

Verena Bons, Johanna Borchert, Thade Buchborn & Wolfgang Lessing

„Traumhafte Vorstellung“ oder „totale Kataschtophe“?

Perspektiven von Musikvereinen auf Kooperationsbeziehungen in Bläserklassenprojekten

“Dreamlike Vision” or “Total Catastrophe”? Perspectives of Musikvereine (Amateur Wind Orchestras) on Cooperative Relationships in Wind-Band Projects

Since the 1990s, wind-band projects have been set up at general schools in German-speaking countries. Beside music schools, Musikvereine are relevant cooperation partners in these initiatives. However, detailed research on the cooperative relationships between Musikvereine and general schools is lacking. Therefore, based on group discussions, we analysed action-guiding orientations of the members of Musikvereine on wind-band projects. Our analysis reveals a difference between their explicit objectives and implicit logic: Despite different attitudes toward wind-band classes, we can identify a central orientation on gaining members and maintaining the Musikverein. This finding is relevant for the development of further cooperative relationships between Musikvereine and other institutions.

1. Einleitung

Bläserklassenprojekte¹ sind im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren an allgemeinbildenden Schulen verbreitet und werden in vielen Fällen in

1 Im musikpädagogischen Fachdiskurs kursieren verschiedene Begriffe für das, was hier als „Bläserklasse“ bezeichnet wird. So spricht Heß (2017) z. B. über „Klassenmusizieren mit Blasinstrumenten“, Buchborn (2011) von „Musikunterricht mit Blasinstrumenten“. Göllner (2017a/b) wählt die Bezeichnung „Bläserklassenunterricht“, da sie sich „in der schulischen Praxis und im musikpädagogischen Diskurs etabliert hat“ (2017b, S. 16). In der vorliegenden Studie nutzen wir aus diesem Grund ebenfalls den Begriff „Bläserklasse“, da er auch von den von uns befragten Akteur*innen mehrheitlich verwendet wird und sich in der Unterrichtspraxis als Dachbegriff für

Kooperation mit Instrumentalpädagog*innen getragen. Wenngleich die Rolle von Musikvereinen als wichtige Kooperationspartner von Musikschulen (Bons et al., 2022a; Rübke, 2004; Berg, 2010; Ardila-Mantilla, 2016, S. 435–442) ebenso wie ihr Beitrag zur musikpädagogischen Basisarbeit bereits mehrfach herausgearbeitet wurde (Oebelsberger, 2011; Deutsche Bläserjugend, 2016; Schmitz, 2012), ist ihr Wirken in Bläserklassenprojekten bislang empirisch weitgehend unbeleuchtet. In unserem Beitrag fragen wir daher nach den Sichtweisen und Routinen von Akteur*innen in Musikvereinen auf Kooperationsbeziehungen in Bläserklassenprojekten. Diese rekonstruieren wir anhand ausgewählter Passagen verschiedener Gruppendiskussionen aus unserem Projekt *Musikvereine als Orte kultureller Bildung (MOkuB)*. Dazu nutzen wir die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2014), die uns einen empirischen Zugang nicht nur zu den Common-Sense-Theorien, sondern auch zu den impliziten Wissensbeständen der befragten Musikvereinsmitglieder und damit zu handlungsleitenden Orientierungen eröffnet.

Unsere Ergebnisse illustrieren die großen Hoffnungen, die Musikvereinsmitglieder in Kooperationsprojekte setzen – etwa in Hinblick auf die Gewinnung neuer Mitglieder, das Erreichen bislang unerreichter Kinder und Jugendlicher und den Fortbestand der eigenen Institution. Zugleich werden sowohl auf expliziter als auch auf impliziter Ebene auch Ängste und Sorgen deutlich, die sich etwa aus der Konkurrenz zwischen den an der Kooperation beteiligten Institutionen oder aus der Angst vor den durch die Kooperationsituation entstehenden Veränderungsprozessen innerhalb der Vereine ergeben.

2. Stand der Forschung

Blasmusikvereine² sind ehrenamtlich getragene Institutionen der Amateurmusik, die insbesondere in ländlichen Räumen eine wichtige Rolle in der kulturellen Bildungslandschaft einnehmen.³ Dennoch sind sie von der Musikpädagogik bislang kaum näher untersucht worden. In der überschaubaren Anzahl von Publikationen werden vor allem Teilaspekte thematisiert, wie z. B. die Bedeutung der Musikvereine für soziale Vernetzung, regionale Identifikation und intergenerationale Begegnung sowie für die Gestaltung von Freizeitangeboten in ländlichen Räumen (Berg, 2010; Deutsche Bläserjugend, 2018; MLR, 2013; Oebelsber-

die unterschiedlichen Spielformen eines instrumentalen Großgruppenunterrichts mit Blasinstrumenten durchgesetzt hat.

- 2 Im Folgenden werden diese schlicht als „Musikvereine“ bezeichnet. In der untersuchten Region Süddeutschland wird unter „Musikverein“ (alternativ bezeichnet als Trachtenkapelle, Stadtmusik, Kurkapelle, Blaskapelle, ...) der sinfonisch besetzte Blasmusikverein verstanden.
- 3 Innerhalb von Europa gilt dies insbesondere für Deutschland (und hier vor allem Süddeutschland), Österreich, die Schweiz, Luxemburg, die Niederlande und Spanien.

ger, 2011; Overbeck, 2014; Röbbke, 2004; Schmitz, 2012). Die wenigen empirischen Studien, die sich mit Musikvereinen beschäftigen, fokussieren Aspekte wie die Motivation der Mitglieder (Lehmann, 2008; Elbert & Lehmann, 2004, 2005; Nowak, 2020), Fragen der Jugendarbeit (Forrer, 2015) oder die Unterschiede zwischen den Instrumentalangeboten der Musikvereine und der Musikschulen aus der Perspektive jugendlicher Musiker*innen (Gschwandtner, 2017). Als aktuelle Herausforderung für Musikvereine wird insbesondere der Wandel der Schullandschaft hin zu Ganztagschulen und G8 genannt, der für die Jugendarbeit ein großes Konflikt- und Aufgabenfeld darstellt (Berg, 2010, S. 106; Laurisch, 2018; Overbeck, 2018, S. 11; Schmitz, 2012, S. 4–5). Oftmals wird die Vernetzung und Kooperation mit dem (kulturellen) Umfeld als noch wenig genutztes Potenzial hervorgehoben (Forrer, 2015, S. 3; Bischoff, 2011, S. 46), wobei die damit verbundenen Problemstellungen bis jetzt noch kaum eingehender analysiert wurden. Ebenfalls unberücksichtigt blieb bislang eine systematische Rekonstruktion der Musikvereinspraxis aus der Perspektive der Mitglieder; allerdings wurde diesem Desiderat in allerjüngster Zeit erstmalig begegnet (Bons et al., 2022a/b).

Lässt sich die Forschungslage zu Musikvereinen insgesamt als noch eher spärlich bezeichnen, so kann das in diesem Beitrag fokussierte Thema der Kooperation an eine wachsende Zahl musikpädagogischer Studien und Praxisberichte anknüpfen, die sich jedoch vorrangig auf die Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen bzw. freischaffenden Instrumentalpädagog*innen konzentrieren. Ein prominentes Beispiel ist das Programm *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)*⁴, zu dessen Eckpfeilern die Kooperation zwischen Schulen und Musikschulen zählt. In der JeKi-Begleitforschung zeigte sich, dass eine Kooperation zwischen mehreren Institutionen musikalisch-kultureller Bildung in ihrer Umsetzung anspruchsvoll ist. Als wichtige Gelingensbedingungen wurden eine transparente Kommunikation zwischen den beteiligten Akteur*innen sowie adäquate zeitliche und räumliche Ressourcen genannt (Kulin, 2016, S. 33; Kulin et al., 2015, S. 210–214). Neben diesen Rahmenbedingungen wurde auch die direkte Zusammenarbeit zwischen Schul- und Musikschullehrkräften untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass es oft zu einer Rollenverteilung kam, in der Musikschullehrkräfte die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts übernahmen und die schulischen Musiklehrkräfte vor allem die Planung und Organisation, obwohl von den Akteur*innen selbst eine inhaltlich engere Zusammenarbeit erwünscht gewesen wäre (Franz-Özdemir, 2015).

Im Gegensatz zu dem oben festgestellten Desiderat hinsichtlich der Musikvereine ist die Lehrenden- und Teilnehmendenperspektive in Bezug auf Bläserklassen bereits mehrfach eingehender untersucht worden. So arbeitet Göllner (2017a) heraus, dass die Zielbestimmungen von Bläserklassenarbeit zwischen schulischen Lehrkräften und Instrumentalpädagog*innen, aber auch innerhalb

4 Dieses Projekt wurde 2015 durch das Nachfolgeprogramm „Jedem Kind ein Instrument, Tanz und Stimme (JeKits)“ abgelöst.

der Professionen häufig divergieren, was sich insbesondere darin zeigt, wie der Bezug zwischen Bläserklasse und allgemeinbildendem Musikunterricht von den Befragten beschrieben wird (Göllner, 2017a, S. 259–260). Parallel dazu kann Heß auf Grundlage eines Vergleichs unterschiedlicher Bläserklassenkonzepte zeigen, dass die jeweiligen – mitunter divergierenden – Zielsetzungen der beteiligten Institutionen einen nicht unerheblichen Einfluss auf die didaktische Umsetzung von Bläserklassen haben (Heß, 2017, S. 92), was in der Kooperationspraxis zu Problemen führen kann.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die vorliegenden Studien zu Musikvereinen, musikalisch-kulturellen Kooperationsprojekten und Bläserklassen wichtige Anknüpfungspunkte für unser Forschungsvorhaben darstellen, bislang aber noch keine Untersuchungen vorliegen, in denen die Perspektive von Musikvereinsakteur*innen auf Bläserklassen empirisch eingehender erforscht werden. Diesem Desiderat versucht der vorliegende Beitrag zu begegnen.

3. Methodologie und Methode

Um die handlungsleitenden Orientierungen der Musikvereinsmitglieder in Bezug auf die Bläserklassenarbeit zu rekonstruieren, reicht es nicht aus, sie nach ihren Meinungen zu befragen. Da explizit gestellte Fragen lediglich zu expliziten Antworten führen, bestünde hier die Gefahr, dass die Befragten aus ihrer Handlungspraxis herausträten und ihre Antworten von vornherein so formulierten, dass alles, was sie im Modus freier Alltagsrede an impliziten Gehalten mittransportieren würden, nicht auf die am common sense orientierte Sprachebene überführt würde, auf die in Fragebögen notwendigerweise abgezielt werden muss. Für die praxeologische Wissenssoziologie, die den methodologischen Rahmen unserer Forschung bildet, bezeichnet ein derart explizierender Blick nur einen Teilbereich der Handlungspraxis (Bohnsack, 2017, S. 81). Bohnsack geht im Anschluss an die Wissenssoziologie Karl Mannheims vielmehr davon aus, dass jedes ‚Sprechen über‘ von einem Standort aus erfolgt, der den Sprechenden explizit nicht vollständig zugänglich ist (zur „Standortgebundenheit“ oder „Seinsgebundenheit“ jeglichen Wissens: Mannheim, 1985a, S. 3, 1985b, S. 70–71). Bohnsack veranschaulicht das am Beispiel eines Dorfes: Was genau ein Dorf ist, scheint einerseits in seiner „verwaltungsmäßigen, juristischen, verkehrstechnischen [...] Bedeutung mehr oder weniger verfügbar [zu sein ...]. Eine zusätzliche, aber völlig andere Bedeutung gewinnt [dieser Begriff aber] für diejenigen, die, im Dorf wohnend, Erfahrungen der dörflichen Alltagsexistenz damit verbinden“ (Bohnsack, 2014, S. 62–63). Wenn sich die Bewohner*innen über ihr Dorf – oder eben Musikvereinsmitglieder über ihren Verein – unterhalten, sprechen sie nicht über diese Praxis, sondern *aus ihr heraus*. Es ist daher die Aufgabe praxeologischer Forschung, neben dem expliziten Wissen immer auch die impliziten Wissensbestände zu berücksichtigen, die oftmals in einem Span-

nungsverhältnis zu den explizit mitgeteilten Gehalten stehen. Bohnsack spricht hier von einer „notorischen Diskrepanz“ (2020, S. 38) zwischen Habitus (implizite Gehalte) und Norm (explizite Gehalte). Im Gegensatz zur Habituskonzeption Pierre Bourdieus, die vor allem jene impliziten Momente betont, durch die sich Menschen innerhalb des sozialen Raums voneinander *unterscheiden* (der Originaltitel von Bourdieus Hauptwerk lautet demgemäß „La distinction“), zielt die praxeologische Wissenssoziologie primär auf jene Wissensbestände ab, die Menschen, die in einer gemeinsamen Handlungspraxis stehen, miteinander *verbinden* (Bohnsack, 2017, S. 63–66). Aus diesem Grunde bezeichnet Bohnsack in Rückbezug auf Mannheim das implizite Handlungswissen auch als ein *konjunktives* Wissen (Bohnsack, 2017, S. 63–66). Beide Wissensbestände, also sowohl das explizit-kommunikative als auch das konjunktive Wissen, beschreiben den *Orientierungsrahmen* der handelnden Personen. Diesen Orientierungsrahmen methodisch kontrolliert zu rekonstruieren, ist Ziel der Dokumentarischen Methode.

Als Datenquelle unseres Forschungssettings dienen Gruppendiskussionen. Dabei werden Personen, von denen vermutet werden kann, dass sie eine gemeinsame Handlungspraxis verbindet, durch einen kurzen Gesprächsimpuls gebeten, sich über bestimmte Aspekte ihrer Praxis auszutauschen. In unserem Falle bestand dieser Impuls aus der Frage, was der Musikverein für die Teilnehmenden bedeutet. Ziel des Gesprächseinstieges ist die Schaffung einer selbstläufigen, alltagsnahen Gesprächssituation innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden. Im anschließenden Auswertungsprozess werden die aus den Gruppendiskussionen transkribierten Daten nicht allein in Hinblick auf das untersucht, *was* die Befragten zu explizieren versuchen (formulierende Interpretation); vor allem geht es um die Frage, *wie* sie dies mitteilen (reflektierende Interpretation). Mit Hilfe dieser Wie-Perspektive lässt sich der implizite Sinn rekonstruieren, der sich, ohne dass dies den Befragten bewusst sein müsste, in den Daten dokumentiert. Hierbei werden die einzelnen Verläufe der jeweiligen Diskurszüge dahingehend untersucht, auf welche Weise thematische Gehalte (Propositionen) von der Gruppe exponiert werden, ob sich in der Art, in der diese Themen von der Gruppe bearbeitet werden, möglicherweise Differenzierungen, unterschwellige Divergenzen oder Oppositionen feststellen lassen und auf welche Weise es zu möglichen Konklusionen kommt (Przyborski, 2004, S. 92–94), wobei insbesondere jene Passagen im Vordergrund stehen, in denen sich eine besondere interaktive Dichte im Gesprächsverlauf zeigt (Przyborski, 2004, S. 52). Hierdurch können Prozessionsstrukturen sichtbar werden, die Hinweise auf konjunktive Übereinstimmungen liefern. In unserem Beitrag untersuchen wir also, ob sich hinsichtlich des Themas der Bläserklassenarbeit ein handlungsleitendes Wissen rekonstruieren lässt, das als gemeinsamer Orientierungsrahmen gelten kann. Dafür haben wir unser Datenmaterial auf Stellen hin untersucht, in denen die Diskussionsteilnehmenden sich über Bläserklassenprojekte austauschen, und analysiert, welche Orientierungen das Handeln

von Musikvereinsakteur*innen in Bezug auf das Themenfeld Bläserklassen leiten.

4. Ergebnisse

In unseren Gruppendiskussionen werden Bläserklassen sehr unterschiedlich behandelt: In manchen Fällen kommt es zu einem intensiven Austausch, andere diskutieren das Thema gar nicht oder eher am Rande, beispielsweise im Kontext der Instrumentalausbildung. Dies kann nur teilweise auf die aktive Mitwirkung in einem Projekt zurückgeführt werden, da einige Vereine die Thematik auch dann diskutieren, wenn sie selbst nicht in eine Bläserklasse involviert sind. Zugleich zeigt sich, dass nicht alle der befragten Akteur*innengruppen gleichermaßen über Bläserklassen sprechen. Vielmehr entpuppt sich die Bläserklasse als Thema derjenigen, die in Entscheidungspositionen sind oder deren eigene Kinder sich aktuell in der Instrumentalausbildung befinden. So besprechen etwa Musikvereinsakteur*innen, die auf Verbands- oder Dachverbandsebene für die musikalische Nachwuchsarbeit tätig sind, das Thema der Bläserklassen ausführlicher als andere Gruppen. Auch inhaltlich divergieren die Diskussionen in unserem Material stark. Während Bläserklassen für die einen mit großen Hoffnungen verbunden sind, gibt es auch sehr skeptische Stimmen. Für den vorliegenden Beitrag wählen wir aus unserem Datenmaterial daher drei Beispiele aus, die diese Extrempositionen repräsentieren. Anhand dieser Passagen werden wir herausarbeiten, welche Orientierungen das Handeln von Musikvereinsakteur*innen in Bezug auf die Bläserklassenthematik leiten.

4.1 Traumhafte Vorstellung

Unser erstes Beispiel entstammt einer Gruppendiskussion mit Musiker*innen, deren Verein keine eigene Bläserklasse hat.⁵ Die fünf Gesprächsteilnehmer*innen sind entweder aktuell in der Vorstandschaft des Vereins tätig oder waren es in der Vergangenheit. Während der selbstläufige Teil der Gruppendiskussion

5 Bei der Transkription der Gruppendiskussionen folgen wir den Richtlinien *TiQ: Talk in Qualitative Social Research* (Bohnsack, 2014, S. 253–255) und übertragen daher auch dialektale Wendungen, Räuspern, Lachen, Pausen, Betonungen, Überschneidungen etc. in das Transkript. Die detaillierte Transkription ist eine wichtige Voraussetzung für die dokumentarische Interpretation, in der rekonstruiert wird, wie sich eine Interaktion vollzieht. Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit unserer Interpretationsergebnisse, verzichten wir auch in der Publikation darauf, die Transkriptauszüge sprachlich zu glätten. Um eine Anonymisierung der Diskussionsteilnehmenden zu gewährleisten, wurden alle Vornamen und Ortsnamen pseudonymisiert. Asteriske vor bestimmten Begriffen kennzeichnen diese als Pseudonym.

insbesondere von Themen wie dem persönlichen Bezug zum Musikverein und der durch die Coronapandemie veränderten Alltagspraxis des Vereins geprägt war, wird über die Situation der instrumentalpädagogischen Nachwuchsarbeit erst in der Nachfragephase gesprochen. So beschreiben die Musiker*innen auf Nachfrage der Interviewerin zunächst das eigene Ausbildungssystem, das in Kooperation mit einer regionalen Musikschule und durch eigene Musiker*innen des Vereins bewerkstelligt wird. Anschließend entspinnt sich ein Gespräch über die Bläserklassenarbeit eines Musikvereins im regionalen Umfeld, dessen Situation anerkennend geschildert wird:

- *Alfred: desch a traumhafte Vorstellung; ne Kooperation, (.) mit der Schule, mit der Grundschule, und mi=m Musikverein; ja
 *Cedric: ^{Lja klar,↓}
 *Alfred: und diese (.) traumhafte Vorstellung wird ja in *Sonderburg verwirklicht; *Sonderburg hätt ja diese Bläser(.)klasse
 *Cedric: ^{Lja, ja;↓}
 *Alfred: eingerichtet in de Grundschule, wo die Instrumente gestellt werde, und jede Woche, (.) tatsächlich auch Unterricht über (.) die Stadtkapelle (.) äh organisiert wird ne, über de *Christoph
 *Cedric: ^{Lja↓}
 *Alfred: *Uhlenberg, und noch n weiterer Kolleg, (.) die des dann äh äh
 *Ekbert: ^{Lmhm,↓}
 *Alfred: begleite und organisiere; des=is natürlich a traumhafte
 *Cedric: ^{Lna klar,↓}
 *Alfred: Basis für jeden Verein, ne, des schafft des schafft äh
 *Ekbert: ^{Lklar,↓}
 ?m: ^{Lunv.↓}
 *Alfred: äh automatisch Nachwuchs, ne, Zöglinge, und gut finanziert
 *Cedric: ^{Lja↓}
 *Alfred: wahrscheinlich noch übers Land, als Träger von de Schule,
 *Cedric: ^{Ljoa,↓}
 *Alfred: und des is was so gut is;

In diesem Ausschnitt erweist sich das gleich dreimal verwendete Adjektiv „traumhaft“ als zentraler Begriff. Für *Alfred, der sich als ehemaliges Vorstandsmitglied immer noch sehr für die Belange des Musikvereins interessiert und einsetzt, sind Bläserklassen als Kooperationsprojekt zwischen der Grundschule und dem Musikverein eine „traumhafte Vorstellung“, die im benachbarten Ort „Sonderburg“ in die Realität umgesetzt wird. Im Begriff „traumhaft“ wird einerseits deutlich, dass *Alfred Bläserklassen gegenüber sehr positiv eingestellt ist. Gleichzeitig dokumentiert sich aufgrund der Bedeutung von „traumhaft“ aber auch eine implizite Distanzierung: Versteht man diesen Begriff im Sinne von „utopisch“, so signalisiert er, dass die Einrichtung einer Bläserklasse für diesen Verein kein konkretes Ziel bildet, sondern in einer unbestimmten Ferne angesiedelt bleibt. Begreift man ihn eher im Sinne von „großartig“ oder „wünschenswert“, stellt sich die Frage, wieso dieses Ziel nicht angegangen wird. Daran wird deutlich, dass die Darstellung dieses Projektes aus der Nachbargemeinde bei der Ausarbeitung des eigenen Erfahrungsraumes als Gegenhorizont fungiert. Zudem zeichnet sich in beiden Lesarten ein eingeschränktes Handlungspotenzial der Gruppe ab. In der Terminologie der Dokumentarischen

Methode würde man hier von einem niedrigen Enaktierungspotenzial sprechen (Bohnsack, 2014, S. 138). Das dokumentiert sich ebenfalls in der Hervorhebung von „*Christoph Uhlenberg“ und dessen Kollegen für das Funktionieren der Bläserklasse. *Alfreds Verein scheint selbst keine Person an der Hand zu haben, der die Bläserklasse in vergleichbarer Weise „begleitet und organisiert“. Zudem fällt auf, dass *Alfred im Kontext der Bläserklasse direkt auf das Thema der ‚Nachwuchssicherung‘ zu sprechen kommt. In der Hoffnung, dass diese „automatisch“ gelingt, bestenfalls sogar relativ kostenneutral, verdeutlicht sich seine Vorstellung von musikalischer Jugendarbeit: Diese ist auf den Erhalt des Vereins hin ausgerichtet und nicht – so wäre es schließlich auch denkbar – auf eine musikalische Breitenförderung unabhängig von einer langfristigen Musikvereinskarriere. *Alfreds Schilderung wird insbesondere von *Cedric validiert, worin sich der geteilte Erfahrungsraum der beiden Musikvereinsmitglieder dokumentiert. Auch wenn der Musikverein dieser Gruppe also (noch) nicht an einer Bläserklasse mitwirkt, wird deutlich, welch großes Potenzial die Diskutierenden in den Bläserklassen für ihren Musikverein erkennen. Dabei zeigt sich, dass ihre Kooperationsbereitschaft von einer Orientierung an Zuarbeit getragen wird: Die Bläserklasse dient dazu, den eigenen Musikverein zu erhalten.

4.2 Bläserklasse zur Gewinnung von Nachwuchs

Das nächste Beispiel stammt ebenfalls aus einer Diskussion unter Vorstandsmitgliedern eines Musikvereins. In diesem Fall gibt es an der Schule des Dorfes aber eine Bläserklasse, die der Verein gemeinsam mit einem Nachbarverein und der allgemeinbildenden Schule gestaltet. Die Passage macht deutlich, dass die Sprecher es für wichtig halten, dass jede*r Bewohner*in des Ortes die Möglichkeit hat, eine Verbindung zur Blasmusik aufzubauen, sei es über die Blasmusik, die Guggenmusik⁶, die Schule oder andere nicht näher beschriebene Gruppierungen:

*David: `└und ich finds wichtig, wenn de jetzt gucksch, was au grad äh
Guggemusik oder in andere, irgendwie Gruppierunge, es=gibt (.) sehr
viele oder es gibt wenige im Dorf, wo ned irgendwie mit dem:
Blasmusik irgendwie in Verbindung ware; obs über=d Guggenmusik,
sich selber beigebracht oder früher doch mal irgendwie n Instrument
gschpielt hend`

*Chris: `└ja┐`

6 Der Begriff „Guggenmusik“ bezeichnet im alemannischen Raum Blasmusik, die zu meist an Fastnacht gespielt wird. Hier stellt die „Guggenmusik“ auch eine eigene musikalische Gruppe im Ort dar.

- *David: oder auf jeden Fall mal in der Schule, (.) und ich finds eigentlich schön
- *Chris: schadet ned, jeder jeder kickt n- mal auf=n Fußball drauf und sagt ich hab mal Fußball gespielt, und so gibt man al- eigentlich allen die Möglichkeit halt mal n Instrument zu spiele ne, (2) ich weiß noch der *Linus Hüter hat
- ?m: _{hm, ↓}
- *Chris: immer geheult (szenisch: er hat nie die Möglichkeit um=n Instrument zu lehre g=haun) und des hätt ihn so viel gekoschtet? und genau sowas hasch halt ned; sonder jeder hat die Möglich- [...]

Auffällig ist zunächst, dass das „Dorf“ in der Diskussion als soziale Bezugsgröße herangezogen wird: Nur „wenige im Dorf“ haben keine Verbindung zur Blasmusik und die Möglichkeiten des Kontaktes sind heutzutage vielfältig. Dass dies wichtig ist, wird über den Vergleich zum Fußball ausgearbeitet: „schadet ned, jeder jeder kickt n- mal auf = n Fußball drauf und sagt ich hab mal Fußball gespielt“. An diesem Vergleich wird allerdings auch implizit die Art des Kontaktes zur Musik angedeutet, um die es den Teilnehmer*innen geht. Bei der „Möglichkeit halt mal n Instrument zu spiele“ geht es offenbar lediglich um einen unspezifischen Erstkontakt, der – so scheint es die Hoffnung der Gesprächsteilnehmer*innen zu sein – zu einer lebenslangen Identifikation mit der Blasmusik führt, nicht aber um eine intensive Musiziererfahrung, die zu einer langfristigen aktiven Beschäftigung mit einem Instrument führt. Als negativer Gegenhorizont wird das Schicksal von „*Linus Hüter“ als Heranwachsender in der Vergangenheit ausgearbeitet. Sehr plastisch wird geschildert, dass „*Linus Hüter“, der den Gesprächsteilnehmer*innen allen bekannt zu sein scheint, regelmäßig beklagt, dass er nie die Möglichkeit gehabt hätte, ein Instrument zu erlernen, da dies zu viel gekostet hätte.

Auf der Ebene der Norm, also der explizit von den Teilnehmer*innen geäußerten Zielvorstellungen, wird der Anspruch deutlich, allen im Dorf – der Kontext deutet darauf hin, dass wohl vor allem die Heranwachsenden gemeint sind – einen Kontakt zur Blasmusik zu ermöglichen. Auffällig ist aber der Diskursverlauf und die Art und Weise, wie dieses Thema verhandelt wird. Einschränkende Vokabeln („irgendwie“, „eigentlich“, „früher doch mal irgendwie“ etc.) und negativ oder defensiv formulierte Wendungen („wenige im Dorf, wo ned irgendwie“, „eigentlich schön“ / „schadet ned“) deuten daraufhin, dass diese Norm im Spannungsverhältnis zum Habitus, also zu den Logiken der von den Teilnehmer*innen erfahrenen Alltagspraxis steht. Diese impliziten handlungsleitenden Orientierungen der Gruppe hinsichtlich der Gestaltung der Nachwuchsarbeit und eines Bläserklassenprojektes dokumentieren sich im nächsten Auszug:

- *David: [...] ja, du verlierst sicher au n paar, weils sag ich mal wir mache, n Stück weit Ausbildung au für andre Vereine mit, des isch scho, (.) aber ich glaub für uns war au n=großer Aschpekt,
- *Anton: _{isch ja au okay; also find ich jetzt ned schlimm} ↓

4.3 Totale Katastrophe

Während wir in den vorhergehenden zwei Datenbeispielen zeigen konnten, dass mit Kooperationen im Rahmen von Bläserklassen einerseits die Hoffnung auf musikalischen Nachwuchs einhergeht und andererseits der Erhalt des eigenen Vereins über der Ermöglichung von musikalischer Bildung für alle steht, wird im nachfolgenden Beispiel die kritische Haltung eines Musikvereinsakteurs deutlich, der auf Verbandsebene für Jugendarbeit verantwortlich ist. *Claus, der darüber hinaus auch selbst als nebenberuflicher Dirigent eines Musikvereins in einem sehr ländlich geprägten Ort arbeitet, berichtet den anderen Verbandsjugendleitern von seinen Erfahrungen:

*Claus: (.) ich bin au=immer hin und hergerisse; ich sitz bei uns nebedran °zwölf Kilometer° gibts a Gymnasium des hat au=a musisches Profil die mache jetzt au Bläserklasse und fange gleich an und ähm Problem is da auch die arbeiten mit ner Musikschule zusammen die (.) bietet aber keine Bläser in dem Sinne an, da macht jetzt dann de Geiger macht jetzt dann die Trompete Posaune und Sachen mit was geht, und so weida jetz stelle mir halt fescht jetzt werde dann die Kinder dahin getrimmt, sie müsse ja=n Inschtrument lerne in dem Zug dann lerne se wenn se bei uns anfangen zum Beispiel Trompete jetz habe die dort keine Trompete, hah jetz lernscht du halt noch Geige dazu oder Klavier. isch für uns natürlich (.) äh ja (.) totale Katastrophe ne. wer lernt zwei Inschtrumente in dem Alter? ja? lern eins gscheit! ja, logischerweise macht=er dann des in der Schule weil d=Eltern sage auch da koscht=mi=nix ja jertz spielt=er dann zwei Jahr Geige rum, Trompete bleibt liege [...]

Zunächst fällt auf, dass *Claus den Begriff der „Bläserklasse“ recht selbstverständlich mit Instrumentalklasse gleichsetzt, denn wir erfahren, dass in dem von ihm geschilderten Beispiel offenbar auch Streicher beteiligt sind. In der Schilderung zeichnet sich eine Abhängigkeit des Musikvereins von der Musikschule ab, die folgendermaßen begründet ist: Aus Perspektive der Musikvereine ist die Musikschule ein einflussreicher Player im Feld, da sie durch ihr Angebot die Instrumentenwahl der Instrumentalklassenschüler*innen beeinflusst. So kann es passieren, dass Schüler*innen, die bereits beim Musikverein mit dem Trompetenspiel begonnen hatten, in der Schule mit „Geige [...] oder Klavier“ ein weiteres Instrument erlernen, da kein Trompetenunterricht angeboten wird. Die sich daraus ergebende instrumentale Doppelaufbahn beschreibt *Claus als „totale Katastrophe“ für den Musikverein. Das zusätzliche Instrument, das im Rahmen des schulischen Angebots erlernt wird und für die Besetzung des Musikvereins nicht gefragt ist, erweist sich als Konkurrenzinstrument für die Instrumente, die im Musikverein gebraucht werden. Für *Claus steht auch außer Frage, dass Schüler*innen ein Instrument „gscheit [lernen]“ sollten, und – so wird hier deutlich – dem Instrument treu bleiben sollten, das sie über den Musikverein zu spielen begonnen hatten. Es dokumentiert sich also *Claus' Verständnis von Instrumentalunterricht bzw. instrumentalem Lernen, das auf das Mitwirken im Verein hin ausgerichtet ist (und nicht etwa auf eine möglichst

breite musikalische Bildung). Das schulische Angebot hingegen wird als mögliche Konkurrenz zum Musikvereinsangebot und daher als potenzielle Bedrohung des Musikvereins ausgearbeitet. Überdies wird deutlich, dass die Musikvereine sich selbst in dieser Situation einen begrenzten Gestaltungsspielraum zuschreiben, sind es im Zweifel – so *Claus – doch letztlich finanzielle Argumente, die dafür sorgen, dass die Schüler*innen sich gegen das Musikvereinsinstrument und für das (mitunter kostenfreie) Erlernen des Instruments in der Instrumentalklasse entscheiden. Auch hier dokumentiert sich sehr deutlich, dass das Gelingen bzw. der Nutzen der Instrumentalklassen aus *Claus' Perspektive davon abhängt, ob die Schüler*innen beim Blasinstrument und damit im Musikverein bleiben. Die empfundene Konkurrenzsituation dokumentiert sich auch darin, dass das Instrumentalklassenangebot gewissermaßen als ‚Gegenbild‘ zum Musikverein ausgearbeitet wird: „bei uns“ vs. „dort“, „gscheit lernen“ vs. ein Instrument nebenbei „dazulernen“, „Trompete“ vs. „Geige“.

5. Fazit, Diskussion und Ausblick

Auch das letzte Beispiel verdeutlicht – ebenso wie die vorangegangenen beiden – eine Orientierung am Gewinn von Mitgliedern und am Erhalt des Vereins. Zudem sehen sich die Vereine im Vergleich zu anderen Institutionen in einer schwachen Position – die Schule ist gefördert und kann kostenfreie Angebote machen etc. In Verbindung damit fällt auf, dass die Vereine sich ein geringes Enaktierungspotential zuschreiben, d. h., dass sie wenig eigene Handlungsspielräume in ihrer konkreten Praxissituation sehen, stark von äußeren Faktoren abhängig sind und anderen Institutionen die Handlungsoptionen zuschreiben, die sie selbst nicht haben, von denen ihre eigene Praxis aber abhängig zu sein scheint.

In der Thematisierung von Kooperationen wird auf normativer Ebene sehr selten das Gemeinsame (gemeinsame Ziele etc.) ausgearbeitet; es dominieren vielmehr die Differenzen und die Konkurrenz zu den Partnerinstitutionen. Die sich hier dokumentierende Gegenläufigkeit der Zielsetzungen zwischen den Kooperationspartnern bestätigt die Ergebnisse von Göllner (2017a) und Heß (2017, S. 92), wobei deutlich wird, dass es sich im vorliegenden Fall weniger um Differenzen handelt, die sich auf unterschiedliche inhaltliche Fokussierungen beziehen als vielmehr um eine zugrunde liegende generelle Orientierung an den Belangen und am Erhalt der eigenen Institution. Ähnliche Strukturen zeigen sich in unserem Material auch, wenn Kooperationen mit anderen Musikvereinen oder Musikschulen thematisiert werden (Bons et al., 2022a). Auch hier sind die Schilderungen von Abgrenzungslogiken geprägt und es geht häufig um die Sicherung der eigenen Schüler*innenschaft, die Konkurrenz um öffentliche Mittel sowie um die Gunst der Eltern.

Als weitere Orientierung wird die technisch-ökonomische Vorstellung von Jugendarbeit deutlich, die von Logiken des Funktionierens geprägt ist. Ihr Erfolg wird an einem guten Kosten-Nutzen-Verhältnis gemessen. Einem geringen Aufwand soll ein möglichst hoher Ertrag in der Mitgliedergewinnung gegenüberstehen. In diesem Kontext werden die Partnerinstitutionen als Zuarbeitende betrachtet, sodass Kooperationen aus Sicht der Musikvereine einer gewissen Dienstleistungslogik unterliegen (s. auch Bons et al., 2022a).

Diese Orientierungsgehalte prägen die Praxis maßgeblich auf der konjunktiven, also den Akteur*innen selbst nicht vollständig zugänglichen Wissens-ebene, spiegeln sich aber zum Teil auch in den expliziten Alltagstheorien (z. B. im Aspekt der Wirtschaftlichkeit). Hier weisen Norm und Habitus also große Schnittmengen auf. Unsere Rekonstruktionen verweisen aber auch auf Alltagstheorien, die mit den habituellen Logiken der Vereine in Spannung stehen. So wird eine ‚Verbindung‘ zur Blasmusik für alle Mitglieder der dörflichen Gemeinschaft argumentativ als positiv dargestellt, wenngleich die implizite Zieldimension des Mitgliedergewinns einem solchen teilhabeorientierten Verständnis von Breitenförderung entgegensteht. Hier zeichnet sich möglicherweise ein Grund dafür ab, wieso die in der Literatur mehrfach geforderte stärkere Einbindung der Musikvereine in das jeweilige kulturelle Umfeld nicht immer gelingen will (Forrer, 2015, S. 3; Bischoff, 2011, S. 46).

Auffällig ist, dass die rekonstruierten Orientierungen am Erhalt des Musikvereins und des Vereinsalltages und an der Gewinnung neuer Mitglieder in allen von uns untersuchten Gruppendiskussionen, in denen Bläserklassenprojekte thematisiert werden, sehr stabil sind. Dies mag damit zusammenhängen, dass das Thema Nachwuchsgewinnung für die Musikvereine in der Tat virulent ist (Koch, 2018). Die Stabilität der Orientierung ist aber dennoch bemerkenswert, da die explizite Bewertung entsprechender Projekte zwischen den Polen der „traumhafte[n] Vorstellung“ und der „totale[n] Kataschtophe“ stark divergieren. Ggf. ist der Grund dafür, dass Bläserklassen in der Musikvereinspraxis äußerst unterschiedlich wirken können. Wenn mit der Ausrichtung einer Bläserklasse der Gewinn neuer Mitglieder und damit die Sicherung des Nachwuchses einhergeht, steht die Initiative im Einklang mit der Orientierung am Erhalt des Vereins. Wenn das Projekt hingegen als Konkurrenzangebot erlebt wird und potenziell zur Abwerbung von Schüler*innen führt, steht es den eigenen Orientierungen entgegen – unabhängig davon, ob damit den Schüler*innen individuelle Bildungsangebote eröffnet oder allen Dorfbewohner*innen ein positiver musikalischer Erstkontakt ermöglicht wird.

Dass Bläserklassenprojekten von den unterschiedlichen beteiligten Institutionen musikalischer Bildung divergierende Ziele und Potentiale zugeschrieben werden, hat bereits Carmen Heß auf Grundlage eines Vergleichs unterschiedlicher Bläserklassenkonzepte herausgearbeitet: Heß zeigt, dass für die Musikvereine beim Thema Bläserklassenarbeit „tendenziell der Aspekt des Musikmachens und -lernens in der Gruppe (oder mehr noch: Gemeinschaft) im

Vordergrund [steht]“, was dazu führt, dass die Akteur*innen die Bläserklasse einerseits pragmatisch als „Ort der Nachwuchsförderung“ begreifen und zugleich „idealistisch [die ...] Vermittlung der Freude an Musik sowie des gemeinsamen Musizierens“ betonen (Heß, 2017, S. 84).

In Bezug auf die Ziele, die Musikvereine mit Bläserklassenprojekten verbinden, können unsere empirischen Befunde diese auf Grundlage von konzeptionellen Publikationen gewonnene Einschätzung grundsätzlich bestätigen. Neue Erkenntnisse liefern unsere Rekonstruktionen, da sie eine Differenzierung zwischen dem expliziten Selbstverständnis und den Logiken der Handlungspraxis ermöglichen. Während das Musizieren in der Gemeinschaft, die Vermittlung von Freude an Musik sowie des gemeinsamen Musizierens in unserem Material eher auf der Normebene rekonstruiert werden konnte, zielen die Logiken der Alltagspraxis allein auf das Gewinnen neuer Mitglieder und damit auf den Erhalt des Musikvereins als Institution.

Von diesen Befunden lassen sich Implikationen für den Aufbau oder die Weiterentwicklung von Kooperationen in Bläserklassenprojekten ableiten. So liegt aus unserer Sicht eine wichtige Aufgabe darin, Formate zu entwickeln, die eine transparente interinstitutionelle Aushandlung von Projektzielen in der Praxis ermöglichen. Durch das Wahrnehmen der jeweiligen Ziele der anderen, das Abstimmen und Integrieren unterschiedlicher Zielsetzungen und Ausarbeiten eines Konzepts, mit dem sich alle beteiligten Akteur*innen identifizieren können, kann die gemeinsame Arbeit unterschiedlicher Institutionen und Akteur*innen synergetisch gestaltet werden. Sind gemeinsame Ziele identifiziert, müssen gemeinsam Wege gesucht werden, diese in der organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltung des Bläserklassenprojekts bestmöglich umzusetzen. Dazu ist auch auf Seiten von Musikvereinen die Bereitschaft vonnöten, die eigenen etablierten Strukturen und Traditionen zu hinterfragen und ggf. gemäß den Vorstellungen und Erfahrungen anderer Kooperationspartner wie Schulen und Musikschulen neu zu gestalten. Zugleich müssen auch die schulischen und musikschulischen Partner die Bedürfnisse der Vereinsszene ernst nehmen, damit diese sich in gemeinsamen Projekten engagieren.

Literatur

- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten*. LIT. https://doi.org/10.26530/oapen_622218
- Berg, H.-W. (2010). *Instrumental- und Chorvereine in NRW. Gegenwart und Zukunftsperspektiven*. Volksmusikerbund NRW e. V. <https://doi.org/10.25529/92552.12>
- Bischoff, S. (2011). *Deutsche Musikvereinigungen im demografischen Wandel – zwischen Tradition und Moderne*. BDO.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Barbara Budrich/UTB.

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T. & Lessing, W. (2022a). Wie verorten Mitglieder von Musikvereinen ihre Arbeit in Abgrenzung zur Praxis von Musikschulen? Eine dokumentarische Studie zu Musikvereinen im ländlichen Raum. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde* (S. 249–269). Beltz/Juventa.
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T. & Lessing, W. (2022b). Doing Music: Musikvereine and Their Concept(s) of Community. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner & S. Schmid (Hrsg.), *Music is What People do* (S. 245–260). Helbling.
- Buchborn, T. (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten*. Die blaue Eule.
- Deutsche Bläserjugend (2016). *Vielfalt? Bläser? Klasse!* www.deutsche-blaeserjugend.de/index.php/vielfalt-blaeser-klasse (zuletzt abgerufen am 18.12.2022).
- Deutsche Bläserjugend (2018). *Die D-Reihe und die Einstiegsstufe in der Deutschen Bläserjugend. Bundesweite Rahmenrichtlinie und inklusive Umsetzung*. https://www.bundesakademie-trossingen.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek_Schriftenreihe/Die_D-Reihe_und_die_Einstiegsstufe_in_der_DBJ.pdf (zuletzt abgerufen am 18.12.2022).
- Elbert, F. & Lehmann, A. C. (2004). Warum Musiker Vereinen den Rücken kehren. *Bayerische Blasmusik*, 55(7/8), 8–10.
- Elbert, F. & Lehmann, A. C. (2005). Qualitätsmanagement im Musikverein. *Bayerische Blasmusik*, 56(12), 6–9.
- Forrer, C. (2015). *Jugendförderung in Blasmusikvereinen des Kantons St. Gallen*. Pädagogische Hochschule St. Gallen. https://www.sgbv.ch/fileadmin/documents/Downloads/2015_masterarbeit_forrerchristina.pdf (zuletzt abgerufen am 20.12.2022).
- Franz-Özdemir, M. (2015). Co-teaching – Gemeinsames Unterrichten von Grund- und Musikschullehrenden. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (S. 90–110). BMBF.
- Göllner, M. (2017a). Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf das Vexierbild Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 251–267). Waxmann.
- Göllner, M. (2017b) *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie*. Waxmann.
- Gschwandtner, Y. (2017). *Die musikalische und soziale Entwicklung von Jugendlichen im Musikverein. Eine qualitative Studie*. Anton Bruckner Privatuniversität OÖ. www.blasmusik.at/media/1874/masterarbeit-gschwandtner-yvonne.pdf (zuletzt abgerufen am 31.01.2021).
- Heß, C. (2017). *Konzeptionelle Spannungsfelder des Klassenmusizierens mit Blasinstrumenten: Eine Analyse divergenter Prämissen und Zielvorstellungen*. Waxmann.

- Koch, M. (2018). Herausforderung für Musikvereine: Baustelle Nachwuchsgewinnung. *Blasmusik. Blasmusikblog von Alexandra Link*. <https://blasmusikblog.com/nachwuchsgewinnung/> (zuletzt abgerufen am 05.04.2023).
- Kulin, S. (2016). *Kooperation, Beziehungsstrukturen und Sozialkapital von Lehrkräften. Eine Analyse zum Programm „Jedem Kind ein Instrument“*. Universität Hamburg. ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/6669/1/Dissertation.pdf (zuletzt abgerufen am 31.01.2021).
- Kulin, S., Schwippert, K. & Rieckmann, T. (2015). Teilprojekt ‚Kooperation‘. Rahmen und Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aus Grund- und Musikschule. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (S. 200–220). BMBF.
- Laurisch, M. (2018). Das Klingen abseits urbaner Zentren. Wie Musikvereine ihre ländlichen Räume prägen und gestalten. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/klingen-abseits-urbaner-zentren-musikvereine-ihre-laendlichen-raeume-praegen-gestalten> (zuletzt abgerufen am 14.03.2022). <https://doi.org/10.25529/92552.12>
- Lehmann, A. C. (2008). Musikvereine (Blasmusikkapellen) und die Arbeit ihrer Dirigenten. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 209–220). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:8817>
- Mannheim, K. (1985a). Erster Ansatz des Problems. In K. Mannheim (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 3–47). Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1985b). Wissenssoziologie. In K. Mannheim (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227–267). Suhrkamp.
- Ministerium für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz Baden-Württemberg (MLR). (2013). *Kultur in den Ländlichen Räumen Baden-Württembergs. Situation, Trends, Potenziale und Handlungsfelder*. http://www.miz.org/dokumente/2014_Studie_Kultur_in_den_Laendlichen_Raeume.pdf (zuletzt abgerufen am 18.12.2022).
- Nowak, J. (2020). *Musizieren und Fußballspielen in der Freizeit. Zur Motivation der Mitgliedschaft im Verein*. Tectum. <https://doi.org/10.5771/9783828874312>
- Oebelsberger, M. (2011). The Phenomenon „Blasmusik“ (Music for Wind Instruments) in Austria – Its Significance for Music Education in the International Context. In A. Liimets & M. Mäesalu (Hrsg.), *Music Inside and Outside the School* (S. 283–287). Peter Lang.
- Overbeck, L. (2014). Musikvereine als Träger Kultureller Bildung in lokalen Bildungslandschaften – Insbesondere im ländlichen Raum. In V. Kelb (Hrsg.), *Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. Mit Praxiseinblicken und Handreichungen zur Umsetzung „kommunaler Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung“* (S. 205–209). kopaed.
- Overbeck, L. (2018). Zur Bedeutung des vereinsgetragenen Amateurmusizierens in ländlichen Räumen. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-bedeutung-des-vereinsgetragenen-amateurmusizierens-laendlichen-raeumen> (zuletzt abgerufen am 14.09.2021). <https://doi.org/10.25529/92552.1>
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>

Röbke, P. (2004). *Musikschule – wozu? Warum eine Musikschule dem Land, der Gemeinde, dem Bürgermeister, dem Lehrer, dem Schüler, den Eltern, dem Leiter lieb und teuer sein sollte*. Volkskultur Niederösterreich.

Schmitz, S. (2012). Musikalische Bildung in der Laienmusik. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 572–574). kopaed.

Verena Bons
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
v.bons@mh-freiburg.de

Johanna Borchert
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
j.borchert@mh-freiburg.de

Thade Buchborn
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
t.buchborn@mh-freiburg.de

Wolfgang Lessing
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
w.lessing@mh-freiburg.de