

Jürg Huber & Jesús Turiño

Niederschwelliger Zugang zum Musikunterricht

Chancen der Zusammenarbeit von Musikschule und Jugendkultur- zentrum

Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 9

Impressum

Jürg Huber & Jesús Turiño (2014): Niederschwelliger Zugang zum Musikunterricht – Chancen der Zusammenarbeit zwischen Musikschule und Jugendkulturzentrum
Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 9, Luzern
Hochschule Luzern – Musik,
http://edoc.zhbluzern.ch/hslu/m/fb/2014_Huber_Turino.pdf

Die Publikation ist Resultat des Forschungsprojektes
Niederschwelliger Zugang zum Musikunterricht für Kinder und Jugendliche

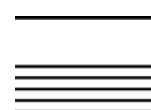
Projektmitarbeitende: Marc-Antoine Camp, Walter Hess, Jürg Huber, Annatina Kull, Jesús Turiño,
Alex Willener

Projektpartner:



Mit Unterstützung von:

ERNST GÖHNER STIFTUNG



Unterstützt vom
Kanton Zug

In den Forschungsberichten der Hochschule Luzern – Musik werden Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten dem Fachpublikum und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.
Herausgegeben von der Hochschule Luzern – Musik.

© Hochschule Luzern – Musik, 2014

Dieses Dokument ist als elektronische Publikation frei zugänglich. Es untersteht dem urheberrechtlichen Schutz, darf aber zur nicht-kommerziellen Nutzung und unter Nennung von Autor und Quelle als unverändertes Ganzes im elektronischen Format weitergegeben werden. Für jede weitergehende Nutzung, soweit nicht von den gesetzlichen Schranken erfasst, bedarf es der ausdrücklichen vorgängigen Einwilligung der Hochschule Luzern – Musik

Abstract

Musikmachen erfreut sich unter Jugendlichen in der Schweiz grosser Beliebtheit. Gemäss einer aktuellen Studie (Willemse et al. 2012) musiziert knapp ein Drittel der Heranwachsenden zwischen 12 und 19 Jahren täglich oder mehrmals pro Woche. Auffallend ist der Unterschied zwischen Jugendlichen mit Schweizer Wurzeln und Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund: Während bei diesen 20 Prozent selbst Musik machen, sind es bei jenen 34 Prozent. Noch grössere Differenzen ergeben sich bezüglich sozioökonomischem Status. Dieser Befund deckt sich mit früheren, nicht quantifizierten Feststellungen zur Reichweite von Musikschulen in Deutschland, die nur bestimmte (bildungsnahe) Schichten ansprechen (Görtz 1998, 57). Andererseits sind von soziokulturellen Animatoren und Animatorinnen betriebene Jugendzentren «zum Treffpunkt für materiell benachteiligte bzw. für bildungsbenachteiligte Jugendliche» geworden; sie werden überdurchschnittlich oft von Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht (Hill 2004c, 336), wobei Musik als wichtiges Instrument der Sinnaneignung und Orientierungsfindung dient (Freund 1998, 517).

Das Entwicklungsprojekt «Niederschwelliger Zugang zum Musikunterricht» schuf deshalb eine Schnittstelle zwischen einem Jugendkulturzentrum (industrie45 Zug) und einer Musikschule (Musikschule Zug). Ziel des Projekts war es, sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche der Sekundarstufe I in einem zweisemestrigen Programm zum eigenen Musizieren und zum regelmässigen Besuch von Musikunterricht hinzuführen. Auf Workshops zu verschiedenen popmusikalischen Themen folgte ein Bandworkshop, der in einem Auftritt beim lokalen Rockfestival gipfelte.

Die mit dem Projekt verknüpfte Begleitforschung der Hochschule Luzern fragte sowohl nach Spezifika der Vermittlungsprozesse wie auch nach den Gelingensbedingungen und umfasste Interviews mit den beteiligten Jugendlichen, dem Projektleiter und den Stakeholdern sowie Beobachtungen während der Workshops. Dabei bestätigten sich Befunde über die Bedeutung des Lernens mit und von Peers (Lebler 2008) und über geschlechtsabhängige Differenzen im Erarbeiten von eigenen Songs (Abramo 2011), die beim untersuchten Projekt allerdings teilweise durch Alterseffekte überlagert wurden. Bezüglich Motivation scheint nicht so sehr das gespielte Repertoire entscheidend – ist Rock- und Popmusik doch schon seit längerem auch Thema des schulischen Musikunterrichts (Jost 2010) –, sondern der Aspekt der «Authentizität», der Bezug zur «Real-World-Music» (Väkevä 2009), mithin die Einbindung in eine «Szene», zu der der Auftritt am lokalen Rockfestival die Initiation war. Als demotivierend empfanden einige Jugendliche die mangelnde Verbindlichkeit ihrer Peers und die unterschiedlichen Voraussetzungen, die jedoch durch die Workshops teilweise ausgeglichen werden konnten.

Da die Musikschule Zug sozial abgestufte Tarife kennt, waren finanzielle Hürden nicht entscheidend für den Verzicht auf die Nutzung des Musikschulangebots. Die Forschung zeigte, dass die Schwellen weniger äusserlicher Natur waren, sondern vielmehr im jeweiligen Selbstverständnis der Institutionen gründen. Während die musikalische Aktivität im Jugendzentrum eher dem Bereich der «Community

Music» (Elliott 2012; Higgins 2012) angehört, wo das integrative Element von grosser Bedeutung und die musikalische Qualität sekundär ist, versteht sich die Musikschule als Bildungseinrichtung, in der formales Lernen mit entsprechendem Üben im Zentrum steht.

Wenn Musikschulen zu «Zentren gesellschaftlicher Musikalisierung» (Schmidt & Gerland 2007) werden sollen, braucht es eine Öffnung gegenüber neuen Vermittlungsformen, Repertoires und institutionellen Partnern. Für Jugendzentren hingegen bleibt zu überlegen, wie sie von Verbindlichkeit und Qualitätsbewusstsein der Musikschulen profitieren können. Die Chance, dass sich die verschiedenen Akteure in der Musikvermittlung dereinst näher kommen und verbindliche «Bündnisse für Bildung» (VdM 2012) in «lokalen Bildungslandschaften» (Mack 2012) eingehen, liegt «in der wechselseitigen Anerkennung ihres Differenzverhältnisses und in der Kooperation «auf gleicher Augenhöhe»» (Josties 2007, 74).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Entwicklungsprojekt	2
2.1	Zielsetzungen und Rahmenbedingungen	2
2.2	Durchführung und Zielerreichung	3
3	Begleitforschung	5
3.1	Motivationale und volitionale Aspekte	5
3.2	Lernprozesse	6
3.3	Musiksoziales Handeln.....	7
3.4	Genderaspekte	8
3.5	Repertoire.....	9
3.6	Professionalität	9
4	Diskussion und Ausblick	10
4.1	Institutionelle Profile.....	11
4.2	Partner in der Bildungslandschaft.....	12
5	Referenzen	13
5.1	Literaturliste	13
5.2	Interviews	18
5.3	Beobachtungen.....	19

1 Einleitung

Musik, so legt die jüngste JAMES-Studie zum Freizeitverhalten von Jugendlichen in der Schweiz nahe, nimmt eine zentrale Stellung im Leben von Heranwachsenden ein. Nicht nur Musikhören gehört zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten. Auch spielen 32 % der 12- bis 19-Jährigen gemäss dieser repräsentativen Studie regelmässig ein Instrument (Willemse et al. 2012, 10). Ebenso schreiben die Musikschulen in der Schweiz eine Erfolgsgeschichte. Auf der Basis der Mitgliederbefragung 2012 rechnet der Verband Musikschulen Schweiz knapp 200'000 Fachbelegungen im Instrumental- und Vokalunterricht hoch. Zählt man die Ensembleaktivitäten und den Grundschulunterricht dazu, sind es knapp 320'000 Fachbelegungen (VMS 2013, 23).¹ Mit 11 % der Bevölkerung zwischen 0 und 25 Jahren erreichten die Musikschulen in der Schweiz 2010 nach Liechtenstein (20 %), den Färöerinseln (13 %) und Schweden (12 %) europaweit den vierthöchsten Abdeckungsgrad (EMU 2011, 15).

Jedoch scheinen nicht alle Bevölkerungsgruppen gleichermassen von musikalischen Bildungsangeboten zu profitieren. Zwar führen die Musikschulen selbst keine Statistiken über die Herkunft und den sozioökonomischen Hintergrund ihrer Lernenden. Die erwähnte Studie zum Freizeitverhalten von Jugendlichen lässt aber Rückschlüsse auf die Musikschulen zu. Während 34 % der Jugendlichen mit Schweizer Wurzeln regelmässig musizierten, sind es bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur 20 % (Willemse et al. 2012, 10). Bezüglich sozioökonomischem Status ist die Differenz noch grösser: 42 % der höher gestellten Jugendlichen musizieren täglich oder mehrmals pro Woche; bei den Jugendlichen mit mittlerem sozioökonomischem Status sind es 36 %, bei jenen mit tiefem 22 % (Willemse et al. 2012, 11). Bei den (deutschen) Musikschulen ist Ähnliches zu beobachten: «Die Schüler, welche die Musikschule besuchen, werden aber grösstenteils sowohl durch (mittel- und ober-)schichtsspezifische Bildungsvorstellungen als auch durch die inzwischen meist hohen Unterrichtsgebühren vorselektiert» (Görtz 1998, 57).

Auch an der Musikschule Zug, die als eine der ältesten Musikschulen der Schweiz in der Bevölkerung gut verankert ist (Müller & Raschle 1983), haben gemäss Aussage des Leiters Christoph Bruggisser sozialräumliche Aspekte und das Bildungsniveau einen Einfluss auf die Nutzung des Angebots. So erhalten Zuger Gymnasiastinnen und Gymnasiasten fast zu 100 % Musikunterricht; bei Jugendlichen, die die Realschule (Oberstufe mit allgemeinen Anforderungen) besuchen, ist der Anteil kleiner, wenn auch im Vergleich zu anderen Städten wie Luzern oder Zürich, wo Bruggisser vorher die Musikschule leitete, recht hoch. Finanzielle Hürden fallen weniger ins Gewicht, da sie durch abgestufte, vom steuerbaren Einkommen abhängige Sozialtarife weitgehend ausgeräumt sind. Gründe für ein Fernbleiben von der Musikschule ortet Bruggisser eher bei anderen Bedürfnissen der betreffenden Jugendlichen, beispielsweise nach Wochenendangeboten (Interview vom 29.11.2011). Dennoch ist davon auszugehen, dass auch in Zug Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten, meist fremdkulturellen Familien das musikpädagogische Angebot unterdurchschnittlich in Anspruch nehmen. Entsprechende Hinweise geben ihr unterproportionaler Besuch von Gymnasien (Kronig 2003; SKBF 2010, 106 und 134–136; Keuchel 2013, 30) und die generell beobachtbare soziale Ungleichheit im Partizipationsverhalten an kulturellen Angeboten (Schwanenflügel & Walther 2012, 275).

¹ Zum Vergleich: Der Verband Deutscher Musikschulen (VdM) weist bei einer zehnmal grösseren Bevölkerung rund 1,3 Millionen Fachbelegungen aus (www.musikschulen.de/medien/fotos/zahlen_und_fakten/schuelerzahl_faecher.jpg, 21. August 2013).

Unter Annahme «einer universellen entwicklungsfähigen Musikalität» (Reinhardt & Rötter 2013, 127) und der Prämisse, dass aktive Kunsterfahrung zur identitätsbildenden Persönlichkeitsentfaltung beitragen kann und damit eine «Möglichkeitsbedingung humanen Lebens» ist (Görtz 1998, 70), gebietet das Postulat der Chancengerechtigkeit, allen Bevölkerungsschichten eine musikalische Betätigung zu ermöglichen. «Wie können wir die Jugendlichen, die am Wochenende auf der Schwelle der Musikschule Bier trinken, in die Musikschule hereinholen?», lautete also die Leitmetapher des Projekts «Niederschwelliger Zugang zum Musikunterricht», das aus dem Entwicklungsprojekt *bombo bombo* und einer Begleitforschung bestand. Das Entwicklungsprojekt wurde vom Verein *bombo bombo* (Jesús Turiño) modelliert und in Zusammenarbeit mit der Musikschule Zug und dem Jugendkulturzentrum industrie45 durchgeführt; für die Begleitforschung zeichnete das Institut für Musikpädagogik der Hochschule Luzern (Jürg Huber) verantwortlich.

Das Projekt wäre nicht möglich gewesen ohne die offenen und anregenden Gespräche mit den Projektpartnern und ihre aktive Mitarbeit am Entwicklungsprojekt. Ihnen gebührt grosser Dank, ebenso den teilnehmenden Jugendlichen, die bereitwillig Auskunft gaben und mit ihren Einschätzungen Wesentliches zum Bericht beigetragen haben. Das Entwicklungsprojekt wurde grosszügig unterstützt vom Kanton Zug, der Ernst Göhner Stiftung und der Stadt Zug. Ferner unterstützte die Landis & Gyr Stiftung ein nachfolgendes Praxisprojekt, aus dem Erkenntnisse teilweise in diesen Bericht eingeflossen sind. Besten Dank auch hier.

2 Entwicklungsprojekt

Das Projekt *bombo bombo* beinhaltete die Entwicklung, Realisierung und Evaluierung eines musikpädagogischen Modells, durch das Jugendliche aus sozioökonomisch und/oder bildungsbezogen benachteiligten Familien zur musikalischen Aktivität hingeführt werden sollen. Für das in Zusammenarbeit mit der Hochschule Luzern – Musik entwickelte Projekt konnte auf die positiven Erfahrungen abgestellt werden, die mit dem Teilprojekt «Babel Sounds» im Rahmen des Stadtentwicklungsprojekts «BaBeL» in Luzern gemacht wurden (Turiño & Willener 2008).

2.1 Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

Im Modell, das zwischen Herbst 2011 und Sommer 2012 in einer Pilotphase in der Stadt Zug umgesetzt wurde, stand nicht das Produzieren von fertigen Liedern oder das Erlernen eines Instrumentes im Vordergrund, sondern der unbeschwertere, offene Umgang mit Musik, der jedoch zum Besuch eines formalen Musikunterrichts motivieren sollte. Da die von soziokulturellen Animatoren und Animatorinnen betriebenen Jugendzentren «zum Treffpunkt für materiell benachteiligte bzw. für bildungsbenachteiligte Jugendliche» geworden sind und überdurchschnittlich oft von Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht werden (Hill 2004c, 336), während Musikschulen nur bestimmte (bildungsnahe) Schichten erreichen (Görtz 1998, 57), bot sich eine Kooperation zwischen diesen beiden Institutionen an. Für das Projekt in Zug waren dies die Musikschule Zug und das Jugendkulturzentrum industrie45, die Infrastruktur und personelle Ressourcen zur Verfügung stellten. Dahinter stand das ideelle Ziel, lokales Wissen der kulturellen Jugendförderung zusammenzuführen.

Die für die soziokulturelle Animation zentrale Orientierung an der Lebenswelt (Moser et al. 1999, 98; Witte 2007, 45) gilt auch für die musikalische Jugendarbeit (Wickel 1998, 42; Hartogh & Wickel 2004, 446; Hill 2004a, 94 und 100). Dabei kommt «Einrichtungen und Angeboten der ausserschulischen Kulturellen Bildung als non-formalen Bildungsorten ein[e] besondere Aufgabe zu, da sie [...] gegenüber den Lebenswelten ihrer NutzerInnen offener sind als Institutionen formaler Bildung»

(Mack 2012, 736). Musikalisch fokussierte das Projekt auf verschiedene Stile der Pop- und Rockmusik, stellt sie doch «für Jugendliche ein absolut zentrales Thema dar» und «steht vielfach im Mittelpunkt ihres Denkens, Fühlens und Handelns» (Wickel 1998, 41). Sie bietet Raum für jugendgerechte Sinnaneignung und Orientierungsfindung (Freund 1998, 517) und eignet sich deshalb besonders gut für niederschwellige Jugendarbeit (Hill 2004c, 340). Zudem ist sie ein geeignetes Medium, um musikalische Gruppenprozesse zu initiieren, denn «[g]leich zusammen loszulegen, wenn auch niemand vorher einen Ton spielen konnte, funktioniert mit Geduld grundsätzlich in jeder Gruppe» (Porchert 1994, 151).

Das Projekt gliederte sich in zwei Phasen. Die erste Phase war dem Experimentieren und spielerischen Ausprobieren gewidmet. Nach Bezug und Einrichtung eines Proberaums in der industrie45 folgte die zweite, von kontinuierlicher Arbeit in einer Band geprägte Phase.

Das Praxisprojekt in Zug hatte folgende Hauptziele:

1. Mit circa zwölf bis zwanzig Jugendlichen der Oberstufe in Zug wird musiziert. Dabei steht (vorerst) nicht das Produzieren von fertigen Liedern oder das Erlernen eines Instrumentes im Vordergrund, sondern der unbeschwerte, offene Umgang mit Musik.
2. An circa dreissig Nachmittagen werden verschiedene Formen gemeinsamen Musizierens entdeckt, das Experiment und das Ausprobieren werden fokussiert.
3. Der Projektprozess wird mit einem Blog (Internettagebuch mit Text, Bildern, Videos und Musik) öffentlich dokumentiert.
4. Das Erprobte und Gelernte wird am Schluss mit einem Tonträger oder mit einem Konzert der Öffentlichkeit vorgestellt.
5. Die Erfahrungen im Projekt sollen den Jugendlichen den anschliessenden Zugang zur Musikschule erleichtern und in eine kontinuierliche musikalische Aktivität führen.

Um die Zielgruppe zu erreichen – sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche der ersten bis dritten Oberstufe in Zug, die keine oder beschränkte Möglichkeiten haben, sich musikalisch auszudrücken –, wurden Schüler/innen durch Vermittlung von Lehrpersonen der Schule, durch Besuche des Projektleiters in den Schulklassen der kooperativen Oberstufe Loreto sowie durch schriftliche Informationen aktiv beworben. Zudem war die Teilnahme am Projekt unentgeltlich; jedoch wurde eine regelmässige Teilnahme erwartet und mit den Jugendlichen eine entsprechende Vereinbarung getroffen. Indem die Workshops an Sonntagnachmittagen angesetzt waren, positionierte sich das Projekt explizit im Freizeitbereich.

2.2 Durchführung und Zielerreichung

Für das Projekt hatten sich 17 Jugendliche angemeldet. Drei junge Frauen besuchten nur den ersten Workshop. Von den restlichen 14 Teilnehmer/innen besuchten 12 Jugendliche nahezu alle Workshops. Zwei Jugendliche verliessen im Winter 2011/12 aus Zeitgründen bzw. wegen Schulwechsel das Projekt. Es nahmen fünf Mädchen an diesem Projekt teil, und über drei Viertel kamen aus Familien mit Migrationshintergrund – das Projekt hatte eine gute Durchmischung, und die Zielgruppe wurde erreicht.

Die Workshops konnten nach einer kleinen Startverzögerung wie geplant durchgeführt werden. Auf 14 Themenworkshops folgten 15 geleitete Bandworkshops plus zusätzliche selbständige Proben der Jugendlichen. Die Themenworkshops wurden von Lehrpersonen der Musikschule Zug, freischaffenden Musikern/Musikpädagoginnen und soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren konzipiert und geleitet. Während den Bandproben im Frühling 2012 absolvierte ein Student des Masterstudien-

gangs Musikpädagogik der Hochschule Luzern sein im Rahmen der Ausbildung vorgesehene Gruppenpraktikum.

Folgende Workshops wurden durchgeführt:

Datum	Thema	Ort
27.11.2011	Elektronische Beats	NSB Records Baar
04.12.2011	Dekonstruiertes Drum	Schlagzeugatelier Badabum Zug
11.12.2011	Perkussionskarussell	Musikschule Zug
18.12.2011	Vocal Workshop	industrie45 Zug
08.01.2012	Komposition/Aufnahme I	NSB Records Baar
15.01.2012	Groove Workshop I	Musikschule Zug
22.01.2012	Komposition/Aufnahme II	NSB Records Baar
29.01.2012	Groove Workshop II	Musikschule Zug
26.02.2012	Elektronische Instrumente bauen	industrie45 Zug
04.03.2012	Experimental	Musikschule Zug
11.03.2012	Pop/Rock, Instrumentenwahl I	industrie45 Zug
18.03.2012	Pop/Rock, Instrumentenwahl II	industrie45 Zug
25.03.2012	Radio-Produktion	industrie45 Zug
01.04.2012	Proberaum einrichten	industrie45 Zug
ab 08.04.2012	Regelmässige Bandproben	industrie45 Zug

Die einzelnen Workshops wurden audiovisuell dokumentiert und auszugsweise in einem Blog öffentlich zugänglich gemacht (www.bombo-bombo.org). Im Frühling 2012 bezogen die Jugendlichen den mit einer Grundinfrastruktur ausgerüsteten Proberaum in der industrie45. Mit einem Spendenaufruf und mit der Aktivierung von persönlichen Beziehungsnetzen konnte für wenig Geld (unter Fr. 500.–) Equipment angeschafft werden, so dass der Proberaum schliesslich mit einem Schlagzeug, einer Orgel, elektrischen Gitarren und Bässen inklusive Verstärkern sowie einem Public address system (PA-Anlage) mit Mikrofonen ausgerüstet war.

Neben zwei Songs, die im Studio produziert und auf der Projektwebseite (www.bombo-bombo.org) publiziert wurden, erarbeiteten die Jugendlichen ein kleines Repertoire aus eigenen Liedern und Coverversionen, mit dem sie bis Abschluss des Pilotprojekts zwei Mal auftraten. Das erste Konzert fand im Rahmen des Sommerfestes der industrie45 statt, das zweite am Rock-the-Docks-Festival am 1. September 2012 in Zug, bei dem vier Songs vorgetragen wurden.

Von den teilnehmenden Jugendlichen besuchten bei Projektbeginn zwei den regulären Musikunterricht. Drei hatten nie ein Instrument gespielt, während die restlichen früher Instrumentalunterricht an der Musikschule Zug belegt, diesen aber abgebrochen hatten. Vier bis sechs Jugendliche wollten nach dem Sommer 2012 neu bzw. weiterhin den Musikunterricht besuchen.

3 Begleitforschung

Die mit dem Projekt verknüpfte Begleitforschung der Hochschule Luzern untersuchte die musikalischen Vermittlungs- und Aktivierungsprozesse und fragte nach deren Gelingensbedingungen und dem Funktionieren von institutionellen Schnittstellen. Sie umfasste Gruppeninterviews mit den beteiligten Jugendlichen, Einzelinterviews mit dem Leiter des Entwicklungsprojekts, dem für die Umsetzung des Entwicklungsprojekts einbezogenen Praktikanten des Masterstudiengangs Musikpädagogik und den Vertretern der beteiligten Institutionen² sowie Beobachtungen während der Workshops (Hopf 2005; Bogner 2002; Lötscher 2011).

Aufgrund der ersten Interviewserie, die mit den Vertretern der beteiligten Institutionen sowie der Musiklehrerin am Loreto-Schulhaus vor dem Start des Praxisprojekts geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet wurde (Lamnek 2010), ergaben sich verschiedene Fragestellungen. Weitere relevante Themenfelder konnten aufgrund theoretischer Überlegungen aus dem Material der Gruppeninterviews und den Beobachtungen von zwei Nachmittagen und dem Schlusssauftritt eruiert werden. Eine zweite Interviewserie nach Abschluss der Pilotphase diente dazu, einerseits die subjektiven Einschätzungen der Beteiligten zu erfragen, andererseits die eigenen Eindrücke zu validieren. Überdies ging es darum, «[n]eben dem kulturellen Prozess auch genau hinzuschauen, was im sozialen Kontext des Projektes geschieht und wahrzunehmen, wie sich alle Beteiligten verändern» (Turiño in Willener 2007, 307). Eine ursprünglich geplante Fokussierung auf die Prozesse bei der Aneignung unterschiedlicher Proberäume erwies sich als wenig ergiebig, weshalb sie nicht weiter verfolgt wurde. Eine wünschbare Ausweitung der Untersuchung auf das familiäre Umfeld musste aus Kapazitätsgründen entfallen.

Das in den Interviews und Beobachtungen erhobene Material lässt sich in zwei grosse Themenkomplexe gliedern. Der eine umfasst alle Prozesse, bei denen die Jugendlichen im Zentrum standen; einzelne Themen waren etwa Motivation, Lernformen und sozialer Umgang. Der andere Komplex umfasst Aspekte, die für die Implementierung einer institutionellen Zusammenarbeit von besonderer Bedeutung sind; sie werden im Schlusskapitel gesondert diskutiert. Die einzelnen Unterkapitel beginnen jeweils mit einer theoretischen Rahmung, innerhalb derer die Befunde der Begleitforschung situiert werden. Um die komplexen Zusammenhänge auf der Ebene der Bedeutungszuweisung, des Professionalitätsanspruchs und der Auseinandersetzung mit den Partner/innen zu ergründen, wird besonderer Wert auf partizipative Kriterien der Glaubwürdigkeit gelegt (Willener 2007, 230 f.).

3.1 Motivationale und volitionale Aspekte

«Du musst ihnen zeigen, dass es etwas gibt, was sie eventuell wollen könnten.» Diese Aussage des begleitenden Praktikanten weist auf ein mögliches motivationales Problem von niederschweligen Angeboten für Jugendliche hin. Motivation, so Edward L. Deci und Richard M. Ryan in ihrer «Selbstbestimmungstheorie der Motivation» (1993), ist eng mit den psychologischen Grundbedürfnissen nach Kompetenz oder Wirksamkeit (effectance), Autonomie oder Selbstbestimmung sowie soziale Einbindung (social relatedness) oder Zugehörigkeit (affiliation) verbunden. Während intrinsisch motivierte Verhaltensweisen primär mit den Bedürfnissen nach Kompetenz und Selbstbestimmung einhergehen, hat extrinsisch motiviertes Handeln zusätzlich einen starken sozialen Bezug. Eine extrinsische Motivierung kann durch einen kontinuierlichen Internalisierungsprozess über die Stufen Introjektion, Identifikation zur Integration in das Selbst führen (Deci & Ryan 1993, 226–229). Einen pragmatischen

² Durchführung der Interviews siehe Anhang.

Zugang zur Thematik erlaubt das Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung von Suzanne Hidi und K. Ann Renninger (2006). Um ein situationales Interesse zu wecken, braucht es einen Auslöser (Trigger); im Idealfall verwandelt sich dieses nach einer Stabilisierungsphase («maintained situational interest») über ein aufkommendes individuelles («emerging individual interest») schliesslich in ein gut entwickeltes, ausgeprägtes individuelles Interesse («well-developed individual interest») (Hidi & Renninger 2006, 114 f.). Das Initiieren der «Catch»-Phase ist ein vergleichsweise leichtes Unterfangen, während die Festigung der «Hold»-Phase und die Umwandlung in ein individuelles Interesse die eigentliche motivationale Herausforderung darstellen (Krapp 1998, 198).

Das zeigte sich auch beim vorliegenden Modell zum «Niederschweligen Zugang zum Musikunterricht». Während bei den Themenworkshops das situationale Interesse jedesmal neu geweckt wurde, war beim anschliessenden Bandworkshop, der sich über drei Monate erstreckte, ein gewisser Durchhaltewille gefragt, den nicht alle Jugendlichen gleichermaßen aufbringen konnten. Die mangelnde Verbindlichkeit und die fehlende Konstanz in der Beteiligung wirkten zudem auf einzelne Jugendliche demotivierend, da eine kontinuierliche Arbeit erschwert wurde. Ein Teilnehmer führte die unregelmässige Beteiligung auf unterschiedliches Interesse an der Musik zurück, während ein anderer dazu meinte: «Wahrscheinlich nehmen es viele nicht wirklich ernst.»

Diese unterschiedliche persönliche Gewichtung kam auch im Hinblick auf den geplanten Auftritt am Festival «Rock the Docks» zum Ausdruck. Die Aussicht auf diese öffentliche Präsentation sollte während der zweiten Phase eine starke extrinsische Motivation darstellen, die nicht bei allen Jugendlichen gleichermaßen wirkte. Während die Älteste der Gruppe es ziemlich wichtig fand, auf ein Ziel hinzuwirken, war das Mitmachen in den Bandworkshops für die Jüngste wie ein Hobby, für das keine Konzerte nötig seien. Doch insgesamt waren sich die Jugendlichen der speziellen Situation bewusst und intensivierten den Einsatz, was unter anderem zur Durchführung einer selbst organisierten Probe führte.

Motivierende Faktoren für jene, die bis zum Schluss dabei blieben, waren die Möglichkeit, in den Workshops verschiedene Instrumente auszuprobieren, das Peer-to-Peer-Teaching, das Kreieren und Spielen eigener Kompositionen sowie das Learning-by-Doing. Als besonders motivierend wurde ferner das Mitspielen der Leitungsperson empfunden. Das bestätigt die Selbstwahrnehmung des Praktikanten: «Wenn man selber mitspielt, kann man etwas <reissen>».

3.2 Lernprozesse

Expertiseerwerb und das damit verbundene absichtsvolle Üben (deliberate practice) (Ericsson & Charness 1994; Oerter & Lehmann 2008) stehen für Musikschulen und Musikhochschulen im Fokus des musikpädagogischen Interesses. In jüngster Zeit gerät die Ausschliesslichkeit dieses Konzepts in die Kritik: Einerseits wurde der als absolut postulierte Zusammenhang von absichtsvollem Üben und musikalischer Hochleistung etwas relativiert (Ruthsatz et al. 2008; Hambrick et al. 2013). Andererseits ist in den letzten beiden Jahrzehnten das Interesse an informellen Lernprozessen³ und Kontexten, wie sie in der Volksmusik (Cope 2002) oder der Pop- und Rockmusik zu beobachten sind (Fornäs et al. 1995, 229–249; Lilliestam, 1996), (wieder) erwacht. So regte etwa Jürgen Terhag die «Methodik des notenfreien Ensemble-Musizierens» als Thema musikpädagogischer Studiengänge an (Terhag 2000, 18). Seit Lucy Greens wegweisender Studie über das Lernen von Pop-Musikern (Green 2002) hat sich

³ Für eine Diskussion der konzeptuellen Unterschiede zwischen informell (informal) und non-formal (non formal) sei der Beitrag von Mak (2007) empfohlen.

die Diskussion um aural-orale Tradierungen und ihre Bedeutung für das Musikhören intensiviert (Westerlund 2006; Ardila-Mantilla & Röbbke 2009; Karlsen & Väkevä 2012; Mantie 2013). In Anlehnung an Green definiert Sheri Jaffurs drei wichtige Aspekte von Musikalität im informellen Bereich: Feeling, Technik sowie die Fähigkeit, mit anderen Musikerinnen und Musikern gut auszukommen (Jaffurs 2004, 11). Ein weiterer Aspekt dieser Thematik ist das authentische Lernen: «Authentic learning means that goals and learning processes are realistic, culturally relevant for pupils and meet their needs» (Evelein 2006, 183).

Bei den Workshops waren verschiedene Lehr- und Lernformen von Instruktion bis zu Peer-Learning und informeller Aneignung zu beobachten. Der Aspekt informellen Lernens wurde betont durch den Umstand, dass etliche Jugendliche, die bereits ein Instrument spielten, zunächst andere Instrumente ausprobierten und erst nach dieser Erfahrung wieder zu ihrem angestammten Instrument zurückkehrten. Da der Praktikant der Hochschule Luzern selbst als Bassist in einer Band spielt und Kenntnisse auf mehreren Instrumenten mitbrachte, konnte er in der zweiten Projektphase vieles vorzeigen – beispielsweise Powerchords für die Gitarre –, was die Jugendlichen als sehr positiv erlebten. Einige der Jugendlichen hatten keine Notenkenntnisse (oder gaben dies zumindest vor); als geeignet zum Üben erwies sich eine reduzierte Notation nach Anzahl Takten auf einem Plakat, das an die Wand geklebt wurde und während des Spiels zur Orientierung diente. Neben der Instrumentaltechnik entwickelte sich ein respektvoller Umgang. «Ich war zufrieden, als sie es konnten, dass etwas passiert, dass sie Respekt voreinander haben und zueinander schauen», bestätigte der Praktikant diese beiden Lernaspekte. Zudem wuchs die musikalische Ausdruckskraft, wie der Praktikant nach dem ersten Auftritt feststellte: «Das Feeling kam meiner Ansicht nach schon rüber.»

Kulturelle Relevanz erhielt das Lernen, indem es in einem Jugendkulturzentrum stattfand, wo die Jugendlichen zumindest ansatzweise Teil einer Szene wurden. Da im Zentrum ein Generationenwechsel anstand, war das Heranziehen von Szenennachwuchs für den vor Beginn des Projekts befragten Mitarbeiter der industrie45 ein Ziel, das mit dem Auftritt am Rock-the-Docks-Festival kurzfristig erreicht wurde. Im Rückblick stellte der Projektleiter jedoch fest, dass sich die Jugendlichen noch nicht ins Zuger Netzwerk einklinken konnten. Das mag auch damit zusammenhängen, dass die Jugendlichen, die grösstenteils die erste Oberstufenklasse besuchten, gemäss einer Rückmeldung aus dem Team der industrie45 «brutal jung» waren.

Dass informelles «wildes Lernen» (Ardila-Mantilla & Röbbke 2009) zu absichtsvollem Üben führen kann, zeigte das Beispiel mehrerer Jugendlicher. «Man muss ja üben, sonst kann man es ja nicht», meinte die jüngste Teilnehmerin lachend, und ihr Kollege an der Gitarre ergänzte ernsthaft: «Ich habe es jeden Abend zwei, drei Mal durchgespielt», was die Handgriffe automatisiert hat. Für die Älteste war das Üben vom Instrumentalunterricht her eine Selbstverständlichkeit. Die Jugendlichen erzählten andererseits von gelingenden Formen des Peer-Learnings, die überdies zum Verständnis für musikalisch weniger kompetente Kolleginnen und Kollegen beitrugen: «Manchmal muss ich selber auch fragen. Wenn mir einmal etwas erklärt wird, kann ich es nachher.»

3.3 Musiksoziales Handeln

Gemeinsames Musizieren erlaubt die Erfahrung von Teilhabe, Selbstwirksamkeit, Kommunikation und Interaktion (Treptow 2012, 807). Als «durchgehendes Element im Leben von Jugendlichen» erzeugt die Musik «soziale Zuordnung und Abgrenzung» und «fordert Geselligkeit und soziale Integration» (Witte 2007, 47). Dabei gelten in der offenen Jugendarbeit die Wertschätzung von Subjektivität und Individualität und das gegenseitige Wohlwollen als Grundlage gelingender Kommunikation (Witte 2007, 48). Auch von Seiten der Musikschule wird der kommunikative Aspekt des Ensemblespiels betont, das die «Kristallisation eines Schulgedankens [ist], der Musik nicht nur als individuelles, son-

dem auch als kommunikatives Geschehen begreift» (Görtz 1998, 54). Das Ensemblespiel bietet die Möglichkeit zu Konsens- und Identitätsbildung und wird so «ein prototypisches Medium humanen Lebensvollzugs in künstlerischer Aktion» (Görtz 1998, 68). Zudem laufen wichtige Bandqualitäten über das Hören (Porchert 1994, 151). Da Kooperation mit anderen im Mittelpunkt von musikalischen Ausdrucksprozessen steht, gilt es, eine Balance zu finden zwischen eigenen Impulsen und der Einordnung in das Gruppengeschehen (Hill 2004c, 343).

Im Projekt gelang es der Gruppe trotz unterschiedlichen musikalischen Voraussetzungen und unterschiedlichen Lerntempi eine für alle stimmige Balance zu finden. «Am Anfang war es schon schwieriger, mit der Zeit ist es aber kein Problem mehr; sie lernen schnell, und langweilig ist mir nicht», meinte ein auf seinem Instrument, dem Schlagzeug, erfahrener Teilnehmer über seine Kolleginnen und Kollegen. Ein anderer Instrumentalist, der einige Jahre Unterricht besucht hatte, sah aufgrund der oben beschriebenen Prozesse des Peer-Learnings in den Niveauunterschieden ebenfalls kein Problem. Ein Kollege betont die Bedeutung der Themenworkshops für die Gruppenbildung: «Die Workshops haben uns auch zusammengeschweisst, der Fun, den wir gehabt haben.» Für den Projektleiter waren ein respektvoller Umgang und das Aufeinander-Hören wichtige Ziele des Gruppenprozesses, die erreicht wurden.

3.4 Genderaspekte

Die geschlechtertypische Instrumentenwahl hat sich in den letzten Jahrzehnten wenig verändert (Abelles 2009; Huber 2011, 166–170). Bei den klassischen Instrumenten bevorzugen Mädchen nach wie vor Holzblasinstrumente und Geige, während Knaben von Blech und Schlagzeug angezogen sind. Abramo (2011) stellte unterschiedliches Verhalten von männlichen und weiblichen Jugendlichen beim Komponieren und Einstudieren von Pop-Songs fest (neben Gemeinsamkeiten wie der seltenen Verwendung von Notationsformen und der Veränderung von ursprünglichen Songideen während den Proben). Während bei den weiblichen Jugendlichen die verbale Kommunikation eine zentrale Stellung einnahm und das instrumentale Üben vom Sprechen darüber getrennt war, lief die Kommunikation bei der männlichen Band vor allem über musikalische Gesten und kompositionstechnische Begriffe, was bei der gemischtgeschlechtlichen Gruppe zu Spannungen führte. Die vorübergehende Aufhebung der Koedukation kann solche Spannungen vermeiden, Mädchen als Schutzraum dienen und den Druck entfernen, einer geschlechterstereotypen Haltung entsprechen zu müssen (Wickel 1998, 42 f.).

Während unterschiedliches Probeverhalten sowie unterschiedliche Musikpräferenzen (eher Richtung Pop bei den weiblichen, eher Richtung Rock bei den männlichen Jugendlichen) in den geschlechtergetrennten Bands zu beobachten war, bestätigten sich die übrigen Befunde aus der Literatur nur teilweise. Gegen Abschluss der ersten Phase wurde die Gruppe aufgeteilt in eine Mädchen- und eine Bubenband, was einerseits männliche Sänger und andererseits mindestens eine Schlagzeugin erforderte. Während bei der Bubenband sich zwei Sänger ablösten, scheiterte die Mädchenband daran, dass gemäss Aussage des Praktikanten der Hochschule Luzern plötzlich fast alle singen wollten und deshalb die instrumentale Besetzung nicht mehr gewährleistet war. Möglicherweise spielen im komplexen Feld der Geschlechterrollen auch Projektionen eine Rolle wie bei einem Mädchen, das zunächst, angespornt von seiner Mutter, Schlagzeug spielen wollte und dann doch lieber sang. Auf Initiative des ältesten Mädchens wurden die beiden Bands zusammengelegt, was entgegen der Befürchtung des Praktikanten, dies könnte «kindisches» Verhalten auslösen, überhaupt keine Probleme bereitete. Die Jugendlichen selbst erlebten die gemischtgeschlechtliche Band als unkompliziert. Während ein Knabe es «als nichts Spezielles» empfand, hoben zwei Mädchen die angenehme Atmosphäre hervor, die in der gemischten Band herrschte, da die Buben nicht dominant auftraten.

Im Rückblick spielte der Genderaspekt eine untergeordnete Rolle, da er von der Kompetenz- und

Altersthematik überformt wurde. Die etwas ältere Gitarristin wurde sowohl aufgrund ihrer Erfahrung wie ihrer musikalischen Kompetenz von den männlichen Jugendlichen als Autorität akzeptiert. Sie und ihr jüngerer Bruder «waren etwas wie Lehrer, wenn niemand gerade da war. Wir können wie zu ihnen hinaufschauen. Sie waren sehr hilfsbereit und erklärten», meinte etwa ein Kollege. Das Geschwisterpaar zeigte sich auch als treibende Kraft beim Organisieren von nicht betreuten Proben. Animiert vom Praktikanten, übernahm der Jugendliche am Schlagzeug zunehmend mehr Verantwortung für das Spiel der Band und den Groove. Dennoch sah er sich nicht in einer besonderen Rolle in der Band, hielt aber fest: «Ich merke schon, wenn es auf mich ankommt.»

3.5 Repertoire

Seit Ende des Zweiten Weltkriegs ist Pop- und Rockmusik zentraler Bestandteil von Jugendkulturen (vgl. Ferchhoff 2013). Nach anfänglicher Abwehr wurden diese Stile ab den späten 1960er Jahren in den Musikunterricht an den öffentlichen Volksschulen integriert und deren didaktische Verwendung diskutiert (Rauhe 1969; Rauhe 1973; im Überblick Jost 2010), aber auch kritisch hinterfragt (Terhag 1984). Im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts richtete sich der Fokus in Deutschland vermehrt auf Bandworkshops, dies sowohl bei Musikschulen (Porchert 1994, 150) wie auch in der Sozialen Arbeit (Wickel 1998, 79) und der Sozialpädagogik (Hill 2007). Schweizer Musikschulen verhielten sich über lange Zeit reservierter, wie das Beispiel der Musikschule Luzern zeigt (Huber 2011, 92–94). Mittlerweile gehören elektrisch verstärkte Instrumente und Bands zum Standard des Musikschulangebots (Schmidt & Gerlandt 2007, 126). Dennoch bleibt ein Vorbehalt gegenüber der Integration von Jugendkulturen ins Lehrangebot, denn sie ist «insofern problematisch, als sich deren emanzipatorisches Potential auf die Unabhängigkeit von der Erwachsenenwelt und ihren Institutionen richtet» (Görtz 1998, 50). Verglichen mit anderen musikalischen Stilen ist der Anteil von Pop- und Rockmusik im Ensemblebereich immer noch gering. So entfallen von den gesamtschweizerisch insgesamt 31'113 Fachbelegungen im Ensembleunterricht 2'232 oder rund 7 % auf den Jazz/Rock/Pop-Bereich; im Kanton Zug ist der Anteil knapp halb so hoch, 74 oder 3,4 % von 2'161 (VMS 2013, 25).

Der Leiter der Musikschule Zug vermutet, dass viele Jugendliche das instrumentaltechnische Rüstzeug an der Musikschule holten, Bandaktivitäten dann aber ausserhalb der Musikschule im privaten Bereich stattfänden. Er teilt die grundsätzlichen Bedenken gegenüber der Institutionalisierung im Bereich Rock/Pop: «Im Bereich Rock/Pop bin ich gar nicht so sicher, ob man das überall institutionalisieren sollte. Es ist wie eine eigene Kultur, in der sich die Jungen auch bewegen sollen und ihren eigenen Bereich haben.» Workshops sind an der Musikschule jedoch stark nachgefragt. Somit konnte damit gerechnet werden, dass ein Angebot in diesem Bereich auf positive Resonanz stossen würde. Für einen Schlagzeuger war das Repertoire der Musikschulband, in der er mitspielte, und das ihn nur teilweise ansprach, ein Grund für die Teilnahme am Projekt.

Erstaunlich in diesem Zusammenhang ist, dass einigen der Teilnehmenden nicht bewusst war, dass die zweite Hälfte in Form eines Bandworkshops durchgeführt wird. Zwei Jugendliche gaben an, dass sie bei Kenntnis dieses Sachverhalts nicht eingestiegen wären. Ausser für die älteste Teilnehmerin, für die zum vornherein das Gründen einer Band Motivation ihres Mitmachens war und einen Jugendlichen, den der häufige Wechsel der Themen während der ersten Projektphase «genervt» hat, war die Workshop-Phase wichtig für das Ausprobieren von Instrumenten und das Kennenlernen verschiedener Musikstile.

3.6 Professionalität

Sowohl Musikschulen wie auch in der Sozialarbeit Tätige haben explizit oder implizit Kriterien für Professionalität entwickelt. So soll eine gute Musikschule «in vielen Bereichen ihres kulturellen Um-

feldes fest verankert und vernetzt» sein und mit qualifizierten Beiträgen an die Öffentlichkeit treten. Sie bietet ein vielseitiges Bildungsangebot an, das einerseits «kundenorientiert», andererseits der Tradierung der abendländischen Musikkultur verpflichtet ist (Ernst 2006, 162). Entwicklung neuer Unterrichtsformen gehören ebenso dazu wie die Atmosphäre der Offenheit und Kooperation innerhalb des Kollegiums (Ebd.). Im Zentrum des professionellen Selbstverständnisses bleibt aber die «Qualifizierungs- und Ausbildungsfunktion» (Görtz 1998, 71).

Das Professionsverständnis in der Sozialen Arbeit hingegen umfasst Handeln in Ungewissheit, die Balance zwischen Nähe und Distanz sowie das Aushalten und Austarieren von divergenten Interessenlagen (Hartogh & Wickel 2004, 443). Musik dient «als prozessorientiertes Medium zum besseren und/oder schnelleren Erreichen musikpädagogischer Ziele» (Hartogh & Wickel 2004, 444). Für Bandworkshops gelten Aktualität und Szenebezug, Gruppenarbeit und pädagogische Eignung sowie Bedarfsorientierung als Qualitätskriterien (Hill 2004b, 180). Wichtige Eigenschaften eines/-r guten Bandworkshopleiters/-in sind aber auch eine herausragende Technik am eigenen Instrument, eigenständiges kreatives musikalisches Schaffen, umfangreiche Live-Erfahrung und pädagogische Eignung in der Vermittlung dieser Fähigkeiten (Hill 2004b, 176 f.), mithin Kompetenzen, die sich kaum von jenen einer traditionellen Musikschullehrperson unterscheiden.

Die Qualität der Workshops in der ersten Phase des Projekts wurde in der Nachbefragung von den Stakeholdern einhellig als hoch bezeichnet. Die Jugendlichen selbst hoben mehrheitlich besonders die Vielfalt der Angebote hervor, die den verschiedenen Interessen entgegenkamen. Die Workshops boten ihnen einen Freiraum für das Ausprobieren von Instrumenten, was sehr geschätzt wurde.

In der zweiten Phase war der Praktikant der Hochschule Luzern mit dem Handeln in Ungewissheit konfrontiert. Die Unzuverlässigkeit verschiedener Jugendlicher, die sich oft kurzfristig oder gar nicht abmeldeten, machte ihm zu schaffen. Wegen der damit einhergehenden fehlenden Kontinuität konnte er in den Bandworkshops musikalisch nicht immer wie gewünscht arbeiten. Obwohl er generationsmässig den Jugendlichen nahe war, stellte er durch die Allgegenwart der Smartphones mit ihren Spielmöglichkeiten ein stark verändertes Sozialverhalten fest, das er für die Gruppenbildung hinderlich wahrnahm: «Ich musste ihnen sagen, dass ich das daneben finde und sie doch einmal etwas miteinander machen sollen.» Durch seine bisherige Ausbildung fühlte er sich wenig vorbereitet auf die Herausforderungen im soziokulturellen Bereich, jedoch gut unterstützt vom Leiter des Entwicklungsprojekts. Es zeigte sich für den Praktikanten, dass weniger instrumententechnische als sozialpädagogische Fertigkeiten gefordert waren. Dem durchgezogenen Selbstbild stand die Einschätzung der Jugendlichen gegenüber, die ihn als Fachmann akzeptierten und in seinen Instruktionen als kompetent und methodisch geschickt wahrnahmen.

4 Diskussion und Ausblick

In der gut neunmonatigen Pilotphase des Praxisprojekts, die mit dem Festivalauftritt am 1. September 2012 zu Ende ging, wurden die vorgängig gesetzten Ziele zum grossen Teil erreicht. Die Themenworkshops, die unter www.bombo-bombo.org dokumentiert sind, und die anschliessenden Bandproben konnten wie vorgesehen durchgeführt werden. Am Ende war noch die Hälfte der Jugendlichen dabei, was gemäss Beurteilung des vor Beginn befragten Mitarbeiters der industrie45 im erwartbaren Rahmen eines soziokulturellen Projekts liegt. In der Begleitforschung kristallisierten sich einige für ein solches Projekt relevante Themen heraus.

Bei den Lernprozessen waren besonders die informellen Zugänge von Interesse, die in den letzten Jahren zunehmend diskutiert werden (für den deutschen Sprachraum siehe Ardila-Mantilla & Rübke

2009, für den englischen Karlsen & Väkevä 2012) und die das traditionelle Verständnis von Musikunterricht erweitern und einen neuen Blick auf Lernstile und -strategien ermöglichen (Green 2012). Dass mehrere der Jugendlichen, die bereits ein Instrument spielten oder gespielt hatten, zunächst ein anderes wählten und erst später wieder zu ihrem angestammtes Instrument zurückkehrten, weist darauf hin, dass der Wunsch nach nicht-traditionellen Zugängen vorhanden ist und diese motivierend wirken können.

Bezüglich Motivation war zudem die Frage nach der Verbindlichkeit von Bedeutung. Als Freizeitangebot wurde das Projekt von einigen Jugendlichen verständlicherweise etwas weniger ernst genommen als eine schulische Verpflichtung, zumal der Sonntagstermin teilweise mit familiären Aktivitäten in Konkurrenz stand. Die unterschiedlich ausgeprägte intrinsische Motivation und der damit einhergehende Mangel an Kontinuität sorgten bei den Jugendlichen selbst für Diskussionsstoff. Nachdem sich eine Kerngruppe etabliert hatte, geriet dieser Aspekt jedoch in den Hintergrund. Besonders schwierig war die fehlende Konstanz für den Praktikanten der Hochschule Luzern. Ein erweitertes Professionsverständnis in der Musikpädagogik hin zu einer sozial- und musikpädagogischen Doppelqualifikation (Wickel 1998, 80) und eine Flexibilisierung von Angeboten sind mögliche Lösungsansätze.

Der Ansatz der «transformación», den der Initiator Jesús Turiño in seiner Arbeit verfolgt, und der auf eine Veränderung sowohl der Beteiligten wie auch der Projektverantwortlichen hinzielt (Willener 2007, 304), konnte sich nicht wie gewünscht entfalten. Obwohl Turiño das Projekt genau in der Mitte zwischen den Polen Soziokultur und Musikpädagogik sieht, und die Stakeholder insgesamt eine positive Bilanz zogen, konnte es nach der zweiten Staffel mangels Finanzierung nicht weitergeführt werden. Wie die Interviews mit den Stakeholdern zeigten, waren die institutionellen Selbstkonzepte stärker als der Wille zur Annäherung. Die ungelöste Finanzierung wirft die Frage auf nach dem Wert, der einem solchen Projekt beigemessen wird und damit die Frage nach der Zukunft der Musikpädagogik. Eng damit zusammen hängt das Selbstverständnis der beteiligten Institutionen und ihr Anspruch an Professionalität, weshalb diese Themen im Folgenden nochmals aufgegriffen und vertieft werden.

4.1 Institutionelle Profile

«Eine Musikschule ist also eine Schule – aber grundsätzlich eine Schule anderer Art: Sie ist und bleibt, wenn sie den öffentlichen Auftrag erfüllen können soll, ein veritabler, auf Vollständigkeit angelegter Bildungsorganismus, der nicht zur musikalischen Bessungsstelle oder zur Vermittlungsagentur für Musikunterricht degeneriert» (Pannes 2012, 569). Dem pflichtet Christoph Bruggisser bei, wenn er die Musikschule Zug klar positioniert: «Wir sind nicht im soziokulturellen Bereich tätig, sondern sind eine Schule wie die Volksschule.» Zwar sei die Musikschule ein freiwilliges Freizeitangebot; nach der Einschreibung für ein Instrument sei aber der regelmässige Besuch des Unterrichts verbindlich, das Lernen stehe im Vordergrund. Das Gelernte könne dann in der Freizeit eingesetzt werden (Interview vom 29.11.2011).

«Musikschulen sind konservativ» und «Instrumentallehrer sind Traditionalisten» stellen Schmidt & Gerland (2007, 129) in diesem Zusammenhang durchaus positiv getönt fest. Denn Musikschulen verstehen sich «als originärer Ort musikalischer Bildung» (Pannes 2012, 565), wo Musik «als anthropologisch konstitutiv begriffen [wird]» (Pannes 2012, 570). Zwar ist das Bildungsangebot einer zeitgemässen Musikschule «kundenorientiert», doch bleibt sie der Tradierung der abendländischen Musikkultur verpflichtet (Ernst 2006, 162). Für Musikschulen gilt «nur die Qualifizierungs- und Ausbildungsfunktion. Eine Integrations- und Legitimationsfunktion stünde im Gegensatz zur Autonomie der Kunst und würde diese verzwecken» (Görtz 1998, 71), oder, wie Reinhart von Gutzeit, Rektor des Universität Mozarteum in Salzburg und Vorsitzender des Verbandes deutscher Musikschulen bilan-

ziert: «Musikalische Bildung ist nichts Vages und ist im Schnuppermodus nicht zu erwerben» (Gutzeit 2012).

Andererseits müssen sich die Musikschulen den gesellschaftlichen Veränderungen stellen. Während in der Schweiz zumindest bis vor kurzem die Nachfrage nach dem Angebot der Musikschulen stetig gewachsen ist, haben deutsche Musikschulen bereits mit dem demografischen Wandel zu kämpfen (Holz 2007, 146–148) und sind interessiert an Strategien, wie den Herausforderungen der Gegenwart mit neuen Angeboten zu begegnen ist (Knubben & Scheidewind 2007). Dabei kommt der Projektarbeit eine wichtige Funktion zu, die «als Ergänzung zum herkömmlichen Unterrichtsangebot in weit stärkerem Mass als bisher üblich an Musikschulen institutionalisiert werden muss, um zukünftigen Herausforderungen im externen Umfeld der Einrichtung mit flexibleren Angebotsstrukturen begegnen zu können» (Holz 2007, 145). Die Ausdehnung der «sozialen Reichweite» wird somit zu einer Zukunftsaufgabe von Musikschulen (Grunenberg 2007, 126).

Eine grundsätzlichere Kritik an etablierten Institutionen führt zum soziokulturellen Ansatz: «Die Institutionen sind unfähig oder nicht willens, sie [die Wünsche der Jugendlichen] zu hören, und ziehen es vor, ihre eigenen Sozialisations- und Lernangebote in den Vordergrund zu stellen, die den Vorteil haben, sich mit ihren erworbenen Kompetenzen zu decken und von Seiten der Politiker zum Beispiel mit etablierten Vorstellungen darüber, was man für die Jugend tun «sollte»» (Gillet 1998, 164). Unter der Annahme, «dass die offenen Methoden der Jugendarbeit, die Freiwilligkeit, Selbstorganisation und Eigenständigkeit betonen, geeignet sind, Kinder und Jugendliche zu fördern» (Witte 2007, 45 f.), steht die Orientierung an der Lebenswelt der Angesprochenen im Zentrum jeder Projektarbeit. Eigentätigkeit und Beteiligung der Adressaten sind wesentlich, ebenso die Einbettung in Nachbarschaften (Hill 2004a, 94). Für Josef D’Inca, der als Leiter des Jugendkulturzentrums industrie45 eine «anwaltschaftliche Jugendarbeit» vertritt, steht die «ressourcenorientierte Arbeit mit Gruppen» im Zentrum. In Abgrenzung zur defizitorientierten Sozialarbeit und Sozialpädagogik nehmen Selbstverantwortung und Freiwilligkeit höchsten Stellenwert bei der Kulturarbeit ein (Interview vom 20.3.2013).

Die Soziokultur mit ihrem partizipativen Ansatz einer «Kultur für alle» (Hoffmann 1981), einer «Kultur von allen» (Sievers & Wagner 1992, 16) und einer «Kultur von unten» (Bode et al. 2012, 775) steht «in einem spannungsgeladenen Verhältnis zur traditionellen Hochkultur» (Moser et al. 1999, 83). Sie fordert «ein Bürgerrecht auf Kultur» ein (Hill 2012, 739) und geht in ihrem erweiterten Kulturbegriff davon aus, dass «non-formale und informelle Bildung [...] für die erreichten Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine biografisch relevante und persönlichkeitsbildende Bedeutung im Prozess des Erwachsenwerdens haben [kann]» (Hafeneger 2012, 710). Auf eine solche biografische Bedeutsamkeit weist eine Studie hin, gemäss der für zwei Drittel von 18 Befragten das Musizieren noch sechs Jahre nach dem Engagement in einer Schülerband eine grosse persönliche Relevanz hatte (Kleinen & Appen 2007, 105).

4.2 Partner in der Bildungslandschaft

Wird bereits die schon mancherorts etablierte Partnerschaft zwischen Musikschule und Volksschule als problematisch empfunden (Schewik-Descher 2007), ist die Fremdheit zwischen den Partnern Musikschule und Soziokultur augenscheinlich noch ausgeprägter. War vor fünfzehn Jahren von einer «Vernunft Ehe zwischen populärer Musik und Pädagogik» die Rede, deren Partner zu gegensätzlich seien für eine Liebesheirat (Terhag 1998, 439), hilft diese Metapher nun, das Verhältnis von Musikschulen und soziokulturellen (Jugend-)Zentren zu umschreiben und den Blick zu schärfen für notwendige Schritte auf dem Feld der Musikpädagogik und Musikvermittlung. Wie sich bei der Bewältigung des Alltags selbst bei gegensätzlichen (Vernunft-)Partnern Zuneigung einstellen kann, gilt es, sich nicht zu verleugnen, aber ein Sensorium für die Vorzüge des anderen Partners zu entwickeln. «Aus-

gangspunkt dafür ist das Wissen um den gemeinsamen Bildungsauftrag aller Bildungsträger in Verbindung mit einem klaren eigenen Profil. Dazu gehört, dass Jugendarbeit und Schule die Vorstellung aufgeben, der eigene Bildungsansatz sei der einzig «richtige» (Hakius et al. 2008, 212). In der Praxis können die Systemunterschiede «zu Berührungspunkten aufgrund der Unsicherheiten, welche die Beteiligten dem «anderen System» gegenüber verspüren, führen und damit zu Kommunikationsproblemen» (Hakius et al. 2008, 212), was zuweilen beim Projekt «Niederschwelliger Zugang zum Musikunterricht» der Fall war.

Gelingensfaktoren für eine erfolgreiche Projektkoordination sind auf gesellschaftspolitischer und institutioneller Ebene das Führen eines Bildungsdiskurses unter den Akteuren, ein daraus entwickeltes Identitätsbewusstsein und eine Rollenklärung. Erst nach Finden einer gemeinsamen Sprache kann über Ziele und Inhalte eine Einigung erlangt (Hakius et al. 2008, 212–214) und können «Bündnisse für Bildung» (VdM 2012) zwischen den Partnern geschlossen werden. Für die Musikschule gilt es, mit einem erweiterten Bildungsbegriff den «Ekel vor dem «Leichten»» (Bourdieu 1987, 757) zu überwinden; Jugendkulturzentren müssen befördern, dass die soziokulturelle Animation neben der primären Integrationsfunktion (Moser et al. 1999, 22 und 97) Wert auf ästhetischen Eigenwert von Musik legt, «der bei allen sozialpädagogischen Überlegungen nicht vergessen und schon gar nicht überformt werden darf» (Hill & Josties 2007, 5). Andererseits gilt es einer Verschulung der Szene entgegenzuwirken, denn «Jugendkulturen brauchen Autonomie» und dafür geeignete Nischen (Josties 2007, 74). Deshalb stellt sich für den Projektleiter im Nachhinein die Frage, ob statt des Zugangs zum Musikunterricht nicht die regelmässige musikalische Betätigung primäres Ziel eines solchen Projekts bilden sollte, zumal Jugendliche, die in einer Band spielten, oft unregelmässig das Bedürfnis nach formalem Unterricht verspürten, wie auch Beach (2012) feststellt.

«Die Perspektive der Kooperation zwischen Schule und Jugendkulturarbeit liegen in der wechselseitigen Anerkennung ihres Differenzverhältnisses und in der Kooperation «auf gleicher Augenhöhe»» (Josties 2007, 74). Um den musikalischen und sozialen Bedürfnissen von Jugendlichen gerecht zu werden, können die soziokulturellen Jugendzentren und die Musikschulen ihr je Eigenes beitragen, denn «[k]ulturelle Bildung kann an formalen und non-formalen Bildungsorten und in informellen Lernwelten stattfinden» (Mack 2012, 736). Konzepte der «Community Music» (Elliott 2012; Higgins 2012), der «Communities of practice» (Wenger 1998) oder «musikalischen Praxisgemeinschaften» (Röbke 2009) mit flexiblen Strukturen und unterschiedlichen Lern- und Sozialformen können dafür wegweisend sein. So werden «Bildungslandschaften» in Sozialräumen belebt, «mit denen versucht wird, Bildung im kommunalen Raum durch Kooperationen und in gemeinsamer Verantwortung vieler Institutionen und Akteure besser zu fördern und insbesondere Bildungsbenachteiligungen von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen und schwierigen Lebensverhältnissen abzubauen» (Mack 2012, 732).

5 Referenzen

5.1 Literaturliste

Abeles, Hal (2009): Are musical instrument gender associations changing? *Journal of Research in Music Education*, 57/2, 127–139 (DOI: 10.1177/0022429409335878).

Abramo, Joseph Michael (2011): Gender differences of popular music production in secondary schools. *Journal of Research in Music Education*, 59/1, 21–43.

Ardila-Mantilla, Natalia; Röbke, Peter (Eds.) (2009): *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch ausserhalb von Schule und Unterricht*, Mainz: Schott.

- Beach, Nick (2012): Instrumental teachers and their students: Who's in the drivers seat?. In: Gary E. McPherson & Graham Welch (Eds.): *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume II, New York: Oxford University Press, 557–600.
- Bode, Reiner; Hesse, Bernd; Nagel, Torsten (2012): Kulturelle Bildung in den Soziokulturellen Zentren. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Eds.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: Kopaed, 773–777.
- Bogner, Alexander (Ed.) (2002): *Das Experteninterview – Theorie, Methoden, Anwendung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Cope, Peter (2002). Informal learning of musical instruments: The importance of social context. *Music Education Research*, 4/1, 93–104.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39/2, 223–238.
- Elliott, David J. (2012): Commentary. Music in the community. In: Gary E. McPherson & Graham F. Welch (Eds.): *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume II, Oxford: Oxford University Press, 99–103.
- Ericsson, K. Anders; Charness, Neil (1994): Expert performance. Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49/8, 725–747.
- Ernst, Anselm (2006): *Die zukunftsfähige Musikschule. Eine Einführung in die Musikpädagogik für Musikschullehrkräfte*, Aarau: Nepomuk.
- EMU European Music School Union (2011): *EMU 2010. Statistical information about the European Music School Union* (http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/statistics/EMU_Statistics_2010.pdf, 12.9.2013).
- Evelein, Frits (2006): Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. *International Journal of Music Education*, 24/2, 178–187.
- Ferchhoff, Wilfried (2013): Musikalische Jugendkulturen in den letzten 65 Jahren: 1945–2010. In: Robert Heyer, Sebastian Wachs & Christian Palentien (Eds.): *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 20–123 (DOI: 10.1007/978-3-531-18912-3_2).
- Fornäs, Johan; Lindberg, Ulf; Sernhede, Ove (1995): *In Garageland. Rock, Youth and Modernity*, übersetzt von Jan Teeland, London und New York: Routledge.
- Freund, Thomas (1998): Popmusik in der ausserschulischen Jugendbildung. In: Dieter Baacke (Ed.): *Handbuch Jugend und Musik*, Opladen: Leske + Budrich, 507–518.
- Gillet, Jean-Claude (1998): *Animation. Der Sinn der Aktion*, Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Görtz, Günther (1998): *Grundzüge der Theorie einer Musikschule. Aufgaben und Funktionen des Musikschulwesens aus schultheoretischer Sicht* (Forum Musikpädagogik, Bd. 32), Augsburg: Wissner.
- Green, Lucy (2002): *How popular musicians learn. A way ahead for music education*, Aldershot: Ashgate.
- Green, Lucy (2006): Popular music education in and for itself, and for «other» music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24/2, 101–118.

- Green, Lucy (2012): Musical «learning styles» and «learning strategies» in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 40/1, 42–65.
- Grunenberg, Manfred (2007): «Jedem Kind ein Instrument» – Ein Zukunftsmodell für Musikschulen?. In: Thomas Knubben & Petra Schneidewind (Eds.): *Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen*, Bielefeld: Transcript, 115–127.
- Gutzeit, Reinhart von (2012): *Referat am Forum musikalische Bildung Baden CH*, 20. Januar 2012 (http://www.verband-musikschulen.ch/de/30_fmb/30_ausblick.htm/20120123090022.pdf, 12.9.2013).
- Hafeneger, Benno (2012): Ausserschulische Jugendbildung. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Eds.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 703–720.
- Hakius, Bettina K.; Engel, Eva-Maria; Kraus-Gruner, Gabriele (2008): Gelingensfaktoren in der Koordination lokaler Bildungsnetzwerke. *Deutsche Jugend* 56/5, 210–217.
- Hambrick, David Z.; Oswald Frederick L.; Altmann, Erik M.; Meinz, Elizabeth J.; Gobet, Fernand; Campitelli, Guillermo (2013): Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert? *Intelligence* (in press; <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.001>).
- Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (2004): Zur musikalischen Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Theo Hartogh & Hans Hermann Wickel (Eds.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*, Weinheim: Juventa, 443–451.
- Hidi, Suzanne & Renninger, K. Ann (2006): The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41/2, 111–127.
- Higgins, Lee (2012): *Community music: in theory and practice*, New York: Oxford University Press.
- Hill, Burkhard (2004a): Soziale Kulturarbeit und Musik. In: Theo Hartogh & Hans Hermann Wickel (Eds.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*, Weinheim: Juventa, 83–100.
- Hill, Burkhard (2004b): Bandworkshop. In: Theo Hartogh & Hans Hermann Wickel (Eds.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*, Weinheim: Juventa, 175–181.
- Hill, Burkhard (2004c): Musik in der Jugendarbeit. In: Theo Hartogh & Hans Hermann Wickel (Eds.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*, Weinheim: Juventa, 329–344.
- Hill, Burkhard (2007): Bandworkshops. In: Burkhard Hill & Elke Josties (Eds.): *Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*, Weinheim und München: Juventa, 175–188.
- Hill, Burkhard (2012): Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Eds.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: Kopaed, 738–742.
- Hill, Burkhard; Josties, Elke (2007a): Vorwort. In: Burkhard Hill & Elke Josties (Eds.): *Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*, Weinheim und München: Juventa, 5–8.
- Hill, Burkhard; Josties, Elke (2007b): Musik in der Arbeit mit Jugendlichen. In: Burkhard Hill & Elke Josties (Eds.): *Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*, Weinheim und München: Juventa, 13–41.
- Hoffmann, Hilmar (1981): *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Frankfurt/M.: Fischer.
- Holz, Friedbert (2007): Die Einrichtung von Projektbereichen als Marketingaufgabe für Musikschulen. In: Thomas Knubben & Petra Schneidewind (Eds.): *Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen*, Bielefeld: Transcript, 145–175.

- Hopf, Christel (2005): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Eds.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt, 349–360.
- Huber, Jürg (2011): *150 Jahre Musikschule Luzern*, Luzern: Stadtarchiv (Luzern im Wandel der Zeiten, Neue Folge H. 13).
- Jaffurs, Sheri E. (2004): Developing musicality: Formal and informal practices. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 3/3 (http://act.maydaygroup.org/articles/Jaffurs3_3.pdf).
- Jost, Christopher (2010): *Populäre Musik und schulische Bildung. Eine Neuordnung pädagogischer, musikpädagogischer und curriculärer Semantiken in Deutschland nach 1945*, Baden-Baden: Nomos.
- Josties, Elke (2004): Musik in der Arbeit mit Mädchen. «Raus aus der Nische, weg von den Sondertöpfen!». In: Theo Hartogh & Hans Hermann Wickel (Eds.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*, Weinheim: Juventa, 345–357.
- Josties, Elke (2007): Musik in der Kooperation von Jugendkulturarbeit und Schule. In: Burkhard Hill & Elke Josties (Eds.): *Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*, Weinheim und München: Juventa, 63–76.
- Karlsen, Sidsel; Väkevä, Lauri (Eds.) (2012): *Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Keuchel, Susanne (2013): *Mapping Kulturelle Bildung*, Essen: Stiftung Mercator.
- Kleinen, Günter; Appen, Ralf von (2007): Motivation und autodidaktisches Lernen auf dem Prüfstand. Zur biografischen Bedeutung des Engagements in Schülerbands. *Jahrbuch für Musikpsychologie*, 19, Göttingen: Hogrefe, 105–127.
- Knubben, Thomas; Schneidewind, Petra (Eds.) (2007): *Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen*, Bielefeld: Transcript.
- Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185–201.
- Kronig, Winfried (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 126–141.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*, 5., überarbeitete Auflage, Basel: Beltz.
- Lebler, Don (2008): Popular music pedagogy: Peer learning in practice. *Music Education Research*, 10/2, 193–213.
- Lilliestam, Lars (1996): On playing by ear. *Popular Music*, 15/2, 195–216.
- Lötscher, Hanni (2011): Datenerhebungsmethoden: Beobachtung. In: Jürg Äppli, Luciano Gasser, Eveline Gutzwiller & Annette Tettenborn: *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*, 2., durchgesehene Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 186–196.
- Mack, Wolfgang (2012): Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Eds.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: Kopaed, 732–737.
- Mak, Peter (2007): Learning music in formal, non-formal and informal contexts. In: Peter Mak, Ninja Kors & Peter Renshaw (Eds.): *Formal, non-formal and informal learning in music*, Groningen und Den Haag: Prince Claus Conservatoire/Royal Conservatoire, 9–27.
- Mantie, Roger (2013): A comparison of «Popular music pedagogy» discourses. *Journal of Research in Music Education* 61/3, 334–352.
- Moser, Heinz; Müller, Emanuel; Wettstein, Heinz; Willener, Alex (1999): *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*, Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

- Müller, Albert; Raschle, Christian (1983): *Musikschule der Stadt Zug. Aus bescheidenen Anfängen zur leistungsfähigen Organisation*. Zug: o. V.
- Oerter, Rolf; Lehmann, Andreas C. (2008): Musikalische Begabung. In: Herbert Bruhn, Reinhard Kopiez, & Andreas C. Lehmann (Eds.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*, Reinbek: Rowohlt, 88–104.
- Pannes, Matthias (2012): Musizieren ist Sprache der Persönlichkeit – Ein Weg zur Musik durch die Musikschule. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Eds.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: Kopaed, 565–574.
- Porchert, Dietmar (1994): Just Beginners. Arbeiten mit Jugendlichen ohne Vorkenntnisse. In: Jürgen Terhag (Ed.): *Populäre Musik und Pädagogik*, Bd. 1, Oldershausen: Lugert, 150–155.
- Rauhe, Hermann (1969): Ansätze zu einer Didaktik und Methodik des Beat. *Musik und Bildung*, 10, 445–452.
- Rauhe, Hermann (1973): Aspekte einer didaktischen Theorie der Populärmusik. In: Sigrid Abel-Struth (Ed.): *Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik*, Mainz: Schott, 84–100.
- Reinhardt, Jan; Rötter, Günther (2013): Musikpsychologischer Zugang zur Jugend-Musik-Sozialisation. In: Robert Heyer, Sebastian Wachs & Christian Palentien (Eds.): *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 127–155 (DOI: 10.1007/978-3-531-18912-3_3).
- Röbke, Peter (2009): Lernen in der musikalischen Praxisgemeinschaft. Wie der «formal/informal»-Diskurs überlagert wird. In: Peter Röbke & Natalia Ardila-Mantilla (Eds.): *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch ausserhalb von Schule und Unterricht* (Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik), Mainz: Schott, 159–168.
- Ruthsatz, Joanne, Detterman, Douglas; Griscorn William S.; Cirullo, Britney A. (2008): Becoming an expert in the musical domain: It takes more than just practice. *Intelligence*, 36, 330–338.
- Schewik-Descher, Wilfried (2007): *Instrumentalunterricht in der Kooperation von Musikschule und Schulmusik: Aspekte einer problematischen Partnerschaft*, Essen: Die Blaue Eule.
- Schippers, Huib (2010): *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*, New York: Oxford University Press.
- Schwanenflügel, Larissa von; Walther, Andrea (2012): Partizipation und Teilhabe. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias: *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: Kopaed, 274–278.
- Schmidt, Juliane; Gerland, Volker (2007): Der Weg ist das Ziel. Oder ist das Ziel der Weg? Musikschulen als Zentren gesellschaftlicher Musikalisierung. In: Thomas Knubben & Petra Schneidewind (Eds.): *Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen*, Bielefeld: Transcript, 129–144.
- Sievers, Norbert; Wagner, Bernd (1992): Soziokultur und Kulturpolitik. In: Norbert Sievers & Bernd Wagner (Eds.): *Bestandesaufnahme Soziokultur. Beiträge – Analyse – Konzepte*, Stuttgart [etc.]: Kohlhammer, 11–33.
- SKBF Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010): *Bildungsbericht Schweiz*, Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Terhag, Jürgen (1984): Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. Gedankengänge zwischen allen Stühlen. *Musik und Bildung*, 5, 345–349.
- Terhag, Jürgen (1998): Die Vernunftfehe. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik. In: Dieter Baacke (Ed.): *Handbuch Jugend und Musik*, Opladen: Leske + Budrich, 439–456.

- Terhag, Jürgen (2000): Zwischen oraler Tradierung und medialen Lebenswelten. Populäre Musik in Forschung und Lehre. In: Jürgen Terhag (Ed.): *Populäre Musik und Pädagogik 3. Orale Musiktradierung, Musiktheorie, Improvisation, Mediale Lebenswelten*, Oldershausen: Lugert, 8–19.
- Treptow, Rainer (2012) : Kulturelle Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Eds.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: Kopaed, 805–809.
- Turiño, Jesús; Willener, Alex (2008): BaBeL Sounds – Soziokulturelle Aktivierung und musikalische Betätigung als Integrationsfaktor. In: Alex Willener, Dieter Geissbühler, Jürg Inderbitzin, Mark Ineichen, André Meier, Nika Spalinger & Sibylle Stolz Niederberger (Eds.): *Projekt BaBeL. Quartierentwicklung im Luzerner Untergrund. Einsichten – Ergebnisse – Erkenntnisse*. Zürich: vdf Verlag, 172–180.
- Väkevä, Lauri (2009): The world well lost, found. Reality and authenticity in Green's «New classroom pedagogy». *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8/2, 7–34 (http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva8_2.pdf).
- VdM Verband deutscher Musikschulen (2012): *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. MusikLeben! Konzept des Verbands deutscher Musikschulen e. V.* (http://www.musikschulen.de/medien/doks/buendnisse-fuer-bildung/konzept-vdm-kultur-macht-stark_fuer-homepage.pdf, 12.9.2013).
- VMS Verband Musikschulen Schweiz (2013): *Die Musikschulen der Schweiz in Zahlen. Mit Fürstentum Liechtenstein. Bericht zur statistischen Erhebung des VMS 2012*, Basel.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, New York: Cambridge University Press.
- Westerlund, Heidi (2006): Garage rock bands: A future model for developing musical expertise?. *International Journal of Music Education*, 24/2, 119–125.
- Wickel, Hans Hermann (1998): *Musikpädagogik in der sozialen Arbeit: Eine Einführung*, Münster: Waxmann.
- Willemse, Isabel; Waller, Gregor; Süss, Daniel; Genner, Sarah; Huber, Anna-Lena (2012): *JAMES. Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2012*, Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (http://www.psychologie.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/psychologie/Downloads/Forschung/JAMES/JAMES_2013/Ergebnisbericht_JAMES_2012.pdf, 12.9.2013).
- Willener, Alex (2007): *Integrale Projektmethodik*, Luzern: Interact.
- Witte, Wolfgang (2007): Musik in der offenen Jugendarbeit. In: Burkhard Hill & Elke Josties (Eds.): *Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*, Weinheim und München: Juventa, 45–62.

5.2 Interviews

- Jonny Casu, Mitarbeiter industrie45: 16. November 2011.
- Walter Hess, Leiter Institut für Musikpädagogik der Hochschule Luzern: 17. November 2011; 8. Oktober 2012.
- Agnes Wunderlin, Musiklehrerin am Oberstufenzentrum Loreto Zug: 22. November 2011.
- Jesús Turiño, Projektleiter *bombo bombo*: 23. November 2011; 17. Oktober 2012.
- Christoph Bruggisser, Leiter Musikschule Zug: 29. November 2011; 21. März 2013 (telefonisch).

Teilnehmende Jugendliche (jeweils je drei weibliche und drei männliche): 11. März 2012; 10. Juni 2012.

Claudio Rosenkranz, Praktikant Masterstudiengang Musikpädagogik an der Hochschule Luzern: 12. Juli 2012.

Josef D’Inca, Leiter industrie45: 20. März 2013 (telefonisch).

5.3 Beobachtungen

industrie45: 11. März 2012; 10. Juni 2012.

Rock the Docks Festival: 1. September 2012.