

Leitner, Susanne

Opernprojekte für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche

- **Teilhabe oder „Kulturkolonialismus“?**

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**

2. Februar 2009

An der Fakultät für Sonderpädagogik
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
in Verbindung mit der Universität Tübingen
mit Sitz in Reutlingen

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Thema:

**Opernprojekte für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche -
Teilhabe oder „Kulturkolonialismus“?**

Thema vereinbart mit Referentin: Prof. Elisabeth Braun

Korreferentin: Dr. Mag. Martina Hoanzl

Susanne Leitner

Inhalt

1. Einführung in das Thema der Arbeit	5
1.1 Einleitung: Problem und Fragestellung	5
1.2 Opernprojekte: inflationäre Pädagogisierung einer tot geglaubten Kunstform?	6
1.2.1 Alles Opernprojekte?	8
1.2.2 Die Oper als gesellschaftliches Phänomen und persönliches Erlebnis.....	10
1.3 Kulturkolonialismus	12
2. Soziale Benachteiligung und kulturelle Teilhabe	14
2.1 Armut und Konzepte der Armutforschung in Deutschland	14
2.1.1 Woher kommt Armut? Wer wird arm?.....	14
2.1.2 Was aber ist Armut?	16
2.2 Soziale Benachteiligung und Armut von Kindern und Jugendlichen Das Lebenslagenkonzept in der Erforschung von Kinderarmut	18
2.3 Die besondere Bedeutung des kulturellen Kapitals nach Pierre Bourdieu	21
2.3.1 Was ist kulturelles Kapital?	21
2.3.2 Der Rassismus der Intelligenz	23
2.3.3 Schule als Königsweg der Demokratie?	24
2.4 Kulturelle Benachteiligung und Teilhabe	27
2.4.1 Zum Begriff der Teilhabe	28
2.4.2 „Durch Teilhabe entsteht kulturelle Bildung“ -.....	30
Zum Zusammenhang von Teilhabe und Bildung	30
2.4.3 „Welten, die Kultur öffnet, sind schwer zugänglich, wenn nicht verschlossen.	31
2.4.4 Kulturelles Kapital - Kulturelles Bedürfnis?	32
2.4.5 Eingrenzungen	34
3. Kulturarbeit für Sozial Benachteiligte	35
3.1 Definitionen des Begriffs „Kulturarbeit“ und Einordnung in Praxisfelder	35
3.2 Kulturarbeit und kulturelle Bildung	37
3.2.1 Kunst plus Lebensweise - Zum Zusammenhang von Kultur und Kunst.....	37
3.2.2 Kulturelle Bildung – Erwerb kultureller Kompetenzen?.....	39
3.2.3 Kulturelle Bildung – die Bildung des Subjekts	39
3.2.4 <i>Omnes omnia omnino</i> – Kulturelle Bildung als Teil der Allgemeinbildung.....	42
3.2.5 Leitgedanken für die Praxis der kulturellen Bildung	42
3.3 Soziokultur und Soziale Kulturarbeit	46
3.3.1 Soziokultur	46
3.3.2 Soziale Kulturarbeit = Kulturelle Sozialarbeit?	47
3.3.3 Anforderungen an eine qualitätsvolle soziale Kulturarbeit	48
3.3.4 Sozialraumorientierung in der Kulturarbeit.....	51
3.4 Hochkultur für sozial benachteiligte Jugendliche – Spurensuche bei einem neuen Trend	52
3.4.1 Kulturmarketing	54
3.4.2 Überzeugung von der besonderen Qualität klassischer Musik.....	54
3.4.3 Beiträge aus der tätigen Welt	56
4. Exkurs: „Die Legitime Kultur“	58

4.1 Legitime und andere Kultur	58
4.2 Legitimer Geschmack und die ästhetische Einstellung	60
4.3 Die ambivalente Rolle der Oper innerhalb der Legitimen Kultur	62
5. Was können Opern bewirken? - Erfahrungen, Erkenntnisse und Überzeugungen – zusammengetragen aus Gesprächen: ein empirischer Annäherungsversuch	64
5.1 Vorbemerkung zum methodischen Vorgehen.....	64
5.2 Die Gesprächspartner: Kurzportraits	65
5.3 Darstellung der Ergebnisse	68
5.3.1 Wirkungen von Oper und Opernprojekten.....	68
5.3.2 Kriterien zum Gelingen von Opernprojekten:	73
6. Zusammenfassung und Versuch eines Resumés: Chancen und Grenzen von Opernprojekten für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche	78
6.1 Was spricht gegen Operprojekte?	78
6.2 Was spricht für Operprojekte?	80
6.3 Fazit und Ausblick	84
7. Quellenverzeichnis	86
7.1 Literatur.....	86
7.2 Weitere Quellen:	91
Gesetzestexte:.....	91
Video- und Audiomaterial	92
Internetseiten:.....	92
Sonstiges:	93
8. Anhang Transkriptionen der Gespräche.....	94
8.1 Gespräch mit Herrn C.....	94
8.1.1 Folien als Gesprächshilfe	94
8.1.2 Transkript des Gesprächs mit Herrn C.....	97
8.2 Transkript des Gesprächs mit Michael Kaiser	105
8.3 Transkript der Gesprächsrunde mit Redzep S. , Maria B. und Hamit Ö.....	117
8.4 Transkript des Gesprächs mit Korab M.....	132

1. Einführung in das Thema der Arbeit

1.1 Einleitung: Problem und Fragestellung

Obwohl die Oper nach Aussagen des „Jugendkulturbarometers“ an 14. und damit letzter Stelle des Beliebtheitsgrades der Kunstformen bei Jugendlichen rangiert¹, stößt man seit einiger Zeit vermehrt auf pädagogisches Interesse an dieser Kunstform. Nicht nur der Film „Rhythm is it“² machte Furore. Einmal auf der Suche, findet man allein schon bei Internetrecherchen eine Vielzahl an Projekten, in denen Kinder und Jugendliche aus schwierigen Lebenslagen aus verschiedenen Motiven heraus mit Werken der klassischen Hochkultur, und nicht selten mit Oper, in Berührung gebracht werden sollen.

Vergleicht man diese Bestrebungen mit dem viel diskutierten Ansatz Gotthilf Hillers, der fordert, sozial benachteiligte Jugendliche in einem realitätsnahen Unterricht auf ein Leben in Teilkarrieren, fern von einem bürgerlichen Lebensentwurf, seinen Werten und kulturellen Ausdrucksweisen vorzubereiten³, ergibt sich ein Problem.

Dieses Spannungsfeld trifft mich auch persönlich, da ich selbst die Oper liebe und spontan dazu neige, mich für derartige Projekte zu begeistern und das, was mir persönlich lieb und teuer ist, als bedeutsam für alle Menschen anzusehen. Im Laufe meines Studiums in Reutlingen kamen mir immer mehr Zweifel auf, welchen Wert Opernprojekte für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen wirklich haben können. Diese wurden vor allem durch Begegnungen mit Texten von Pierre Bourdieu und den Ansätzen von Gotthilf Hiller, sowie in der Auseinandersetzungen mit Jugendlichen des Projekts „BEATSTOMPER“⁴ von Dierk Zaiser Teilnehmern genährt.

¹ vgl. Keuchel, Susanne und Wiesand, Andreas Johannes (Hrsg.): Das 1. Jugend- Kultur- Barometer. „Zwischen Eminem und Picasso...“ mit einer ausführlichen Darstellung der Ergebnisse des JugendKulturBarometers sowie weiteren Fachbeiträgen zur empirischen Jugendforschung und Praxisbeispielen zur Jugend- Kultur- Arbeit. Bonn 2006, S. 23

² vgl. http://www.rhythmisit.com/en/php/index_flash.php?HM=1&SM=1, einges. am 9. Jan. 2009. (Ein Projekt in Kooperation mit den Berliner Philharmonikern unter Sir Simon Rattle. Mehr dazu s. 1.2, Anmerk. der Verf.)

³ vgl. Hiller, Gotthilf Gerhard: (Über-)Lebenskunst als Gegenstand von Bildungsarbeit im Strafvollzug. Hannover 2005 Auf: <http://www.dvjj.de/download.php?id=360>, einges. am 10. Jan. 2009, S. 11

⁴ vgl. Sozialintegratives Rhythmus- und Performanceprojekt „BEATSTOMPER“ Auf: <http://www.ph-ludwigsburg.de/5788.html>, einges. am 10. Jan. 2009. (Bei diesem Projekt, bei dem sozial benachteiligte Jugendliche vor allem musikalisch- künstlerisch aktiv werden, aber auch in Alltagsfragen unterstützt werden, arbeite ich im Rahmen der Projektgruppe Bad Urach als studentische Hilfskraft mit. Im Folgenden beziehe ich mich des Öfteren auf dieses Projekt, werde es aber, auf weitere Zitation verzichtend, schlicht „BEATSTOMPER“ nennen, Anm. der Verf.)

In dieser Arbeit soll daher versucht werden, das angesprochene Dilemma aufzulösen -oder wenigstens doch zu mindern und Perspektiven zu entwickeln, professionell damit umzugehen. Es soll daher um die Frage gehen, welche Argumente dafür sprechen könnten, Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen mit dem Phänomen Oper vertraut zu machen und dieses möglicherweise als legitimen Bestandteil in ihre Lebenswelt zu integrieren- und was dagegen spricht, wobei gesellschaftliche und persönliche Aspekte berücksichtigt werden sollen. Es geht dabei ausdrücklich nicht um die Frage der Legitimation von Kulturarbeit überhaupt, sondern ausdrücklich um *diese* Ausdrucksform der Kultur.

Dazu sollen zunächst die leitenden Begriffe „Oper“, „Opernprojekte“ und „Kulturkolonialismus“ geklärt werden. Im zweiten Kapitel wird dann unter dem Stichwort „Soziale Benachteiligung“ die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen sowie das Konzept der Teilhabe in den Blick genommen. Im dritten Kapitel soll das Feld der Kulturarbeit mit seinen verschiedenen Ausprägungen betrachtet werden. Im vierten Kapitel sollen Bourdieus Gedanken zur „Legitimen Kultur“ vorgestellt werden, die wesentlich zum Zustandekommen dieser Fragestellung beigetragen haben. Das fünfte Kapitel beinhaltet einen - etwas unkonventionellen – empirischen Teil, in dem persönliche Erfahrungen und Meinungen unterschiedlicher Personen aufgezeigt werden. Im abschließenden sechsten Kapitel folgt der Versuch, die gestellten Fragen zu beantworten und eine resümierende Stellungnahme zu begründen.

1.2 Opernprojekte: inflationäre Pädagogisierung einer tot geglaubten Kunstform?

Derzeit scheint es eine schier unüberblickbare Vielzahl an unterschiedlichsten Projekten zu geben, die verschiedene Personengruppen mit Oper oder überhaupt sogenannter Klassischer Musik in Kontakt bringen möchten. Um einen kleinen Eindruck dieser Vielfalt zu vermitteln, seien hier einige solcher Projekte erwähnt. Diese Auswahl ist eher zufällig und erhebt bei Weitem nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

Nicht in einer Oper, aber doch zu „Klassischer Musik“ tanzen Schüler auch aus Brennpunkt-Hauptschulen nach den Anweisungen zu Royston Maldoom bei „Le sacre du printemps“ - ein

Projekt, das durch den Film „Rhythm is it!“⁵ berühmt geworden ist und dem viele weitere Projekte in der Reihe [education@bphil](http://www.berliner-philharmoniker.de/de/education/)⁶ nachgefolgt sind.

In der Komischen Oper Berlin wird Mozarts „Così fan tutte“ mal anders aufgeführt. Dorabella, Fiordiligi und Don Alfonso sind mit Opernsängern besetzt, Guglielmo, Fernando und Despina mit Rappern und einer Soul- Sängerin. Außerdem füllt die Youth- Crew die Bühne, ein Tanzensemble aus Jugendlichen aus „[...] verschiedenen Berliner Bezirken, unterschiedlichen sozialen Schichten, allen Schul- und Ausbildungsformen und vielen unterschiedlichen Nationen.“⁷ Im Orchestergraben sitzen Gymnasiasten und ein DJ.⁸

In der Berliner Staatsoper unter den Linden improvisiert eine Regisseurin mit „ [...] hyperaktiven Kindern mit dem so genannten AD(H)S-Syndrom [...]“⁹

Angehende Musicaldarsteller aus den USA bringen innerhalb weniger Tage Stuttgarter Hauptschüler dazu, Hip Hop zu tanzen und eine mit Beat unterlegte Version der Ode an die Freude aus Beethovens 9. Sinfonie zu singen.¹⁰

Kinder des von Daniel Barenboim gegründeten Berliner Musikkindergartens tummeln sich beim „Kinderduett“ zwischen Papageno und Papagena in Mozarts „Zauberflöte“ auf der Bühne.¹¹

In der „Opera School“ der Yehudi- Menuhin -Stiftung in Gelsenkirchen und Essen erarbeiten Kinder und Jugendliche – darunter 65 Prozent türkische und 20 Prozent russische, bosnische, afrikanische und polnische Kinder – mit einer Musikerin und Komponistin eine dreisprachige Märchenoper und bringen diese zur Aufführung.¹²

⁵ vgl. http://www.rhythmisit.com/en/php/index_flash.php?HM=1&SM=1, einges. am 9. Jan. 2009

⁶ vgl. <http://www.berliner-philharmoniker.de/de/education/>, einges. am 9. Jan. 2009

⁷ vgl. Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Baden- Württemberg (Hrsg.): Hip H’Opera. Così fan tutte. Von der Idee zum Projekt. Ein Cross- Culture- Projekt frei nach Mozart. (Begleitheft zum Film Rap me Amadeus. Oper trifft Hip Hop). Stuttgart 2000, o. S.

⁸ vgl. ebd.

⁹ Auf: <http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2003/0829/none/0025/index.html>, einges. am 2. Dez. 2008

¹⁰ vgl. Jacobs, Inge: Hauptschüler werden zu stolzen Solisten. In: Stuttgarter Zeitung vom 30. Juni 2008

¹¹ vgl. Kahl, Reinhard: Die Entdeckung der frühen Jahre. Die Initiative *Mc Kinsey bildet* zur frühen Bildung. Filmdokumentation. DVD Weinheim 2006 a

¹² vgl. <http://www.ymsd.de/opera.html>, einges. am 9. Jan. 2009

Opernsängerinnen, die bei der Kinderversion von Carl Maria von Webers „Freischütz“ der Her Opernfestspiele mitwirken, sitzen erst mehr, dann weniger gehemmt im Klassenzimmer einer Förderschule und plaudern von ihren Freizeitinteressen.¹³

Roma- Jugendliche in Freiburg sollen in der Auseinandersetzung mit Zigeuner- Klischees zusammen mit Theaterpädagogen des Theaters Freiburg auch Teilen von Bizets Oper „Carmen“ begegnen; im Laufe des Projekts wird von der ursprünglichen Oper immer mehr Abstand genommen.¹⁴

1.2.1 Alles Opernprojekte?

Ich möchte an dieser Stelle versuchen, begriffliche Klarheit zu schaffen, was mit *Opernprojekten* gemeint sein soll. Dazu erst einige Sätze zur Definition der Gattung *Oper*:

„Eine Oper im weitesten Sinne des Begriffs ist eine wie immer geartete Bühnenhandlung, die entweder ganz oder in wesentlichen Tln. in Musik gesetzt ist; dabei muß diese Handlung von vorneherein auf die Mitw. der Musik hin erfunden bzw. im Hinblick auf sie bearb. sein [...]“¹⁵, liest man im renommierten Lexikon „Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG)“. Das Musiklexikon des Metzler Verlags bemerkt:

Mehr oder minder galt von Anfang an W. A. Mozarts Grundsatz, daß die ‚Poesie der Musick gehorsame Tochter‘ zu sein habe, doch nicht weniger seine Forderung, es sei am besten, ‚wenn ein guter komponist der das Theater versteht, und selbst etwas anzugeben im stande ist, und ein gescheidter Poet, als ein wahrer Phönix zusammen kommen‘ [...]“¹⁶

Oper ist also im wahrsten Sinn des Wortes Musik- Theater, wie auch etwa das Musical, das Singspiel und die Operette, zu welchen Gattungen Trennungslinien bestehen, die zwar oft sehr klar wahrgenommen werden, aber wohl zumindest dehnbar sind.

Spielt sich etwa die Handlung in Dialogen ab, in die musikalische Nummern eingefügt sind, so handelt es sich laut MGG um ein *Singspiel*.¹⁷ Die *Operette* ist nach dieser Definition

¹³ o. Autor: Hören Opernstars auch Popmusik? Musikalische Prominenz in der Schule. Heidenheimer Neue Presse vom 3. Juni 2008

¹⁴ vgl. Theater Freiburg: Projekte mit Jugendlichen. (Homepage). Auf: <http://www.theater.freiburg.de/index/TheaterFreiburg/Jugendliche.html?naid=189>, einges. am 20. Nov. 2008, dazu s. auch Kap. 5

¹⁵ Blume, Friedrich (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. Elektronische Ausgabe der ersten Auflage (1949- 1986). Berlin 2001, S. 56001

¹⁶ Metzler Musiklexikon. CD- Rom. O. J., o. S. (Stichwort: Oper).

¹⁷ vgl. Blume, Friedrich (Hrsg.): a. a. O., S.56001- 56002

ebenfalls singspielartig angelegt¹⁸, zeichnet sich aber zusätzlich durch „[...] Simplizität der Gedankengänge und der Ausdrucksweise [...]“¹⁹ aus. Das Musical hingegen fügt, so das Metzler Musiklexikon, charakteristischerweise Stilmittel „[...] der Oper und der Operette, der Revue, der Burleske und der Show sowie des Varietés [...]“²⁰ zusammen.

Innerhalb der Gattung Oper im strengeren Sinne selbst bestehen zahlreiche Unterarten und Bezeichnungen von der Opera seria über das *dramma giocoso per musica* bis zur Balad Opera. Zudem soll hier darauf hingewiesen werden, dass Oper auch im Hinblick auf ihre geschichtliche Entwicklung im Laufe der Epochen selbstverständlich nicht gleich Oper ist, und man beispielsweise Werke von Monteverdi, Mozart und Wagner nur schwer miteinander vergleichen kann. Auf diese Unterschiede soll hier aber nicht eingegangen werden. Das Metzler- Musiklexikon macht darauf aufmerksam, dass Oper ein „Sammelname“²¹ ist. „Aufgrund dieser Vielfalt ihres Wesens ist die Oper seit dem Beginn der rationalistischen Epoche zu allen Zeiten als ästhetisches Monstrum angegriffen und ihr immer wieder ihr baldiger Untergang prophezeit worden [...]“²², so das MGG.

Obwohl die Autoren des MGG früheren Formen musikalisch und dramatischen Ausdrucks – namentlich der griechischen Tragödie²³, aber auch beispielsweise geistlichen Spielen des Mittelalters²⁴ – eine große Rolle für die Entwicklung der Oper zugestehen²⁵, betonen sie doch, dass es sich bei der Oper um eine neue Gattung handelt, die „[...] als Erbin der im 16. Jh. die gebildete Welt des Abendlandes beherrschenden gelehrt- humanistischen Bestrebungen und der festlich gestimmten Geisteshaltung jenes Zeitalters.“²⁶

Dieser gewissermaßen fast ideologischen Überhöhung ist nach dem MGG neben dem doppelten künstlerischen Anspruch von Drama und Musik²⁷ auch noch ein „[...] Schwanken zwischen dem Zug zum Ideenkunstwerk und der Neigung zum bloßen Ausstattungstück.“²⁸ geschuldet.

Was ist nun unter Opernprojekten zu verstehen? Gemeint sind wie auch immer geartete pädagogische Bemühungen, die sich zum Ziel gesetzt haben, Kindern und Jugendlichen, die in sozialer Benachteiligung leben (ein Begriff, der im nächsten Kapitel zu klären sein wird), aus welchen Gründen auch immer, in einen (möglichst erfreulichen) Kontakt mit der oben

¹⁸ vgl. ebd., S. 56211

¹⁹ ebd., S. 56212

²⁰ Metzler Musiklexikon: a. a. O., o.S.

²¹ ebd.

²² Blume, Friedrich (Hrsg.): a. a. O., S. 56008

²³ vgl. ebd., S. 56006

²⁴ vgl. ebd., S. 56007

²⁵ vgl. ebd.

²⁶ ebd.

²⁷ vgl. ebd.

²⁸ ebd.

beschriebenen Kunstform zu bringen. Ein Kontakt, der – so die ausgesprochene oder implizite Prämisse – ohne diese Bemühungen nicht zustande käme. Obwohl sie mir ähnlich interessant zu sein scheinen, möchte ich Projekte, die sich mit ähnlichen Zielen rein instrumentaler klassischer Musik annehmen, wie etwa die Education- Programme der Berliner Philharmoniker²⁹, soweit es nicht um allgemeine Prinzipien und Grundsätze geht, nicht gesondert betrachten, um den roten Faden nicht aus den Augen zu verlieren. Die oben kurz angerissenen Unterarten von Oper möchte ich nicht unterscheiden – eine Ausnahme bildet das Musical. Zeitgenössische Musicals erfreuen sich bei Jugendlichen meinen Erfahrungen nach großer Akzeptanz, was auch das Jugendkulturbarometer belegt.³⁰ Die hier bearbeitete Fragestellung trifft also – ganz abgesehen von meiner persönlichen Fremdheit gegenüber dieser Gattung – auf Musicals nicht zu oder anders gesagt: bei Musicalprojekten würde ich, anders als bei Opernprojekten, nicht von Kulturkolonialismus sprechen. Keine Unterscheidung soll zwischen schulischen und außerschulischen Projekten, sowie Projekten, die in erster Linie zur Vorbereitung auf einen Opernbesuch (also auf rezeptiven Operngenuss) und solchen, die auf eine aktive Aufführung abzielen, gemacht werden. Erstens sind diese Aspekte nicht immer klar voneinander zu trennen, da Schulen und außerschulische Träger oft miteinander kooperieren und sich die Methoden mischen können (also aktive Betätigung zur Vorbereitung auf Rezeption eingesetzt wird und umgekehrt). Zweitens geht es hier um ein Bekanntmachen mit der kulturellen Ausdrucksform Oper, die in allen genannten Fällen stattfindet.

1.2.2 Die Oper als gesellschaftliches Phänomen und persönliches Erlebnis

Um Chancen und Probleme auf gesellschaftlicher und persönlicher Ebene im besonderen Kontext benachteiligter Kinder und Jugendlicher herauszufinden, scheint es mir wichtig, zu fragen, welche Aspekte der Oper diesbezüglich quasi von vorneherein anhaften bzw. zugeschrieben werden.

Nachdem in den 60er und 70er Jahren das Ende der Oper verkündet wurde und Pierre Boulez gar forderte, Opernhäuser sollten in die Luft gesprengt werden³¹, muss man sich heute in der Staatsoper in Wien immer noch den ganzen Nachmittag in einer Schlange anstellen, um eine Stehplatzkarte zu bekommen. Zudem werden dort im Sommer Operaufführungen mittlerweile auf eine Open- Air- Leinwand übertragen, prominent besetzte Inszenierungen aus

²⁹ vgl. <http://www.berliner-philharmoniker.de/de/education/>, einges. am 9. Jan. 2009

³⁰ vgl. Keuchel, Susanne und Wiesand, Andreas Johannes (Hrsg.): a. a. O., S. 36

³¹ vgl. Gerhartz, Paul: Oper. Aspekte der Gattung. Laaber 1983, S. 130

aller Welt werden in ausgewählten Kinos gespielt. Die Gattung Oper ist also weder ausgestorben, noch wurde sie gewaltsam abgeschafft, was die „[...] unerschöpfliche Regenerations- und Anpassungsfähigkeit [...]“³² bestätigt, die das MGG der Oper bescheinigt.

Offensichtlich hat sie sich in den letzten Jahren so verändert, dass sie nun als zeitgemäßer empfunden werden kann, etwa durch das Regietheater und durch eine neue Generation junger berühmter Sänger, die mit neuen Methoden des Marketings zu Stars gemacht wurden. Auf diese Aspekte möchte ich hier nicht näher eingehen. Eines scheint sich jedenfalls nicht verändert zu haben:

Die Oper, so das MGG, war also von jeher nicht nur ein künstlerisches, sondern auch ein gesellschaftliches Ereignis und wurde von verschiedensten künstlerischen, aber eben auch „außerkünstlerischen Bestrebungen“³³ beeinflusst.

Sie blieb ihre ganze Geschichte hindurch Aushängeschild und geistiges Spiegelbild ihrer Gesellschaft, von der sie getragen wurde und war dementsprechend auch weit mehr als alle anderen mus. Gattungen von den Wandlungen abhängig, die diese Gesellschaft im Laufe der Zeit durchmachte.³⁴

In diesem Zitat aus dem MGG freilich scheint der Nebensatz „[...] von der sie getragen wurde [...]“ bedeutsam, da m. E. Oper nie Spiegelbild der *gesamten* Gesellschaft, insbesondere nicht der unteren Schichten gewesen sein kann, auch wenn es schon mit Pepuschs „Beggar’s Opera“ eine Version für Angehörige der weniger hochstehenden Gesellschaftsschichten gab und sich der Verismo und andere Opern des 20. Jahrhunderts – ich denke hier etwa an Janáčeks „Jenůfa“ und ähnliche – um eine realistische Darstellung dieser Milieus bemüht haben mögen.

Dass Opernbesuche heute selbst in sogenannten bildungsnahen Kreisen wie etwa Studenten – geschweige denn unter sozial benachteiligten Jugendlichen - keineswegs selbstverständlich sind, lässt sich in Gesprächen schnell feststellen.

Die *Oper als persönliches Erlebnis* lässt sich aus meiner Sicht sehr viel schwieriger erklären, da es sich dabei um je individuelle und weitgehend verborgene Zusammenhänge handelt. Auffallend scheint mir nach nicht überprüften, subjektiven Eindrücken ein gewisses Polarisierungspotential. So bin ich nicht wenigen Menschen begegnet, die Oper entschieden ablehnen, während andere von ihr schwärmen und sie romantisch mystifizieren, wie dies etwa

³² Blume, Friedrich (Hrsg.): a. a. O., S. 56008

³³ ebd., S. 56008

³⁴ ebd., S.56007- 56008

auch in der Hollywood-Komödie „Pretty Woman“³⁵ geschieht, als Vivian bei einer La Traviata – Aufführung in Tränen ausbricht und Edward kommentiert: „Wenn sie die Oper lieben, ist es für immer. Die Anderen tun mir leid.“³⁶ (Allerdings ist die Oper wohl auch hier nicht als rein persönliches Erlebnis, sondern vor allem auch als Symbol für gesellschaftlichen Aufstieg zu verstehen.)

1. 3 Kulturkolonialismus

Den von mir im Titel verwendeten Begriff verdanke ich einem spontanen Gespräch mit Prof. Elisabeth Braun. Er ist mir nicht nur wegen seines Klanges hängen geblieben, bedarf an dieser Stelle sicher aber einer Klärung. Kolonialismus, einen Begriff, der eigentlich aus der expansiven Siedlungspolitik stammt, definiert Jürgen Osterhammel folgendermaßen:

Kolonialismus ist eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensformen der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel sendungsideologische Rechtfertigungsdoktrinen, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit beruhen.³⁷

Entscheidende Elemente des Kolonialismus sind, so Osterhammel, vor allem Herrschaft und kulturelle Fremdheit³⁸.

Die Assoziation von sendungsbewussten „Kolonialherren“, die mit einer fremden, andersartigen Kultur andere Menschen, deren Lebensformen sie als weniger hochstehend ansehen, dominieren wollen, ist im Rahmen der Pädagogik nicht neu. Gotthilf Gerhard Hiller bezeichnet Unterricht in Förderschulen, der sich nicht mit den realen Lebensthemen seiner Schüler, wie Organisation des täglichen Lebens (mit Bereichen wie Wohnen, Finanzen und Leben mit Hartz IV, Behördengänge und Legalität) befasst, sondern sich auf ein humanistisches Bildungsideal beruft, als „Kulturimperialismus“.³⁹ „Was sich in den Schulen für Lernbehinderte [...] abspielt, läßt sich als Kulturimperialismus beschreiben, vergleichbar

³⁵ vgl. Marshall, Garry und Lawton, J. F : Pretty Woman. (Film mit Julia Roberts und Richard Gere) USA 1990 , dtsh. als DVD : Buena Vista Home Entertainment, Inc., o.J.

³⁶ ebd.

³⁷ Osterhammel, Jürgen: Kolonialismus. Geschichte. Formen. Folgen. 5., akt. Aufl., München 2006, S. 21

³⁸ vgl. ebd., S. 19

³⁹ vgl. Hiller, Gotthilf Gerhard: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. 4. Aufl., Ulm 1997, S. 15

mit den Missionsaktivitäten in früheren Jahrhunderten in Übersee“⁴⁰, so Hiller. Statt einem bürgerlich- humanistischen Bildungskanon fordert Hiller eine „realitätsnahe Schule“⁴¹, in der im Bewusstsein erzogen und unterrichtet wird,

[...] daß aus unseren Schülern bestenfalls Menschen werden, die auf Dauer als Grenzgänger zu leben haben zwischen einer bürgerlich- dominanten Kultur (die ihnen auch künftig oft genug gleichgültig bis feindlich gegenüberstehen wird) und jenen Lebensformen, die ihnen Vitalität, Zähigkeit und Gelassenheit gegenüber einem kaum erträglichen Leben eingestiftet haben.⁴²

Dies würde bedeuten, dass Pädagogik die Pluralität von Lebensformen anerkennt und sich danach ausrichtet.⁴³

Projekte mit Opern aber – also einer Kunstform, die ihr Entstehen *der festlich gestimmten Geisteshaltung des 16. Jahrhunderts* (vgl.1.2.1) verdankt - gehören in diesem Verständnis bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen, wohl eindeutig zu der „bürgerlich-dominanten“ Kultur, also zu imperialistischen oder kolonialistischen Invasionen. Nun sind, um noch bei diesem Wortspiel zu bleiben, wie Osterhammel betont, *Kolonialismus* und *Imperialismus* keineswegs Synonyme.⁴⁴ „’Imperialismus’ ist der Begriff, unter dem alle Kräfte und Aktivitäten zusammengefasst werden, die zum Aufbau und zur Erhaltung [...] *transkolonialer Imperien* beitragen.“⁴⁵ Imperialismus, so Osterhammel, ist also der umfassendere Begriff, als dessen Spezialfall man den Kolonialismus bezeichnen könnte.⁴⁶ Insofern passt m. E. der Begriff Kulturkolonialismus in diesem Kontext ganz gut, da ich mich nicht umfassend wie Hiller mit dem Unterrichtsstoff und –stil im Allgemeinen befassen (was den Begriff *Kulturimperialismus* nahe legen würde), sondern dem Spezialfall Opernpädagogik bei sozialer Benachteiligung widmen möchte. Es soll also in Anlehnung an Hillers Konstrukt der Frage nachgegangen werden, ob die Vermittlung des bürgerlichen Kulturgutes Oper bei Kindern und Jugendlichen aus bestimmten Milieus lediglich quasi-kolonialistische Unterwerfung unter bürgerlich kulturelle Normen ist, die sich nur auf Ideologien berufen kann, oder ob es plausible Argumente dafür gibt, sich um die Teilhabe eben dieser Jugendlichen an genau dieser Kunstform zu bemühen. Zunächst soll im folgenden Kapitel das Problem der sozialen Benachteiligung in den Blick genommen, oder mit anderen Worten: die Bedingungen der Zielgruppe solcher Projekte betrachtet werden.

⁴⁰ ebd., S. 21

⁴¹ ebd., S. 22

⁴² ebd., S. 23

⁴³ vgl. O. Autor: Stichwort: Realitätsnahe Schule. In Baur, Werner et al. (Hrsg.): Bildung von unten denken. Auswachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gotthilf Gerhard Hiller. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/ Obb 2006, S. 271

⁴⁴ vgl. Osterhammel, Jürgen: a. a. O., S. 28

⁴⁵ ebd., S. 27, Hervorhebung i. O.

⁴⁶ vgl. ebd.

2. Soziale Benachteiligung und kulturelle Teilhabe

„Armut schränkt Kinder wie Familien ein und grenzt sie sozial aus. Je länger Armut andauert, desto gravierender werden die Folgen für die Betroffenen und die Gesellschaft.“⁴⁷

2.1 Armut und Konzepte der Armutforschung in Deutschland

Das obige Zitat macht deutlich, dass soziale Benachteiligung nicht ohne das Phänomen der Armut diskutiert werden kann. Armut ist eine komplexe Problematik, die je nach Forschungszugang weit mehr als das Fehlen von Geld beinhaltet. Sie kann und soll hier nicht in allen Facetten beleuchtet werden. Dennoch möchte ich die wichtigsten Ansätze zur Erklärung und Erfassung von Armut im Kontext der aktuellen Debatten kurz anreißen, um im nächsten Abschnitt auf das Problem der Armut speziell bei Kindern und Jugendlichen zu kommen. Wenn in diesem Kapitel weitgehend auf Zahlen verzichtet wird, so deshalb, weil diese nicht nur erstens mit jeder neuen Studie schnell ihre Aktualität verlieren, sondern vor allem aus dem Grunde, dass Statistiken nicht ohne den Kontext, in dem sie veröffentlicht werden, betrachtet werden sollten, was stets ein sehr genaues Hinschauen erfordert, das den Blick für die eigentliche Fragestellung dieser Arbeit aus dem Auge verlieren würde.

2.1.1 Woher kommt Armut? Wer wird arm?

In der vergangenen Zeit wurde Armut in Deutschland als wieder entdecktes Problem diskutiert. Begriffe wie „Prekariat“ „und „Neue Unterschicht“ tauchten auf. Diese, stellenweise wohl von Ideologie und politischen Interessen nicht ganz unbelastete Diskussion ist zu komplex, um sie hier im Ganzen zu betrachten. Ein Punkt soll hier dennoch aufgegriffen werden, da er mir als Reflexionsebene für Professionelle, die mit Menschen in Benachteiligung und Armut arbeiten, besonders wichtig erscheint. Es handelt sich dabei um die Frage, wer von Armut betroffen wird, und woher diese Armut kommt. In den 80er Jahren hat sich, wie Peter Jauch in seiner Vorlesung zur Soziologie der Armut bemerkte, in Bremen

⁴⁷ Holz, Gerda et al.: Zukunftschancen für Kinder?! – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Zusammenfassung des Endberichts der 3. Phase der AWO- ISS- Studie. (Auszug). Auf: <http://www.sozialpoloizik-lehrbuch.de/docs/awokinderarmut12-2005.pdf>, einges. am 27. Nov. 2008, S. 8

die sehr populäre *Dynamische Armutsforschung* entwickelt⁴⁸. Diese beschäftigt sich verstärkt mit individuellen Lebensverläufen und postuliert „Episodenhaftigkeit, Biographisierung und Entstrukturierung“⁴⁹ von Armut. Damit ist, wie Chassé bemerkt, gemeint, dass Armut in vielen Fällen nur eine kurze Zeitspanne im Lebenslauf ausmache, die oft an Stellen von Statuspassagen auftrete (Episodenhaftigkeit), die persönlichen Faktoren bei der Entstehung einer Armutslage in diesem Ansatz besonders betont werden (Biographisierung), und dass Armut sozial entgrenzt sei, also auch Menschen aus der Mitte der Gesellschaft betroffen werden können (Entstrukturierung). Christian Palentien bemerkt, das Armutrisiko gehöre heute zum Leben.⁵⁰ Nach Butterwegge et al. handelt es sich um ein lebenslauftheoretisches Modell, das Armut als mögliche Episode der Biographie betrachtet⁵¹ und sich so „[...] die Strukturen der gesellschaftlichen Ungleichheit zu bloßen Einzelschicksalen verflüchtigen.“⁵² Wie Jauch bemerkt, bietet dieser Ansatz sicher Vorteile, vor allem den, dass individuelle Biographien ernst genommen und gewürdigt werden können.⁵³ Allerdings kritisiert er – und dieser Kritik möchte ich mich anschließen –, dass durch die starke Individualisierung von Armut in der *Dynamischen Armutsforschung* die Gefahr besteht, Problemlagen von Menschen in unteren Gesellschaftsschichten als Folge persönlichen Versagens der Individuen zu betrachten.⁵⁴ Jauch stellt eine Gegenthese zur den drei oben genannten Schlagworten der *Dynamischen Armutsforschung* auf. Sinngemäß sagt er, Armut sei ein wachsendes Problem vor allem der unteren Gesellschaftsschichten. Bisher sei keine zu starke Verfestigung bei bestimmten Gruppen zu spüren, da der Sozialstaat noch viel auffange. Diese Verfestigung, so Jauch, werde aber kommen.⁵⁵ Ähnlicher Ansicht ist auch Roland Merten, wenn er sagt: „Armut ist [...] kein Phänomen, das sich gleichsam naturwüchsig einstellt. [...] es bilden sich sog. ‚Problemgruppen‘, innerhalb derer sich besonders nachhaltig und stabil die Benachteiligungen manifestieren, sei es auf dem Arbeitsmarkt, sei es im Bereich Einkommen.“⁵⁶ Als solche „Problemgruppen“ führt er auf: Jüngere, Ältere, Ausländer,

⁴⁸ vgl. Jauch, Peter: Soziologie der Armut. Mitschrift der Autorin aus der Vorlesung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/ Reutlingen im WS 2007/08, o.S.

⁴⁹ ebd.

⁵⁰ vgl. Palentien, Christian: Aufwachsen in Armut- Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. In: Z. f. Päd. 2/2005, S. 155

⁵¹ Vgl. Butterwegge, Christoph et al.: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. 2., erw. u. akt. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 130

⁵² ebd.

⁵³ vgl. Jauch, Peter: a. a. O., o. S.

⁵⁴ vgl. ebd.

⁵⁵ vgl. ebd.

⁵⁶ Merten, Roland: Kindheit und Jugend in Armut. Vortrag gehalten bei der Veranstaltung des Deutschen Kinderschutzbundes und der Friedrich-Ebert-Stiftung „Hungernde Kinder in Sachsen-Anhalt“ am 21. Februar 2006 in Halle (Saale), Auf: http://www.fes.de/Magdeburg/pdf/21_2_6_3.pdf, einges. am 27. Nov. 2008, S. 7

Frauen und Menschen mit Behinderung.⁵⁷ Noch deutlicher wird Merten an anderer Stelle: „Der Reichtum, aber ebenso die Armut hat in den zurückliegenden Jahren in Deutschland zugenommen; dies ist ein Prozess der zunehmenden Polarisierung innerhalb der bundesrepublikanischen Bevölkerung [...]“⁵⁸ Auch Schniering benennt Problemgruppen, (nämlich Ein- Eltern- Familien, kinderreiche Familien, Familien, in denen der Ernährer arbeitslos ist und ausländische Familien)⁵⁹ und weist ebenfalls auf eine Scherenentwicklung hin⁶⁰. Aus diesem Grund blicken wohl viele der sozial benachteiligten Jugendlichen auf eine längere Familientradition am Rande der Gesellschaft zurück und haben oft nur wenig Hoffnung auf Aufstieg.

2.1.2 Was aber ist Armut?

Die Frage, woher Armut kommt, ist mit der Frage verbunden, was überhaupt unter Armut verstanden wird. Im folgenden Abschnitt werden die m. E. am gebräuchlichsten Konzepte und Ansätze kurz vorgestellt.

Monika Alisch und Jens Dangschat stellen *Absolute Armut* und *Relative Armut* einander als übergeordnete Konzepte gegenüber.⁶¹ Absolute Armut kann kurz als „[...] Fehlen der adäquaten Ressourcen zur Sicherstellung des physischen Existenzminimums.“⁶² definiert werden.

Als *relativ arm* hingegen, wird nach Barbara Metzler eine Person bezeichnet, „[...] die auf Grund fehlender Ressourcen nicht in der Lage ist, an gesellschaftlichen Aktivitäten teilzunehmen, und allgemein anerkannte Konsumstandards unterschreitet“⁶³. Nach Peter Jauch ist das Verständnis Relativer Armut zudem eine „Frage des menschenwürdigen Lebens“⁶⁴. Roland Merten fasst die Unterscheidung der beiden Ansätze wie folgt zusammen: „Während *absolute Armut* auf das physische Existenzminimum abhebt, das zum Überleben unabdingbar notwendig ist, bezieht sich der Begriff der *relativen Armut* auf ein Versorgungsniveau, das mit Bezug auf die jeweilige Gesellschaft ermittelt wird.“⁶⁵

⁵⁷ vgl. ebd.

⁵⁸ ebd., S. 14

⁵⁹ vgl. Schniering, Daniel: a. a. O., S. 22

⁶⁰ vgl. ebd., S. 27

⁶¹ vgl. Alisch, Monika und Dangschat, Jens. S.: Armut und soziale Integration. Strategien sozialer Stadtentwicklung und lokaler Nachhaltigkeit. Opladen 1998, S. 22

⁶² <http://www.uni-duisburg.de/Fak1/SAE/Neubauer/ss04-al/Folien-AL-0806+1506.pdf>, einges. am 11. Jan. 2009

⁶³ Metzler, Barbara: Armut und Bildungschancen. Wie beeinflussen Armutslagen im Vorschulalter die Bildungschancen von Kindern? Bern 2005, S. 9

⁶⁴ Jauch, Peter: a. a. O., o. S.

⁶⁵ Merten, Roland: a. a. O., S. 5. Hervorhebung i. O.

Aus dem Ansatz der *Relativen Armut* lassen sich nach Alisch und Dangschat zwei Konzepte ableiten, der Ressourcenansatz und der Lebenslagenansatz, die jeweils wiederum verschiedene Spielarten haben.⁶⁶ Nach Rainer Geißler greift der Ressourcenansatz auf einfache Indikatoren der Einkommenssituation zurück⁶⁷, misst also in erster Linie die materiellen Ressourcen, die einer Person zur Verfügung stehen.

Als gebräuchliche Formen der Messung von Einkommensarmut nennt Geißler die *Bekämpfte Armut* nach dem Bundessozialhilfegesetz⁶⁸ und Varianten der *Relativen Einkommensarmut*, „[...] wobei unterschiedliche Armutsgrenzen nach dem relativen Abstand zum Durchschnittseinkommen von Haushalten mit gleicher Personenzahl gezogen werden - die 60-%-Grenze, die 50-%-Grenze [...] und die 40-%-Grenze[...]“⁶⁹ Diese beiden Zugriffe werden auch im 3. Armuts- und Reichtumsbericht vom Juni 2008 zitiert.⁷⁰ Die Verwendung der Bekämpften Armut als Indikator wird hier gleichzeitig kritisiert: „Dabei zeigt die Inanspruchnahme einer Transferleistung lediglich das Ausmaß, in dem Teile der Bevölkerung den zugesicherten Mindeststandard nur mit Unterstützung des Systems der sozialen Sicherung erreichen.“⁷¹ Den Ressourcenansatz an sich bezeichnet Daniel Schniering allerdings als eindimensional und „[...] nicht unproblematisch, da er in der Regel ausschließlich die Versorgung mit ökonomischen Mitteln berücksichtigt.“⁷²

Um diese Einschränkung zu überwinden, wurde in den 70er Jahren der *Lebenslagenansatz* entwickelt. Nach Monika Alisch und Jens Dangschat begreift der Lebenslagenansatz Armut als „[...] vielfältiges Syndrom sozialer Benachteiligung sowie gesellschaftlicher und institutionell- politischer Ausgrenzung [...]“⁷³. Margherita Zander bemerkt, dass mit diesem multidimensionalen Ansatz⁷⁴, vor allem mit seiner Weiterentwicklung, dem Spielräume-Konzept, Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Lebensbereich besonders gut betrachtet

⁶⁶ vgl. Alisch, Monika und Dangschat, Jens S.: a. a. O., S.22

⁶⁷ Geißler, Rainer, zit. nach http://www.schader-stiftung.de/gesellschaft_wandel/446.php, 30. Nov. 2008, o. S.

⁶⁸ vgl. ebd.

⁶⁹ ebd.

⁷⁰ vgl. Bundesregierung Deutschland (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung Deutschland. 06/2008 Auf:

http://www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter_armuts_und_reichtumsbericht.pdf,
inges. am 29. Nov. 2008, S. 89

⁷¹ ebd.

⁷² Schniering, Daniel: Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Grundlagen, Dimensionen, Auswirkungen. Saarbrücken 2006, S. 13

⁷³ Alisch, Monika und Dangschat, Jens. S.: a. a. O., S. 33

⁷⁴ vgl. Zander, Margherita: Armes Kind- starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden 2008, S.112

werden könnten.⁷⁵ Die subjektive Perspektive der Bewältigung individueller Armut innerhalb der gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen kämen mit diesem Ansatz zum Vorschein.⁷⁶ Den Begriff Lebenslage definiert Christian Palentien als „Summe der Lebensumstände“ und „Realisierung von Handlungschancen“⁷⁷ Zander unterscheidet folgende fünf Lebensbereiche oder Spielräume:

- Einkommens – und Versorgungsspielräume
- Lern- und Erfahrungsspielräume
- Kontakt- und Kooperationsspielräume
- Muße- und Regenerationsspielräume
- Entscheidungs- und Dispositionsspielräume⁷⁸.

Obwohl gerade die Vielschichtigkeit und Offenheit dieses Ansatzes dem nur schwer in seinem vollen Ausmaß greifbaren Problem der Armut gerecht wird, ist mit Alisch und Dangschat kritisch anzumerken, dass durch die Vielzahl der Indikatoren die Schärfe des Konzepts zu leiden hat und die Gefahr von Beliebigkeit in der Interpretation von Zusammenhängen besteht.⁷⁹

2.2 Soziale Benachteiligung und Armut von Kindern und Jugendlichen

Das Lebenslagenkonzept in der Erforschung von Kinderarmut

Gerade in der Erforschung von Armut bei Kindern und Jugendlichen und ihrer Auswirkungen scheint das eben beschriebene Konzept besonders gängig zu sein. Zwar weisen Chassé et al. auf Schwierigkeiten hin, die bei der Übertragung des Konzeptes auf Kinder dahingehend entstehen, dass die jeweiligen Handlungsmöglichkeiten von Kindern zusätzlich von den Eltern eingeschränkt werden können, und es deshalb wichtig ist, bei der Einschätzung der jeweiligen Lebenslage von Kindern auch elterliche Kompensationen zu beachten.⁸⁰ Dennoch, betonen Chassé et al. „[...] tragen die Kinder durch die spezifische Art und Weise, wie sie mit der gegebenen Situation umgehen, zur Ausgestaltung ihrer Lebenslage bei.“⁸¹ Dieses

⁷⁵ vgl. ebd.

⁷⁶ vgl. ebd.

⁷⁷ Palentien, Christian: Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Wiesbaden 2004, S. 72

⁷⁸ vgl. Zander, Margherita: a. a. O., S. 113

⁷⁹ vgl. ebd.

⁸⁰ vgl. Chassé, Karl August et al.: Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 2. Aufl. Wiesbaden 2005., S. 112

⁸¹ ebd., S. 115

Zugeständnis an Handlungskompetenz an die Kinder liegt, wie Zander bemerkt, auch an dem Paradigmenwechsel, der in der Kindheitsforschung generell dazu geführt hat, Kinder als handelnde Subjekte ihres eigenen Lebens wahrzunehmen.⁸² Nach meinem Dafürhalten ist es ein wichtiger Schritt, Kindern, die je individuell mit ihrer Situation umgehen müssen, als (Mit-)Gestalter ihrer Lebensbedingungen ernst zu nehmen und die teilweise ja enormen Leistungen, die sie ständig erbringen, um den ganz normalen Alltag zu bewältigen, zu würdigen. Andererseits darf dies aber – ähnlich wie die Kritik an der Dynamischen Armutsforschung - nicht zu einer einseitig individualisierenden Sichtweise führen. Hiller warnt davor, Kinder, die einen nach bürgerlich- normativen Gesichtspunkten positiven Lebensverlauf aus einer schwierigen Situation heraus entwickeln, zu „mystifizieren“⁸³, weil das im Umkehrschluss dazu führen würde, Gründe für das Versagen bei denjenigen Kindern, die das nicht in gleichem Maße schaffen, ebenfalls im Individuum zu suchen. Zander betont: „Es ist immer eine zweifache Perspektive einzunehmen, aus der heraus einerseits die Kinder als Gesamtheit in der sich wandelnden Gesellschaft gesehen werden, aber andererseits auch die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Kinder in dieser Gesellschaft betrachtet werden“⁸⁴. In der Resilienzforschung, so Zander, wird Armut als ein Risikofaktor für eine gelingende Entwicklung betrachtet.⁸⁵ In der AWO- ISS- Studie zur Armut von Kindern stellt auch die Forschungsgruppe um Gerda Holz fest:

Armut einer Familie ist der stärkste Prädiktor für die Lebenslage der Kinder und somit zentraler Risikofaktor für eine Entwicklung im Wohlergehen. Arme Kinder verfügen in der Summe über erheblich weniger personale, familiale und außerfamiliale Schutzfaktoren (z. B. im Bereich des Wohlbefindens des Kindes, des Bildungshintergrundes der Eltern, des schulischen Umfelds, der Netzwerke und Familienaktivitäten) als nicht-arme Kinder, was sich gravierend auf ihre Lebenssituation auswirkt.⁸⁶

Diese Komplexität an Benachteiligungen, die mit der materiellen Armut bei Kindern und Jugendlichen einhergehen, spiegelt sich auch im dritten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Dort werden im Zusammenhang mit Armut vor allem folgende Aspekte genannt:

⁸² vgl. Zander, Margherita: a. a. O., S. 100

⁸³ Hiller, Gotthilf, Gerhard: „Resilienz“ – für die pädagogische Arbeit mit Risikojugendlichen und mit jungen Erwachsenen in brisanten Lebenslagen ein fragwürdiges Konzept? In: Opp, Günther und Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. bearb. Aufl. München und Basel 2007, S. 266

⁸⁴ Zander, Margherita: a. a. O., S. 106

⁸⁵ ebd., S. 122

⁸⁶ Holz, Gerda et al. : a. a. O., S. 8

- Entwicklungsdefizite
- Unterversorgung mit der Folge gesundheitlicher Probleme
- soziale Benachteiligungen, etwa durch mangelnde Integration in der Schule und unter den Gleichaltrigen
- emotionale Instabilität und Verhaltensauffälligkeiten
- Verzögerungen in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung sowie die
- schulischen Leistungen von Kindern.⁸⁷

Auf ähnliche Ergebnisse kommen auch Chassé et al.. In Anlehnung an die im vorigen Abschnitt erwähnten Spielräume führen sie u. a. die Bereiche „Versorgung“⁸⁸, „Umgang mit Geld“⁸⁹, „Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten“⁹⁰, „Soziale Netzwerke“⁹¹, „Gleichaltrigenbeziehungen“⁹², „Zugang zur Kinderkultur“⁹³ und „Familienklima“⁹⁴ an.

Auf die einzelnen Bereiche und Dimensionen sowie auf die verschiedenen Bewältigungsmuster von Kindern und Jugendlichen in Armut und Benachteiligung möchte ich hier nicht näher eingehen, sondern, um auf die eigentliche Fragestellung dieser Arbeit zuzusteuern, den Zusammenhang von Kinderarmut und Bildung in den Blick nehmen. Die Wirkungen von Armut bei Kindern und Jugendlichen insgesamt fasst Metzler so zusammen: „Armut muss nicht zwingend zu eingeschränkten Entwicklungsmöglichkeiten führen, ist aber sehr oft so [sic].“⁹⁵

Armut und Benachteiligung bei Kindern und Jugendlichen hängt in besonderer Weise mit Bildung zusammen und dies in doppelter Hinsicht. Zum einen haben Kinder aus ärmeren Familien weniger Chancen, eine hohe Bildung zu erwerben. Zum anderen hängt aber die Wahrscheinlichkeit, mit der sie einmal der Armut (im oben diskutierten komplexen Verständnis) entkommen, auch nicht unwesentlich davon ab, wie viel und was für Bildungskapital die Kinder und Jugendlichen erwerben können. Mona Motakef drückt dies so aus:

⁸⁷ vgl. Bundesregierung Deutschland (Hrsg.): a. a. O., S. 89

⁸⁸ Chassé, Karl August et al.: a. a. O., S. 122

⁸⁹ ebd., S. 126

⁹⁰ ebd., S. 135

⁹¹ ebd., S. 155

⁹² ebd., S. 170

⁹³ ebd., S. 178

⁹⁴ ebd., S. 191

⁹⁵ Metzler, Barbara: a. a. O., S. 19

Wenn Kinder in Armut aufwachsen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie in ihrer Schullaufbahn und nicht nur dort, Benachteiligung erfahren. Umgekehrt mindert eine geringe Bildung die Verwirklichungschancen von Menschen, wie ihre soziale Teilhabe und ihren sozialen Aufstieg.⁹⁶

Konkreter äußert sich der Armuts- und Reichtumsbericht: „Von der Europäischen Union wird das Erreichen eines Abschlusses des Sekundarbereichs II als notwendige Mindestqualifikation für eine erfolgreiche Teilhabe in modernen Wissensgesellschaften und aussichtsreiche Chancen am Arbeitsmarkt angesehen.“⁹⁷

Aus diesem Grund möchte ich auf dieses Thema etwas genauer eingehen und mich im nächsten Abschnitt dem Begriff des Kulturellen Kapitals nach Bourdieu widmen.

2.3 Die besondere Bedeutung des kulturellen Kapitals nach Pierre Bourdieu

2.3.1 Was ist kulturelles Kapital?

Bourdieu unterscheidet drei grundlegende Kapitalformen: das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital.⁹⁸ Ökonomisches Kapital ist hier mit dem alltagssprachlichen Begriff übereinstimmend, soziales Kapital definiert sich durch ein Netz von Beziehungen und Ressourcen, die auf Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe beruhen⁹⁹. Besondere Bedeutung für Bildungsprozesse und auch für die Fragestellung dieser Arbeit hat das kulturelle Kapital. Es soll daher in diesem Abschnitt näher beschrieben werden. Bourdieu schreibt dem kulturellen Kapital weitreichende Einflusskraft – er bezeichnet es zusammen mit dem ökonomischen Kapital als großes Herrschaftsprinzip¹⁰⁰ - und „seltsame Eigenschaften“¹⁰¹ zu. Diese Eigenschaften sollen im Folgenden verdeutlicht werden.

⁹⁶ Motakef, Mona: Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Eine Studie über Exklusionsrisiken und Inklusionschancen im deutschen Bildungssystem. Auf: http://gew.de/Binaries/Binary29305/Menschenrecht_auf_Bildung.pdf, eingesehen am 28. 10. 08, S. 22

⁹⁷ Bundesregierung Deutschland (Hrsg.): a. a. O., S. 59

⁹⁸ vgl. Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur, hrsg. v. M. Steinbrücke, Hamburg 1997, S. 49- 89

⁹⁹ vgl. Bourdieu, Pierre: a. a. O. 1997, S. 49

¹⁰⁰ vgl. Bourdieu, Pierre: Habitus, Herrschaft und Freiheit. In: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur. Hamburg 2006 c, S. 167

¹⁰¹ ebd.

In seiner Definition unterscheidet Bourdieu drei Sorten kulturellen Kapitals: das inkorporierte, das objektiviert und das institutionalisierte.¹⁰²

Inkorporiertes Kulturkapital beschreibt Bourdieu als grundsätzlich an die Körperlichkeit des einzelnen Menschen gebunden¹⁰³, was seine Vergänglichkeit beim Tode des Inhabers impliziert. Der Erwerb dieses Kapitals setzt einen zeitaufwändigen Verinnerlichungsprozess voraus.¹⁰⁴ Dabei ist anzumerken, dass Bourdieu Zeit aufgrund der Tatsache, dass „[...] ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen kann, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann,“¹⁰⁵ überhaupt als Bindeglied zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital ansieht.¹⁰⁶ Inkorporiertes Kulturkapital wird zum Bestandteil einer Person, zum Habitus, wie Bourdieu es nennt¹⁰⁷. Habitus bezeichnet er an anderer Stelle als verkörperte Geschichte, die unseren Lebens- und Verhaltensstil, unsere Körpersprache, Werthaltungen usw. geprägt hat und die wir gleichzeitig prägen. „Der Habitus ist in einem Sinne ganz und gar festgelegt, weil er das Produkt der Geschichte ist [...]. Gleichzeitig ist er ein Erzeuger von Freiheit, das heißt, Sie können vom *Habitus* ausgehend improvisieren und innerhalb bestimmter Grenzen haben Sie einen beachtlichen Improvisationsspielraum.“¹⁰⁸ Inkorporiertes kulturelles Kapital wird auf verschleierte Art und Weise weitergegeben¹⁰⁹, sodass die Unterscheidung zwischen (genetisch) vererbten und erworbenen Fähigkeiten schwierig wird.¹¹⁰ Bourdieu nennt die Transmission kulturellen Kapitals in einer Familie die „[...] am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition“¹¹¹.

Objektiviertes Kulturkapital ist nach Bourdieu materiell übertragbar – allerdings gilt dies nur für das juristische Besitzrecht, etwa auf ein Gemälde.¹¹² Zur Nutzung, das heißt zum Genuss desselben, ist inkorporiertes kulturelles Kapital notwendig (z. B. Kunstverständnis)¹¹³. „Kulturelle Güter können somit entweder zum Gegenstand materieller Aneignung werden,

¹⁰² Vgl. Bourdieu, Pierre: Bourdieu, Pierre: Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur. Hamburg 2006 b, S. 113

¹⁰³ vgl. ebd., S. 114

¹⁰⁴ vgl. ebd.

¹⁰⁵ ebd., S. 116

¹⁰⁶ vgl. ebd.

¹⁰⁷ vgl. ebd., S. 114

¹⁰⁸ Bourdieu, Pierre: a. a. O. 2006 c, S. 165, Hervorhebung i. O.

¹⁰⁹ vgl. Bourdieu, Pierre: a. a. O. 2006 b, S. 115

¹¹⁰ vgl. ebd.

¹¹¹ vgl. ebd.

¹¹² vgl. ebd., S. 117

¹¹³ vgl. ebd.

dies setzt ökonomisches Kapital voraus. Oder sie können symbolisch angeeignet werden, was inkorporiertes Kulturkapital voraussetzt.“¹¹⁴ An dieser Stelle, so Bourdieu, entsteht oft ein Konkurrenzdenken um die Überlegenheit von ökonomischem und kulturellem Kapital.¹¹⁵ Obwohl objektiviertes kulturelles Kapital Produkt historischen Handelns ist¹¹⁶, besteht es also in seiner Wertigkeit nur so lange fort, wie sich Menschen handelnd damit auseinandersetzen und ihm Bedeutung zuschreiben (was Bourdieu als den Einsatz als Waffe beschreibt).¹¹⁷

Institutionalisiertes Kulturkapital schließlich ist als Objektivierung inkorporierten kulturellen Kapitals in Form von Titeln zu verstehen, mit denen die biologischen Grenzen des inkorporierten Kapitals ausgeglichen werden sollen.¹¹⁸ Titel entstehen nach Bourdieu durch die Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital¹¹⁹: so hat ein Titelinhaber einen bestimmten Geldwert und kann mit anderen verglichen werden.¹²⁰ Bourdieu merkt an, dass durch Prüfungen, die zur Erlangung von institutionalisiertem Kulturkapital notwendig sind, „dauerhafte brutale Diskontinuitäten“¹²¹ geschaffen werden (etwa zwischen dem Schlechtesten, der die Prüfung noch besteht und dem Besten derer, die durchfallen) und damit ein „[...] wesensmäßiger Unterschied institutionalisiert [...]“¹²² wird.

2.3.2 Der Rassismus der Intelligenz

Die wahrscheinlich interessanteste der drei vorgestellten Formen kulturellen Kapitals ist das inkorporierte, denn es ist so eng mit seinem Träger verbunden, dass es zu seiner Natur zu gehören scheint. Gelingt es manchen Menschen, mehr kulturelles Kapital zu inkorporieren als andere, wird dies nicht selten als angeborene Begabung ausgelegt, die „Wesen höherer Art“¹²³ auszeichnet. Die Annahme der genetisch bedingten Begabung, auf die, nebenbei bemerkt auch das baden-württembergische Schulgesetz gründet¹²⁴, bezeichnet Bourdieu als eine Form

¹¹⁴ ebd.

¹¹⁵ vgl. ebd., S.118

¹¹⁶ vgl. ebd.

¹¹⁷ vgl. ebd.

¹¹⁸ vgl. ebd.

¹¹⁹ vgl. ebd., S. 119

¹²⁰ vgl. ebd.

¹²¹ ebd., S. 118

¹²² ebd., S. 119

¹²³ Bourdieu, Pierre: Der Rassismus der Intelligenz. In: ders.: Soziologische Fragen. Frankfurt am Main 1993, S. 252

¹²⁴ Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983 (GBl. S. 397; K. u. U. S. 584), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 2006 (GBl. S. 378; K. u. U. 2007 S. 38) § 1 Erziehung- und Bildungsauftrag der Schule:

von Rassismus.¹²⁵ Ein „brutaler Diskurs“¹²⁶ von offensichtlichem Rassismus würde, so Bourdieu, in wissenschaftlichen Kreisen heute sofort zensiert werden, daher sei die Elite auf einen subtile, stark euphemisierende Form des Rassismus angewiesen, um ihre Privilegien zu sichern.¹²⁷ „Derart maskiert kann sich ein ‚Klassenrassismus‘ zeigen, ohne jemals als solcher erkannt zu werden“¹²⁸, meint Bourdieu. Als Indiz zieht er das Konstrukt der Intelligenz heran. Diese werde mit einem Instrument gemessen, welches das System selbst hervorgebracht habe (also mit der Elite unter einer Decke stecke). Diese Instrumente der Intelligenzmessung seien entwickelt worden, weil mit dem Aufkommen der Schulpflicht auch Kinder ärmerer Schichten in das Bildungssystem eindringen, mit denen dieses nicht zurecht kam, weil jene die notwendigen Dispositionen an kulturellem Kapital und gutem Willen nicht mitbrachten.¹²⁹ Die Schule, so Bourdieu, wandelt also Klassen- in Begabungsunterschiede um¹³⁰: „Die Klassifizierung durch die Schule ist eine legitimierte und wissenschaftlich ausgewiesene soziale Diskriminierung.“¹³¹

Wenn diese Theorie auch auf Anhieb plausibel erscheint, drängt sich doch die Frage auf, wie es sein kann, dass diese Mechanismen auch heute noch ungehindert fortwirken. Die Antwort auf diese Frage liegt in der Unsichtbarkeit und der Weitergabe dessen, was je nach Positionierung als Anlage oder kulturelles Kapital bezeichnet wird. „Das Wesentliche des kulturellen Erbes wird diskret übertragen“¹³², sagt Bourdieu. Dieses Phänomen soll im nächsten Abschnitt im Zusammenhang mit dem System Schule anschaulicher werden.

2.3.3 Schule als Königsweg der Demokratie?

Die Schule, sollte man annehmen, lässt allen Kindern ohne Ansehen ihrer Person gleichberechtigt Bildung zuteil werden und ist daher ein Ort der Demokratie. Bourdieu bemerkt: Schule „[...] könnte der Königsweg zur Demokratisierung der Bildung sein, würde

„(1) Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus der durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Landes Baden-Württemberg gesetzten Ordnung, insbesondere daraus, dass jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat und dass er zur Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der ihn umgebenden Gemeinschaft vorbereitet werden muss.“ Auf: <http://www.smv.bw.schule.de/Gesetze/schulgesetz.pdf>, einges. am 9. Jan. 2009

¹²⁵ vgl. Bourdieu, Pierre: a. a. O. 1993, S. 252

¹²⁶ ebd., S. 252

¹²⁷ vgl. ebd.

¹²⁸ Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean Claude : Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz 2007, S. 98

¹²⁹ vgl. Bourdieu, Pierre: a. a. O. 1993, S. S.254- 255

¹³⁰ vgl. ebd., S. 254

¹³¹ ebd.

¹³² Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean Claude: a. a. O., S. 31

sie nicht die ursprünglichen kulturellen Ungleichheiten bestätigen, indem sie ihnen keine Beachtung schenkt [...]“¹³³. (Was sich dazu noch alles ändern müsste, soll hier nicht vollständig erläutert werden, obwohl Bourdieu meines Erachtens viele interessante Gedanken dazu bereit hält.) Genau die Tatsache aber, dass Schüler als formal gleich angesehen werden und daher in der gleichen Zeit den gleichen Stoff lernen sollen, ohne dass jemand nach ihren Vorerfahrungen fragt, ist für Bourdieu also kein Zeichen von Demokratie, sondern das Problem, das sie verhindert. „Die Blindheit gegenüber sozialen Ungleichheiten verurteilt und ermächtigt gleichermaßen dazu, alle Ungleichheiten, insbesondere die des Bildungserfolges, als natürliche Ungleichheiten, Ungleichheiten der Begabung zu erklären.“¹³⁴

Bildung beginnt – eine derzeit viel propagierte Erkenntnis - nicht in der Schule, sondern schon lange vorher. Die Familie als Instanz der Primärsozialisation vermittelt Kindern vor allem auf indirektem Weg kulturelles Kapital, zu dem als nicht unwesentlicher Teil ein gewisses Ethos als „System impliziter und tief verinnerlichter Werte“¹³⁵ gehört, das auch die Einstellungen und Grundhaltungen gegenüber der Schule und ihren Inhalten beeinflusst. „Das kulturelle Erbe, das [...] nach sozialen Klassen variiert, ist für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich“¹³⁶, schreibt Bourdieu.

In diesem Zusammenhang wird auch wieder die Rolle der Zeit deutlich. Wer in einer Umgebung gebildeter Menschen aufwächst, der muss nicht nur nicht einen Vorsprung der Anderen aufholen, er muss auch keine Zeit aufwenden, um unerwünschte Lernresultate zu korrigieren, wie Bourdieu formuliert.¹³⁷

Die Schule später belohnt, wie Bourdieu bemerkt, Kompetenzen, die in dieser Primärsozialisation erworben werden können, die sie selbst aber nicht lehrt und auch wohl nie in den offiziellen Bildungsplan aufnehmen würde, als da wären: ironische Lässigkeit, vorgestellte Eleganz, Gewandtheit und selbstbewusstes Auftreten.¹³⁸ Bourdieu spricht an anderer Stelle von einem „aristokratischen Verhältnis zur Kultur“¹³⁹ und spielt damit darauf an, dass von Lehrern, die meist selbst aus der Mittelschicht stammen und entsprechende Werte verinnerlicht haben – ob bewusst oder unbewusst – Schülerleistungen, die den Anschein von Mühelosigkeit haben, oft höher bewertet werden als solche, die hartem Üben zu

¹³³ ebd.

¹³⁴ ebd., S. 95

¹³⁵ Bourdieu, Pierre: Die konservative Schule. In: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur. Hamburg 2006 a, S. 26

¹³⁶ ebd.

¹³⁷ Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1987, S. 131

¹³⁸ vgl. Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean Claude: a. a. O., S. 31

¹³⁹ Bourdieu, Pierre: a. a. O. 2006 a, S. 41

verdanken sind. Bourdieu formuliert sehr drastisch, dass Schule nur dann die ursprünglichen kulturellen Ungleichheiten überwinden könnte, wenn sie Schularbeiten nicht mehr ihre Schulmäßigkeit vorwerfe „[...] und nicht zur Abwertung der Bildung beitrüge, die sie selbst vermittelt, zugunsten einer ererbten Kultur, die nicht das Mal kleinbürgerlicher Anstrengung trägt, und die deshalb der Schein von Leichtigkeit und Begnadung umgibt.“¹⁴⁰

Der Lehrer, der unter dem Anschein, die ‚natürliche Begabung‘ zu beurteilen, die Verhaltensweisen, die von einem asketischen Ethos fleißig und mühsam vollbrachter Arbeit bestimmt sind, an den Kriterien des Ethos der kultivierten Elite misst, konfrontiert zwei Arten der Beziehung zur Kultur miteinander, zu der die Individuen aus den verschiedenen Milieus durch ihre Geburt in ungleichem Maße bestimmt sind.¹⁴¹

Anschaulich wird dies am Beispiel der Sprache. Bourdieu stellt fest, dass Lehrer oft den Eindruck erwecken, als sei der Stil der Sprache, die sie sprechen, „[...] eine Sprache der Anspielungen und des Einverständnisses, die natürliche Sprache aller ‚intelligenten‘ und ‚begabten‘ Subjekte [...]“.¹⁴²

Zudem sind nach Bourdieu für die allgemeinbildenden Fächer Kenntnisse von Nöten, die nie ganz von Werthaltungen getrennt werden können¹⁴³. In diesem Zusammenhang sind auch der Geschmack und die Neigungen von Schülern zu sehen, die meistens auch als Begabung deklariert werden, in Wirklichkeit aber Lernprozessen zu verdanken sind, die informell und oft unbewusst seit frühester Kindheit in der Familie stattfinden.¹⁴⁴ Bourdieu bezeichnet die sozial ungleich verteilte „[...]zweckfreie Bildung‘ [als] implizite Erfolgsbedingung bestimmter schulischer Laufbahnen [...]“¹⁴⁵.

Bourdieu gibt einige Hinweise darauf, wie eine wirklich demokratische Schule sein müsste. Besonders interessant im Zusammenhang dieser Arbeit ist seine Forderung, allen Schülern Mittel an die Hand zu geben, das zu erwerben, was nur einige in der Familie mitbekommen, wozu auch gehört, Vertrautheit mit anerkannten Werken der Kultur herbeizuführen.¹⁴⁶ Damit ist nicht das mühsame Durcharbeiten eines gelben Lektüreheftchens gemeint, sondern der regelmäßige und selbstverständliche Besuch des Theaters u.ä. – ein entspannter, genussvoller,

¹⁴⁰ Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean Claude: a. a. O., S. 31

¹⁴¹ Bourdieu, Pierre: a. a. O. 2006 a, S. 41 (Anm. d. Verf. : Diese Beobachtung kann ich vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen vorbehaltlos teilen, nicht zuletzt, weil ich selbst bis vor Kurzem Menschen nach den oben aufgezählten Kriterien bewertet habe und dies möglicherweise (ohne es zu wollen) noch tue)

¹⁴² ebd., S. 42

¹⁴³ vgl. Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean Claude: a. a. O., S. 35

¹⁴⁴ vgl. Bourdieu, Pierre: a. a. O. 2006 a, S. 30

¹⁴⁵ ebd.

¹⁴⁶ vgl. ebd.

in gewisser Weise also auch wieder aristokratischer Umgang.¹⁴⁷ Diese Forderung, allen Kindern und Jugendlichen in wirklich gleicher Weise Zugang zur legitimen Kultur (vgl. Kapitel 4) zu verschaffen, steht offenbar im Widerspruch zu Hillers Plädoyer, benachteiligte Jugendliche in der Kultur ihres eigenen Milieus zu fördern (vgl. 1.2).

Die Fragen nach zweckfreier Bildung, zu denen man Opernprojekte wohl auch zählen darf, und dem Geschmack, der ein wesentliches Kriterium derselben ist, sollen im Kapitel 4 unter dem Aspekt der legitimen Kultur nochmals aufgegriffen werden.

Bourdieu's Theorie über die Zusammenhänge von Bildung, Begabung und sozialen Unterschieden ist nicht nur wichtig für die im nächsten Abschnitt folgenden Gedanken über kulturelle Benachteiligung und Teilhabe, sondern auch für die oben beschriebene Idee des Kulturimperialismus nach Hiller und die sich daraus ableitende Sichtweise auf das Spannungsfeld zwischen Hochkultur und sozial benachteiligten Jugendlichen zu sein, auf die sich diese Arbeit zuspitzen soll.

2.4 Kulturelle Benachteiligung und Teilhabe

Nachdem ich nun in den vorherigen Abschnitten versucht habe, *soziale* Benachteiligung auf der Ebene der mehr oder weniger gut sichtbaren Einflüsse von Armut und auf der Ebene subtil ablaufender Benachteiligungen im Bereich der (Schul-)Bildung zu definieren, wird hier der Blick nun auf das Themenfeld *kulturelle* Benachteiligung bzw. (kulturelle) Teilhabe gerichtet. Mit Bourdieu im Hinterkopf könnte kulturelles Kapital als Bedingung für letzteres gesetzt werden, womit ersteres in einer Art Arbeitstitel als das Fehlen von Kulturkapital zu sehen wäre. Ich bin der Meinung, dass dieses Konzept schon recht weit trägt. Benachteiligung bedeutet zwar, wie am Beispiel der Armut gesehen, meist mehr als das Fehlen einer bestimmten Ressource- auch wenn sie in diesem Falle selbst schon ein komplexes Konstrukt ist - dennoch möchte ich hier bewusst den Fokus auf das Gelingende, also den positiven Gegenbegriff legen und mich mit *Teilhabe* im allgemeinen und *kultureller Teilhabe* im Besonderen auseinandersetzen.

¹⁴⁷ vgl. ebd.

2.4.1 Zum Begriff der Teilhabe

Der Begriff der Teilhabe kann wohl – aber dies ist eine ungesicherte These- in zwei verschiedene Richtungen ausgedeutet werden. Zum einen im Zusammenhang mit *Inklusion*, diese Richtung scheint ein eher pädagogisch- soziologischer Begriff zu sein. Sie wird etwa von Gudrun Wansing verfolgt, die schreibt: „Der Begriff der Teilhabe lässt sich prinzipiell nicht losgelöst von seinem semantischen Gegenbegriff betrachten, mit dem die neue soziale Frage zunehmend umschrieben wird: *Exklusion*.“¹⁴⁸ Teilhabe in diesem Verständnis wird vor allem auch im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderung als Teil der Gesellschaft diskutiert. Obwohl diese Thematik auch für Jugendliche in schwierigen Lebenslagen interessant ist, man denke nur an die Einführung von Jugendlichen ohne (oft sogar mit) Hauptschulabschluss ins Berufsleben, möchte ich diesen Themenkomplex hier nicht weiter diskutieren.

Die andere Richtung der Ausdeutung trägt eine aktivere Komponente und steht in Verbindung mit Partizipation. Aus *Teil - haben* wird also auch *sich beteiligen (können)*, ein vielleicht eher soziologisch- politischer Aspekt.

Im Zusammenhang mit Opernprojekten – wo es zumindest auf den ersten Blick – eher um das *Teil-haben* an etwas bereits Existierendem geht, als um das selbst Mitgestalten von etwas neu Entstehendem, scheint mir der Begriff der Teilhabe im ersten Sinne passender. Allerdings werden die Begriffe in der Literatur häufig fast als Synonyme benutzt. Ein Beispiel: „Demokratie hat nur dann eine Chance auf Verwirklichung, wenn wir eine umfassende Teilhabe (Partizipation) organisieren.“¹⁴⁹ Bei näherem Hinsehen kommen mir selbst auch Zweifel, ob eine klare Abgrenzung überhaupt angebracht wäre, oder ob man sich dadurch nicht von vorneherein Barrieren im Kopf schaffen würde. Zudem weist Max Fuchs, der sich an Amartya Sen orientiert, darauf hin, dass politische, kulturelle, soziale und ökonomische Teilhabe eng miteinander verbunden sind¹⁵⁰, eine Aussage, die ich auf Teilhabe und Partizipation übertrage. Ich möchte daher bewusst nicht versuchen, diese Unklarheit auflösen, sondern die Begriffe Teilhabe und Partizipation als zwei Ausprägungen eines Phänomens verwenden. Beide „Ausprägungen“ haben meines Erachtens wiederum mindestens zwei Dimensionen. Dies will ich am Beispiel der Partizipation verdeutlichen. So würde die erste

¹⁴⁸ Wansing, Gudrun: Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden 2006, S. 15

¹⁴⁹ Krüger, Thomas: Teilhabe und Willensbildung – Chancen für mehr Demokratie. In: Maedler, Jens (Hrsg.): a. a. O., S. 59

¹⁵⁰ vgl. Fuchs, Max: In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008., S. 74

Frage lauten: Was bedeutet Partizipation für die Gesellschaft? Und zweitens: Was bedeutet Partizipation für den Einzelnen?

- Die gesellschaftliche Dimension:

Für Thomas Krüger ist mit Partizipation „[...] ein unfassender sozialer und politischer Anspruch sowie ein vielgestaltiger Prozess der Beteiligung verbunden.“¹⁵¹ „Partizipation betrifft viele Lebensbereiche und muss als Grundhaltung eingeübt werden – von den Institutionen wie auch von den Bürgerinnen und Bürgern“¹⁵², fährt er fort. Der Gedanke der Grundhaltung, der auch als Forderung an alle Menschen, nicht nur an „Professionelle“ formuliert werden kann, erscheint besonders bedeutsam. Nach Peter Bartelheimer bestünde das Ziel sozialstaatlicher Intervention „[...] nicht darin, das Teilhabeergebnis, also individuelle Lebensweisen [...] auszugleichen, sondern Ungleichheit bereits bei den Verwirklichungschancen zu reduzieren.“¹⁵³

- Die individuelle Dimension:

Heiner Keupp bezeichnet Partizipation als Voraussetzung für Identitätsarbeit und als Verwirklichungschance.¹⁵⁴

In diesem Zusammenhang ist auch das Konzept der Verwirklichungschancen von Amartya Sen zu nennen, das einige Ähnlichkeit mit den im Rahmen des Lebenslagenkonzeptes zitierten Handlungsspielräumen hat. Nach Thomas Müller, der sich auf Sen beruft, hat die Anzahl der Verwirklichungschancen einen Möglichkeitspool von tatsächlich realisierbaren Lebensentwürfen¹⁵⁵. Es geht um die Frage, inwieweit ein Individuum die Möglichkeit hat, Einkommen in Wohlergehen umzuwandeln.¹⁵⁶ Diesem Konzept aber wirft Peter Bartelheimer vor, zu individualisierend zu wirken,¹⁵⁷ wie es bereits bei anderen Konzepten kritisiert wurde. Solche Kritik ist nach meinem Dafürhalten immer ernst zu nehmen.

Insgesamt muss ein angemessener Teilhabebegriff, so Bartelheimer, fünf Anforderungen gerecht werden, so muss er relativ, mehrdimensional, abstuftend, dynamisch und aktiv sein.¹⁵⁸

Er unterscheidet vier Formen von Teilhabe, nämlich die der Erwerbsarbeit, die der

¹⁵¹ ebd., S. 60

¹⁵² ebd.

¹⁵³ Bartelheimer, Peter: Was bedeutet Teilhabe? In: Maedler, Jens (Hrsg.): a. a. O., S.15

¹⁵⁴ Vgl. Keupp, Heiner: Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe. In: Maedler, Jens (Hrsg.): a. a. O., S.20

¹⁵⁵ vgl. Müller, Thomas: Innere Armut. Kinder und Jugendliche zwischen Mangel und Überfluss. Wiesbaden 2008, S. 104

¹⁵⁶ vgl. ebd., S. 105

¹⁵⁷ Bartelheimer, Peter: a. a. O., S. 17

¹⁵⁸ vgl. ebd., S. 13

informellen Nahbeziehungen, Teilhabe an Rechten und kulturelle Teilhabe¹⁵⁹, auf die im Folgenden das Hauptaugenmerk gerichtet werden soll. Die Voraussetzungen für eine gelingende Teilhabe listet Max Fuchs wie folgt in Anlehnung an Franz Xaver Kaufmann auf: rechtlich, geographisch, ökonomisch, bildungsmäßig.¹⁶⁰

Wenn also jemand nicht in die Oper geht, dann kann das eine auf freiem Willen basierende Entscheidung sein. Es kann aber auch sein, dass er beispielsweise in Arrest ist und daher nicht kann (rechtlich), dass er in einer ländlichen Gegend lebt, in der kein Opernhaus erreichbar ist (geographisch), dass er sich die Eintrittskarte schlichtweg nicht leisten kann (ökonomisch), oder eben, dass er aufgrund geringen kulturellen Kapitals gar nicht auf die Idee kommen würde, in die Oper zu gehen (bildungsmäßig). Hier knüpft sich wieder der Bogen zu Bourdieus Bildungstheorie. Auf den Zusammenhang von Teilhabe, Benachteiligung und Bildung im Lichte der „Kultur“ möchte ich nun kommen.

2.4.2 „Durch Teilhabe entsteht kulturelle Bildung“¹⁶¹ -

Zum Zusammenhang von Teilhabe und Bildung

Wie Kulturarbeit (die selbst im Kapitel 3 definiert werden soll) sich auf die unverzichtbaren Elemente Bildung und Teilhabe stützt und sie untrennbar miteinander vereinigt, wird anschaulich, wenn Hildegard Bockhorst formuliert: „Kulturpädagogische Praxis als Brücke zur Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Möglichkeiten, so ließe sich das modernisierte Bildungskonzept beschreiben“¹⁶². Dass es sich dabei um ein Wechselspiel beider Seiten, also Bildung und Teilhabe, handelt, macht Max Fuchs noch deutlicher. „Bildung [...] ist sowohl Voraussetzung als auch Folge von Teilhabe. Man kann das eine nicht ohne das andere diskutieren.“¹⁶³ Auch Gitta Connemann stellt fest: „Kulturelle Teilhabe ist ohne kulturelle Bildung nicht möglich. [...] Kulturelle Bildung ist das Fundament. Dieses Fundament zu stärken, ist eine politische Aufgabe für alle Ebenen.“¹⁶⁴

„Junge Leute mit niedriger Schulbildung finden sich anteilig deutlich seltener unter den am Kulturgesehehen sehr Interessierten oder unter den an klassischen Kultursparten

¹⁵⁹ vgl. ebd., S.16

¹⁶⁰ Fuchs, Max: Kulturelle Teilhabe und kulturelle Bildung. In: Maedler, Jens (Hrsg.): a. a. O., S. 69

¹⁶¹ ebd.

¹⁶² Hildegard: Kulturelle Bildung – Schlüssel für Lebenskunst und Teilhabe. Konzeptionelle Grundlagen und Strategien in der BKJ. In: Maedler, Jens: a. a. O., 2008 S. 95

¹⁶³ vgl. ebd.

¹⁶⁴ Connemann, Gitta: Chancengerechtigkeit und Integration als kulturpolitische Aufgabe und Strategie? In: Maedler, Jens (Hrsg.): a. a. O., S. 51

Interessierten.“¹⁶⁵ Sicherlich kann die hier zitierte hohe Schulbildung als Indikator für kulturelles Kapital herangezogen werden. Den Einfluss, den die *Schule selbst* auf die kulturelle Teilhabe aber wirklich nimmt, wird nicht nur durch Bourdieu angezweifelt, sondern auch durch die Erhebungen des Jugendkulturbarometers relativiert, die zu dem Ergebnis führen: „Die enge Verknüpfung von kultureller Teilhabe und Bildungsgrad wird derzeit [...] durch die Schule eher noch verstärkt statt relativiert.“¹⁶⁶

2.4.3 „Welten, die Kultur öffnet, sind schwer zugänglich, wenn nicht verschlossen.“¹⁶⁷

Eine Parallele stellt Ulrich Baer auch zu außerschulischer kultureller Bildung fest, wenn er schreibt, dass Angebote von kulturellen Einrichtungen zur Perpetuierung der Chancenungleichheit beitragen. „Die meisten Kulturproduzenten und –anbieter sind das kulturelle Milieu des Bildungsbürgertums gewöhnt, weil sie diesem entstammen oder auf Grund ihrer beruflichen Sozialisation dahin aufgestiegen sind.“¹⁶⁸ Aus diesem Grund falle den Kulturanbietern das Arbeiten mit Jugendlichen aus einem ähnlichen Hintergrund am leichtesten. Hildegard Bockhorst kritisiert: „Die Zugänglichkeit zur Kunst- und Kulturvermittlung, die abhängig ist von sozialen Milieus und der Investitionsfähigkeit der Eltern, stellt ein Spiegelbild verhinderter kultureller Teilhabegerechtigkeit dar.“¹⁶⁹ Wie eine solche Zugänglichkeit geschaffen werden kann, soll in Kapitel 3.3 diskutiert werden. Auch Dorothea Kolland spricht von Exklusion, die in Kulturinstitutionen herrscht und gibt als Beispiel die Musikschulen an.¹⁷⁰ Kolland verweist auf den Kanon der dort gepflegten Musik, die Umgangsformen und weitere Voraussetzungen, die mindestens so sehr wie die finanziellen Hürden als Zugangsbarrieren für Kinder aus bildungsfernen Schichten wirken können. Dazu gehören, wie Bourdieu bemerkt, auch Anspielungen, Zitate, aufeinander bezogene Analogien, die ganz unmerklich in die Alltagssprache einbezogen werden¹⁷¹, und ein Netz von Scheinerfahrungen, „[...] das den Zauber der künstlerischen Betrachtung zu allererst *herstellt*.“¹⁷²

¹⁶⁵ Keuchel, Susanne und Wiesand, Andreas Johannes (Hrsg.): a. a. O., S. 75

¹⁶⁶ ebd., S. 78

¹⁶⁷ vgl. Kolland, Dorothea: Grenzen öffnen um Welten zu erkennen. Kulturelle Bildung im kultur- und sozialpolitischen Kontext. Auf: <http://www.bkj-remscheid.de/index.php?id=225>, einges. am 13. 08. 08 b, S. 2

¹⁶⁸ Baer, Ulrich: Kulturpädagogische Prinzipien für die Arbeit mit vernachlässigten Kindern und Jugendlichen. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Kulturarbeit und Armut. Konzepte und Ideen für die kulturelle Bildung in sozialen Brennpunkten und mit benachteiligten jungen Menschen. Remscheid 2000, S. 110

¹⁶⁸ Bockhorst, Hildegard: a. a. O. 2008, S. 95

¹⁶⁹ ebd.

¹⁷⁰ vgl. Kolland, Dorothea: a. a. O 2008 b., S. 11

¹⁷¹ vgl. Bourdieu, Pierre: a. a. O. 1987, S. 99

¹⁷² ebd., Hervorhebung i. O.

Eine dies bestätigende Erfahrung habe ich selbst gemacht, als ich im November 2008 einen Teilnehmer des „BEATSTOMPER“ – Projekts – ich nenne ihn hier Tarik- zu seiner ersten (vom Projekt finanzierten) Schlagzeugstunde in der örtlichen Musikschule begleitet habe. Nicht nur, dass der Jugendliche sichtlich eingeschüchtert durch das ungewohnt „schöne“ Gebäude (ein liebevoll restauriertes und ausgestaltetes Fachwerkhaus, in dem sich auch die Stadtbibliothek befindet) war. Bezeichnend war auch eine Situation, in der der Jugendliche fragte, ob er ein Notenheft mit fünf oder sechs Linien kaufen solle, und der- an sich sehr einfühlsame – Schlagzeuglehrer sich ein belustigtes Lächeln und die ironische Rückfrage nicht verkneifen konnte, ob denn Notensysteme nicht immer fünf Linien hätten,. Ob Tarik den Unterricht über einen längeren Zeitraum wahrnehmen wird, hängt meines Erachtens trotz seines beachtlichen Talents vor allem auch davon ab, ob er es schafft, einen regelmäßigen wöchentlichen Termin alleine ohne peers und pünktlich einzuhalten – eine Kompetenz, die in seiner Lebenswelt sonst nicht besonders gefragt zu sein scheint.

Diese Probleme könnten also als Passungsschwierigkeiten zwischen den Institutionen kultureller Bildung und einem bestimmten Teil der potentiellen Nutzer beschrieben werden. Damit freilich ist noch nicht alles geklärt. Passungsprobleme zwischen diesen Jugendlichen und den Kunstsparten oder Kunstwerken selbst möchte ich nun kurz aufzeigen, soweit es in die Argumentationslinie dieses Kapitels passt. Phänomene kultureller Kompetenz, der Distinktion und des Geschmacks führen hier vorerst zu weit ab und sollen im Kapitel 4 betrachtet werden.

2.4.4 Kulturelles Kapital - Kulturelles Bedürfnis?

Dass Bildung und kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus notwendig sind, um an einem bestimmten Sektor der Kultur teilzuhaben, dürfte deutlich geworden sein. Ein Augenmerk möchte ich hier noch darauf richten, dass es sich, obwohl das Wort „Kapital“ ein sattes Haben suggeriert, eher – oder zumindest auch - um ein gewecktes Bedürfnis zu handeln scheint. Bourdieu und Darbel drücken dies so aus: „Knapp sind nicht die Güter, sondern die Neigung, sie zu konsumieren. Knapp ist ein ‚kulturelles Bedürfnis‘, das, anders als die ‚Grundbedürfnisse‘ Ergebnis von Erziehung bleib.“¹⁷³. Der Vergleich mit den menschlichen Grundbedürfnissen liegt wohl auch der Wiener Aktion „Hunger auf Kunst und Kultur“¹⁷⁴ zugrunde, die es mit einem Kulturpass finanziell (und kulturell?) bedürftigen Menschen

¹⁷³ Bourdieu, Pierre und Darbel, Alain: Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher. Konstanz 2006, S. 7

¹⁷⁴ <http://www.hungeraufkunstundkultur.at/wien/idee.html>, einges. am 17. Dez. 2008

möglich macht, kulturelle Veranstaltungen zu besuchen. Das Motto lautet: „Kunst ist ein soziales Grundbedürfnis.“¹⁷⁵ An dieser Aktion nehmen zwar die drei großen Opernhäuser der Stadt nicht teil, durchaus aber kleinere Musiktheater.¹⁷⁶ Ein regelrechter Hunger auf Oper scheint aber zumindest unter benachteiligten Jugendlichen nicht sonderlich verbreitet zu sein. Ähnlich wie Bourdieu führt Kerstin Hübner verschiedene Gründe auf, aus denen Jugendliche nach eigenen Angaben wenig am Kulturleben partizipieren (man darf annehmen, dass hier das bürgerliche Kulturleben gemeint ist): - mangelnde Kenntnis, die Annahme, es sei langweilig, fehlendes Interesse in Familie und Freundeskreis¹⁷⁷ Bei der Frage, welche Schlüsse Schulen und Kulturinstitutionen daraus ziehen müssten, liegt die Verknüpfung mit Reinhard Kahl nahe, der wohl in Anlehnung an Alfred Lichtwark bemerkt, guter Unterricht müsse hungrig machen, nicht satt.¹⁷⁸

In diesem Zusammenhang ist außerdem anzumerken, dass die implizite Annahme eines kulturellen Bedürfnisses sich auch in rechtlichen Überlegungen widerspiegelt. Zwar wurde die Forderung des Deutschen Kulturrates, Kultur als Staatsziel im Grundgesetz zu verankern, erst vor Kurzem vom Deutschen Bundesrat abgelehnt.¹⁷⁹ Der Kulturrat formulierte unter Anderem den Begriff einer kulturellen Daseinsvorsorge:

Daseinsvorsorge im Bereich der Kultur meint ein flächendeckendes Kulturangebot in den verschiedenen künstlerischen Sparten, das zu erschwinglichen Preisen, mit niedrigen Zugangsschwellen breiten Teilen der Bevölkerung kontinuierlich und verlässlich zur Verfügung steht.¹⁸⁰

Aber auch in geltendem nationalen und internationalen Recht wird (nicht nur) Kindern und Jugendlichen das Recht auf Kultur zugesprochen, so z. B. im Paragraph 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes SGB VIII.¹⁸¹ Die Mitgliedstaaten der UN- Kinderrechtskonvention formulieren im Artikel 31:

1. Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.

¹⁷⁵ Schenk, Martin: Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. In: transfer 02/2005, S. 4

¹⁷⁶ http://www.hungeraufkunstundkultur.at/wien/kultureinrichtungen/liste.html?kategorien_id=1181926269520,
inges. am 17. Dez. 2008

¹⁷⁷ Hübner, Kerstin: Kulturinteresse, Kulturnutzung, kulturelle Aktivität – Ein Verhältnis in Abhängigkeit von Bildungsniveau und Sozialstatus Jugendlicher. In: Maedler, Jens (Hrsg.): a. a. O., S. 43

¹⁷⁸ Kahl, Reinhard: Treibhäuser der Zukunft. Wenn Schulen in Deutschland gelingen. Begleitheft zur DVD, Weinheim 2006 b, S. 25

¹⁷⁹ vgl. <http://www.theaterkanal.de/news/bundesrat-lehnt-initiative-fuer-kultur-als-staatsziel-ab>,
inges. am 9. Jan. 2009

¹⁸⁰ Deutscher Kulturrat: Stellungnahmen. In: ders. (Hrsg.): a. a. O., S. 363

¹⁸¹ SGB VIII § 11Auf: http://www.sozialgesetzbuch-bundessozialhilfegesetz.de/buch/sgb_viii.htm,
inges. am 9. Jan. 2009

2. Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.¹⁸²

2.4.5 Eingrenzungen

In diesem Kapitel habe ich versucht, eine Arbeitsversion des Teilhabe- Begriffes zu definieren und ihn in den Zusammenhang mit Bildung allgemein und kultureller Bildung im Besonderen zu setzen. Im folgenden Kapitel möchte ich mich mit dem Feld der Kulturarbeit auseinandersetzen. Ich bin von deren Bedeutung für die Teilhabemöglichkeiten eines jeden Menschen überzeugt, möchte allerdings auch betonen, dass nicht der Eindruck entstehen soll, sie könnte als Allheilmittel für gesellschaftliche Probleme herhalten. Zwar klingt es für mich auf Anhieb überzeugend, wenn der junge berühmte Dirigent Gustavo Dudamel, der durch seine Biographie und das beeindruckende Orchesterprojekt aus Venezuela schon zur Kultfigur avanciert ist, sagt: „Wenn alle Kinder Zugang zur Kultur haben, wird die Welt sensibler, reifer sein.“¹⁸³ Dennoch meine ich, man sollte sich gewisser Relationen bewusst bleiben. Ich halte mich hier an Max Fuchs, der die „[...] spezifisch deutsche [...] Neigung, bestimmte soziale, ökonomische und kulturelle Probleme ausschließlich als pädagogische Probleme aufzufassen“¹⁸⁴, kritisiert. In diesem Punkt scheinen sich die meisten Autoren im Übrigen einig zu sein. So betont auch Hübner, es dürfe „[...] nicht vergessen werden, dass kulturelle Bildung zwar ein wichtiger Faktor ist, wenn Chancengerechtigkeit erreicht werden soll, diese aber nicht als Allheilmittel gelten kann.“¹⁸⁵ Sie weist darauf hin, dass Bildungs- und soziale Benachteiligung zu verringern, nach wie vor eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe bleibt.¹⁸⁶ Und Jens Maedler fasst zusammen: „Auch ein Höchstmaß an kultureller Teilhabe ist nicht dazu in der Lage, gesellschaftliche Ungleichheiten aufzuheben oder zu legalisieren.“¹⁸⁷

¹⁸² UN- Konvention über die Rechte des Kindes. Auf: http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/downloads/kinderrechtskonvention/un-konvention_ueber_die_rechte_des_kindess_deutsche_fassung.pdf, S. 10, einges., am 28. 10. 08

¹⁸³ Dudamel, Gustavo in der Fernsehdokumentation „Klang der Hoffnung“ am 4. Okt. 2008 um 20:15 Uhr auf 3sat

¹⁸⁴ Fuchs, Max: Kulturelle Teilhabe und kulturelle Bildung. In: Maedler, Jens (Hrsg.): a. a. O., S. 70

¹⁸⁵ Hübner, Kerstin : a. a. O., S. 48

¹⁸⁶ vgl. ebd.

¹⁸⁷ Maedler, Jens: Mittendrin statt nur dabei- Anforderungen an Angebote kultureller Einrichtungen für mehr gelingende kulturelle Teilhabe. In: ders. (Hrsg.): a. a. O., S. 111

3. Kulturarbeit für Sozial Benachteiligte

3.1 Definitionen des Begriffs „Kulturarbeit“ und Einordnung in Praxisfelder

Habe ich mich in den vorangegangenen Abschnitten mit sozialer und kultureller Benachteiligung als Ausgangslage der anvisierten Zielgruppe beschäftigt, so soll es nun gewissermaßen um den anderen Pol des aufgetanen Spannungsfelds gehen, um die Kulturarbeit. Ich habe mich hier für den eher allgemeinen Begriff „Kulturarbeit“ entschieden, obwohl dieser nicht unumstritten ist. So kritisiert etwa Bruno Tetzner den inflationären Gebrauch der Endung „-arbeit“ und fragt nach den Merkmalen von Arbeit.¹⁸⁸ Dennoch scheint er mir hier angebracht, weil er – ähnlich wie Sozialarbeit- vorerst offen lässt, mit welchem Klientel und auf welche Art und Weise mit Kultur gearbeitet, oder einfach: sich beschäftigt wird. Bevor ich auf den theoretischen Hintergrund von Kulturarbeit und deren Ziele genauer eingehe, scheint es mir nämlich notwendig, diesen Begriff wenigstens grob in die Vielfalt der wichtigsten kulturellen Angebote und Aktivitäten einzuordnen und ihn von dem abzugrenzen, was Kulturarbeit *nicht* ist.

Eine anschauliche Möglichkeit dazu bietet ein grober historischer Aufriss der Entwicklung von Kulturarbeit seit Beginn des vergangenen Jahrhunderts.

In den 20er Jahren galt musische Erziehung nach Bruno Tetzner als durchgängiges Erziehungsprinzip, dessen Ziele die Gesinnungs- und Charakterbildung waren.¹⁸⁹ Diese Betonung des Ästhetisch- Musischen mag in Zusammenhang mit den damaligen reformpädagogischen Bewegungen gesehen werden, war aber damals keineswegs neu, wie beispielsweise Schillers Briefe über die Ästhetische Erziehung der Menschheit zeigen¹⁹⁰.

Obwohl dieser Aspekt in der Literatur derzeit offenbar weniger diskutiert wird - Tetzner überschreibt seinen Text gar mit: „Die musischen Zeiten sind vorbei“¹⁹¹ - scheint die Annahme erzieherischer und charakterbildender Wirkungen von Kultur, insbesondere von Musik, auch heute durchaus noch Antrieb für in Kulturpolitik und kulturschaffenden Institutionen Tätige, aber auch für Politiker zu sein. „Wer in der Erziehung der Kinder und Jugendlichen die musische Erziehung vernachlässigt, muss sich nicht wundern, wenn

¹⁸⁸ vgl. Tetzner, Bruno: Kinder- und Jugendkulturarbeit heute- Die musischen Zeiten liegen hinter uns. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Zukunft Jugendkulturarbeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und kulturelle Bildung. Remscheid 1994, S. 12

¹⁸⁹ vgl. ebd., S. 9

¹⁹⁰ vgl. Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Stuttgart 1973

¹⁹¹ Tetzner, Bruno: a. a. O., S.9

*kaltherzige, brutale Charaktere dabei herauskommen.*¹⁹², befindet etwa Otto Schily, - Jurist und ehemals Bundesminister des Inneren.

Diese Argumentation erscheint mir verführerisch, da sie sich mit eigenen Erlebnissen von Glück und Zufriedenheit im Zusammenhang mit Musik deckt. Dennoch möchte ich auf der Suche nach einer praktikablen Definition von Kulturarbeit von ihr Abstand nehmen. Erstens scheinen sie mir schwer nachprüfbar zu sein (auch wenn einzelne sozial positive Wirkungen von Musik wie das Mildern von Angst und Ausbau des Belohnungsaufschubs heute von der Gehirnforschung durchaus nachgewiesen werden¹⁹³) und zweitens im Sinne Bourdieus etwas zu sehr von bürgerlichen Vorstellungen geprägt.

Zur Zeit des Nazi-Regimes wurde, wie vielfach belegt ist, Musik und musikalische Erziehung zu ideologischen Zwecken missbraucht.

In den 50er Jahren konzentrierte sich, so Eckart Liebau, musische Bildung auf Hochkultur¹⁹⁴ und war, wie Lothar Böhnisch und Richard Münchmeier es bezeichnen, die „[...] Verlängerung mittelständischer Familienkultur in Abwehr gegen unordentliche Jugendkultur.“¹⁹⁵ Dieser Ansatz lebt noch heute in vielen konventionellen Musikschulen fort. Die Kulturarbeit in dem hier gebrauchten Verständnis aber hat sich in den 60er und 70er Jahren davon emanzipiert. In dieser Zeit kamen u. a. soziokulturelle Zentren auf, die einen neuen, ethnographisch geprägten Kulturbegriff¹⁹⁶ verwendeten. Da diese Form der Kulturarbeit speziell für Kinder und Jugendliche in sozialer Benachteiligung von Relevanz ist, möchte ich im Abschnitt 3.3 näher auf sie eingehen.

Seit den 80er und 90er Jahren wird Kulturarbeit, wie Liebau feststellt, immer mehr Bestandteil offener Jugendarbeit, wobei sich in dieser Zeit die Konzepte und Institutionen professionalisiert haben.¹⁹⁷

In jüngster Zeit scheinen meinem Eindruck nach Kulturprojekte, die sich wieder vermehrt mit Erzeugnissen der so genannten Hochkultur beschäftigen, – dies aber oft auf eine neue und unkonventionelle Art und Weise – Konjunktur zu haben. Hier würde ich nun endlich auch die

¹⁹² Schily, Otto zit. nach Behne, Klaus- Ernst: Kultur kommt von... unten! In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete: Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004, S. 47

¹⁹³ vgl. Spitzer, Manfred: Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule. Original- Aufzeichnung seines Vortrages vom 13. Juni 2005, Tuttligen. DVD Müllheim/ Baden 2007

¹⁹⁴ vgl. Liebau, Eckart: Über Geschmack lässt sich (nicht) streiten. Perspektiven ästhetischer Bildung. In: Liebau, Eckart u. Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schönheit. Traum – Kunst – Bildung. Bielefeld 2007, S. 218

¹⁹⁵ Böhnisch, Lothar und Münchmeier, Richard: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim und München 1987, S. 236

¹⁹⁶ vgl. Liebau, Eckart: Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim und München 1992, S. 107

¹⁹⁷ vgl. ebd., S. 110

für mich interessanten Opernprojekte einordnen. Daher soll auch diese Entwicklung (im Abschnitt 3.4) gesondert betrachtet werden.

Am Ende dieses Überblicks über die verschiedenen Sparten kultureller Erziehung möchte ich Kulturarbeit noch ganz klar von dem großen Feld der Musik- (und Kunst-)Therapie abgrenzen. Wenngleich in der Beschäftigung mit Musik emotionale Erfahrungen gemacht werden können, die denen in der Musiktherapie angestrebten möglicherweise mitunter ähneln, geht es bei der Kulturarbeit nicht um Heilung.

3.2 Kulturarbeit und kulturelle Bildung

Wenn Kulturarbeit nun nicht wie Musik- oder Kunsttherapie auf die Heilung physischer oder psychischer Leiden mit musikalischen oder künstlerischen Mitteln hin ausgelegt ist, stellt sich die Frage nach Zielen und Inhalten des allgemein zu fassenden Konstrukts von Kulturarbeit, das den Rahmen für bestimmte Unterformen bieten soll.

3.2.1 Kunst plus Lebensweise - Zum Zusammenhang von Kultur und Kunst

Der Inhalt von Kulturarbeit scheint sich von selbst zu erklären, allerdings nur auf den ersten Blick. Die Frage, was Kultur ist, würde bei ausführlicher Betrachtung viel zu weit führen, dennoch kann sie nicht ganz außer Acht gelassen werden.

Beim Wort „Kultur“ scheinen die meisten Menschen etwas „Schönes“ zu assoziieren, was sich in Aussagen wie: „Kultur ist schön - kostet aber auch Geld“¹⁹⁸ ablesen lässt, und schnell kommt das Wort „Kunst“ – verstanden als Überbegriff für alle künstlerischen Sparten - in den Sinn. Aber ist Kultur immer Kunst? Immerhin gehören beide offenbar eng zusammen, wie Max Fuchs, Präsident des Deutschen Kulturrats, ausführt. „Die Welt des Menschen ist eine gemachte Welt, und indem der Mensch die Welt gestaltet, gestaltet er sich selbst“¹⁹⁹, stellt Fuchs fest und schließt daraus: „Etwas salopp kann man sagen: Kultur ist [...] Kunst plus Lebensweise.“²⁰⁰ Bei diesem Kulturverständnis geht es also um die Beziehung des Menschen zu sich selbst und zur wechselseitigen Erschließung von Mensch und Welt.²⁰¹ Ähnlich beschreibt dies auch Wolfgang Zacharias, der das (basal) ästhetische Moment von Kultur

¹⁹⁸ vgl. <http://www.abendblatt.de/daten/2005/04/09/419619.html>, einges. am 11. Jan. 2009

¹⁹⁹ Fuchs, Max: Was ist kulturelle Bildung? Wege zur Begriffsklärung. In: Politik und Kultur. 6/2007, S. 10

²⁰⁰ ebd.

²⁰¹ vgl. ebd.

hervorhebt: „Es geht um sinnlich- körperhafte Weltwahrnehmung mit empfindender und auch unmittelbar wertender Qualität [...] sowie um formgestaltende, kulturelle und kulturschaffende Symbolwelten [...]“²⁰² Zacharias betont also wie Fuchs das gegenseitige Gestalten von Mensch und Welt und benennt die Mittel, mit denen der Mensch seine Umwelt formen kann: Zeichen und Symbolwelten. Als eine Form von Zeichen und Symbolen betrachtet er Kunst, die er als „Sonderfall und Höhepunkt von Kultur“²⁰³ bezeichnet. Ist nach diesem Verständnis Kunst also gewissermaßen der „Sonntag von Kultur“, muss es ein Gegenstück dazu geben, das die „Kultivierung des Alltags“²⁰⁴ sein könnte. Hier geht es wiederum um die ästhetische Ausgestaltung des ganz alltäglichen Lebens: „Zuweilen hört man noch, daß es ein Ziel von Kulturpädagogik sei, Menschen die Kultur nahe zu bringen. Wir dagegen meinen, daß die Vorgehensweise lauten muß, Menschen zu unterstützen, sich neue kulturelle Ausdrucksformen zu erobern, sich zu eigen zu machen und produktiv zu nutzen.“²⁰⁵

Wichtig scheint mir auch in diesem Zusammenhang die von Zacharias oben angesprochene Be-Wertung bzw. die – allerdings jeweils subjektiv zugesprochene – Wertigkeit der kulturellen Objekte oder Prozesse zu sein, die sich nicht nur auf die sogenannte „hohe“ Kunst bezieht. Ich führe hier Winkler an, der schreibt: „Idee der Kultur heißt, dass – wie trivial sie sein mag – in kultureller Praxis eine Vorstellung von Wert mitgetragen wird.“²⁰⁶

Insgesamt bleibt ein Kulturbegriff, der all diese Aspekte in ein Konzept pressen will, verwaschen. Mir erscheinen daher die vier Konzepte von Kultur, die Zacharias beschreibt, und die er alle vier als wichtig erachtet, sehr praktikabel:

- Kultur ist Lebensweise schlechthin: Kultur ist, wie der Mensch lebt und arbeitet. Dies ist der ethnologische Kulturbegriff.
- Kultur ist Kunst. Dies ist ein Kulturkonzept, das bis tief in die 70er Jahre – und stellenweise bis heute – eine große Rolle in der Kultur- und Bildungspolitik spielt.
- Kultur ist human gestaltete Lebensweise. Dies ist ein normatives Konzept von Kultur, das Lebensweise nicht ungewertet hinnimmt, wie sie nun einmal ist, sondern das Ansprüche wie ‚Menschenwürde‘ einklagt.
- Kultur ist die – symbolisch verhandelte -Sphäre der Werte und Normen in der Gesellschaft. Dies ist ein in der Soziologie verbreitetes Kulturkonzept.

Abb.1²⁰⁷

²⁰² Zacharias, Wolfgang: Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Opladen 2001, S. 103

²⁰³ ebd., S. 96

²⁰⁴ Buchtitel von Liebau, Eckart: a. a. O. 1992

²⁰⁵ Fuchs, Max: Kultur lernen. Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik. Remscheid 1994 a, S. 113

²⁰⁶ Winkler, Michael: a. a. O., S. 34

²⁰⁷ Zacharias, Wolfgang: a. a. O., S. 132

3.2.2 Kulturelle Bildung – Erwerb kultureller Kompetenzen?

Will man allen vier Kulturbegriffen auch in der Kulturarbeit gerecht werden, wird schnell klar, dass es sich dabei um mehr handeln muss als um „kulturelle Bildung“, die sich auf Vermittlung bestimmter Kompetenzen beschränkt. Hier wird der Unterschied zu musischer Erziehung nach dem Ideal der 50er Jahre deutlich (vgl. Abschnitt 3.1) Dies heißt natürlich nicht, dass in Projekten der Kulturarbeit keine Kompetenzen vermittelt würden. Im Abschlussbericht der Deutschen Kultur- Enquete werden u. a. schöpferische Fähigkeiten und eine differenziertere Wahrnehmung genannt²⁰⁸. Linder fasst in seiner Qualitätsanalyse Ich-Stärke, Selbstwirksamkeit, soziale Sensibilität und ästhetische Expressivität als Wirkungen kultureller Bildung auf²⁰⁹, wobei er auch darauf hinweist, dass persönlichkeitsbildende Wirkungen sich eher langfristig zeigen und nur schwer zu evaluieren sind.²¹⁰ Anne Bamford beispielsweise zeigt in ihrer Studie „The Wow Factor“, dass Kulturprojekte zudem Verbesserungen bei eher schulischen Fähigkeiten wie beim Lesen, Schreiben, Sprachenlernen etc. mit sich bringen können.²¹¹ Doch kann der Erwerb von Fähigkeiten auch weniger konkret ausgedeutet werden, wie es Sebastian Müller- Rolli tut, wenn er kulturelles Lernen als „[...] Erwerb der Fähigkeit, Kontexte zu markieren und sich diesen Prozess selbst bewusst zu machen [...]“²¹² bezeichnet. Diese Kompetenz geht eher wieder in die oben angedeutete Richtung der Mensch- Welt- Beziehung und führt mich zu einer umfassenderen Definition von Kultureller Bildung.

3.2.3 Kulturelle Bildung – die Bildung des Subjekts

Kulturelle Bildung kann als ein Ziel und Arbeitsfeld von Kulturarbeit verstanden werden. Besonders scharf ist auch der Begriff der kulturellen Bildung nicht, wie Fuchs bemerkt, der kulturelle Bildung als für neue Praxisformen offenen „[...] Sammelbegriff für Prozesse und Aktivitäten in unterschiedlichen Sparten“²¹³ bezeichnet.)

Kultur ohne Bildung ist nicht denkbar und umgekehrt. Hildegard Bockhorst formuliert den Zusammenhang so: „Denn auch wenn Bildung immer Selbstbildung ist, so kann sie nicht im

²⁰⁸ vgl. Deutscher Bundestag (Hrsg.): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete- Kommission des Deutschen Bundestages. Regensburg 2008, S. 568

²⁰⁹ vgl. Lindner, Werner: Ich lerne zu leben. Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein- Westfalen. Qualitätsanalyse und Wirksamkeitsdialog. Unna 2003, S. 79

²¹⁰ vgl. ebd.

²¹¹ Bamford, Anne: Motivationsfaktor kulturelle Bildung. Auf:

<http://www.kulturkontakt.or.at/page.aspx?target=225711>, einges. am 4. Nov. 2008

²¹² Müller- Rolli, Sebastian: Kulturpädagogik heute. In: ders. (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung. Weinheim und München, S. 24

²¹³ Fuchs, Max: a. a. O. 2007, S. 10

Selbstlauf entstehen, sondern ist abhängig von den Bedingungen des Aufwachsens und von vielfältigen, differenzierten Lerngelegenheiten von Anfang an und ein Leben lang.“²¹⁴ Bildung ist also diesem Verständnis nach, ebenso wie Kultur, die wechselseitige Auseinandersetzung des Menschen mit der gemachten Welt, in der er lebt. Identisch sind die beiden Begriffe dennoch nicht, wie Zacharias betont: „Trotz einer Ähnlichkeit von ‚Bildung‘ und Kultur sind beide Begriffe nicht identisch: Bildung mag als subjektive Seite von Kultur und ‚Kultur‘ als objektive Seite von (je individuell vorhandener) Bildung verstanden werden.“²¹⁵ „Sich in der Welt entdeckend, deutend und gestaltend zu bewegen, das ist Bildung“²¹⁶, formuliert Bockhorst in Anlehnung an Max Fuchs. „Kulturpädagogik versteht sich als Beitrag zu diesem unvollendeten Jahrhundertprojekt [...]“²¹⁷ fasst Zacharias zusammen und spielt damit an Tenorths Formulierung der Allgemeinbildung als uneingelöstes Versprechen der bürgerlichen Gesellschaft²¹⁸ an.

Doch auch, wenn man von größter Subjektivität der Bildungsziele ausgeht, kann ich das Spannungsfeld, das sich zwischen der Proklamierung der Zweckfreiheit von Kultur²¹⁹ und der Intention kultureller Bildung auftut, bisher nicht vollständig auflösen. Einziger Ausweg scheint mir momentan zu sein, Bildung und Kultur gewissermaßen als Ganzes als ein universales Lebensprojekt, also als Zweck für sich zu betrachten. Dies würde aber wiederum Fragen aufwerfen, etwa, wie man verhindern könnte, dass sich in so eine Definition nicht doch wieder instrumentalisierbare Intentionen hineinmogeln, wie dies etwa bei Schiller geschieht, der den ästhetischen Menschen quasi als Vorstufe des moralischen Menschen sieht.²²⁰

Jürgen Oelkers verweist in diesem Zusammenhang auf Kant, der schreibt: „Die Hervorbringung der Tauglichkeit eines vernünftigen Wesens zu beliebigen Zwecken überhaupt (folglich seiner Freiheit) ist die Kultur.“²²¹ Müssen nicht selbst bei Kant die Verwendung von Worten wie „Tauglichkeit“ und „vernünftig“ im Zusammenhang mit Kultur aufhorchen lassen? Ich möchte mich hier Max Fuchs anschließen, der gerade für die kulturelle Bildung einen gehaltvollen Begriff von Subjektivität fordert, sowie die kritische Reflexion

²¹⁴ Bockhorst, Hildegard: a. a. O.2008, S. 85

²¹⁵ Zacharias, Wolfgang: a. a. O., S. 132

²¹⁶ Bockhorst, Hildegard: Was hat die Soziokultur zur Bildungsreformdiskussion beizutragen. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): a. a. O. 2005, S.327

²¹⁷ Zacharias, Wolfgang: a. a. O., S. 129

²¹⁸ vgl. Tenorth, Heinz- Elmar zit. nach ebd.

²¹⁹ vgl. Mandel, Birgit: Anforderungen an das Berufsfeld Kulturvermittlung. Auf: <http://www.kulturkontakt.or.at/page.aspx?target=238228>, einges. am 11. Jan. 2009, o. S.

²²⁰ vgl. Schiller, Friedrich: a. a. O. 1973, S. 93

²²¹ Kant, Immanuel zit. nach: Oelkers, Jürgen: Subjektivität und Kultur: Ein pädagogisches Missverhältnis? In: ders. Erziehung als Paradoxon. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991, S. 11

pädagogischer Arbeit vor der Frage, wie die (bürgerliche) Gesellschaft die Menschen, die sie zu ihrem Funktionieren braucht, hervorbringt.²²² In diesem Zusammenhang sei auch wieder an Bourdieu erinnert.

Trotz dieser Zweifel steht für mich außer Frage, dass der kulturellen Bildung neben der Förderung der bereits genannten Wirkungen eine globale Bedeutung für Individuum und Gesellschaft zukommt. Der Schlussbericht der Kultur- Enquete nennt die Stichworte

- humane Werte
- Sinnorientierung
- Lebensqualität
- Gestaltung eines gelingenden Lebens²²³,

und fasst zusammen: „Kulturelle Bildung fördert die Lebensqualität und befähigt zur besseren Bewältigung der Herausforderungen der Zukunft.“²²⁴ Das Stichwort „Lebensqualität“ halte ich gerade im Kontext der Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen, deren Grundexistenz in Deutschland zwar meist gesichert ist, die aber dennoch weit davon entfernt sind, so etwas wie eine „unbeschwerte Jugend“ zu haben, für so wichtig, dass es eigentlich schon für sich Kulturelle Bildung völlig ausreichend rechtfertigen könnte. Auf „humane Werte“ und „Sinnorientierung“ soll hier nicht näher eingegangen werden; nur so viel, dass (eigenem) kulturellen Ausdruck, wie oben angedeutet, subjektiv immer Sinn beigemessen wird. Mit dem Beitrag kultureller Bildung zu einem „gelingenden Leben“ und der Bewältigung der „Herausforderungen der Zukunft“ beschäftigen sich allerdings diverse Autoren. Ein letztes Mal sei die Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt im Rahmen der Kultur zitiert. Liebau stellt ein Bedürfnis nach Identität und Erfahrung fest, das durch kulturelle Bildung befriedigt werden kann.²²⁵ Auch die Zukunftskommission der Landesregierung Baden- Württemberg stellt kulturelle Bildung als elementar für grundlegende Fragen wie Lebensführung, Lebenssinn und Selbsterfahrung heraus.²²⁶ „Gerade die Frage der kulturellen Identität stellt sich neu in einer Gesellschaft, in der die Auseinandersetzung mit den Werten und Lebensformen fremder Kulturen zu einer

²²²vgl. Fuchs, Max: Das Subjekt und die Macht. Überlegungen zu Kultur, Bildung und Politik im Anschluss an Michel Foucault. In: Politik und Kultur 6/08, S. 11 b

²²³ Deutscher Bundestag (Hrsg.): a. a. O., S. 58

²²⁴ ebd.

²²⁵vgl. Liebau, Eckart: a. a. O. 1992, S. 75

²²⁶ vgl. Zukunftskommission Gesellschaft 2000 (Hrsg.): Solidarität und Selbstverantwortung. Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft. Bericht und Empfehlungen der Zukunftskommission Gesellschaft 2000 der Landesregierung Baden- Württemberg. Stuttgart 1999, S. 59

neuen Herausforderung wird“, ist dort zu lesen.²²⁷ In einem Nachsatz wird vor der Verfestigung einer neuen Leitkultur gewarnt.

3.2.4 *Omnes omnia omnino* – Kulturelle Bildung als Teil der Allgemeinbildung

Einen Aspekt, der mir im Zusammenhang mit kultureller Bildung subjektiv besonders bedeutsam erscheint, möchte ich hier noch aufgreifen. Wie Max Fuchs betont, ist kulturelle Bildung auch Allgemeinbildung²²⁸ und als solche erstens eine Orientierungsleistung für vielfältige Fälle, mit denen ein Mensch im Leben konfrontiert wird und zweitens ein Gut der Allgemeinheit, also für alle da.²²⁹ Die erste Bedeutung ist im Zusammenhang mit den vorangegangenen Ausführungen zu sehen, der zweite knüpft- nun von der „anderen Seite“, also weniger aus Sicht des Empfängers, als vielmehr der Sache selbst an die Gedanken zur Teilhabe im Abschnitt 2.4 an. Max Fuchs erinnert nicht nur an die bekannte Forderung Hilmar Hoffmanns „Kultur für alle“²³⁰, sondern ebenso an Comenius und dessen Grundsatz „*Omnes omnia omnino*“ – alle alles auf jede Art lehren. Dieser Grundsatz bedeutet, so Fuchs „[...] auf der einen Seite, daß es keine Ausgrenzungen geben darf. Und dies wiederum bedeutet, daß wir uns mit Ungleichheiten in unserer Gesellschaft auseinandersetzen müssen.“²³¹ Auf Opernprojekte bezogen, könnte das bedeuten, dass es ausgrenzend ist, keine solchen Projekte durchzuführen, weil auch Opern zum Gemeingut zählen; dass mit dieser Verpflichtung aber einher geht, nicht von gleichen Voraussetzungen der Teilnehmer auszugehen (wo Fuchs mit Bourdieu übereinstimmt), sondern sich zu fragen, was welches Klientel braucht, um einen Zugang zu bekommen, vielleicht aber auch ein Gespür dafür zu entwickeln, was bestimmte gesellschaftliche Gruppen und einzelne Individuen zur Rezeptionsgeschichte der Werke beitragen können.

3.2.5 Leitgedanken für die Praxis der kulturellen Bildung

Im Abschnitt 3.2 soll es insgesamt um allgemein gehaltene theoretische Begründungen zur Kulturarbeit bzw. kulturellen Bildung gehen. Dies möchte ich nun mit einigen daraus folgenden Leitgedanken, die sich daraus für die Praxis ableiten, beschließen und gleichzeitig

²²⁷ ebd.

²²⁸ vgl. Fuchs, Max: Zehn Leitlinien für die zukünftige Kinder- und Jugendkulturarbeit. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Zukunft Jugendkulturarbeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und kulturelle Bildung. Remscheid 1994 b, S. 263

²²⁹ vgl. ebd.

²³⁰ <http://www.hessen-szene.de/public/aktiv/interv-hoffmann.htm>, einges. am 10. Jan. 2009

²³¹ Fuchs, Max: a. a. O. 1994 b, S. 364

den Bogen zum nächsten Unterkapitel spannen, in dem es um besondere Anforderungen an die Kulturarbeit im Kontext von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen gehen wird.

3.2.5.1 Die Form als Prinzip

Trotz der herausragenden Rolle des Subjekts in Prozessen der kulturellen Bildung sowie der Bedeutsamkeit gesellschaftlicher Themen, soll hier zuerst auf ein leitendes Prinzip verwiesen werden, das Kulturarbeit elementar ausmacht: das Primat der Form. Max Fuchs warnt vor einer Psychologisierung kulturpädagogischer Praxis²³² und weist auf die Gratwanderung zwischen der Betonung von Form und Subjekt hin.²³³ Zentrale Intention von Kulturarbeit ist die ästhetische Praxis. Liebau bemerkt: „Ästhetik klingt zwar etwas hochgestochen und erinnert an die bürgerliche Kultur des ‚Wahren, Guten und Schönen‘. Gemeint ist damit aber die sinnliche Wahrnehmung.“²³⁴ Er bezeichnet Ästhetik „[...] gewissermaßen als ‚Gegengift‘ gegen die Schäden der Moderne.“²³⁵

3.2.5.2 Hinwendung zum Subjekt

Die oben beschriebene intensive Auseinandersetzung mit den einzelnen Teilnehmern und ihrer Lebenswirklichkeit ist von jeher ein wesentlicher Bestandteil der so verstandenen kulturellen Bildung. Deren Wurzeln schreibt Zacharias dem „[...] Überwindungsversuch dieses Dilemmas zwischen traditionellen Denk- und Wertvorgaben und der real veränderten und existenten kulturell- ästhetischen Wirklichkeit der Nachkriegskultur und des Umgangs von Kindern und Jugendlichen damit“²³⁶ zu. Daraus ergibt sich auch, wie Zacharias an anderer Stelle bemerkt: „Was Kulturpädagogik ‚vom Subjekt aus‘ nicht sein darf: Die Erziehungsagentur, in der es um Sollen und Müssen ohne Wollen und Können geht.“²³⁷ Fuchs fordert: „Kulturarbeit erfordert generell die Aufarbeitung der Lebenslagen, aus denen sie entstanden ist und in denen sie jeweils gelebt wird. Sonst bleiben nur kulturelle Artefakte. Folkloristisches Treiben ist die Folge.“²³⁸ Das Angebot, so Fuchs, müsse den Teilnehmern die Möglichkeit bieten, die eigene Situation zu verarbeiten, wobei allerdings eigene Probleme

²³² vgl. Rainer: Kulturelles Mandat. Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit. In: Müller- Rolli, Sebastian: a. a. O., S. 93

²³³ vgl. ebd., S. 94

²³⁴ Liebau, Eckart: a. a. O. 1992, S. 113

²³⁵ vgl. ebd., S. 139

²³⁶ Zacharias, Wolfgang: a. a. O., S. 130

²³⁷ ebd., S. 14

²³⁸ Fuchs, Max: a. a. O. 1994 a, S. 104

nicht explizit zum Thema werden müssten.²³⁹ Schon in der Wahl der Themen müsse also eine subjektive Sinn- Qualität und eine große emotionale Bedeutung für die eigene Biographie ermöglicht werden.²⁴⁰

Bezogen auf die Rezeption von Musik und den musikalischen Ausdruck nennt Burkhard Hill drei Bedürfnisse von Jugendlichen: sich selbst in der Musik wieder finden, unter Gleichaltrigen Gemeinschaft stiften und Selbstaussdruck gestalten.²⁴¹ Dies bringt er vor allem mit dem Entwicklungsabschnitt, in dem sich Jugendliche befinden, in Verbindung.

Angesichts der vielen und tief greifenden Verunsicherungen, denen Jugendliche in ihrer Pubertät ausgesetzt sind, suchen sie in ihrer Umgebung nach Harmonie und Resonanz mit ihren intimsten Gefühlen. Jede Konfrontation nach außen wird daher oft frühzeitig abgeblockt.²⁴²

Ähnlich äußert sich Wolfgang Martin Stroh, der bemerkt, da musikalischer Ausdruck „[...] in ganz besonderem Maße soziokulturell bedingt ist, ist jede solche Suche nach Selbstaussdruck, Selbstverwirklichung und Entfaltung zugleich ein Prozeß, soziale Identität zu erlangen.“²⁴³

Hill fasst – durchaus provokativ – zusammen: „Kulturelle Bildung oder Jugendkulturarbeit als Arbeit in und mit Jugendkulturen hat also die Aufgabe, Jugendliche in ihrer jugendkulturellen Praxis zu unterstützen.“²⁴⁴

Mit dieser etwas radikalen Sicht geht Max Fuchs nicht konform, da er auch dafür plädiert, Entdeckungsprozesse anzuregen und Interessen zu wecken, aus denen im Idealfall Synthesen aus Fremdem und Neuem entstehen.²⁴⁵ „Oft eignet sich gerade das Abgelegene, Exotische, Märchenhafte oder ein historischer Stoff am besten dazu, um eigene Erfahrungen, Wünsche und Ängste zu verschlüsseln“²⁴⁶, bemerkt Max Fuchs. Diese Bemerkung muss bei der Frage nach Chancen von Opernprojekten wiederum aufhorchen lassen, treffen doch die Attribute „abgelegen“ und „exotisch“ – in manchen Fällen auch „märchenhaft“ - auf die Oper zu. Diese Argumentation soll daher im Kapitel 6 noch mal aufgegriffen werden. Ein Hinweis von Kolland geht in eine ähnliche Richtung. Kolland führt zwar auch gerade Ästhetik als wesentlichen Bestandteil kultureller Bildung als Spiegel zur Bewusstwerdung der eigenen Lage an, schreibt dann aber: „Ästhetische Erziehung ist quasi zur *Utopiefähigkeit*

²³⁹ vgl. ebd., S. 103

²⁴⁰ vgl. ebd., S. 83

²⁴¹ vgl. Hill, Burkhard: Musik in der Jugendarbeit. In: Hartogh, Theo; Wickel, Hans-Hermann (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004 S 333- 334

²⁴² ebd., S. 33

²⁴³ Stroh, Wolfgang Martin: Außerschulische Musikerziehung. In: Müller- Rolli, Sebastian (Hrsg.): a. a. O., S. 147

²⁴⁴ Hill, Burkhard: a. a. O., S. 341

²⁴⁵ vgl. Fuchs, Max: a. a. O. 1994 a, S. 104

²⁴⁶ ebd., S. 103

herausgefordert.“²⁴⁷ Es scheint also darum zu gehen, kulturelle Identität nicht ausschließlich zu bejahen, sondern sie auch um eine kritisch- reflexive Ebene zu bereichern, damit sie, wie Max Fuchs einwirft, nicht ideologisch wird²⁴⁸. Auch Rainer Treptow befindet: „Kulturarbeit agiert also konzeptionell zwischen der Bestätigung des Gewohnten und einer Gegenüberstellung mit dem Ungewohnten, Neuen, Fremden.“²⁴⁹ Ein solches Moment der Irritation könne, so Fuchs, zum Kampf gegen Benachteiligung beitragen – ein Hinweis, auf den ich im Kapitel 6 zurückkommen werde.

3.2.5.3 Gesellschaftliche Verantwortungen

Auf der gesellschaftlichen Ebene nennt Fuchs die schon im Abschnitt 2.4 geforderte Öffnung von Institutionen für alle als leitende Maxime²⁵⁰. Ganz praktisch zählt er dafür methodische Kriterien auf, die Niederschwelligkeit ermöglichen sollen, wie etwa das Tolerieren von Zuspätkommern, von schwankenden Teilnehmerzahlen, und häufigen Pausen sowie das Ermöglichen von kurzfristigen Erfolgen und sozialen Kontakten als zentraler Bestandteil, damit auch Teilnehmer, die mit inneren und äußeren Strukturen Schwierigkeiten haben, teilnehmen können.²⁵¹ Des Weiteren spricht sich Fuchs dafür aus, dass sich Leiter von Kulturprojekten mit den spezifischen Aneignungsformen der Zielgruppen befassen sollten.²⁵² Gleichzeitig sieht Fuchs die Tendenz, die Gesellschaft überhaupt in Zielgruppen einzuteilen, als problematisch an und warnt, ein Schubladendenken widerspreche emanzipatorischen Bildungskonzepten schon im Ansatz.²⁵³ Zwar hat Fuchs bei diesen Überlegungen offenbar eher die Gruppe „Kinder“ im Allgemeinen im Sinn, da er argumentiert, man solle keine Extra- Welt für Kinder erschaffen, sondern anerkennen, dass sie im Prinzip die gleichen Probleme haben wie alle Menschen und eben auf ihre spezifische Weise damit umgehen. Diese (unauflösbare) Ambivalenz kann man aber wohl durchaus auf die Zielgruppe der sozial benachteiligten Kinder oder Jugendlichen übertragen, da die Erfahrung zeigt, dass sie (aus verständlichen Gründen) oft nur Angebote wahrnehmen, die für sie konzipiert wurden und in denen sie Ihresgleichen und die Kulturformen ihres eigenen Milieus wieder finden. Indem Institutionen kultureller Bildung dies akzeptieren und sich danach richten, geben sie aber zwangsläufig ein Stück des Inklusionsideals auf. Ich nehme an, dass dieses Problem nicht

²⁴⁷Kolland, Dorothea: a. a. O b., S. 83, Hervorhebung d. d. Verf.

²⁴⁸ vgl. Fuchs, Max : a. a. O. 1994 a, S.

²⁴⁹ Treptow, a. a. O., S. 86

²⁵⁰ vgl. ebd., S. 100

²⁵¹ vgl. ebd., S. 110 - 111

²⁵² vgl. ebd., S. 97

²⁵³ vgl. ebd.

rezeptartig, sondern höchstens von Fall zu Fall gelöst werden kann, erachte aber eine Sensibilität für diese Zusammenhänge als äußerst wichtig.

3.3 Soziokultur und Soziale Kulturarbeit

Die Überlegungen des vorigen Unterkapitels galten der kulturellen Bildung im Allgemeinen. Nun will ich (die Probleme, die eine Zielgruppenformulierung mit sich bringt als reale Tatsache in Kauf nehmend) das Augenmerk darauf lenken, welche Kriterien für eine Kulturarbeit, die sich speziell an Kinder und Jugendliche in sozialer Benachteiligung richtet, besonders bedeutsam sind. Die Auseinandersetzung mit diesen spezifischen Aufgaben und Handlungsmaximen soll später helfen, Problemlagen, möglicherweise aber auch Chancen in Hinblick auf Opernprojekte - eine, wie sich zeigen wird - vom Großteil der „sozialen Kulturarbeit“ deutlich abweichende Form kultureller Bildung einzuschätzen. Es soll hier also an den theoretischen Rahmen der Kulturarbeit angeknüpft und gleichzeitig der Faden aus Kapitel 2 wieder aufgenommen werden.

3.3.1 Soziokultur

Soziokultur beschäftigt sich nicht mit dem bürgerlich „Wahren, Guten und Schönen“, wie Liebau es bezeichnet, sondern arbeitet vor allem mit dem ethnologischen Kulturkonzept (vgl. Kapitel 3.2). „Unter Kultur wird laut dem erweiterten Kulturbegriff eher die Lebensweise, als Kunst im engeren Sinne verstanden“²⁵⁴, so Olaf Zimmermann, Geschäftsführer des Deutschen Kulturrats. Dazu zählt er auch das so genannte immaterielle Kulturerbe, wie etwa kontextbezogene Darbietungen, Ausdrucksformen, Kenntnisse und Fähigkeiten.²⁵⁵ „Die Soziokultur ist die institutionalisierte Form der Aufweichung zwischen Hochkultur und Breitenkultur“²⁵⁶, definiert er ihren schwer beschreibbaren Status. So ein durchlässiges Zwischenglied hatte bereits die Zukunftskommission gefordert: „Der alte Gegensatz zwischen ‚Kunst‘ und ‚Kulturindustrie‘ löst sich gegenwärtig auf in einer Welt, in der der Kulturbegriff seine Verbindung mit elitärer Exklusivität abzulegen und sich auch pop- und massenkulturellen Phänomenen zu öffnen beginnt.“²⁵⁷ Dass „Soziokultur“ dennoch ein weiter

²⁵⁴ Zimmermann, Olaf: Von der Hochkultur zu Computerspielen. In: Politik und Kultur 6/08, S. 3

²⁵⁵ vgl. ebd.

²⁵⁶ ebd.

²⁵⁷ Zukunftskommission Gesellschaft 2000 (Hrsg.): a. a. O., S. 57

und schwer greifbarer Begriff bleibt, zeigt Bockhorst: „*Soziokultur ist ein Pluralitätsbegriff*. Sie bietet ein Dach für die Vielzahl von Kulturen. Sie bietet Orte für interdisziplinäre, experimentelle Kunstformen ebenso wie für die Anerkennung alltagskultureller Lebensstile und die kulturellen Bedürfnisse von Minderheitenkulturen.“²⁵⁸

3.3.2 Soziale Kulturarbeit = Kulturelle Sozialarbeit?

Soziale Kulturarbeit geht nach Treptow von der „[...] Annahme und Erfahrung aus, daß Menschen in allen Schichten, Nationen und Altersgruppen kulturelle Aneignungsformen und Ausdrucksformen entfalten wollen.“²⁵⁹ Gegenstand einer solchen Kulturarbeit soll die einfache Reproduktion alltäglicher Erlebnis- und Ausdrucksmuster sowie deren Wahrnehmung, deren Erweiterung aber auch Differenzenerfahrungen mit gegenläufigen Ausdrucksmustern umfassen. Meines Erachtens ist es schwer, aber wichtig, *soziale Kulturarbeit* von *kultureller Sozialarbeit* zu unterscheiden. Rainer Treptow bemerkt, dass Sozialarbeit an normative und kulturelle Muster der Jugendlichen anknüpfen und deren kulturelle Ressourcen zur Bewältigung der Lebensschwierigkeiten mobilisieren sollte.²⁶⁰ Er postuliert ein kulturelles Mandat der Sozialarbeit auf zwei Ebenen, nämlich erstens ein anwaltschaftliches, das Verständnis schafft, zweitens aber auch ein normatives, das Kulturkritik übt.²⁶¹ Treptow unterscheidet die beiden Phänomene allerdings etwas anders, als ich es vorziehen würde. So bezeichnet er *soziale Kulturarbeit* als eine Kulturarbeit, die für möglichst alle Adressatengruppen erreichbar ist, aber keine helferischen Intentionen hat und als *kulturelle Sozialarbeit* eine Kulturarbeit, die sich nur an benachteiligte Personengruppen richtet.²⁶² Obwohl mir diese Einteilung durchaus einleuchtet, frage ich mich, ob nicht gerade benachteiligte Kinder und Jugendliche Anspruch auf etwas haben, das möglicherweise in manchen Fällen auch helferische Funktionen übernehmen kann, sich aber doch explizit nicht als *Sozialarbeit* sieht, deren Primat, wie Treptow auch bemerkt, Beratung und Unterstützung bleibt²⁶³, sondern die explizit *Kulturarbeit* ist mit den spezifischen Bildungserfahrungen, die sie bereit hält. Diese Unterscheidungen mögen unwichtig wirken, zumal inhaltlich womöglich jeweils dasselbe dahinter steckt, scheinen mir aber schon allein für die Frage nach der Besetzung von Stellen (allein durch Sozialarbeiter oder auch durch Künstler?) von

²⁵⁸Bockhorst, Hildegard: a. a. O. 2005, S. 328. Hervorhebung i. O.

²⁵⁹Treptow, Rainer : a. a. O., S.83

²⁶⁰vgl. ebd., S. 90- 91

²⁶¹vgl. ebd., S. 92

²⁶²vgl. ebd., S. 86

²⁶³vgl. ebd., S. 90

Bedeutung. Daher möchte ich hier den Begriff *soziale Kulturarbeit* für Kulturarbeit, die sich speziell an Kinder und Jugendliche in sozialer Benachteiligung richtet, verwenden.

3.3.3 Anforderungen an eine qualitätsvolle soziale Kulturarbeit

Ulrich Baer formuliert „10 Gebote“, die gute Kulturarbeit für Kinder und Jugendliche in Armut und Benachteiligung erfüllen soll.²⁶⁴ Diese Gebote möchte ich hier als Raster nehmen und sie kurz kommentieren.

1. *politisch reflektiert*: Hier geht es Baer vor allem um eine Definition der Zielgruppe, einen Aspekt, den ich bereits angesprochen habe. Wichtig scheint es in jedem Falle zu sein, sich bewusst zu machen, aus welchen Kontexten die Teilnehmer kommen, welche Schwierigkeiten sie im Alltag bewältigen müssen und welche besonderen Bedürfnisse sie daher mitbringen. Maedler formuliert dies so: „ Die Ansprache und Gewinnung von jungen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und Bildungszugängen erfordert eine ernsthafte und intensive Auseinandersetzung mit deren Lebenswelten.“²⁶⁵ In diesem Zusammenhang spricht sich Fuchs gegen eine Beschränkung auf das bloße Anbieten von Projekten aus:

Wer glaubt, es genüge, ein wohldurchdachtes kulturpädagogisches oder künstlerisches Angebot bereitzustellen, ohne sich darum zu kümmern, dass auch die richtigen Zielgruppen dieses Angebot wahrnehmen *können*, [...] darf sich nicht wundern, wenn er die anvisierten Zielgruppen nicht erreicht.²⁶⁶

2. *empathisch* – Neben dem eher soziologischen Nachdenken über die Gruppe der Teilnehmer ist auch eine Einfühlung in die einzelne Person hier besonders wichtig, auch für die Frage, welche pädagogischen Wirkungen erzielt werden sollen. Es wird davon ausgegangen, dass Teilnehmer aus schwierigen Lebenslagen potentiell auch besondere emotionale Belastungen mit in ein Kulturprojekt tragen können.
3. *materiell niederschwellig* - Dass Kinder und Jugendliche in sozialer Benachteiligung nicht gleiche Beiträge bezahlen können, wie etwa Kinder aus der Mittelschicht, die privaten Instrumentalunterricht nehmen, versteht sich von selbst.

²⁶⁴ Baer, Ulrich: a. a. O., S.111- 113

²⁶⁵ Maedler, Jens: a. a. O., S. 105

²⁶⁶ Fuchs, Max: a. a. O. 2008 a, S. 75, Hervorhebung d. d. Verf.

4. *aufsuchender Charakter* – Dieser Punkt steht im Zusammenhang mit einem ganzen Konzept, das im Folgenden relevant werden wird – der Sozialraumorientierung – und soll deshalb hier nicht gesondert besprochen werden (vgl. 3.3.4).
5. *inhaltlich niederschwellig* – Dieser Punkt wird in Bezug auf Opernprojekte besonders kritisch reflektiert werden müssen. Als Beispiele für niederschwellige Angebote bezeichnet Max Fuchs etwa Zirkuspädagogik oder spielpädagogische Angebote.²⁶⁷ Er gibt aber auch zu bedenken: „Im Grundsatz ist es aber möglich, mit den entsprechenden pädagogischen Strategien mit jedem Angebot jede Zielgruppe zu erreichen.“²⁶⁸ Es geht hier aber nicht ausschließlich um den Stoff oder das Thema, sondern auch die, wenn man es so nennen darf, Sekundärinhalte mancher Kulturinstitutionen. „Und die Schwellen sind vor allem gekennzeichnet durch eine hoch elaborierte Sprache, Benimmregeln, Zugehörigkeitsrituale, aber selbst textlastige Programmhefte bilden Zugangsbarrieren.“²⁶⁹
6. *nahe und zugleich kritisch an der Lebenswelt* – Baer empfiehlt Professionellen exemplarisch, die Jugendzeitschrift „Bravo“ zu lesen, um über Ereignisse, die die Jugendlichen beschäftigen, Bescheid zu wissen. Dabei sollte aber, wie Susanne Keuchel und Andreas J. Wiesand bemerken, beachtet werden: „Der Versuch, jugendlich zu wirken, stößt häufig auf Ablehnung.“²⁷⁰
7. *emotional ansprechend, engagiert ganzheitlich* – Hiermit ist vor allem die Beziehung gemeint, die unter den Teilnehmern, aber auch zwischen Teilnehmern und Projektleiter aufgebaut werden, und die in manchen Fällen in Formen der Alltagsbegleitung führen kann, wie das etwa bei „BEATSTOMPER“ der Fall ist. Max Fuchs warnt, obwohl er sich für professionelle Künstler als Akteure der kulturellen Jugendbildung ausspricht, vor einer möglichen „[...] Fachborniertheit, die sich rein auf künstlerische Inhalte beschränken will, ohne die Kinder und Jugendlichen in ihrem ganzen So-Sein wahrzunehmen und die glaubt, die politische und soziale Dimension ausblenden zu dürfen.“²⁷¹ Nach meinen eigenen Erfahrungen scheint mir dies kaum möglich, eher habe ich den Eindruck, dass Jugendliche in schwierigen Lebenslagen von außen kommende Personen oft unausweichlich mit ihrer ganzen Person ansprechen und unweigerlich in den Sog ihrer Lebenswelt ziehen. Wollte sich ein Projektleiter dagegen vollkommen verwehren, wäre dies natürlich fatal. Unter diesen

²⁶⁷ vgl. ebd.

²⁶⁸ ebd.

²⁶⁹ ebd.

²⁷⁰ Keuchel, Susanne und Wiesand, Andreas Johannes (Hrsg.): a. a. O., S. 11

²⁷¹ Fuchs, Max: a. a. O. 2008 a, S. 76

Punkt würde ich auch die wichtige Forderung nach Kontinuität fassen. Maedler betont meines Erachtens zu Recht, dass kurze, sporadische Projekte kaum eine persönliche Beziehung der Teilnehmer und Leiter erlauben und daher auch nur schwer kulturelle Lernerfahrungen ermöglichen.²⁷²

8. *öffentliche Anerkennung ermöglichend* - Jugendlichen, die vom größten Teil der Gesellschaft oft nur Herabwürdigung erfahren, können durch kulturelle Auftritte die häufig einzige Gelegenheit bekommen, sich in einem positiven Licht zu präsentieren. So konnten beispielsweise öffentliche Auftritte der „BEATSTOMPER“, wie etwa vor einem hochrangigen Landespolitiker, die hinterher in der Lokalzeitung erwähnt wurden, einzelnen Teilnehmern helfen, in Gerichtsverhandlungen ihren „Weg der Besserung“ zu belegen.²⁷³
9. *neue kulturelle Erfahrungen ermöglichend* - Das kulturelle Leben, so Baer, kann nur dann eigenverantwortlich gestaltet werden, wenn die Kinder und Jugendlichen Alternativen kennen und Entscheidungsfreiheit besitzen.²⁷⁴ „Also müssen diese Kinder und Jugendlichen die Chancen zu (verkräftbaren) neuen Erfahrungen erhalten.“²⁷⁵ Was immer verkräftbar sein mag - auch dieses Argument scheint im Zusammenhang mit Opernprojekten bedenkenswert.
10. *zu sozialem Engagement und politischer Beteiligung motivierend* - Das Protestpotential soll in konstruktive Bahnen geleitet werden, wie es Baer beschreibt²⁷⁶. Für Franziska Breuning ist ein Kriterium sozial orientierter Kulturarbeit, dass sie Freiräume und Spielräume (vgl. 2.1) schafft, sodass Entscheidungs- und Handlungskompetenzen entwickelt werden können.²⁷⁷

Was in dieser Auflistung der „10 Gebote“ möglicherweise unter Punkt 6 gefasst werden könnte, meiner Meinung nach aber als eigener Punkt Beachtung verdient, ist das Konzept der kulturellen Diversität, das Kolland als Ausgangs- und Zielpunkt sieht.²⁷⁸ „Kulturarbeit, die sich unter das Vorzeichen von Teilhabe, sozial [sic] Inklusion stellt, muss immer so angelegt

²⁷² vgl. Maedler, Jens: a. a. O., S. 106

²⁷³ dies betrifft einen mir persönlich bekannten Fall.

²⁷⁴ vgl. Baer, Ulrich: a. a. O., S. 114

²⁷⁵ ebd.

²⁷⁶ vgl. ebd.

²⁷⁷ vgl. Breuning, Franziska: Partizipation und Lebenskunst. In: Bartscher, Matthias et al. (Hrsg.): Partizipation und Lebenskunst. Beteiligungsmodelle in der kulturellen Bildung. Remscheid 2000, S. 43

²⁷⁸ vgl. Kolland, Dorothea: a. a. O. a , S. 11

sein, dass Menschen in ihrer unterschiedlichen kulturellen Prägung vorkommen können und sich in ihrer Unterschiedlichkeit respektiert fühlen.“²⁷⁹

3.3.4 Sozialraumorientierung in der Kulturarbeit

Bei Sozialraumorientierung handelt es sich um ein Prinzip der (Jugend-) Sozialarbeit, das vielleicht nicht mehr ganz neu ist, aber für die Arbeit mit Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen sehr einleuchtet, und das daher, wenn auch nur in sehr groben Zügen, im Zusammenhang mit sozialer Kulturarbeit vorgestellt werden wird. Nach Ulrich Deinet will dieses Konzept die Räume, in denen Jugendliche leben, mit ihren Qualitäten wie Defiziten wahrnehmen und wertschätzen²⁸⁰ und ein offenes Auge für räumliche und kulturelle Identitäten haben²⁸¹. Dabei geht es im Wesentlichen um drei zentrale Aneignungsformen: die Erweiterung des Handlungsraumes, die Veränderung oder Umnutzung des Handlungsraumes und die Eigentätigkeit.²⁸² Lothar Böhnisch und Richard Münchmeier betrachten solche Aneignungsprozesse als schöpferische Leistung.²⁸³ Ihnen zufolge geht es zentral auch darum, die Möglichkeit zu haben, sich im Raum zu Anderen in Beziehung zu setzen, sich zu zeigen und also selbst zu inszenieren.²⁸⁴ Hier ist auch die Verbindungslinie zur Kulturarbeit zu sehen, die solche Ausdrucksspielräume erweitern kann.²⁸⁵ Böhnisch und Münchmeier bezeichnen Kulturarbeit sogar als (inzwischen wohl nicht mehr neues) sozialräumliches Arbeitsprinzip, das dem Bedürfnis nach kultureller Tätigkeit Rechnung tragen soll.²⁸⁶ Hier wird gleichzeitig aber deutlich, dass sozialräumlich verstandene Kulturarbeit vor allem das ethnologische Kulturkonzept voraussetzt (vgl 3.2). Nach Böhnisch und Münchmeier grenzt sie sich vor allem von einem rezeptiven Kulturverständnis ab, das „[...] primär einen ‚adäquaten‘ Umgang mit hochbewerteten Genres der Musik, Literatur und Kunst beinhaltet.“²⁸⁷ Diese Bemerkung könnte als Argument gegen Opernprojekte verstanden werden, zumindest aber gegen eine bestimmte Form davon. Offenbar scheint es aber besonders auf die Art und Weise anzukommen, wie ein kulturpädagogisches Thema bearbeitet wird – vielleicht sogar mehr als auf den Inhalt. „Es gilt also jugendpädagogisch, daß ein

²⁷⁹ ebd.

²⁸⁰ vgl. Deinet, Ulrich: Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen 1999, S. 15

²⁸¹ vgl. ebd., S. 16

²⁸² vgl. ebd., S. 38

²⁸³ vgl. Böhnisch, Lothar und Münchmeier, Richard: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München 1990, S. 54

²⁸⁴ vgl. ebd., S. 17

²⁸⁵ vgl. ebd., S. 106

²⁸⁶ vgl. ebd., S. 67

²⁸⁷ ebd., S. 106

Thema so eingebracht werden muß, daß es thematische Veränderungen oder gar Aufhebungen in der sozialräumlich-jugendkulturellen Dynamik zuläßt²⁸⁸, so Böhnisch und Münchmeier. Die Möglichkeit der Veränderung bis zur Umdeutung ist wesentlicher Bestandteil sozialräumlichen Handelns und möglicherweise bedeutsamer Faktor für gelingende Kulturarbeit mit benachteiligten Jugendlichen. So führt etwa auch Gabriele Stöger den offenen Ausgang als wesentliches Kriterium an.²⁸⁹ Ein eindrucksvolles Beispiel für eine radikale Umdeutung eines kulturpädagogischen Projekts, die derzeit offenbar am Theater Freiburg stattfindet, soll im Abschnitt 5.2 beschrieben werden.

Sozialräumlich orientierte Jugendarbeiter (und ich füge hinzu: Leiter von Kulturprojekten) dürfen sich nach Böhnisch und Münchmeier nicht nur in ihrer Berufsrolle, sondern mit ihrer ganzen Person einbringen²⁹⁰ - was mit dem „7. Gebot“ korrespondiert - und sollen bereit sein, sich sozialräumliche Kenntnisse über die Region zu verschaffen, um sich nicht nur in der Pädagogik, sondern auch im Gemeinwesen einzumischen.²⁹¹ Dies soll verhindern, dass, wie Dorothea Kolland es formuliert, nicht „fünf Chirurgen an einem Herz doktorn“²⁹². Gleichzeitig warnt sie aber auch davor, alles selbst machen zu wollen, denn sozialräumliches Handeln kann, wie sie bemerkt, „[...] sehr provinziell werden, wenn es in der Konzeption keine Außenbezüge zulässt.“²⁹³ Auch Deinet will das Jugendhaus respektive den Veranstaltungsort als Bestandteil des Nahraums wissen, der sich durch eine Geh- Struktur auszeichnet, und dessen Funktion sich aus der Lebenswelt der Jugendlichen ergibt.²⁹⁴

3.4 Hochkultur für sozial benachteiligte Jugendliche – Spurensuche bei einem neuen Trend

Ging es im vorigen Abschnitt um Kulturprojekte, die sich ganz bewusst von der Hochkultur abgrenzen und ihre kulturpädagogischen Begründungen, Konzeptionen und Methoden in der Fachliteratur klar verorten konnten, will ich dem nun einen Blick auf die Gegenseite kulturpädagogischer Aktivitäten mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen gegenüberstellen. Wie in der Einleitung angedeutet, gibt es in den letzten Jahren offenbar immer mehr Projekte, die sich dem kunstzentrierten Kulturbegriff (vgl. 3.3) zuordnen und

²⁸⁸ ebd., S. 67

²⁸⁹ vgl. Stöger, Gabriele: Partizipation- der Vorgang des Beteiligtseins. In: transfer 2/ 2005, S. 2

²⁹⁰ vgl. ebd., S. 109

²⁹¹ vgl. ebd., S.110

²⁹² vgl. Kolland, Dorothea: Die Tür aufhalten – wie Kooperationen zu mehr kultureller Teilhabe führen. In: Maedler, Jens: a. a. O., S. 115

²⁹³ ebd.

²⁹⁴ Vgl. Deinet, Ulrich: a. a. O., S. 92

über das Medium so genannter Hochkultur mit Kindern und Jugendlichen arbeiten oder diese für ihre Kunstform begeistern wollen. Bei weitem nicht alle haben die Ambition, sich speziell auf Jugendliche in schwierigen Lebenslagen einzulassen. „Da wir diese gesellschaftlichen Gruppierungen nicht als Randgruppen betrachten, gehen wir davon aus, dass die vorgestellten Initiativen für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen geeignet sind.“²⁹⁵, begründet dies etwa Karin von Welck, Kultursenatorin in Hamburg und Mit- Kuratorin der Initiative „Kinder zum Olymp!“²⁹⁶ – eine Haltung, die meines Erachtens mit Bourdieu kritisch zu bewerten ist (vgl. Kapitel 2.3). Eine ganze Reihe in der Hochkultur angesiedelter Projekte widmet sich aber ganz ausdrücklich diesen Jugendlichen. Das Angebot auch nur annähernd zu überblicken, scheint aus meiner Perspektive schier unmöglich, auch wenn ich mich hier auf das Feld der (klassischen) Musik mit dem Schwerpunkt Oper beschränken möchte. Da die Initiatoren solcher Projekte meist Kulturinstitutionen angehören, die in Eigenregie in der Praxis arbeiten, ist das verfügbare Angebot an Literatur zu diesem Thema nicht recht zufriedenstellend. Als Schwierigkeit sehe ich vor allem, dass die Aktivitäten in der vorhandenen Literatur oft mit dem Wert von Kultur allgemein begründet werden, sich aber wenig Reflexionen darüber finden, was das Spezielle an *dieser* Kunstform sein soll, das sie gegenüber der Soziokultur ausmacht. (Im Handbuch zu „Kinder zum Olymp!“ werden alle Initiativen einer der konventionellen Kunstsparten Musik, Bildende Kunst, Literatur usw. und damit eindeutig dem Kulturbegriff zugeordnet.²⁹⁷) Was diese Definitionslücke möglicherweise auch für Chancen birgt, möchte ich noch in diesem Unterkapitel ansprechen.

Im Folgenden möchte ich versuchen, drei große Kategorien herauszufiltern, in die Argumentationslinien für derartige Projekte zusammengefasst werden könnten. Diese Auflistung kann allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

²⁹⁵ von Welck, Karin: Kinder zum Olymp! Zur Notwendigkeit einer Kultur- und Bildungsinitiative für Kinder und Jugendliche. In: v. von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004.,S. 16

²⁹⁶ vgl. <http://www.kinderzumolymp.de/Initiative/Kuratorium.aspx>, einges. Am 29. Dez. 2008

²⁹⁷ vgl. : von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a. a. O.

3.4.1 Kulturmarketing

Gründe, die recht schnell auf der Hand liegen, sind Interessen von Kulturinstitutionen, die durch Besucherzahlen, aber auch durch Akzeptanz ihres Stellenwertes in der Gesellschaft ihr Bestehen sichern wollen. So bemerkt Karin Wolf, Präsidentin der KMK im Jahr 2003:

Auch Kultureinrichtungen müssen ein vehementes Interesse in der kulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen haben: Denn diese sind die NutzerInnen von morgen, die auch darüber zu entscheiden haben, in welchem Ausmaß sich die öffentliche Hand finanziell engagieren wird.“²⁹⁸

Ähnlicher Auffassung ist auch Bernd Günther, der zu bedenken gibt:

„[...] diejenigen, über die wir hier reden, die wir an Hochkultur heranführen wollen, sind diejenigen, die später über die Existenz der Hochkultur entscheiden, zum Beispiel in den politischen Gremien. Sie sind auch diejenigen, die mit politischer oder wirtschaftlicher Entscheidungskompetenz in einigen Jahren Kultur fördern oder beziehungsweise verhindern können [...]“²⁹⁹

Um junges Publikum für solche Einrichtungen der Hochkultur zu gewinnen und es dauerhaft zu binden, befindet Günther neue, betriebswirtschaftlich inspirierte Marketingstrategien für notwendig, die er ganz offen als „Trojanische Pferde“³⁰⁰ bezeichnet, wie etwa Discoververanstaltungen im Foyer von Opernhäusern etc³⁰¹.

Diese Argumentationslinien sind meiner Ansicht nach verständlich und haben in gewisser Hinsicht auch ihre Berechtigung. Im Zusammenhang mit sozial benachteiligten Jugendlichen scheinen sie mir aber wenig hilfreich, da sie von den Jugendlichen eher eine Leistung erwarten, als dass sie ihnen eine bieten, zumal ich vermute, dass eine Disco im Opernfoyer – um bei diesem Beispiel zu bleiben - eher von Jugendlichen, denen Oper ohnehin nicht ganz fremd ist, und die sich in derartigen Räumlichkeiten sicher bewegen, frequentiert werden würde als von Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten.

3.4.2 Überzeugung von der besonderen Qualität klassischer Musik

Eine andere Kategorie bilden Argumentationen, die verstärkt inhaltlich vom besonderen Wert so genannter klassischer Musik überzeugt sind und sie daher zugunsten der Kinder und Jugendlichen – als wichtigen Bestandteil kultureller Bildung sehen. Dabei gehen offenbar Begründungen, die eher erzieherisch- normative Effekte dieser Musik im Auge haben und

²⁹⁸ Wolf, Karin.: Grußwort In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): S. 8

²⁹⁹ Günther, Bernd: Junges Publikum gewinnen und binden. Zentrale Herausforderung für das Kulturmarketing. In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a. a. O., S.60

³⁰⁰ ebd., S. 54

³⁰¹ vgl. ebd.

Begründungen, die sich von ihr einen erhöhten Lustgewinn versprechen, ineinander über. Dies halte ich nicht für verwunderlich, da es, wie ich schon in der Einleitung bemerkt habe, wohl recht nahe liegt, eben das, was man selbst schätzt, auch als gewinnbringend für Andere zu betrachten.

Hans Dieter Kübler etwa hält eine Wertediskussion, „[...] die so lange aus der Debatte um Jugendkultur hinauskomplimentiert oder eben unter der Decke gehalten war, die aber niemals hinreichend geklärt wurde [...]“³⁰² in der Kulturarbeit für wichtig. Obwohl er betont, dass es unabdingbar ist, die sozialen Realitäten der Jugendlichen wahrzunehmen und ihren Ausdrucksformen mit einer toleranten Grundhaltung zu begegnen³⁰³, meint er: „Nur das entzückt zu belobigen und zu verklären, was Jugendliche sowieso tun und mögen, selbst wenn es evident vom Markt präformierte und lancierte Usancen und Symbole sind, gibt noch keine pädagogische Position und Intention ab und ist letztlich unpolitisch.“³⁰⁴

Eine ähnliche Haltung nimmt Klaus Ernst Behne ein, wenn er klassischer Musik, die eine Konzentrationsleistung des Zuhörens einfordert, als Gegenmittel zum „Dudelfunk“ der populärmusikalisch orientierten Radiosender vorschlägt.³⁰⁵ Dieses eher normativ-erzieherische Argument steht für ihn aber nicht allein. Viel mehr schreibt er auch klassischer Musik in besonderer Weise emotionale Erfahrungsmöglichkeiten zu, die Kindern nicht vorenthalten werden sollten.³⁰⁶ Dieser Hinweis soll im Kapitel 6 wieder aufgegriffen werden. Immerhin scheint es mir *bedenkenswert* und nicht ganz von der Hand zu weisen, wenn Thomas Rietschel in Anspielung auf das berühmte „Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela“³⁰⁷ anmerkt: „Wir sollten uns fragen, warum in Venezuela Kinder in den Slums der Großstädte für klassische europäische Musik begeistert werden können – das ermöglicht uns, unser eigenes musikalisches Erbe mit neuen Augen zu sehen.“³⁰⁸ Nicht ganz zu Unrecht stellt er fest: „In Deutschland würde aber als naiv belächelt, wer Streetworker mit Mozart- Sinfonien in die sozialen Brennpunkte schicken würde.“³⁰⁹

³⁰² Kübler, Hans- Dieter: Am Ende der Jugendkultur(en)? Anfragen an die Jugendkulturforschung und- arbeit. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): a. a. O 1994., S. 73

³⁰³ vgl. ebd. S. 85

³⁰⁴ ebd., S. 84

³⁰⁵ vgl. Behne, Klaus Ernst: Kultur kommt von... unten! In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a. a. O., S. 51

³⁰⁶ vgl. ebd.

³⁰⁷ Vgl. <http://www.fesnojiv.gob.ve/en.html>, einges. am 29. Dez. 2008

³⁰⁸ Rietschel, Thomas: Gute Musik für alle in Norwegen und Venezuela. In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a. a. O., S. 71

³⁰⁹ ebd., S. 72

3.4.3 Beiträge aus der tätigen Welt³¹⁰

Ein Ansatz zur Begründung von hochkulturell orientierten Projekten, der an wenigen Stellen explizit beschrieben wird, der, wie ich meine, aber in vielen Fällen bedeutsam sein dürfte, ist der schlichte Entschluss von Kulturinstitutionen, zu gesellschaftlichen Problemen und Herausforderungen das beizutragen, was sie können und haben. Schwierigkeiten, die benachteiligte Jugendliche haben und machen, sind in aller Munde. Kulturinstitutionen fühlen möglicherweise eine gesellschaftliche Verpflichtung und tragen zur Lösung dieser Probleme eben ihre ureigenen Ressourcen bei.

Dass das Theater – als Teil dessen die Oper als Musiktheater ja verstanden werden kann - gesellschaftliche Verantwortungen trägt, ist ja keineswegs neu. Arian Berg weist darauf hin, dass es schon in früheren Zeiten das Ideal eines Ortes, „[...] der Kommunikation und der Begegnung ohne Rücksicht auf soziale Schichten“³¹¹ hatte und versteht Theater darüber hinaus als offene Institution³¹²: „Das Theater ist per se politisch und sollte auch engagiert sein. Und letztendlich ist es unsere Aufgabe, Kunst und Kultur für alle zu machen [...]“³¹³. Diese gesellschaftliche Aufgabe kann sogar noch weitergehend verstanden werden: „Aufgabe des Theaters scheint es zu sein, Hilfsdienste für andere Institutionen der Gesellschaft zu leisten“³¹⁴, befindet Grünewald in Bezug auf Schillers Text „Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken?“³¹⁵, wengleich Schiller mit der These, das Theater trage u. a. zur gesellschaftlichen Einigung bei³¹⁶, natürlich den Besuch von Aufführungen im Sinn hatte und keine darüber hinausgehenden Aktivitäten des Theaters.

Diese Haltung, die ein wenig an die von Max Weber beschriebene kapitalistische Askese erinnert (nämlich in dem Sinne, dass dem Menschen mit seinem – auch kulturellen?- Besitz eine gewisse Verpflichtung auferlegt ist und jegliche Ressourcen daher sinnvoll investiert werden sollten³¹⁷), könnte auch erklären, warum. Als Beispiel möchte ich die große Yehudi - Menuhin- Stiftung heranziehen, die – wenig verwunderlich – nach einem recht

³¹⁰ vgl. Kahl, Reinhard: Royston Maldoom - Botschafter aus der tätigen Welt. Auf: <http://www.reinhardkahl.de/druckversion.php?id=151>, einges. am 10. Jan. 2009

³¹¹ Berg, Arian: Eine Frage der Offenheit. In: transfer 02/2005, S. 3

³¹² vgl. ebd.

³¹³ ebd.

³¹⁴ Grünewald, Bernward: Das Theater – eine moralische Anstalt? Auf: <http://uk-online.uni-koeln.de/remarks/d3626/rm11493.pdf>, einges. am 30. Dez. 2008, S. 1

³¹⁵ Schiller, Friedrich: Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken? Eine Vorlesung, gehalten zu Mannheim in der öffentlichen Sitzung der kurpfälzischen deutschen Gesellschaft am 26. Junius 1784 von F. Schiller, Mitglied der deutschen Gesellschaft und herzogl. Weimarischen Rat. In: Fricke, Gerhard und Göpfert, Herbert G. (Hrsg.): Friedrich Schiller. Sämtliche Werke. Band V. Erzählungen. Theoretische Schriften. 9. durchges. Aufl. München 1993, S. 818 - 831

³¹⁶ ebd., S. 830

³¹⁷ vgl. Weber, Max: Die Berufsethik des protestantischen Kapitalismus. In: ders.: Die protestantische Ethik. Eine Aufsatzsammlung. München und Hamburg 1965, S. 178

kunstorientierten und hochkulturellen Kulturbegriff – schwerpunktmäßig mit Kindern und Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten und mit Migrationshintergrund arbeitet und im Projekt „Opera School“³¹⁸ gemeinsam mit ihnen zeitgenössische Opern erarbeitet und aufführt.³¹⁹ Die Stiftung geht in ihren Informationsbroschüren deutlich unbefangener mit den eigenen Ressourcen im Zusammenhang mit verschiedenen Kulturbegriffen um, als dies Autoren aus dem Feld der Soziokultur und der sozialen Kulturarbeit tun und schreibt, überzeugt von den positiven Wirkungen ästhetischer Bildung und offenbar ohne sich im Rechtfertigungszwang zu sehen, weshalb sie dies und nichts anderes mit den Kindern und Jugendlichen betreibt. Die angesprochene Unbefangenheit ist, nebenbei bemerkt, offenbar nicht nur hinsichtlich pädagogischer Theorien, sondern auch in Bezug auf kunstimmanente Prinzipien feststellbar. So bemerkt Kolland: „Die Kulturakteure der Hochkultur fragen nicht lange nach der Zweckfreiheit von Kunst oder den Gefahren ihrer möglichen Instrumentalisierung, sie arbeiten einfach mit diesen Programmen [...]“³²⁰ - und führt als Beispiel die Education- Programme der Berliner Philharmoniker bzw. Sir Simon Rattles³²¹ an.

Von außen betrachtet mag mein Erstaunen darüber befremdlich wirken; es rührt aber nicht nur aus der Lektüre vieler bisher zitierter Texte, sondern auch aus der eigenen Erfahrung, bei der Erwähnung von Projekten mit Oper und klassischer Musik gegenüber Sonder- und Sozialpädagogen schnell in eine beklemmende Defensive zu geraten. Wäre es daher zu gewagt, die These aufzustellen, dass es möglicherweise weniger wichtig ist, *was* gemacht wird (sei es, Selbstinszenierungen in Form von Styling und Disco- Tanz in einem Jugendhaus Raum zu geben oder eine Oper aufzuführen), als *von wem* und vor allem *wie* es gemacht wird? Gestützt würde diese These immerhin durch Reitschel, der bemerkt:

„Da ist es auch nicht entscheidend, ob man Judo oder Geige lernt, wichtiger ist, wohl, dass hier jemand ist, der sich ernsthaft der Kinder annimmt.“³²² Eine ähnliche Auffassung vertritt auch der Theaterpädagoge des Theaters Freiburg, Michael Kaiser, worauf ich im Kapitel 5 zurückkommen werde.

Welche Rolle dieser Zugang für eine Betrachtung aus der Perspektive der Pädagogik haben könnte, wird im Kapitel 6 zur Sprache kommen.

³¹⁸ <http://www.ymsd.de/opera.html>, einges. am 29. Dez. 2008

³¹⁹ vgl. ebd.

³²⁰ Kolland, Dorothea: a. a. O. 2008b, S, 45

³²¹ vgl. <http://www.berliner-philharmoniker.de/education/>, einges. am 9. Jan. 2009

³²² ebd.

4. Exkurs: „Die Legitime Kultur“

Bisher habe ich mich bei der Definition von kulturellen Ausdrucksformen an den vier Kulturbegriffen nach Zacharias (vgl. 3.1) orientiert und zudem eine Grobeinteilung in „Soziokultur“ (vgl. 3.3) und „Hochkultur“ (vgl. 3.4) vorgenommen. Der letztere Begriff wurde bislang nicht näher definiert, implizit hatte ich aber die *Theorie der Legitimen Kultur* nach Pierre Bourdieu im Kopf. Da Bourdieus Ausführungen wesentlich zum Zustandekommen meiner Fragestellung beigetragen haben, möchte ich ihnen, soweit sie in diesem Kontext relevant sind, hier zusammenfassend Platz einräumen. In gewisser Weise ist dieses Kapitel aber auch als Gegenspieler zum Abschnitt 3.3 zu verstehen.

4.1 Legitime und andere Kultur

In seinem Buch „Die feinen Unterschiede“ unterscheidet Bourdieu die *legitime Kultur*³²³, die *mittlere Kultur*³²⁴ und das *Vulgäre*³²⁵.

Legitime Kultur zeichnet sich nach Bourdieu dadurch aus, dass die meisten Menschen sie anerkennen – oder, wenn sie es nicht tun, dies zu kaschieren suchen.³²⁶ Diese Behauptung deckt sich übrigens mit Erkenntnissen aus der Shell- Jugendstudie, die Kerstin Hübner zitiert: „Die Kulturdefinition der Jugendlichen selbst ist überraschend konservativ geprägt und entspricht nicht der tatsächlichen Kulturnutzung dieser Altersgruppe.“³²⁷ Dieses formale Anerkennen von Kulturformen, die die Jugendlichen selbst nicht nutzen, folgt möglicherweise aus der von Bourdieu angenommenen Wirkung der legitimen Kultur.

Von allen Produkten, die der Wahl der Konsumenten unterliegen, sind die legitimen Kunstwerke die am stärksten *klassifizierenden* und *Klasse verleihenden*, weil sie nicht nur in ihrer Gesamtheit distinktiven, will heißen Unterschied und Anderssein betonenden, Charakter tragen, sondern kraft des Spiels der Teilungen und Unterteilungen in Gattungen, Epochen, Stilrichtungen, Autoren, Komponisten etc. eine endlose Reihe von *distinguos* erzeugen und gestatten.³²⁸

³²³ vgl. Bourdieu, Pierre: a. a. O. 1987, S. 500

³²⁴ vgl. ebd., S. 511

³²⁵ vgl. ebd., S. 513

³²⁶ vgl. ebd., S. 500

³²⁷ Hübner, Kerstin: a. a. O., S. 42

³²⁸ Bourdieu, Pierre: a. a. O. 1987, S. 36

Als typische Repräsentanten der *legitimen Kultur* im Bereich der Musik nennt Bourdieu die Klavierwerke „Das wohltemperierte Klavier“ von Bach und das „Konzert für die linke Hand“ von Ravel,³²⁹ aber auch Werke, die dem Jazz und – mit Einschränkungen- auch dem Chanson angehören³³⁰, also Gattungen, die sich nach Bourdieu in einem Legitimierungsprozess befinden³³¹ (wobei der Jazz diesen mittlerweile, wie ich vermute, abgeschlossen haben dürfte, und der Chanson in Deutschland wohl keine große Rolle spielt).

Mittlere Kultur, so Bourdieu, versteht sich als Gegensatz zum *Vulgären*³³². Eigentlich, räumt Bourdieu ein, gebe es diese mittlere Kultur gar nicht, sie entstehe aber aus der Beziehung des bildungsbeflissenen Kleinbürgers zur Kultur³³³, die aus Ergebenheit ihr gegenüber durch Unsicherheit in den Wertungen und der Überzeugung von eigenem Unwert geprägt sei.³³⁴ Zur *mittleren Kultur* zählt Bourdieu „minderbewertete Werke der legitimen Künste“³³⁵, z. B. Gershwins „Rhapsody in blue“³³⁶.

Zum *Vulgären* oder *Populären* gehören für Bourdieu „Schlager fern jedes künstlerischen Anspruchs“³³⁷, aber auch „leichte Musik“³³⁸, zu der er interessanterweise auch Verdis „La Traviata“ zählt – eine Oper.³³⁹

Bourdieu geht dabei nicht allein von einem kunstorientierten Kulturbegriff aus, sondern zählt auch andere kulturelle Ausdrucksformen, wie etwa Tischmanieren und die Art, sich zu bewegen dazu.³⁴⁰ An dieser Stelle soll das Augenmerk aber vor allem auf die Künste, genauer: die Musik, gelegt werden.

Anders als etwa Schiller, der voraussetzt dass es eine objektiv bessere und schlechtere Kunst gib³⁴¹,t, nimmt Bourdieu eher die Nutzung und Bewertung von Kulturformen und – produkten als Anlass für seine Kategorisierung. Dennoch haben seine und Schillers Argumentationen einige Ähnlichkeit. Für Schiller etwa ist ein gutes Kunstwerk jenes, das im Betrachter keine spezifischen Gefühle auslöst³⁴²: „Diese hohe Gleichmütigkeit und Freiheit des Geistes, mit Kraft und Rüstigkeit verbunden, ist die Stimmung, in der uns ein echtes Kunstwerk entlassen

³²⁹ vgl. ebd.

³³⁰ vgl. ebd., S. 38

³³¹ vgl. ebd.

³³² vgl., ebd. S. 511

³³³ vgl. ebd., S. 513

³³⁴ vgl. ebd., S. 503

³³⁵ ebd., S. 38

³³⁶ vgl. ebd.

³³⁷ ebd.

³³⁸ ebd.

³³⁹ vgl. ebd.

³⁴⁰ vgl. ebd., S. 26

³⁴¹ vgl. Schiller, Friedrich: a. a. O. 1973., S. 89

³⁴² vgl. ebd.

soll, und es gibt keinen sicherern Proberstein der wahren ästhetischen Güte.“³⁴³ Diese „Stimmung“ ähnelt beachtlich der „ästhetischen Einstellung“, die Bourdieu aber als Kompetenz des Kulturkonsumenten und nicht als Eigenschaft des Kunstwerkes beschreibt, wie später gezeigt werden soll.

Legitime Kultur nach Bourdieu kann also schlecht allein betrachtet werden ohne die beiden, eng miteinander zusammenhängenden Voraussetzungen, die ein Mensch braucht, um sie zu würdigen: den Geschmack und die ästhetische Einstellung.

4.2 Legitimer Geschmack und die ästhetische Einstellung

Das Geschmacksurteil bezeichnet Bourdieu als die höchste Ausprägung des Unterscheidungsvermögens³⁴⁴. Es steht in engem Zusammenhang mit der jeweiligen sozialen Herkunft eines Menschen und seinem Bildungskapital³⁴⁵ und ist Ausdruck für die Beziehungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, die ein je unterschiedliches, wie Bourdieu bemerkt, in manchen Fällen gar antagonistisches Verhältnis zur Kultur haben.³⁴⁶

Geschmack ist nach Bourdieu abhängig von dem Erwerb kulturellen Kapitals, verbunden mit dem Vorhandensein eines Marktes, auf dem mit diesem Kapital Profit geschlagen werden kann.³⁴⁷

Diese Sichtweise unterscheidet sich von einem alltagsüblichen Verständnis, das Geschmack als individuelle, möglicherweise angeborene Charaktereigenschaft ansieht. Dieses Alltagsverständnis ist nach Bourdieu wohl der Grund für den stark distinktiven Charakter des Geschmacks. Dies hängt zusammen mit der Begabungsideologie, die im Abschnitt 2.3 beschrieben wurde. Auch das Geschmacksurteil, das zugunsten der legitimen Kultur ausfällt, wird als natürliche Begabung betrachtet, der Anerkennung gezollt wird, aber nicht als Ergebnis von Sozialisationsprozessen, weshalb Bourdieu von der Ideologie des natürlichen Geschmacks spricht.³⁴⁸

Hand in Hand mit dem Geschmack geht nach Bourdieu die ästhetische Einstellung als die „[...] einzige gesellschaftlich für ‚angemessen‘ erachtete Art und Weise, sich Gegenständen

³⁴³ ebd.

³⁴⁴ Bourdieu, Pierre: a. a. O. 1987, S. 31

³⁴⁵ vgl. ebd., S. 32

³⁴⁶ vgl. ebd.

³⁴⁷ vgl. ebd.

³⁴⁸ vgl. ebd., S. 124

zu nähern, denen die Gesellschaft den Titel von ‚Kunstwerken‘ verlieh [...]“³⁴⁹. Es handelt sich also um die – klassenspezifisch unterschiedlich verteilte - Fähigkeit, „[...] sich durch ein Kunstwerk, und, allgemeiner: die Werke der hohen Kultur begeistern zu lassen.“³⁵⁰ Dazu gehört wesentlich, Kunst eher in ihrer Form als in ihrer Funktion, also vor allem nach ästhetischen Gesichtspunkten wahrzunehmen, also einen distanzierten „reinen Blick“³⁵¹ zu haben, der befähigt, ein Kunstwerk zu genießen, ohne sich in dessen Inhalt involvieren lassen zu müssen. Dieser reine Blick unterscheidet sich also von einer populären Ästhetik, die, so Bourdieu, auf der Weigerung beruht, eine Trennung zwischen gewöhnlicher Alltagseinstellung und einer genuin ästhetischen Einstellung vorzunehmen.³⁵² Besonders anschaulich zeigt Bourdieu dies am Beispiel, in dem Inhaber der ästhetischen Einstellung das Bild eines Metzgerstandes ästhetisch finden können, das Bild eines Sonnenuntergangs unter Umständen aber nur kitschig, wohingegen Menschen, denen der Inhalt wichtiger ist als die Form, eher am Sonnenuntergang Gefallen finden als am Metzgerstand.³⁵³ Bourdieu baut hier auf die Theorie von Kant auf, der interesseloses Wohlgefallen von angenehmem Vergnügen für die Sinne unterscheidet und befindet: „Der Geschmack ist jederzeit noch barbarisch, wo er die Beimischung der Reize und Rührungen zum Wohlgefallen bedarf, ja wohl gar diese zum Maßstabe seines Beifalles macht.“³⁵⁴

Auch diese Fähigkeit, die nicht getrennt vom Phänomen des Geschmacks gesehen werden kann, ist für Bourdieu Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und der Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen: „Wie jede Geschmacksäußerung eint und trennt die ästhetische Einstellung gleichermaßen.“³⁵⁵ Die Wichtigkeit dieser Kompetenz macht Bourdieu wie folgt deutlich:

Nichts unterscheidet die Klassen mithin strenger voneinander als die zur legitimen Konsumtion legitimer Werke objektiv geforderte Einstellung, die Fähigkeit also, gegenüber ästhetisch konstituierten Objekten - für die Bewunderung derer bestimmt, die die Insignien des Bewunderungswürdigen zu erkennen wissen – eine rein ästhetische Betrachtungsweise einzunehmen [...].³⁵⁶

Diese Einstellung kann m. E. als Teil des Codes gesehen werden, nach dem, wie Bourdieu an anderer Stelle bemerkt, jedes Kunstwerk verschlüsselt ist.³⁵⁷ Betrachtet man ein Kunstwerk,

³⁴⁹ ebd., S. 58

³⁵⁰ ebd., S. 57 -58

³⁵¹ ebd., S. 103

³⁵² vgl. ebd., S. 64

³⁵³ vgl. ebd., S. 69

³⁵⁴ Kant, Immanuel zit. nach ebd., S. 84

³⁵⁵ ebd., 104

³⁵⁶ ebd., S.80

³⁵⁷ vgl. Bourdieu, Pierre: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main 1970, S. 161

ohne zu begreifen, dass es nach einem anderen Code als dem jeweils vertrauten kodiert ist, wendet man, so Bourdieu, auf Erzeugnisse einer fremden Tradition den Code seiner eigenen Alltagswahrnehmung an, was zwangsläufig zu Missverständnissen führt.³⁵⁸ Anders formuliert: „Konfrontiert mit legitimen Werken greifen diejenigen, denen es an entsprechender Kompetenz gebricht, auf die Schemata ihres Ethos zurück [...]“³⁵⁹. Für Opernprojekte solcher Art, dass sie voraussetzen, sozial benachteiligte Jugendliche seien genauso wie alle anderen auch in der Lage, Oper wertzuschätzen, gilt dann ebenso:

Dem Kunstwerk die Macht einzuräumen, in jedermann die Gabe der ästhetischen Illumination zu erwecken, wie verarmt in kultureller Hinsicht er auch sei, heißt, es sich anzumaßen, den unergründlichen Zufällen der Begnadung oder der Willkür der Begabungen Fähigkeiten zuzuschreiben, die stets das Produkt einer in ungleichem Maße verteilten Erziehung sind, heißt also ererbte Fähigkeiten als eigentümliche, natürliche und zugleich verdiente Vermögen zu behandeln.³⁶⁰

An dieser Stelle ist zu fragen, ob es zu rechtfertigen ist, Jugendliche, die von Hause aus nicht diese hohen Voraussetzungen, Werke der Legitimen Kultur zu genießen, mitbringen und die in ihrem Leben meist schon genug Schwierigkeiten zu bewältigen haben, überhaupt mit dieser Kultur zu „belästigen“. Ohne das Bedürfnis nach kulturellem Ausdruck allgemein dabei in Frage zu stellen: Ist die *Legitime* Kultur hier nicht unnötiger Ballast, und wäre es nicht fairer, derartige Projekte durch soziokulturelle Projekte zu ersetzen, in denen Jugendlichen alle Vorteile kultureller Bildung erlangen können, ohne einmal mehr die Erfahrung machen zu müssen, den Ansprüchen (des Systems, des Lehrers oder hier eben der Kultur) nicht zu genügen? Sollte also an die Stelle einer Missionierung zum guten Geschmack nicht eher ein Umdenken bei den Angehörigen des bürgerlichen Milieus hin zu einer echten Pluralität und Toleranz stattfinden?

4.3 Die ambivalente Rolle der Oper innerhalb der Legitimen Kultur

Abschließend möchte ich nun noch zu der – ambivalenten - Rolle, die die Gattung Oper innerhalb der legitimen Kultur einnimmt, kommen.

Einerseits kann die Oper als in erster Linie der („klassischen“) Musik zugehörige Gattung betrachtet werden. Musik, so Bourdieu, „[...] verkörpert die am meisten vergeistigte aller

³⁵⁸ vgl. ebd.

³⁵⁹ Bourdieu, Pierre: a. a. O. 1987, S. 85

³⁶⁰ Bourdieu, Pierre: a. a. O., 1970, S. 200- 201

Geisteskünste, und die Liebe zur Musik ist sicherer Bürge für ‚Vergeistigung‘.³⁶¹ Da Musik keine Bedeutung hat als sich selbst, ist sie *reine Kunst* schlechthin und wer für sie nicht empfänglich ist, gilt, wie Bourdieu anmerkt, in der bürgerlichen Welt als grobschlächtig.³⁶² Auf der anderen Seite kann aber die Oper, die sehr wohl auch eine Handlung transportiert, weniger rein sein als etwa ein Streichquartett. Oper ist *Musiktheater* und Theater hat nach Bourdieu immer wenigstens den Rest einer sozialen Botschaft in sich.³⁶³ Dazu kommt, dass zumindest manche Opern auch in manch anderer Hinsicht eine gewisse Gemeinsamkeit mit dem zu haben scheint, was Bourdieu dem populären oder vulgären Geschmack zuordnet, wie etwa „spektakulärer Glanz und Gloria“³⁶⁴ oder bestimmte Handlungsstrukturen: „Woran sich das populäre Publikum [...] delectiert, das sind logisch und chronologisch auf ein happy end hin angelegte Intrigen [...]“³⁶⁵ Auffallend ist auch, dass Bourdieu, wie bereits gesehen, Verdis Oper „La Traviata“ der populären Kultur zuordnet. Hierbei frage ich mich allerdings, ob es sich bei seiner Einschätzung mittlerweile nicht um ein *cultural lag* handelt, da in der Zwischenzeit das Regietheater in die Oper eingezogen ist, was insbesondere dieses Werk aus der traditionellen Rezeption bloßer Rührseligkeit befreit hat und damit aufgewertet haben dürfte. Andersherum betrachtet könnte Bourdieus Einschätzung aber zeitgemäßer nicht sein, da in den letzten Jahren junge, in den Medien allgegenwärtige Opernstars wie Rolando Villazón und Anna Netrebko zumindest Versatzstücke der italienischen Oper offenbar auch einem Publikum nahe bringen, das sich bisher nicht für Oper interessiert hat, was sich etwa bei den wiederholten Auftritten eines Opernsängers in einer bekannten Unterhaltungsshow im Fernsehen zeigt.³⁶⁶

³⁶¹ Bourdieu, Pierre: a. a. O. 1987, S. 41- 42

³⁶² vgl. ebd. S. 42 (Fraglich scheint mir hier allerdings die Ausblendung geistlicher Musik, Anm. d. Verf.)

³⁶³ vgl. ebd.

³⁶⁴ ebd., S. 65

³⁶⁵ ebd., S. 64

³⁶⁶ So war Villazón bereits mehrmals zu Gast bei „Wetten das“. Vgl.

<http://www.klassikazente.de/aktuell/news/detail/article/69984/>, einges. am 2. Jan. 2009

5. Was können Opern bewirken? - Erfahrungen, Erkenntnisse und Überzeugungen – zusammengetragen aus Gesprächen: ein empirischer Annäherungsversuch

5. 1 Vorbemerkung zum methodischen Vorgehen

Obwohl dies im Wesentlichen eine hermeneutische Arbeit sein soll, möchte ich als Ergänzung Ergebnisse von vier Gesprächen einfließen lassen. Ein empirisches Vorhaben stand zu keinem Zeitpunkt meiner Arbeit im Mittelpunkt, vielmehr hatte ich im Laufe der Zeit das Glück, dass mir mehr durch Zufall Personen begegnet sind, die eigene Erfahrungen mit diesem Thema haben und mir als Gesprächspartner bereit standen. Da es zu meinem Thema kaum genau passende Literatur gibt, wollte ich die daraus gewonnen Anregungen gerne nutzen. Ich vermeide hier aber bewusst den Begriff „Interview“, um nicht den Eindruck eines geplanten methodischen Vorgehens zu erwecken. Die Durchführung der Gespräche unterscheidet sich stark aufgrund der unterschiedlichen Durchführungszeitpunkte und meiner je anderen Beziehung zum Gesprächspartner. Der methodische Schwerpunkt liegt hier also eher auf der Auswertung der Gespräche, bei der ich mich an der Vergleichenden Themenanalyse³⁶⁷ orientiert, mich also vor allem auf die Identifikation von Schlüsselkategorien³⁶⁸ und deren inhaltlichen Dimension in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede³⁶⁹ konzentriert habe. Bei meinen Gesprächspartnern handelt es sich einerseits um zwei Projektleiter, die auf sehr unterschiedliche Art und Weise Projekte mit dem Thema Oper durchführen und andererseits um Jugendliche, die in sozialer Benachteiligung leben und von denen ich wusste, dass sie – zumindest teilweise – je spezifische Erfahrungen mit Opern gemacht haben. Aufgrund der großen Heterogenität selbst innerhalb der beiden Gruppen hinsichtlich des Kommunikationsstils und des Tätigkeitsbereiches der Gesprächspartner wurden jeweils sehr unterschiedliche Fragen gestellt.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Gespräche selbst liegen der Auswertung jeweils zwei – intern differenzierte - Leitfragen zugrunde:

I: Wie schätzt der Gesprächspartner subjektiv die Wirkungen von Oper und Opernprojekten bei den Beteiligten hinsichtlich der Dimensionen Emotionales Erleben, Bildung und Lernen,

³⁶⁷ vgl. Froschauer, Ulrike und Lueger, Manfred: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien 2003, S. 164

³⁶⁸ vgl. ebd.

³⁶⁹ vgl. ebd.

Inklusion/ kulturelle Teilhabe und gesellschaftliches Miteinander ein bzw. auf welche anderen Dimensionen beruft er sich?

II: Wie müssen Opernprojekte konzipiert sein, damit sie gelingen können?

5.2 Die Gesprächspartner: Kurzportraits

In diesem Abschnitt möchte ich die jeweiligen Gesprächspartner sowie die wichtigsten Hintergrundinformationen zum Zustandekommen der Gespräche zum besseren Verständnis der Ergebnisse kurz vorstellen. Die zitierten Gesprächspartner waren zum Gesprächszeitpunkt damit einverstanden oder haben ausdrücklich gewünscht, namentlich genannt zu werden. Für die Veröffentlichung im Internet wurden nach Rücksprache nachträglich in einigen Fällen Namensänderungen vorgenommen.

- **Herr C., Künstlerischer Direktor der Opernfestspiele H.**

Mit Herrn C., dem langjährigen Leiter der Opernfestspiele, H., einer kleineren Kreisstadt, habe ich bereits im Sommer 2007 im Rahmen des oben erwähnten Kleinprojekts für den Wahlpflichtbereich „Kulturarbeit“, das ich in Verbindung mit der „Jungen Oper H.“ und einigen Schülern einer Förderschule durchgeführt habe, zusammen gearbeitet. In diesem Kontext kam auch das Gespräch, auf das ich mich hier berufe, zustande. Dabei wollte ich etwas über seine Motivationen, sich für das Projekt „Junge Oper“ zu engagieren, erfahren und mit mir bekannten Ansätzen vergleichen. Die Junge Oper H. bringt jedes Jahr eine Kinderversion des jeweils bei den Opernfestspielen H. aufgeführten Stückes auf die Bühne. Zudem ist es ein besonderes Ziel Herrn Herr C.'s, durch Besuche zusammen mit Künstlern in verschiedenen Schulen – insbesondere auch in Sonderschulen - diese Werke auch einem Publikum nahe zu bringen, das sonst keinen Zugang zur Oper hätte.

- **Carmen Now! –?? Gespräch mit Michael Kaiser, Theaterpädagoge am Theater Freiburg**

Auf Michael Kaiser bin ich durch Internetrecherche über das Projekt „Carmen Now!“ aufmerksam geworden. Er ist Theaterpädagoge am Theater Freiburg und Künstlerischer Leiter des dortigen Werkraums. Als solcher führt er Theaterprojekte durch, die sich oft an Jugendliche in speziellen Lebenslagen, z. B. aus Brennpunktvierteln, richten. Wie mir Herr Kaiser berichtete, soll die Arbeit zukünftig auch im musikalischen Bereich ausgebaut werden.

Beim aktuellen Projekt „Carmen Now!“³⁷⁰, das in diesem Rahmen unter der Leitung von Margarethe Mehring-Fuchs und anderen in Kooperation mit dem Verein „element 3“ entsteht, sollen sich deutsche und Roma- Jugendliche mit „[...]Wahrnehmung und Phantasien gegenüber der Roma-Kultur, Unterschiede der Rollenbilder von Mann und Frau bei Roma und Deutschen und [dem] Umgang mit Gewalt in beiden Kulturen [...]“³⁷¹ auseinandersetzen und ein Theaterstück zur Aufführung bringen. Dabei diente Bizets Oper „Carmen“ als Ausgangspunkt, wurde im Laufe des Prozesses aber so weit verfremdet, dass das ursprüngliche Werk nicht erkennbar bleibt. Interessant ist dieses Projekt für mich vor allem, weil es zwar vom Ausgangsstoff und der institutionellen Rahmung in der Hochkultur angesiedelt ist, doch viele Kriterien der soziokulturellen Arbeit zu berücksichtigen scheint.

Das Gespräch wurde via Telefon geführt.

- **„Ich war mal Papageno und der König!“ – Gesprächsrunde mit Redzep S. , Maria B. und Hamit Ö.³⁷²**

Redzep S. habe ich im Projekt „BEATSTOMPER“ von Dierk Zaiser kennen gelernt. Redzep ist 19 Jahre alt, stammt aus dem Kosovo und hat eine Förderschule besucht. Derzeit absolviert er eine Ausbildung im Holzbereich und lebt mit seiner Freundin in Bad Urach. Als Gesprächspartner für das Thema meiner Arbeit machte ich Redzep durch einen Zufall ausfindig, als ich nämlich in einem völlig anderen Zusammenhang im Gespräch mit D. Zaiser das Wort „Oper“ fallen ließ. Redzep stand zufällig daneben und klinkte sich mit den Worten: „Was, Oper? Ich war mal Papageno und der König!“ in unser Gespräch ein. Durch Nachfragen erfuhr ich, dass Redzep in seiner Schule die „Zauberflöte“ kennen gelernt hatte. Im Gespräch selbst stellte sich dann allerdings heraus, dass er nur den Stoff von Mozarts Oper „Zauberflöte“ als Grundlage für ein Theaterprojekt, aber nicht die dazu gehörende Musik

³⁷⁰vgl. <http://www.theater.freiburg.de/index/TheaterFreiburg/Monatsspielplan.html?SpId=13294>, eingesehen am 4. Nov. 2009

³⁷¹Theater Freiburg: Projekte mit Jugendlichen. (Homepage). Auf: <http://www.theater.freiburg.de/index/TheaterFreiburg/Jugendliche.html?naid=189>, eingesehen am 20. Nov. 2008

³⁷²Namen geändert

kennen gelernt hatte. (Bei einer anschließenden Internetrecherche fand ich heraus, dass die Auseinandersetzung mit der „Zauberflöte“ in einer bestimmten Klassenstufe zum Konzept dieser Förderschule gehört. Leider ist es mir bisher nicht gelungen, herauszufinden, welche Gründe zur Wahl des Stoffes und der Vermittlungsart führten). Redzep hat dennoch einige Erfahrungen mit klassischer Musik; so hegt er etwa eine große Vorliebe für Orffs „Carmina Burana“ und hat den Wunsch geäußert, diese einmal in einem Konzert zu erleben.

Unser Gespräch fand in Redzeps Einzimmerwohnung statt, in der zu dieser Zeit noch seine ebenfalls 19jährige Freundin Maria und sein 17jähriger Freund Hamit anwesend waren. Weder Maria noch Hamit kannten eine Oper, beteiligten sich dennoch mit zum Teil sehr hilfreichen und interessanten, zum Teil aber auch ablenkenden Äußerungen an der - somit eher offenen - Gesprächsrunde. Vor allem aber dem türkischstämmigen Hamit, der mir ebenfalls aus dem „BEATSTOMPER“- Projekt bekannt ist und der wie Redzep eine Förderschule abgeschlossen hat, verdanke ich wichtige Impulse.

- **Korab M³⁷³: Vom Förderschüler zum Operngänger**

Auch Korab, den ich ebenfalls über das „BEATSTOMPER“- Projekt kennen gelernt habe, legt ausdrücklich Wert darauf, mit seinem wirklichen Namen genannt zu werden. Er ist wie Redzep kosovo-albanischer Abstammung, lebt allerdings schon seit seiner Geburt in der Nähe von Reutlingen.

Mit seinen 19 Jahren blickt er bereits auf ein wechselvolles Leben zurück, in dem er schon vielfältige Konflikte bewältigt hat. Der ehemalige Förderschüler Korab bezeichnet sich selbst als „sozial schwach“ und lebt derzeit von Aushilfsjobs, hat aber für seine Zukunft vielfältige Pläne und nimmt an Themen des aktuellen Tagesgeschehens oder des Allgemeinwissens weitaus interessierter Anteil als die übrigen Teilnehmer der Rhythmusgruppe. Zudem wirkt Korab derzeit begeistert in chorischen Szenen der aktuellen „Hamlet“ - Inszenierung am Staatstheater Stuttgart mit³⁷⁴. Dennoch war ich überrascht, dass und auf welche Weise er sich als potentieller Gesprächspartner für diese Arbeit entpuppte, als er bei einer gemeinsamen Autofahrt zufällig erwähnte, dass er gerne klassische Musik hört und sich wünscht, einmal eine Oper zu besuchen. Das Interesse dieser Kunstform wurde bei ihm durch einen außerschulischen Mentor geweckt. Das Gespräch fand in der Wohnung, die er zusammen mit seinen Eltern und seinen Geschwistern bewohnt, statt.

³⁷³ Name geändert

³⁷⁴ vgl. <http://www.staatstheater.stuttgart.de/schauspiel/start.htm>, einges. am 4. Jan. 2009

5.3 Darstellung der Ergebnisse

5.3.1 Wirkungen von Oper und Opernprojekten

Die auf je unterschiedliche Weise gestellten Fragen nach den Wirkungen von Oper und Opernprojekten wurden zusammenfassend und vergleichend hinsichtlich der Dimensionen: *Emotionales Erleben, Bildung und Schule, sowie kulturelle Teilhabe/ Inklusion/ gesellschaftliches Miteinander* ausgewertet. Dabei wurden insbesondere jeweils folgende Aspekte betrachtet: zum einen die *Oper insgesamt* und zum anderen deren *Teilaspekte* wie die *„besondere Musik“*, *das Theaterhafte, die Handlung* sowie *das aktive Probens und Aufführen..*

5.3.1.1 Emotionales Erleben

Herr Kaiser, Herr C. und Korab schätzen das Erleben einer *Oper insgesamt* als potentiellen Lustgewinn ein, bei dem das Zusammenspiel mehrerer Elemente geschätzt wird (Korab) und ein Moment der Verzauberung erreicht werden kann (Kaiser). Herr C. macht deutlich, dass die Oper als „Berührungspunkt“ verschiedener klassischer Künste gesehen werden kann und daher mit Musik, Schauspiel, Tanz und Bühnenbild alle Sinne anspricht. In diesem Zusammenhang ist für ihn auch das Dabei-Sein – das „Live- Erleben“ - einer Aufführung von Bedeutung.

Dem letzten Punkt entspricht auch die auf die *„besondere Musik“* bezogene Aussage Redzep:

Redzep : Ich will sehen, was die machen, das ist das Wichtigste. Ich will sehen, wie die spielen. Die Musik kann ich auch so hören. Aber ich will sehen, wie die spielen und wie die das machen. Das sind ja wer weiß wie viele Leute und wie die das hinkriegen, im gleichen Takt zu spielen und so was weiter.

Unter dem Aspekt der *Musik* werden hinsichtlich des Lustgewinns ambivalente Aussagen gemacht. So schätzen Herr C., Redzep und Korab ihre Wirkung durchaus positiv ein.

(Redzep: Ich mag Mozart, Mozart- Lieder sind, sind eigentlich ganz OK, einige, nicht alle.)

Vor allem Herr C. geht von der besonderen Fähigkeit klassischer Musik, Menschen und insbesondere Kinder zu berühren, aus. *(Herr C.: weil man ... eben auch und grade Kinder, die noch, deren Verstand jetzt sagen wir mal, noch nicht so ausgebildet ist, dadurch ganz ganz stark erreichen kann. Berühren, natürlich, aber auch erreichen kann.)*

Nach Kaiser kann sie allerdings auch Störfaktor von Projekten sein, da sie Jugendliche nicht anspricht, sondern eher vom Projekt abschreckt und daher schnell ausgeklammert wird.

Der Aspekt *Theater* wurde von Redzep (bei dem durch das „Zauberflöte“- Projekt Interesse geweckt wurde und der nun gerne einmal ins Theater gehen würde) und von Kaiser genannt. Kaiser spricht von der Möglichkeit, dass Kinder und Jugendliche durch eine positive Erfahrung Freude an klassischen Stoffen entwickeln können.

Nur von Kaiser wurde auch der Aspekt der *Handlung bzw. des Plots* erwähnt, die als Anregung für die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität dienen kann.

Besonders interessant ist m. E. der Aspekt des *Nicht- Alltäglichen*. So sind sich alle Jugendlichen einig, dass es wichtig sei, Neues, bisher Unbekanntes kennen zu lernen.

Für Korab ist klassische Musik generell eine Möglichkeit, dem Alltag zu entkommen:

Korab: Opernmusik ist einfach beruhigend. [...] Beruhigend einfach. Für den also ich find für den Geist einfach. Wo man die Seele einfach beruhigen kann, also einfach entfliehn. Der Gesellschaft entfliehn.

Susanne Leitner: Kannsch mir des beschreiben?

K: Einfach entfliehn, also, will soll ich sagen? Wenn ich Opernmusik hör, stell ich mir halt einfach eine grüne Wiese vor, und da sitz ich halt auf'm Stuhl mit nem Tisch und trink halt noch was und hör mir einfach die Musik an und bin weg.

Er gesteht dieser zu, für einen Augenblick von Alltagsorgen zu befreien, aber auch vermehrt zur Reflexion anzuregen und ist dabei nah an der Intention von Herrn C.. Kaiser führt diesen Aspekt, wie noch gezeigt werden wird, eher unter den Aspekten der Teilhabe an.

Das *aktive Proben und Aufführen* in Projekten ist vor allem für Redzep und Kaiser wichtig. Redzep erinnert dies als lustvoll, aber auch als Stärkung seines Selbstwertgefühls durch die Bewältigung einer Aufgabe.

Redzep : da hab ich auch Papageno ganz gut gespielt,

Susanne Leitner: Ja, das kann ich mir vorstellen.

R: also auch alles auswendig gelernt. Ich hab von alle, von alle anderen auch auswendig gelernt. Ich konnt' alle Stücke, alle andren Stücke auswendig gelernt

SL: OK

R: Sogar das, was der Redner sagen sollte!

SL: Alle Rollen konnt/

R: Alle Rollen konnte ich

Auf Letzteres bezieht sich auch Kaiser:

Und trotzdem, und das darf man nicht vergessen, ist die Arbeit mit den Förderschülern, mit denen wir gemeinsam ein Projekt entwickeln, ein unglaublich dorniger Weg bis dorthin[...]Und dann eben am Ende auch, wenn da Zwölfjährige plötzlich kurz vor der Premiere total Lampenfieber hatten. Zwölfjährige, die wirken wie Sechzehnjährige, die sich nicht erlauben, im Alltag Kind zu sein, was sie eigentlich noch sind. Dass die dann kurz vor der Premiere das doch mal sein konnten in dieser Nervosität. Und ein Grüppchen der Teilnehmer ist mir damals nach der Vorstellung um den Hals gefallen, die waren voller Glück, haben gezittert, das war schon immens.

5.3.1.2 Bildung und Schule

Herr C. schreibt dem Berührtwerden von *Oper insgesamt* Wirkungen für das soziale, moralische und kognitive Lernen zu. Vor allem die Systematik klassischer Musik erscheint ihm für die kognitive Entwicklung von Bedeutung. Klassische Musik halten auch Redzep und Korab als förderlich für Konzentration und Lernen.

Korab glaubt zudem an eine Wirkung im Bereich des sozialen Lernens und Umgang mit Gefühlen.

Korab: [...], weil des würd den Leuten helfen.

Susanne Leitner: Helfen wobei?

K: Wie soll ich sagen? Dass die des auch anders kennen lernen. Dass die andere Musik.. mit ihren Gefühlen..allgemein, und ich denk, ja. Weil die meisten Leute da sind so, so.. wie soll ich sagen? Asozial einfach. Verhalten sich nich richtig und können ihre Gefühle nich ausdrücken. Manche zum Beispiel zeigen ihre Gefühle dadurch, dass sie schlagen.

Zudem betont Korab unter dem Aspekt des *Nicht- Alltäglichen* auch die Wichtigkeit einer breiten Allgemeinbildung. Er plädiert dafür, dass auch Förderschüler wissen, „...dass es halt auch was anderes gibt außer des. Gangster- Rap und so.“

Auch in dieser Dimension nehmen Kaiser und Redzep das *Proben und Aufführen* in den Blick. Kaiser nennt hier Prozesse des sozialen Lernens und die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen.

Kaiser: [...]Auch die Effekte, die wir dann hinterher gespürt haben, Teilnehmer, die anfangs nichts laut vor Anderen sagen können, die nicht vor der Gruppe stehen können, die dann auf die Bühne zu bekommen. Das ist ein enormer Schritt.

Redzep sagt zwar, dass ihm die Probenzeit für seine Entwicklung nicht weiter geholfen hat und dass ihm die Probenzeit für schulische Lerninhalte gefehlt hat, was er im Nachhinein bereut: „Das Theaterspielen bringt mir heute nix. Das hat mir Riesenspaß gemacht, das ist

schon mal ... also, wär ich Schauspieler geworden, hätte es mir was gebracht, klar.“ - Aber er bemerkt auch die Verbesserung seines Notendurchschnitts durch das Bewerten der Projektmitarbeit und schulische Nebeneffekte wie Übung im Lesen : „ Hab ich irgendwie auswendig gelernt Ah, durch den ganzen Lesen halt. ... U n d so viel war das im Prinzip ja gar nicht, halt, wenn man's im Nachhinein auswendig gewusst hat. ... Vorher war's richtig viel, 20 Seiten oder so. ... “

5.3.1.3 Kulturelle Teilhabe/ Inklusion/ gesellschaftliches Miteinander

Zum Bereich *Oper insgesamt* äußert sich Kaiser, der hofft, durch seine Arbeit zur kulturellen Teilhabe beizutragen und der Kulturinstitutionen als offenen Raum betrachtet.

Redzep nimmt die Frage, ob er gerne in die Oper gehen würde, als Anlass, um seine soziale Situation zu reflektieren: *Redze : Da war ich noch nie, also ich würde schon hingehen, also es würde mich schon interessieren. [...] Wenn ich die Chance dazu hätte.*

Ähnlich wie Kaiser positioniert sich Herr C. beim Aspekt besondere Musik: „[...] *Musik gehört allen.*“ Skeptisch zeigt sich hier Korab: „[...] *Opernmusik is halt, man sagt ...die Musik der Reichen.*“ In diesem Punkt ist also ein klarer Unterschied zwischen den Jugendlichen und den Projektleitern zu erkennen. Zudem sieht Korab klassische Musik als potentiellen Exklusionsfaktor aus der eigenen Peergroup.

Korab: Des is doch meistens, weil die meisten Menschen, sag' mer mal, bestimmte Gruppen, Junge, die hör'n ja nur immer, sag' mer mal Hip Hop und wenn einer mal was andres hört, is des blöd, dann is mer halt nicht mehr cool und so bei den Jugendlichen und dann will er des einfach nicht hör'n.

Den Aspekt des *Nicht- Alltäglichen* formuliert Redzep in dieser Dimension in Mutmaßungen über horrenden Eintrittspreise, die ihm den Zugang zur fremden Welt versperren. Kaiser sieht hier Chancen von Projekten mit Kulturinstitutionen zur Sozialraumerweiterung der Jugendlichen.

Kaiser: [...] sondern dass die eben auch einmal in der Woche den Raum der Schule verlassen und andere Räumlichkeiten kennen lernen. Ähm, das ist, glaub ich, schon auch ganz wichtig für diese Jugendlichen, die eben da auch selten auch mal von ihrem Wohnortquartier wegkommen. Für die ist das total schön, einmal in der Woche in die Stadt rein zu fahren, ins Theater zu gehen und danach vielleicht noch zu McDonald's.

Nicht alltägliche Horizonterweiterungen auf gesellschaftlicher Ebene gibt es, wie er bemerkt, aber auch für das Theaterpersonal:

Kaiser: [...]Und dass wir dadurch auch ganz viel lernen und ganz spannende Erfahrungen machen, auch Schauspieler, [...] dass die da eben auch viel profitieren können. Dass die eben auch ganz nah an die Lebensrealität einer Stadt heran kommen. [...]das sind Begegnungen, die wir spannend finden. Wir haben den Werkraum ganz nah an den Künstlergarderoben und da knallt's manchmal, wenn da irgendwelche Jugendlichen kreischend über den Gang rennen und die Opernsängerinnen sich gerade auf ihren Auftritt vorbereiten.Aber das tut auch, das tut auch den Sängern mal ganz gut.

Solche Begegnungen in heterogenen Gruppen finden, so Kaiser, vor allem auch beim gemeinsamen *Proben und Aufführen* statt.

5.3.1.4 Weitere Aspekte:

Neben den bisher genannten wurden von den Gesprächspartnern vor allem noch die folgenden drei Aspekte angesprochen:

Für Korab und Herrn C. war ein *therapeutischer Aspekt* bedeutsam. So betont Korab, dass sowohl klassische Musik als auch das Durchführen von Projekten, die die Alltagsroutine durchbrechen, Jugendlichen bei der Lebensbewältigung helfen können. Die besondere Wirkung klassischer Musik betont Herr C. besonders stark: „[...] mir geht's nicht nur drum, dass sie im Moment berührt werden, sondern dass sie ... ich glaube einfach auch dran, dass was verändert werden kann.“ Er hält musikalische Ausbildung auch für eine Form der Kriminalitätsprävention.

Redzep sieht in Opern- und Theaterprojekten auch einen Zugang zu einer *künstlerischen Berufsperspektive*.

Kaiser und Herr C. betonen - über ihr eigenes Fachgebiet hinausgehend - die Bedeutsamkeit von *ernstgemeinter, qualitätsvoller Zusammenarbeit* mit Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen, bei denen der Inhalt letztlich zweitrangig sei. So bemerkt Herr C.: „Das Gleiche gilt natürlich in meinen Augen auch für Sport. Ich glaube auch, dass ein Kind, was intensiv und unter guter Anleitung Sport machen darf, dass es dann nicht rausgeht und dann eben irgendwas Kriminelles verübt.“ Ähnlich äußert sich Kaiser:

Ich glaube, dass jede solcher Zusammenarbeiten ne Besonderheit hat, die Arbeit mit Kunst, Skulpturen, Malerei genauso viel wert ist, wenn am Ende dann ne Klasse was Positives erlebt hat. Ne Fahrradwerkstatt,

selbstorganisiert, wo man Fahrräder repariert. [...] Also ich glaube, entscheidend ist letztlich unterm Strich, nur, dass man sie nicht fallen lässt.

5.3.2 Kriterien zum Gelingen von Opernprojekten:

Neben den Wirkungen von Oper interessierten mich noch – an zweiter Stelle - die subjektiven Einschätzungen meiner Gesprächspartner zur Frage, wie Opernprojekte gestaltet werden müssten, um von Jugendlichen positiv erlebt zu werden und um Negativ- Effekte zu vermeiden. Dabei wurden vor allem die Fragen betrachtet *Wer sollte das Projekt durchführen? In welchem institutionellen Rahmen sollte es durchgeführt werden? Was sollte bei der Durchführung besonders beachtet werden?*

5.3.2.1 Von wem und in welchem institutionellen Rahmen sollten Projekte durchgeführt werden?

Für Korab, der selbst über einen befreundeten Klassikliebhaber zur Oper gekommen ist, scheint vor allem das eigene authentische Interesse der vermittelnden Person wichtig zu sein. Herr C. legt zudem Wert auf die gute Qualifikation von Musiklehrern, als Voraussetzung für Qualität in Unterricht und Projektgestaltung. Zudem stimmt er mit Kaiser überein, der als wichtiges Kriterium die Vernetzung von Kulturinstitutionen, außerschulischen Anbietern und Schule sieht.

Kaiser: [...]Das gehört eben mit zu den vielfältigen Kulturangeboten, sozialen Angeboten, die es hier in Freiburg gibt. Vernetzung und gemeinsame Projekte zu initiieren, also sei es jetzt eben der Verein „Ypsilon“ oder „element 3“ oder die verschiedenen Bildungswerke, dass wir mit solchen Instituten gemeinsame Sache machen [...]

Wie schon im obigen Zitat angesprochen, vertritt Kaiser hier die Forderung nach einem Netzwerk. Neben theaterinternen Angeboten, zu denen auch ein eigener Kinderspielplan gehören soll, ist für ihn Theaterarbeit als Bestandteil schulischer Bildung wichtig, für die ein *professioneller und wertschätzender Rahmen* geschaffen werden muss.

Kaiser: [...] was meiner Meinung nach für Kinder und Jugendliche das Besondere ist, ist eben, dass mit dem Theater eben auch ein Rahmen geschaffen ist, unter professionellen Bedingungen, Theater zu spielen. Dass es eben nicht in der Schule stattfindet [...] Erfahrungsräume bereitstellen und nicht die Jugendarbeit dann auf die letzte Probenbühne in den Keller zu verbannen Was wir tun: wir haben einen Raum, der ist offen, der ist zentral, da kann man Licht reinlassen, das ist der Raum für die Kinder- und Jugendarbeit.

Zu den professionellen Bedingungen zählt er auch die Zusammenarbeit mit professionellen Schauspielern, Sängern und Musikern.

Für solche *übergreifenden Projekte* spricht sich auch Korab aus: „[...] *überhäusliche Projekte einfach machen und des mit Opernmusik ... um halt einfach auch mal zu sehen, in nen Film oder so was gehen, Theater. Denen auch mal zeigen: he, es gibt noch was Anderes.*“

Herr C. legt ebenfalls Wert auf die *Zusammenarbeit von Kulturinstitutionen und Schule*, allerdings wünscht er sich von der Schule vor allem Vor- und Nachbereitung von Opernbesuchen. Als zusätzlichen Aspekt der Einbettung in das Bildungskonzept einer Schule, gibt Redzep den Wunsch nach der Möglichkeit zum Erwerb von Leistungsnachweisen zu erkennen, um vom Projekt sichtbar profitieren zu können.

5.3.2.2 Was sollte bei der Projektdurchführung beachtet werden?

Von zentraler Bedeutung scheint hier eine *niederschwellige Durchführbarkeit* zu sein. Für Herrn C. fängt dies schon bei der Musikvermittlung an, die auf Kinder und Jugendliche, die aus Kulturkreisen mit anderen Tonsystemen wie etwa arabische Vierteltonsystemen stammen, Rücksicht nehmen, und von der popmusikalischen Sozialisation der Schüler ausgehen sollte. Herr C. benutzt hier das pädagogische Schlagwort: „*die Kinder abholen, wo sie stehen.*“ Kaiser setzt Niederschwelligkeit bei der Anpassung von Kommunikationsstrukturen an, und nennt als Beispiel einen begehbaren Informationscontainer, der in Brennpunktstadtteilen aufgestellt wird als Ergänzung zur Theaterzeitung. Dazu gehört auch, dass Jugendliche die Projekte durch eigene Wünsche und Ideen wesentlich mitgestalten können.

Kaiser: Was ja oft bei Projekten mit Kindern und Jugendlichen moniert wird, dass Regisseure irgendwelche Ideen haben, und versuchen, die der Gruppe aufzuzwängen, dass passiert eben mit denen von „element 3“ überhaupt nicht. Die legen eben viel Wert auf die jeweiligen Themen der Jugendlichen in den Projekten und dann erst wird das Projekt gefestigt .

Auch die konkrete Gestaltung der Proben und Aufführung spielt nach Kaiser eine Rolle, damit das Projekt nicht an mangelnden Kernkompetenzen der Jugendlichen (wie etwa Pünktlichkeit und verlässliches Einhalten aller Termine) scheitern muss: „*Also das war relativ klar, dass wir im Kern zwei Schauspieler haben, die im Notfall den Abend auch alleine spielen können.*“

Zu dem Aspekt der *Niederschwelligkeit* bemerkt Korab, dass ein Projekt so gestaltet werden muss, dass es den Jugendlichen möglich wird, ohne potentiellen Gesichtsverlust vor den peers

teilzunehmen. „Weil, die seh'n des dann und manche ham dann auch Interessen, werden's aber nich zeigen. Dann würd' ich's einfach so machen, Einzelgespräche machen.“

Daran schließt sich ein weiterer Aspekt an, den Korab und Kaiser nennen: die *Beziehung zwischen Projektleiter und Jugendlichen* als Voraussetzung für Zusammenarbeit.

Korab: Die Leute können viel mehr, aber wollen es nicht zeigen, weil die einfach nicht das das Vertrauen gegenüber den Lehrern haben. Ist das Vertrauen zum Lehrer da, dann ist es kein Problem. Dann macht man mehr, dann macht man mehr mit. Aber ist das Vertrauen weg oder gar nicht da, dann kann man's vergessen.

Eine solche Beziehung muss, wie Kaiser betont, auch belastbar genug sein, um Konflikte auszuhalten.

Kaiser: Es ist bei Roma relativ schwer, von Einfühlsamkeit zu sprechen. Das muss natürlich vorhanden sein, da muss man natürlich sehr, sehr vorsichtig herangehen, aber viel entscheidender ist dann teilweise, dass man einfach auch ne Autorität ausstrahlt.

Korab sieht die Beziehung, in der Begeisterung für eine Sache vermittelt wird, auch als zentrale Quelle von *Motivation*. *Korab: „ ,Ich werd euch des zeigen, und wenn's euch gefällt, dann is gut. Und mir gefällt's persönlich.' So halt würd ich halt anfangen.“*

Motivation und Begeisterung in den Kindern und Jugendlichen zu wecken, ist auch ein wichtiges Anliegen von Herrn C.:

[...] da kommt mir dieser wunderbare Satz, ich glaube, Saint- Exupéry hat das gesagt: Wie man ... jemandem beibringen wo/soll, ein Schiff zu bauen, hat er doch nicht gesagt, nimm eine Säge und Holz und Nägel allein, sondern er hat gesagt: „Wecke in diesem Menschen die Sehnsucht nach dem fernen Meer oder nach dem fernen Land.“

Die angesprochene Beziehung ist für Korab aber nicht nur Voraussetzung für das Gelingen des Projektes, sondern auch wichtig, um *weiterführende Beziehungen* zu stabilen erwachsenen Personen aufzubauen, die über die künstlerische Tätigkeit hinaus stärken. *Korab: Solche Projekte einfach, die fördern, dass die Leute wissen,... und dann noch, genau, dass die Leute wissen, es gibt jemand, wo ihnen hilft.*

Herrn C. ist wichtig, dass die Kulturinstitutionen gerade für benachteiligte Kinder und Jugendliche Qualität in ihren Angeboten bereitstellen, was für ihn auch mit Sinnlichkeit der Aufbereitung zusammenhängt.

Ein großer Konsens besteht darüber, dass den Jugendlichen Oper *nicht aufgezwungen* werden sollte. Kaiser hält das schon im eigenen Interesse der Kulturinstitutionen für wichtig:

Weil das weiß ich ja auch aus Theaterstudien, das ist durchaus vergleichbar, wenn negative Erlebnisse in der Kindheit, vor allem in der Oper, die Menschen für viele, viele Jahre, wenn nicht gar für immer von der Oper fernhalten. Das heißt, so ein Negativereignis kann einfach mehr kaputt machen.

Dies heißt aber nicht, wie in der Gesprächsrunde um Redzep deutlich wurde, dass Pädagogen in Förderschulen sich nicht trauen sollten, Schülerinnen und Schülern auch einfach mal *versuchsweise Neues, Unbekanntes anzubieten*. Diesen Impuls werde ich zum Schluss dieser „Gesprächsrunde“ als besonders bedeutsam, weshalb ich dieses Kapitel mit einem längeren Zitat abschließen möchte.

Susanne Leitner: [...] sollte man vor allem die Musik machen, die die Jugendlichen mitbringen? ... also die sie mögen, weiß nicht, Hip Hop, R&B oder je nach dem. Oder ähm isch's auch wichtig, dass Musik, die sie noch nicht kennen, ähm von Zuhause, dass sie die auch/

Redzep : Immer ausprobieren!

SL: Immer ausprobieren? [...]

R: Ausprobieren gilt. Also mir hätt's ja damals gefallen, bestimmt. Wir hören ja alle Musik, oder? Jede Musik hör ich.

Hamit: Jetzt lass mich mal reden. Susanne!

SL: Ja?

H: Zum Beispiel, was soll ich's dir sagen. Ich hab Trommeln, ich hab nich gern getrommelt, aber durch die Strafstunden musst' ich's ja machen.

SL: Mhm.

H: Hab ich ja jetzt was Neues gelernt. Und jeder denkt so, Oper- Musik, alte Musik isch hmmm is nich (unverständlich), weil man hört des ja nich.

SL: Also du meinsch, es könnte schon sein, dass es ... auch Jugendlichen gefällt, die' s noch nich kennen.

H: Nich immer das gleiche.

SL: Aha. Weil's jetzt zum Beispiel so Professoren gibt, also z. B. an meiner Hochschule, die sagen, es ist wichtig, dass man das macht, was Jugendliche kennen und mögen und dass man nicht ... hm, was komplett Fremdes, oder dass man nicht ... Sachen bringt, die ganz weit weg von denen sind, von der Lebenswelt.

R: Muss ja nicht immer sein.

Maria: Ja, R&B isch Musik und des Opern- Dings isch au Musik. Des isch alles Musik. Des isch ja net so weit entfernt. Musik isch Musik.

SL: Ja. Also...hm, dass man auch die Schüler nich nich ... unterschätzt irgendwie, oder?

R: Genau.

SL: Mhm.

M: Neue Musik/

H: Was Neues ausprobieren! Du kansch auch nicht, zum Beispiel jeden Tag ein Jahr, zwei Jahre lang nur noch sechs, sieben Stunden nur noch Mathe machen, des isch auch nich....

Immer die gleiche Musik: wie wenn's nur noch Mathe geben würde.

6. Zusammenfassung und Versuch eines Resumés: Chancen und Grenzen von Opernprojekten für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche

In diesem Kapitel sollen die Argumentationslinien, die in der Arbeit angesprochen wurden, zusammengeführt und die wichtigsten Argumente zur Beantwortung der Fragestellung herausgearbeitet werden. Dabei sollen wiederum gesellschaftliche und persönliche Aspekte berücksichtigt werden. Zum Schluss der Arbeit wird dann der Versuch stehen, eine resümierende Stellungnahme und Bewertung zu formulieren.

6.1 Was spricht gegen Operprojekte?

Gegen Opernprojekte können *aus gesellschaftlicher Perspektive* zunächst einmal die *Prinzipien der sozialräumlichen Jugend(kultur)arbeit* (vgl. 3.3) verwendet werden, die fordern, Jugendliche in ihren bestehenden Sozialräumen aufzusuchen und ihnen mit ihren je eigenen kulturellen Ausdrucksformen auf gleicher Augenhöhe zu begegnen. Dies zu verwirklichen, scheint schon allein wegen des großen Aufwands, den Oper meist erfordert (Sänger, Musiker mit wenig robusten Instrumenten, Kulisse usw.) und auch wegen des Anspruchs, eine neue Form künstlerische Form zu vermitteln, nur in Ausnahmefällen möglich.

In diesem Zusammenhang steht auch das Problem der *hohen Zugänglichkeitsbarrieren* von Opernhäusern (vgl. 2.4). Diese scheinen mir vor allem ideeller Art zu sein, da man nicht davon ausgehen kann, dass Projektleiter und andere Mitwirkende (z. B. Sänger), sofern sie eine vor allem künstlerische Ausbildung haben, Gebote der Niederschwelligkeit (z. B. Umgang mit Zuspätkommern) berücksichtigen können, und manche Hürden (wie elaborierte Sprachcodes der Veranstalter oder Verhaltensregeln innerhalb bestimmter Räumlichkeiten) auch kaum aus der Welt zu schaffen sind.

Können diese beiden Argumente möglicherweise durch besonders gute Planung eines Projektes gemildert werden, wird es schon schwieriger bei dem Vorwurf, die *Inhalte dieser „legitimen“ Kultur* an sich seien durch ihren eigenen Code definiert, den nur entschlüsseln könne, wer zum Milieu aus dem die Werke stammen gehört (vgl. Kapitel 4). Es sei an Bourdieu erinnert, der nicht nur behauptet, Menschen, die nicht die Gelegenheit hatten, einen legitimen Geschmack zu erwerben, könnten Werke der legitimen Kultur nicht genießen,

sondern der auch von einer stigmatisierenden Wirkung dieser Kunstwerke ausgeht, die bei ungenügender Reflexion alle, die sie nicht genießen können, als wenig „begabt“ da stehen lässt. Auch wenn dies für Oper möglicherweise nur in abgeschwächter Form gilt - im Vergleich mit „rein“ instrumentaler Musik - stellt sich für mich hier ernsthaft die Frage, ob es das wert ist. ?

Ähnlich geht es mir mit Hillers Argumenten, die ja auch Mit-Auslöser dieser Arbeit waren (vgl. 1.2). Die Bedenken, dass Pädagogen und andere Angehörige des Bildungsbürgertums wie Kolonialherren missionarisch ihre eigene Kultur, die sie bei allen Grundsätzen der Jugendnähe vielleicht insgeheim doch als höherstehend bewerten, die der Zielgruppe selbst, die um diese Projekte ja meist nicht gebeten hat, aber doch fremd ist, missionarisch über Kinder und Jugendliche ergießen, obwohl diese oft ganz andere, viel drängendere Probleme zu bewältigen haben, ist einfach nicht schön zu reden.

Argumente *gegen* Opernprojekte auf der *persönlichen Ebene* konnte ich zu meinem eigenen Erstaunen nur vereinzelt finden, dafür mögen diese aber vielleicht umso gewichtiger sein. In einzelnen Fällen mögen bereits bestehende *schlechte Erfahrungen mit Oper* in der Kindheit, die, wie Kaiser bemerkt, viel kaputt machen können, eine Rolle spielen (vgl. Kap. 5). Dies dürfte m. E. bei sozial benachteiligten Jugendlichen aber nur sehr selten der Fall sein, da die meisten von ihnen bisher nicht mit Oper in Berührung gekommen sind.

Des Weiteren besteht für Kinder und Jugendliche aus einem bestimmten Milieu wohl in der Tat die Gefahr einer *Blamage vor und Exklusion aus der Peergroup*, wenn sie sich auf etwas Fremdes und so offenkundig Bürgerliches einlassen wie die Oper. Obwohl ich Korabs Äußerungen, der auf diese Gefahr hinweist, relativiert betrachten würde (zum Beispiel überzeugt mich seine Aussage, es gebe viele benachteiligte Jugendliche, die heimlich klassische Musik hören und dies nur nicht zugeben, nicht ganz), halte ich diesen Hinweis durchaus für beachtenswert.

Damit hängt das – in der Praxis womöglich als am hinderlichsten empfundene – Argument zusammen, dass Jugendliche meist ihre *eigene Kultur bevorzugen* und sich Anderem gegenüber nicht selten feindlich zeigen, was sicher auch mit Prozessen der Identitätsfindung in dieser Lebensphase zu tun hat.(vgl. 3.2)

6.2 Was spricht für Opernprojekte?

In die Reihe der *persönlichen Argumente für Opernprojekte* wird dagegen zum einen von einigen Autoren die *Überlegenheit klassischer Musik über populärkulturelle Musik* herangeführt, aus denen sozial benachteiligte Kinder erzieherische, therapeutische oder auch hedonistische Gewinne ziehen können (vgl. 3.4). Eine solche Argumentation scheint mir aber im Zusammenhang dieser Arbeit - ohne nach dem Richtig oder Falsch zu fragen - wenig funktional. Auch wenn heilsame Effekte des Musikhörens durchaus auch neurobiologisch nachgewiesen werden können, kommt es nach Gerald Hüther bei der Frage nach der Art dieser Musik vor allem auf die jeweiligen subjektiven Bewertungen des Rezipienten an und nicht darauf, welcher Gattung diese Musik angehört.³⁷⁵ „Diese Effekte sind umso ausgeprägter, je angenehmer das Musikerlebnis subjektiv bewertet wird, je offener die betreffende Person sich diesem Erlebnis hingeben kann, und je besser es ihr gelingt, freie Assoziationen zuzulassen („zu träumen“),“ so Hüther³⁷⁶. Außerdem sollte es in der Arbeit mit Jugendlichen wohl nicht darum gehen, eine Kulturform gegen die andere auszuspielen, allein schon deshalb, weil die betroffenen Jugendlichen eine solche Haltung fraglos spüren und sich selbst abgewertet fühlen würden. Dies wäre kaum die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit..

Mit einem solchen „Entweder – Oder“ unvereinbar und doch auch ein Argument *für* Oper ist der Wunsch nach einer verfügbaren *Vielfalt an (kulturellen) Möglichkeiten*, die sich m. E. aus den Aussagen aller Jugendlichen, die in den zitierten Gesprächen zu Wort kommen, herauslesen lässt (vgl. 5.3), und den ich durchaus ernst nehmen würde

Einen Schritt weiter gehen Autoren, die - in gewissem Widerspruch zu Hillers Einwänden - gerade im *Exotischen und Fremden der Oper eine Möglichkeit zur Bereicherung des emotionalen Erlebens* sehen - es geht hier wohl eher um ein „zusätzlich“ und nicht um ein „anstatt“! - und somit explizit oder implizit der Oper Potentiale von der Verzauberung bis zu einer inneren Entwicklung wie etwa einer gewissen Utopiefähigkeit zugestehen (vgl. 3.2).

Diese Eigenschaft muss nicht nur als nostalgischer Charme verstanden werden, wie etwa Victor von Bülow („Loriot“) ihn formuliert: „Die Oper ist ein absurdes, altmodisches Vehikel

³⁷⁵ vgl. Hüther, Gerald: Die salutogenetischen Wirkungen von Musik auf das Gehirn. Vortrag am 4. Oktober 2006 auf dem Kongress „Mozart and Science. Wie Musik wirkt. The Impact of Music. Dialog der Wissenschaften und Künste über die Wirkung von Musik in Kunst - Pädagogik – Medizin“ vom 1. – 4. Oktober 2006 in Baden bei Wien. Auf: http://www.mozartscience.at/index.php?id=76&det=1&p_id=33&from_id=68.
einges. am 14. Jan. 2009

³⁷⁶ ebd.

und darum besonders schön!"³⁷⁷ Vielmehr soll damit ein Gedanke in Zusammenhang gebracht werden, der mir selbst während eines Opernbesuchs gekommen ist. So sind mir die Worte aus einer Arie Idomeneos aufgefallen, der, begleitet von einem wild tosenden Orchester, singt: „Dem Meer entronnen, habe ich ein Meer in der Brust, noch mörderischer als das erste.“³⁷⁸ Ist genau dies nicht eine Erfahrung, die Jugendliche in schwierigen Lebenslagen tagtäglich machen, dass die brutalen Lebensbedingungen, denen sie ausgesetzt sind, in ihnen selbst aggressive Gefühle und Verhaltensweisen erzeugen?

Als weiteres Beispiel kommt mir die besonders aufwühlende Szene der „La Traviata“-Inszenierung der Salzburger Festspiele 2005 in den Sinn, in der Alfredo in blindwütiger und hilfloser Eifersucht die Geldscheine, die er soeben am Spieltisch gewonnen hat, Violetta brutal ins Dekolleté stopft³⁷⁹. Diese Szene vermittelt (mir) einen kurzen, aber enorm intensiven Eindruck von der Ohnmächtigkeit des Protagonisten angesichts übermächtiger Emotionen wie verletzter Stolz und enttäuschte Liebe. Frei nach dem Ausspruch „Oper ist die Unmöglichste aller Kunstformen und deshalb die Wahrste“³⁸⁰, führt mich dieser Gedanke zur These, dass in Opern besonders oft auf eindringlich- dramatische Weise existentielle Lebensthemen dargestellt werden, mit denen Jugendliche, und insbesondere Jugendliche in prekären Lebenslagen, sich beschäftigen (müssen). Vielleicht, aber dies ist nur eine Mutmaßung, könnte gerade in der Mischung aus drängenden Themen und einer exotisch-artifiziellen Aufbereitung eine Chance von Oper liegen.

Für Opernprojekte spricht für mich auf der *gesellschaftlichen Ebene* zu allererst, dass es sich hierbei um ein *Allgemeingut* handelt, das, wie alle Güter der Allgemeinheit, auch wirklich allen Menschen zugänglich gemacht werden muss. Sortiert man im Vorhinein Zielgruppen aus, die – überspitzt formuliert – zu Zirkus- und ähnlichen Projekten, nicht aber für die Oper taugen, so hat das mit *Chancengleichheit und Achtung vor den Jugendlichen* nichts zu tun (vgl. 3.2). Dazu gehört auch, dass eine echte *Entscheidungsfreiheit* für und auch gegen die Oper nur gewährleistet sein kann, wenn eine echte Möglichkeit besteht, an der Oper

³⁷⁷ von Bülow, Victor in der Fernsehsendung „Bernhard Victor Christoph Carl von Bülow genannt Lorient“, gesendet am Montag, 5. Januar 2009 von 21.15-22.45 Uhr im Bayrischen Rundfunk

³⁷⁸ Mozart, Wolfgang Amadeus und Varesca, Giambattista: Idomeneo, Ré di Creta Arie 12b zit. nach: Staatstheater Stuttgart: Programmheft zu „Idomeneo“. Spielzeit 2008/2009, o. S.

³⁷⁹ vgl. Verdi, Giuseppe und Piave, Francesco Maria: La Traviata. Gesamtaufnahme von den Salzburger Festspielen mit Anna Netrebko, Rolando Villazón, Thomas Hampson, der Konzertvereinigung Wiener Staatsoperchor und den Wiener Philharmoniker u. d. L. v. Carlo Rizzi, Bühnenbild: Willy Decker, Regie: Brian Large. DVD Hamburg 2006

³⁸⁰ Heinz, Gerd in der Radiosendung „Treffpunkt Klassik extra“ am 17. Jan. 09 von 10:30- 12:00 Uhr auf SWR2

teilzuhaben (vgl. 2.4). Ich räume allerdings ein, dass eine solche Argumentation etwas idealistisch und lebensweltfern erscheinen mag.

Nächstens könnte man im Sinne Bourdieus anmerken, dass eine gelassene Vertrautheit mit kulturellen Werken, also auch mit Oper, ein Schritt auf dem Weg zu einer echten *Demokratisierung von Schule* wäre. Hier ist zu fragen, wie viel denn vom Erwerb des „Legitimen Geschmacks“ in der Schule zu leisten wäre; möglicherweise müsste hier sehr früh angefangen werden, wie das etwa bei ähnlichen Ansätzen im Bereich der Literacy- Förderung der Fall ist³⁸¹. Zudem scheint auch diese Vorstellung im Bezug auf bestehende Sonderschulen - wie etwa die des Förderschwerpunkts: „emotional-soziale Entwicklung“ oder des Förderschwerpunkts: „Lernen“ - eher fragwürdig; in Konzepte neuer, nicht- aussondernder Schulformen, wie es sie bereits vereinzelt gibt - ich denke da etwa an die Grundschule „Kleine Kielstraße“ in Dortmund³⁸² - , erscheinen sie aber durchaus integrierbar.

In eine ähnliche Richtung gehen Argumente, die auf *Teilhabe, gesellschaftliches Miteinander und Inklusion* abzielen – nicht nur am Werk selber, sondern an kulturell- gesellschaftlichen Ereignissen ohne Klassengrenze. Vor allem Kaisers Ausführungen über regelmäßige Straßenbahnfahrten in ein fremdes und völlig anderes Stadtviertel, zeigen eindrücklich, wie elementar dies verstanden werden kann (vgl. Kap. 5). Dieses Miteinander hat zudem – auch das macht Kaiser m. E. überzeugend deutlich – zwei Seiten, die gleichermaßen voneinander profitieren können (vgl. Kap. 5), - ein Gedanke, der mich persönlich besonders anspricht.

Vielleicht am tragfähigsten, wenn möglicherweise auch am unorthodoxesten, kommen mir die unbekümmerten Ansätze vor, die ich in Anlehnung an Reinhard Kahl unter der Überschrift „*Beiträge aus einer tätigen Welt*“ (vgl. 3.4) vorgestellt habe. Die Idee, Profis, die keine Pädagogen sind, sondern real in der Kunst oder auch in anderen Sparten arbeiten, in Schulen oder pädagogischen Projekten einzubinden, scheint eine wichtige und einleuchtende Bewegung zu werden. Darum soll hier nochmals Kahl angeführt werden, der Royston Maldoom zitiert:

„ ,Ich spreche nicht von Bildung, sondern von Erwachsenen, die ihre Leidenschaft und ihre Erfahrung mit Kindern teilen.' Deshalb ist Royston Maldoom dafür, Künstler an Schulen zu holen und fügt gleich hinzu, ,auch Tischler oder Geschäftsleute, egal ob es um Geografie oder Mathematik geht, Kommunikation läuft über

³⁸¹ vgl. <http://www.ph-ludwigsburg.de/2274.html>, einges. am 10. Jan. 2009

³⁸² vgl. http://www.grundschule-kleinekielstrasse.de/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=54, einges. am 10.

Leidenschaft.' Kinder und Jugendliche, mit denen Royston Maldoom arbeitet, erleben ihn als Botschafter aus der tätigen Welt. Nach der haben sie die allergrößte Sehnsucht.“³⁸³

Gerade der Aspekt der echten *Leidenschaft für eine Sache*, die mit Jugendlichen geteilt wird, scheint besonders bedeutsam zu sein, wenn man sich die Bedeutung der emotionalen Resonanz (die noch mal ein eigenes Thema wäre) für jegliche pädagogischen Prozesse vor Augen hält. Wie Joachim Bauer bemerkt, kann ein Funke dann überspringen, wenn der Vermittelnde von seiner Sache – die *auch* Oper sein kann – begeistert ist.³⁸⁴ Eigenwillig mag scheinen, dass aus dieser Perspektive selbst eine Aussage Hillers *für* Opernprojekte verwendet (oder: missbraucht??) werden könnte. Hiller schreibt nämlich: „Mit dem, was die Schule lehrt, sollte sie bei Kindern und Jugendlichen *nicht* den Eindruck vermitteln wollen: Das ist die richtige Sicht der Dinge. Statt dessen: Aus *angeblichen* Gründen halten wir [...] diesen Gegenstand für zeigenswert, für lernenswert.“³⁸⁵

Es kann also sehr wohl als ein Argument für Opernprojekte verstanden werden, wenn das Sich-begeistern-lassen in den Vordergrund rückt und die *eigentliche* Oper als Inhalt zweitrangig wird.

³⁸³ Kahl, Reinhard: a. a. O 2009. , o. S.

³⁸⁴ vgl. Bauer, Joachim: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg 2007, S.

39

³⁸⁵ Hiller, Gotthilf, Gerhard: a. a. O 1997, S. 78, Hervorhebungen i. O.

6.3 Fazit und Ausblick

Wenn ich am Ende dieser Arbeit nun zu einer – mit Einschränkungen - eher günstig ausfallenden Einschätzung über Opernprojekte für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche komme, dann überrascht mich dies selbst ein wenig. Ganz lässt sich das in der Einleitung angesprochene Dilemma nicht auflösen. Dennoch gibt es, wie ich meine, genug überzeugende Argumente, die für die Durchführung solcher Projekte sprechen. Dies sind vor allem:

- die Sicherstellung von Zugänglichkeit des Allgemeinguts Oper aus demokratischen Gründen
- die Erweiterung des individuellen Handlungsspielraums durch Vielfalt bekannter Möglichkeiten
- die Potentiale des „Exotischen“
- vielleicht sogar als gewichtigster Punkt - scheinbar „simpel“ - der von nicht-pädagogischen Professionellen, die von ihrer Sache begeistert sind, geleistete Beitrag, der *auch* Oper zum Inhalt haben kann.

Allerdings können Opernprojekte selbstverständlich nur eine von vielen Möglichkeiten bleiben, kulturelle Bildung und Teilhabe zu praktizieren; Dogmatismus scheint hier fehl am Platz. Es sollte nie vergessen werden, dass es auch unter den „bildungsnahe“ Erwachsenen einige gibt, die Opern mögen und andere, auf die dies nicht zutrifft, - und dass die, die sie mögen, sie zumeist auch nicht täglich konsumieren. Zudem müssen wohl vor allem die Einwände Bourdieus und Hillers, die mir als die wichtigsten Argumente gegen Opernprojekte erscheinen, ständig mit reflektiert und - da sie nicht auflösbar sind - als Herausforderung betrachtet werden, mit denen entsprechende Projekte professionell umgehen müssen.

Dies führt mich zu einer Reihe offener Fragen, die noch weiter zu untersuchen wären. An verschiedenen Stellen ist mir deutlich geworden, dass bei der Durchführung von Kulturprojekten die Art, wie sie gemacht werden, besonders wichtig ist, vielleicht sogar wichtiger als der eigentliche Inhalt. Ein zentraler Punkt scheint mir die Person des Projektleiters zu sein, und hier vor allem, mit welchen Grundhaltungen er den Jugendlichen einerseits und dem Projekthinhalt (Oper) andererseits gegenüber tritt. Dazu sei ein letztes Mal Royston Maldoom zitiert, der sagt: „Fühlen sie nur einen Augenblick, dass man nicht an ihr Potenzial glaubt, so wird man ein Teil der Welt, die sie nicht respektiert und sie fallen sofort

auf ihre Meinung zurück, Versager zu sein.“³⁸⁶ Die Bedeutung des Verhältnisses des Projektleiters zum Projektinhalt, also der Oper, wurde bereits erwähnt. Weitere Kriterien wie beispielsweise das Setting, das Alter der Teilnehmer, der Stoff (welche Oper, welche Teile daraus, unter welchem Aspekt?), die verwendeten Methoden usw. wären in einem speziell auf Opernprojekte zugeschnittenen Kriterienkatalog ein reizvolles Folgevorhaben.

Die Frage nach dem Für und Wider aber soll hier mit der Feststellung abgeschlossen werden, dass sie nicht eindeutig zu beantworten ist, es aber gute Gründe geben kann, Opernprojekte mit sozial benachteiligten Kindern oder Jugendlichen durchzuführen-

„Alle geistige Berührung gleicht der Berührung eines Zauberstabs. Alles kann zum Zauberwerkzeug werden.“ (Novalis)³⁸⁷

Dank an alle Gesprächspartner

³⁸⁶ Maldoom, Royston zit. nach Kahl, Reinhard: a. a. O.

³⁸⁷ Novalis: Vorarbeiten zu verschiedenen Fragmentensammlungen 1798. Fragmente oder Denkaufgaben, in: ders., Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs. Herausgegeben von Hans-Joachim Mähl und Richard Samuel. Bd.2: Das philosophisch-theoretische Werk. herausgegeben von Hans-Joachim Mähl. München 1978, S. 354

7. Quellenverzeichnis

7.1 Literatur

Alisch, Monika und Dangschat, Jens. S.: Armut und soziale Integration. Strategien sozialer Stadtentwicklung und lokaler Nachhaltigkeit. Opladen 1998

Baer, Ulrich: Kulturpädagogische Prinzipien für die Arbeit mit vernachlässigten Kindern und Jugendlichen. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Kulturarbeit und Armut. Konzepte und Ideen für die kulturelle Bildung in sozialen Brennpunkten und mit benachteiligten jungen Menschen. Remscheid 2000, S. 109- 114

Bamford, Anne: Motivationsfaktor kulturelle Bildung. Auf: <http://www.kulturkontakt.or.at/page.aspx?target=225711>, einges. am 4. Nov. 2008

Bartelheimer, Peter: Was bedeutet Teilhabe? In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, S. 13- 19

Bastian, Hans Günther; Einführung. Musik und Humanität- eine Herausforderung für Kultur- und Geisteswissenschaften. Zeitkritische und interdisziplinäre Fragen an das Symposion. In: Bastian, Hans Günther und Kreutz, Gunter (Hrsg.): Musik und Humanität. Interdisziplinäre Grundlagen für (musikalische) Erziehung und Bildung. Beiträge eines interdisziplinären und internationalen Symposions am Institut für Musikpädagogik der Johann Wolfgang Goethe- Universität Frankfurt am Main 2001. Mainz 2003, S. 17- 29

Bauer, Joachim: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg 2007

Behne, Klaus Ernst: Kultur kommt von...unten! In: v. Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004, S.45 – 52

Berg, Arian: Eine Frage der Offenheit. In: transfer 02/2005, S. 3

Blume, Friedrich (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. Elektronische Ausgabe der ersten Auflage (1949- 1986). Berlin 2001

Bockhorst, Hildegard: Was hat die Soziokultur zur Bildungsreformdiskussion beizutragen. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin 2005, S. 326 - 332

Bockhorst, Hildegard: Kulturelle Bildung – Schlüssel für Lebenskunst und Teilhabe. Konzeptionelle Grundlagen und Strategien in der BKJ. In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, S. 78 - 101

Böhnisch, Lothar und Münchmeier, Richard: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim und München 1987

Böhnisch, Lothar und Münchmeier, Richard: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München 1990

Bourdieu, Pierre: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main 1970

Bourdieu, Pierre : Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilstkraft. Frankfurt am Main 1987

- Bourdieu, Pierre: Der Rassismus der Intelligenz. In: ders.: Soziologische Fragen. Frankfurt am Main 1993, S. 252- 255
- Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur hrsg. v. M. Steinbrücke, Hamburg 1997, S. 49- 80
- Bourdieu, Pierre: Die konservative Schule. In: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur. Hamburg 2006a, S. 25- 52
- Bourdieu, Pierre: Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur. Hamburg 2006b, S. 112 – 120
- Bourdieu, Pierre: Habitus, Herrschaft und Freiheit. In: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur. Hamburg 2006c, S. 162 – 173
- Bourdieu, Pierre und Darbel, Alain: Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher. Konstanz 2006
- Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean Claude : Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz 2007
- Bundesregierung Deutschland (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung Deutschland. 06/2008 Auf:
http://www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter_armuts_und_reichtumsbericht.pdf, einges. am 29. Nov. 2008
- Butterwegge, Christoph et al.: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. 2., erw. u. akt. Aufl. Wiesbaden 2008
- Breuning, Franziska: Partizipation und Lebenskunst. Über Qualitäten in der Beteiligung für Kinder und Jugendliche. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Partizipation und Lebenskunst. Beteiligungsmodelle in der kulturellen Jugendbildung. Remscheid 2000, S. 39 - 49
- Chassé, Karl August et al.: Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 2. Aufl. Wiesbaden 2005
- Connemann, Gitta: Chancengerechtigkeit und Integration als kulturpolitische Aufgabe und Strategie? In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, S. 50- 58
- Deinet, Ulrich: Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen 1999
- Deutscher Bundestag (Hrsg.): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete- Kommission des Deutschen Bundestages. Regensburg 2008
- Deutscher Kulturrat: Stellungnahmen. In: ders. (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin 2005, S. 356- 398
- Elschenbroich, Donata: Vom Recht des Kindes, seine eigene Singstimme zu finden. Die Kodály- Tradition in Ungarn. In: von Welck Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): .): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004., S. 62 -66

Froschauer, Ulrike und Lueger, Manfred: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien 2003

Fuchs, Max: Kultur lernen. Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik. Remscheid 1994 a

Fuchs, Max: Zehn Leitlinien für die zukünftige Kinder- und Jugendkulturarbeit. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Zukunft Jugendkulturarbeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und kulturelle Bildung. Remscheid 1994 b, S. 259 – 269

Fuchs, Max: Was ist kulturelle Bildung? Wege zur Begriffsklärung. In: Politik und Kultur. 6./2007, S. 10- 11

Fuchs, Max: Kulturelle Teilhabe und kulturelle Bildung. In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, S. 69- 77 a

Fuchs, Max: Das Subjekt und die Macht. Überlegungen zu Kultur, Bildung und Politik im Anschluss an Michel Foucault. In: Politik und Kultur 6/08, S. 10- 11 b

Gerhartz, Paul: Oper. Aspekte der Gattung. Laaber 1983

Grünewald, Bernward: Das Theater – eine moralische Anstalt? Auf: <http://uk-online.uni-koeln.de/remarks/d3626/rm11493.pdf>, einges. am 30. Dez. 2008

Günter, Bernd: Junges Publikum gewinnen und binden. Zentrale Herausforderung für das Kulturmarketing. In: v. Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004, S. 52- 61

Hill, Burkhard: Musik in der Jugendarbeit. In: Hartogh, Theo; Wickel, Hans-Hermann (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004, S. 329 - 344

Hiller, Gotthilf Gerhard: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. 4. Aufl., Ulm 1997

Hiller, Gotthilf, Gerhard: „Resilienz“ – für die pädagogische Arbeit mit Risikojugendlichen und mit jungen Erwachsenen in brisanten Lebenslagen ein fragwürdiges Konzept? In: Opp, Günther und Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. bearb. Aufl. München und Basel 2007, S. 266- 278

Hiller, Gotthilf Gerhard: (Über-)Lebenskunst als Gegenstand von Bildungsarbeit im Strafvollzug. Hannover 2005 Auf: <http://www.dvjj.de/download.php?id=360>, einges. am 10. Jan. 2009

Holz, Gerda et al.: Zukunftschancen für Kinder?! – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Zusammenfassung des Endberichts der 3. Phase der AWO- ISS- Studie. (Auszug). Auf: <http://www.sozialpolitik-lehrbuch.de/docs/awokinderarmut12-2005.pdf>, einges. am 27. Nov. 2008

Hübner, Kerstin: Kulturinteresse, Kulturnutzung, kulturelle Aktivität – Ein Verhältnis in Abhängigkeit von Bildungsniveau und Sozialstatus Jugendlicher. In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, S.38- 49

Jacobs, Inge: Hauptschüler werden zu stolzen Solisten. In: Stuttgarter Zeitung vom 30. Juni 2008

Jauch, Peter: Soziologie der Armut. Mitschrift der Autorin aus der Vorlesung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/ Reutlingen im WS 2007/08

- Kahl, Reinhard: Royston Maldoom- Botschafter aus der tätigen Welt. Auf: <http://www.reinhardkahl.de/druckversion.php?id=151>, einges. am 10. Jan. 2009
- Keuchel, Susanne und Wiesand, Andreas Johannes (Hrsg.): Das 1. Jugend- Kultur- Barometer. „Zwischen Eminem und Picasso...“ mit einer ausführlichen Darstellung der Ergebnisse des JugendKulturBarometers sowie weiteren Fachbeiträgen zur empirischen Jugendforschung und Praxisbeispielen zur Jugend- Kultur- Arbeit. Bonn 2006
- Keupp, Heiner: Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe. In: Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, S. 20- 26
- Kolland, Dorothea: Die Tür aufhalten – wie Kooperationen zu mehr kultureller Teilhabe führen. In: Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, S. 113- 116 a
- Kolland, Dorothea : Grenzen öffnen um Welten zu erkennen. Kulturelle Bildung im kultur- und sozialpolitischen Kontext. Auf: <http://www.bkj-remscheid.de/indexphp?id=225>, einges. Am 13. 08. 08 b
- Kübler, Hans- Dieter: Am Ende der Jugendkultur(en)? – Anfragen an die Jugendkulturforschung und – arbeit. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Zukunft Jugendkulturarbeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und kulturelle Bildung. Remscheid 1994, S. 69- 88
- Krüger, Thomas: Teilhabe und Willensbildung – Chancen für mehr Demokratie. In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, S. 59-68
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3. korr. Aufl. Weinheim 1995
- Liebau, Eckart: Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim 1992
- Liebau, Eckart: Über Geschmack lässt sich (nicht) streiten. Perspektiven ästhetischer Bildung. In: Liebau, Eckart u. Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schönheit. Traum – Kunst – Bildung. Bielefeld 2007, S. 209- 222
- Lindner, Werner: Ich lerne zu leben. Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein- Westfalen. Qualitätsanalyse und Wirksamkeitsdialog. Unna 2003
- Maedler, Jens: Mittendrin statt nur dabei- Anforderungen an Angebote kultureller Einrichtungen für mehr gelingende kulturelle Teilhabe. In: ders. (Hrsg.): a. a. O., S TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, S. 102 – 112
- Mähl, Hans-Joachim und Samuel, Richard (Hrsg.): Novalis. Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs. Bd. 2 München 1978
- Mandel, Birgit: Anforderungen an das Berufsfeld Kulturvermittlung. Auf: <http://www.kulturkontakt.or.at/page.aspx?target=238228>, einges. am 11. Jan. 2009
- Merten, Roland: Kindheit und Jugend in Armut. Vortrag gehalten bei der Veranstaltung des Deutschen Kinderschutzbundes und der Friedrich-Ebert-Stiftung „Hungernde Kinder in Sachsen-Anhalt“ am 21. Februar 2006 in Halle (Saale), Auf: http://www.fes.de/Magdeburg/pdf/21_2_6_3.pdf, S. 7, einges. am 27. Nov. 2008
- Metzler, Barbara: Armut und Bildungschancen. Wie beeinflussen Armutslagen im Vorschulalter die Bildungschancen von Kindern? Bern 2005

Motakef, Mona: Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Eine Studie über Exklusionsrisiken und Inklusionschancen im deutschen Bildungssystem. Auf: http://gew.de/Binaries/Binary29305/Menschenrecht_auf_Bildung.pdf, entn. am 28.10.08, S. 22

Müller, Thomas: Innere Armut. Kinder und Jugendliche zwischen Mangel und Überfluss. Wiesbaden 2008

Müller-Rolli, Sebastian: Kulturpädagogik heute. In: ders. (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung. Weinheim und München, S. 11-32

Novalis: Vorarbeiten zu verschiedenen Fragmentensammlungen 1798. Fragmente oder Denkaufgaben, in: ders., Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs. Herausgegeben von Hans-Joachim Mähl und Richard Samuel. Bd.2: Das philosophisch-theoretische Werk. herausgegeben von Hans-Joachim Mähl. München 1978, S. 53-54

Osterhammel, Jürgen: Kolonialismus. Geschichte. Formen. Folgen. 5., akt. Aufl., München 2006

Palentien, Christian: Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Wiesbaden 2004

Palentien, Christian: Aufwachsen in Armut- Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. In: Z. f. Päd. 2/2005, S. 154-169

Reisch, Linda: Wie viel Bildung braucht die Kultur? In: von Welck Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004, S. 18 - 21

Rietschel, Thomas: Gute Musik für alle in Norwegen und Venezuela. In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004, S. 67-73

Sacks, Oliver: Der einarmige Pianist. Über Musik und das Gehirn. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2008

Schenk, Martin: Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. In: transfer 02/2005, S. 4

Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. (1795) Stuttgart 1973

Schiller, Friedrich: Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken? Eine Vorlesung, gehalten zu Mannheim in der öffentlichen Sitzung der kurpfälzischen deutschen Gesellschaft am 26. Junius 1784 von F. Schiller, Mitglied der deutschen Gesellschaft und herzogl. Weimarerischen Rat. In: Fricke, Gerhard und Göpfert, Herbert G. (Hrsg.): Friedrich Schiller. Sämtliche Werke. Band V. Erzählungen. Theoretische Schriften. 9. durchges. Aufl. München 1993, S. 818 - 831

Schniering, Daniel: Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Grundlagen, Dimensionen, Auswirkungen. Saarbrücken 2006

Schulz, Gabriele und Zimmermann, Olaf: Kulturelle Bildung und Bildungsreform. In: Deutscher Kulturrat: Stellungnahmen. In: ders. (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin 2005, S.9 - 154

Stöger, Gabriele: Partizipation- der Vorgang des Beteiligtseins. In: transfer 2/ 2005, S. 2

Stroh, Wolfgang Martin: Außerschulische Musikerziehung. In: Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.): Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung. Weinheim und München, S.141 - 157

Tetzner, Bruno: Kinder- und Jugendkulturarbeit heute- Die musischen Zeiten liegen hinter uns. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Zukunft Jugendkulturarbeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und kulturelle Bildung. Remscheid 1994, S. 9- 18

Treptow, Rainer: Kulturelles Mandat. Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit. In: Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung. Weinheim und München, S. 81 -105

Wansing, Gudrun: Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden 2006

Weber, Max: Die Berufsethik des protestantischen Kapitalismus. In: ders.: Die protestantische Ethik. Eine Aufsatzsammlung Hamburg und München 1965, S. 115 -275

von Welck, Karin: Kinder zum Olymp! Zur Notwendigkeit einer Kultur- und Bildungsinitiative für Kinder und Jugendliche. In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004.,S. 14- 17

Weiss, Christa : Grußwort. In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004.,S 9

Winkler, Michael: Unterschicht, Kultur und soziale Arbeit – eine andere Geschichte. In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, S. 27- 37

Wolf, Karin,: Grußwort In: v. Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004, S. 8

Zacharias, Wolfgang: Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Opladen 2001
Zander, Margherita: Armes Kind- starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden 2008

Zimmermann, Olaf: Von der Hochkultur zu Computerspielen. In: Politik und Kultur 6/08, S. 3- 4

Zukunftskommission Gesellschaft 2000 (Hrsg.): Solidarität und Selbstverantwortung. Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft. Bericht und Empfehlungen der Zukunftskommission Gesellschaft 2000 der Landesregierung Baden- Württemberg. Stuttgart 1999

o. Autor: Stichwort: Realitätsnahe Schule. In Baur, Werner et al. (Hrsg.): Bildung von unten denken. Auswachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gotthilf Gerhard Hiller. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/ Obb 2006, S. 271- 272

o. Autor: Hören Opernstars auch Popmusik? Musikalische Prominenz in der Schule. H.er Neue Presse vom 3. Juni 2008

7.2 Weitere Quellen:

Gesetzestexte:

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983 (*GBl. S. 397; K. u. U. S. 584*), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 2006 (*GBl. S. 378; K. u. U. 2007 S. 38*) Auf: <http://www.smv.bw.schule.de/Gesetze/schulgesetz.pdf>, einges. am 9. Jan. 2009

SGB VIII §11Auf:http://www.sozialgesetzbuchbundessozialhilfegesetz.de/_buch/sgb_viii.htm, einges am 9. Jan. 2009

UN- Konvention über die Rechte des Kindes. Auf:

http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/downloads/kinderrechtskonvention/un-konvention_ueber_die_rechte_des_kindes_deutsche_fassung.pdf, , einges., am 28. 10. 08

Video- und Audiomaterial

von Bülow, Victor in der Fernsehsendung „Bernhard Victor Christoph Carl von Bülow genannt Lorient“, gesendet am 5. Jan. 2009 von 21.15-22.45 Uhr im Bayrischen Rundfunk

Dudamel, Gustavo in der Fernsehdokumentation „Klang der Hoffnung“ gesendet am 4. Okt. 2008 um 20:15 Uhr auf 3sat

Heinz, Gerd in der Radiosendung „Treffpunkt Klassik extra“ am 17. Jan. 09 von 10:30- 12:00 Uhr auf SWR2

Kahl, Reinhard: Die Entdeckung der frühen Jahre. Die Initiative *Mc Kinsey bildet* zur frühen Bildung. Filmdokumentation. DVD Weinheim 2006 a

Kahl, Reinhard: Treibhäuser der Zukunft. Wenn Schulen in Deutschland gelingen. Begleitheft zur DVD, Weinheim 2006 b

Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Baden- Württemberg (Hrsg.): Hip H'Opera. Così fan tutte. Von der Idee zum Projekt. Ein Cross- Culture- Projekt frei nach Mozart. (Begleitheft zum Film Rap me Amadeus. Oper trifft Hip Hop). Stuttgart 2000

Marshall, Garry und Lawton, J. F : Pretty Woman. (Film mit Julia Roberts und Richard Gere) USA 1990 , dtsch. als DVD : Buena Vista Home Entertainment, Inc., o. O. o. J

Spitzer, Manfred: Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule. Original- Aufzeichnung seines Vortrages vom 13. Juni 2005, Tuttlingen. DVD Müllheim/ Baden 2007

Verdi, Giuseppe und Piave, Francesco Maria: La Traviata. Gesamtaufnahme von den Salzburger Festspielen mit Anna Netrebko, Rolando Villazón , Thomas Hampson, der Konzertvereinigung Wiener Staatsopernchor und den Wiener Philharmoniker u. d. L. v. Carlo Rizzi , Bühnenbild: Willy Decker, Regie: Brian Large. DVD Hamburg 2006

Internetseiten:

<http://www.kinderoper.info/index.html>. einges. am 2. Mai 2008

<http://www.jeunessemusicales.de/Netzwerk-Junge-Ohren.147.0.html>, einges. am 8. Mai 2008

<http://www.theater.freiburg.de/index/TheaterFreiburg/Jugendliche.html?naid=189>, einges. am 20. Nov. 2008

http://www.schader-stiftung.de/gesellschaft_wandel/446.php, 30. Nov. 2008

<http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2003/0829/none/0025/index.html>, einges. am 2. Dez. 2008

<http://www.hungeraufkunstundkultur.at/wien/idee.html>, einges. am 17. Dez. 2008

http://www.hungeraufkunstundkultur.at/wien/kultureinrichtungen/liste.html?kategorien_id=1181926269520, einges. am 17. Dez. 2008

<http://www.kinderzumolymp.de/Initiative/Kuratorium.aspx>, einges. am 29. Dez. 2008

<http://www.fesnojiv.gob.ve/en.html>, einges. am 29. Dez. 2008

<http://www.klassikakzente.de/aktuell/news/detail/article/69984/>, einges. am 2. Jan. 2009

<http://www.heidenheim.de/opernfestspiele.html>, einges. am 4. Jan. 2009

<http://www.heidenheim.de/opernfestspiele/junge-oper.html>, einges. am 4. Jan. 2009

<http://www.theater.freiburg.de/index/TheaterFreiburg/Monatsspielplan.html?SpId=13294>, einges. am 4. Nov. 2009

<http://www.staatstheater.stuttgart.de/schauspiel/start.htm>, einges. am 4. Jan. 2009

<http://www.ymsd.de/opera.html>, einges. am 9. Jan. 2009

http://www.rhythmisit.com/en/php/index_flash.php?HM=1&SM=1, einges. am 9. Jan. 2009

<http://www.berliner-philharmoniker.de/de/education/>, einges. am 9. Jan. 2009

<http://www.hessen-szene.de/public/aktiv/interv-hoffmann.htm>, einges. am 10. Jan. 2009

Sozialintegratives Rhythmus- und Performanceprojekt "BEATSTOMPER" Auf: <http://www.ph-ludwigsburg.de/5788.html>, einges. am 10. Jan. 2009

<http://www.ph-ludwigsburg.de/2274.html>, einges. am 10. Jan. 2009

http://www.grundschule-kleinekielstrasse.de/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=54, einges. am 10. Jan. 2009

<http://www.uni-duisburg.de/Fak1/SAE/Neubauer/ss04-al/Folien-AL-0806+1506.pdf>, einges. am 11. Jan. 2009

<http://www.abendblatt.de/daten/2005/04/09/419619.html>, einges. am 11. Jan. 2009

Sonstiges:

Metzler Musiklexikon. CD- Rom. O. J., o. S. (Stichwort: Oper).

Mozart, Wolfgang Amadeus und Varesca, Giambattista: Idomeneo, Ré di Creta Arie 12b zit. nach: Staatstheater Stuttgart: Programmheft zu „Idomeneo“. Spielzeit 2008/2009, o. S.

Staatstheater Stuttgart: Programmheft zu „Idomeneo“. Spielzeit 2008/2009

8. Anhang Transkriptionen der Gespräche

Die Gespräche wurden wörtlich transkribiert. Dabei wurden – zur besseren Lesbarkeit – gelegentliche Wortdoppelungen und Füllwörter entfernt.

8.1 Gespräch mit Herrn C.

8.1.1 Folien als Gesprächshilfe

Dem Gespräch mit Herrn C. lagen vier Folien als Strukturierungshilfe zugrunde, auf denen ich kommentarlos verschiedene Zitate vorlegte, die (hoch-) kulturelle Jugendbildung m. E. aus einer je verschiedenen Richtung heraus begründen. Ziel war, herauszufinden, welche Folie als Ganzes Herrn C. besonders zusagte, d.h. in welchem Begründungszusammenhang er sich positionierte.

Folie 1: kulturkonservativer/ marketingorientierter Ansatz: Kulturinstitutionen brauchen neues Publikum

Folie 2: kindzentrierter Ansatz: Kultur zur Charakterbildung

Folie 3: „kulturarbeiterischer“ Ansatz: Wechselwirkungen zwischen Kultur und Subjekt im Vordergrund

Folie 4: politischer Ansatz: Kultur als Allgemeingut

FOLIE 1

„Wenn junges Publikum sich nicht automatisch bestimmten Kulturangeboten zuwendet, kann und sollte das Marketing bestimmter Kulturinstitutionen neu konzipiert und realisiert werden - und zwar als aktives ‚Kunden gewinnen‘ und ‚Kunden binden‘.“³⁸⁸

„[...] diejenigen, über die wir hier reden, die wir an Hochkultur heranzuführen wollen, sind diejenigen, die später über die Existenz der Hochkultur entscheiden, zum Beispiel in den politischen Gremien. Sie sind auch diejenigen, die mit politischer oder wirtschaftlicher Entscheidungskompetenz in einigen Jahren Kultur fördern oder beziehungsweise verhindern können [...]“³⁸⁹

„Auch Kultureinrichtungen müssen ein vehementes Interesse an der kulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen haben: Denn diese sind die NutzerInnen von morgen, die sich darüber zu entscheiden haben, in welchem Ausmaß sich die öffentliche Hand finanziell engagieren wird.“³⁹⁰

³⁸⁸ Günter, Bernd: Junges Publikum gewinnen und binden. Zentrale Herausforderung für das Kulturmarketing. In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a. a. O., S. 52

³⁸⁹ ebd. S.60

³⁹⁰ Wolf, Karin, Präsidentin der KMK 2003: Grußwort In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a. a. O., S. 8

„Wenn wir also Kultur wieder trainieren, dann geht es doch darum, einen Konsens über den Wert der kulturellen und ästhetischen Bildung in den Blick zu nehmen.“³⁹¹

„Kulturelle Bildung versteht sich im Zusammenhang mit der allgemeinen Diskussion um Form und Bedarf an Bildung für die Generation @.“³⁹²

FOLIE 2

„Wer in der Erziehung der Kinder und Jugendlichen die musische Erziehung vernachlässigt, muss sich nicht wundern, wenn kaltherzige, brutale Charaktere dabei herauskommen.“³⁹³

„Es gibt Bereiche der Seele, die nur durch Musik beleuchtet werden, und Körpererfahrungen, die nur mit Musik gemacht werden können. [...] Jedes Kind sollte einmal von großer [...] Musik durchströmt worden sein.“³⁹⁴

„Man ist überzeugt davon, dass künstlerische Betätigung ein Bedürfnis aller Menschen ist und zum Menschen gehört.“³⁹⁵

„Die Seele muß auch – ja: gebildet werden. Wir sind davon überzeugt, dass die Oper den Hunger der Seele stillen kann.“³⁹⁶

„Wir müssen nicht nur den Intellekt, sondern auch die Sinne und das Herz erziehen.“³⁹⁷

FOLIE 3

„Nur durch frühzeitige Heranführung an die bildenden Künste, an Musik und Theater können aus Kindern und Jugendlichen rundum gefestigte, kreative und innovationsfreudige Menschen werden, die in der Lage sind, unser kulturelles Erbe als Bereicherung ihres Lebens zu erkennen.“³⁹⁸

„Junge Menschen sind nicht allein das ‚Publikum von morgen‘, sondern es geht darum, ihnen ‚Konzerte heute live‘ als Momente lebendiger Erfahrung nahe zu bringen“³⁹⁹

„Was man nicht kennt, danach sehnt man sich nicht.“⁴⁰⁰

³⁹¹Weiss, Christa : Grußwort. In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a. a. O, S. 9

³⁹² von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a. a. O., S.

³⁹³Schily, Otto zit. nach Behne, Klaus- Ernst: Kultur kommt von... unten! In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete: Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004, S. 47

³⁹⁴ Zoltán Kodály zit. nach Donata Elschenbroich: Vom Recht des Kindes, seine eigene Singstimme zu finden. Die Kodály- Tradition in Ungarn. In: von Welck Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a. a. O., 64

³⁹⁵ Rietschel, Thomas: Gute Musik für Norwegen und Venezuela. In von Welck Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a.a. O., S..73

³⁹⁶Heidenreich, Elke auf : www. Kinderoper.de, einges. am 2. Mai 2008

³⁹⁷ Burke, Peter zit. nach Reisch, Linda: Wie viel Bildung braucht die Kultur? In: von Welck Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a.a. O, S. 18

³⁹⁸ von Welck, Karin: Kinder zum Olymp! Zur Notwendigkeit einer Kultur- und Bilungsinitiative für Kinder und Jugendliche. In: Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a. a. O., S. 14

³⁹⁹ <http://www.jeunessemusicales.de/Netzwerk-Junge-Ohren.147.0.html>

⁴⁰⁰ Zoltán Kodály. zit. nach Donata Elschenbroich: Vom Recht des Kindes, seine eigene Singstimme zu finden. Die Kodály- Tradition in Ungarn. In: In von Welck Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a.a. O., S.63

„Ähnlich wie Künste elementar davon ,leben', dass sie kreativ mit Möglichkeiten spielen und arbeiten, ist es ein Teil der Lebenskunst, als Mensch das Mögliche in den Möglichkeiten zu sehen und Möglichkeiten zu leben.“⁴⁰¹

„In jeder großen Kunst ist das Kind lebendig.“⁴⁰²

„Die Zukunft der Jugendsozialarbeit liegt in der Jugendkulturarbeit. Kulturelle Jugendsozialarbeit bedeutet aber nicht, auf einen hohen künstlerischen Anspruch zu verzichten.“⁴⁰³

FOLIE 4

„Musik gehört allen“⁴⁰⁴

„Als ein zentrales Ziel für Partizipation wird in einer großen Studie des Deutschen Jugendinstitutes genannt, dass Angebote für Beteiligung potentiell für alle Kinder und Jugendliche offen sein müssen.“⁴⁰⁵

„Kinder haben ein Recht auf gute und vielfältige Zugänge zur Musik, auf Angebote, die sie als Person ernst nehmen und die in einer Umgebung stattfinden, in der sie willkommen sind und sich angesprochen fühlen.“⁴⁰⁶

⁴⁰¹ Breuning, Franziska: Partizipation und Lebenskunst. Über Qualitäten in der Beteiligung für Kinder und Jugendliche. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (Hrsg.): Partizipation und Lebenskunst. Beteiligungsmodelle in der kulturellen Jugendbildung. Remscheid 2000 , S.39

⁴⁰²Kodály, Zoltán zit. nach Donata Elschenbroich: Vom Recht des Kindes, seine eigene Singstimme zu finden. Die Kodály- Tradition in Ungarn. In: von Welck, Karin und Schweizer, Margarete (Hrsg.): a. a. O., S. 63

⁴⁰³Rietschel, Thomas: a. a. O., S. 67

⁴⁰⁴Kodály, Zoltán zit. nach Donata Elschenbroich: a. a. O. S.62

⁴⁰⁵Breuning, Franziska:a. a. O, S.47

⁴⁰⁶ <http://www.jeunessemusicales.de/Netzwerk-Junge-Ohren.147.0.html>

8.1.2 Transkript des Gesprächs mit Herrn C.

Susanne Leitner: Also, es sind im Prinzip drei Punkte, erstens das allgemeine Verständnis von der „Jungen Oper“, zweitens zum Wettbewerb und drittens noch mal was speziell zum „Freischütz“. Ich würd mit dem ersten anfangen. Sie ham sich diese vier Folien angeschaut. Konnten Sie was damit anfangen?

Herr C.: Also es ging doch darum, ob ich da irgendwie eine Aussage finde, die absolut stimmt.

SL: Nein, eigentlich mehr/

C: (unverständlich). So hab ich's verstanden.

SL: Nein, eigentlich mehr/im Prinzip hab ich's so gemeint, dass Sie von diesen vier Folien eine aussuchen, die Ihnen am besten gefällt und zwar nicht eine Aussage, sondern ein Blatt.

C: Ah. Ein Blatt?

SL: Ja, also das sind vier Denkrichtungen, die dahinter stecken, die hab ich jetzt bewusst nicht formuliert.

C: Mhm.

SL..., wo Sie sich einordnen würden, warum „Junge Oper“? Es ist jetzt ja quasi in, mehrere Opernhäuser fangen jetzt immer mehr an, Projekte mit Kindern und Jugendlichen zu machen, aber es stehen verschiedene Beweggründe dahinter. Warum macht man so was? Und da dachte ich, dass man anhand von diesen ... Zitaten da quasi Ihre Richtung ... mir gern mal klarer und präziser formulieren könnte, als das bisher geschehen ist. Also ich kann mir auch vorstellen, dass Sie bei vielen sagen: „Ja stimm ich zu ...“ aber ... können Sie damit was anfangen?

C: Dieser Satz ist sehr schön da. (*Folie 2 Zitat 2*)

SL: Können Sie beschreiben, warum?

C: Ah, das ist eine gute Frage. Naja, Beethoven hat einmal gesagt: „Musik ist höhere Offenbarung als Philosophie.“

SL: Mhm

C: Ich mein ... Musik kann man ja... eigentlich nicht so richtig definieren, man kann Musik nicht fassen, man kann sie nicht nur mit dem Verstand erfassen. Man weiß ja nicht, was wirklich passiert, wenn diese Schwingungen auf uns, auf unseren Körper treffen.

SL: Mhm

C: Warum stimmt uns eine Musik traurig, warum stimmt uns eine Musik fröhlich? Das können Worte nicht, das geht nicht. Auch Tanz kann nicht so traurig stimmen und so fröhlich stimmen, wie das Musik kann. ... Das ist meine Überzeugung. Insofern find ich diesen Satz

(Folie 2, Zitat 5) sehr gut, weil man ... eben auch und grade Kinder, die noch, deren Verstand jetzt sagen wir mal, noch nicht so ausgebildet ist, dadurch ganz ganz stark erreichen kann. Berühren, natürlich, aber auch erreichen kann.

SL: Mhm.

C: Man sieht das ja zum Beispiel an Ungeborenen, wie die reagieren auf Musik, man sieht's ja auch in der Tierwelt. Ob man denen nun einen Mozart oder Bach vorspielt oder ob man denen einen Rock oder Heavy Metal vorspielt, da reagieren Tiere ganz anders.

SL: Mhm. Jetzt sind aber die Kinder, die zu Ihnen in die „Junge Oper“ kommen, ja keine Neugeborenen, sondern haben alle eine Sozialisation hinter sich, die größtenteils wahrscheinlich nicht im klassischen Bereich liegt, was Musik angeht. Warum ist es für die jetzt wichtig, warum meinen Sie, dass Sie jetzt diese Kinder gra/auch mit ... Oper erreichen können?

C: Na gut. Oper ist für mich so bisschen der Berührungspunkt von dem, was ich jetzt so im klassischen Bereich sehe, ... ich kann, ich nenne jetzt einfach auch Bildende und auch Darstellende Kunst, ich meine jetzt auch Musik, ich meine Malen, ich meine Tanzen, ich meine ein Theater. Von all dem ist aber die Oper diejenige, die am meisten zusammenfasst. Und man kann jemanden zur Musik hinführen, da geht das aber nur über's Ohr. Man kann jemanden zum Tanzen hinführen, dann geht's meistens nur über den Körper. Und man kann jemanden zur Literatur, zum Gedicht oder auch zur Sprechtheater, ja, sagen wir mal: zum Gedicht hinführen, da geht's eigentlich nur über den Verstand. ...Beim Theater geht's dann auch schon über die Augen, aber was da nicht angesprochen wird, im Gegensatz zur Musik, zum Beispiel Konzert, ist diese Ebene, über die ich schon gesprochen habe, diese .. eine Sinneswahrnehmung, aber in der Oper wird alles angesprochen. Das heißt, wenn ich jetzt ein Kind in die Oper bringe, und eine schöne Inszenierung mache, wenn ich ein schönes Bühnenbild mache und schöne Kostüme habe und wenn ich die Geschichte gut erzähle, wenn der Stoff gut ist und unter die Haut geht, dann, oder auch die Musik dann eben auch dementsprechend ankommt, dann ist es das Optimum, um ein Kind oder überhaupt jemanden zu ergreifen und zu erfassen.

SL: Ja. ... Jetzt gehen Sie, also das ist auch der Hintergrund, der hinter diesem Blatt steckt, den ich mir gedacht hab, also sehr zentriert auf's Kind, ja? Auf die Entwicklung, ein bisschen entwicklungspsychologisch, es geht Ihnen darum, dass sich das Kind zu einem guten Menschen entwickelt. Zu einem ... Charakter herausbildet. Würden Sie ... da zustimmen, dass Musik- und Opernpädagogik vor allem diesem ... diese Aufgaben erfüllen soll?

C: Hm, so, ich denke, es könnte, ja, wenn es den entsprechenden Raum gibt. Es gibt ja dieses schöne Wort, diesen schönen Ausspruch: „Ein Musikschüler zündet kein Asylantenheim an.“. Das wurde mal in Österreich geprägt und es gab Bundesländer in Österreich, die haben die Musikschule, also die Jugendmusikschule und die Jugendkunstschule umsonst angeboten. ... Weil die haben errechnet, dass ein Kind, was dann später auf Abwege kommt und resozialisiert werden muss, wo auch immer, ob's im Gefängnis war sitzt oder ob's Rauschgift nimmt oder ob es kriminell wird, ist egal, was auch immer, das kostet ein Viel-viel-vielfaches, ein Hundertfaches, wenn nicht mehr, von dem, was es kostet, ein Kind umsonst in den Unterricht zu geben. Das Gleiche gilt natürlich in meinen Augen auch für Sport. Ich glaube auch, dass ein Kind, was intensiv und unter guter Anleitung Sport machen darf, dass es dann nicht rausgeht und dann eben irgendwas Kriminelles verübt.

SL: Mhm. Das wär dann Stichwort „Venezuel“ auch?

C: Hm, ja.

SL: Genau. Wie würden Sie jetzt zu dem Satz stehen, dass die Kinder von heute das Publikum von morgen sind und dass ja die Opernhäuser auch ihr Fortbestehen sichern müssen und deshalb in die Jugendarbeit gehen? (*Folie 1*)

C: Na, des ist für mich jetzt mal dritt- oder viertrangig.

SL: Mhm.

C: Der Satz stimmt natürlich. Aber es gibt, des ist das Wort vom Silbersee, hab ich schon mal erklärt?

SL: Jaja, das kenn ich.

C: Gut, also wenn man da raus guckt und sieht dann nur graue und weiße Haare, ... aber ich denke, das Opernpublikum wird nie ganz aussterben, ganz bestimmt nicht, aber um das geht's gar nicht. Also, ich glaube einfach, primär ist die Aufgabe, die ich jetzt meine, ist auch Sozialarbeit. Ich möchte nicht die Leute unbedingt in die Oper bringen, mit so und soviel Jahren, sondern ich möchte den Leuten zumindest einen Ausgleich anbieten zu dem, was wir heute erleben. Wir erleben Stress, wir erleben Hektik, wir erleben Gewalt, wir erleben Rücksichtslosigkeit, wir erleben ... viel mehr Kriminalität. Die beginnt schon im Kleinen, die beginnt schon in Unwahrheit, im Lügen. Auch unsere ethischen Werte sind doch auch um ganz Vieles nach unten gefallen., (2) und ich kann mir einfach vorstellen, und ich erleb's auch, dass die Menschen, die von ... von dieser Kunst berührt werden, dass die einfach andere ästhetische und ethische und moralische Werte kennenlernen und, ich denke auch, was davon mitnehmen.

SL: Mhm. Da wär' mer wieder bei der Charakterbildung.

C: Charakterbildung ist gut, ja.

SL: Mhm. ... Wenn Sie jetzt sagen: Sozialarbeit, ja? Sozialarbeit betrifft ja meistens auch die Kinder und Jugendlichen, die in benachteiligten Verhältnissen leben, ja. ... würden Sie sagen, dass in Bezug auf Musik in der Sozialisation Gleichberechtigung herrscht oder wenn nicht im Augenblick, wie würden Sie da Ihre Aufgabe einordnen?

C: Hm. (5) Ich kann auf jeden Fall zu wenig beurteilen, ob zum Beispiel in den Schulen die Lehrer überhaupt noch klassische Musik richtig lehren oder ... an die Kinder ran bringen/

SL: Wie wär denn richtig?

C: Nein, ich meine, ob sie sich noch Mühe geben, ... hier kann man jetzt auch (unverständlich). Ich weiß nur, wie ich's machen/ich's mache. sicher heißt „richtig“ so, dass die Kinder berührt werden und interessiert sind, ... dass die Kinder auch.... ja, dass die erfüllt sind danach. Dass sie sich vielleicht auch auf die nächste Stunde freuen. Ich weiß aber nicht, ob solche, die da den Zugang nicht so schnell haben, ob die dann zum Beispiel ... links liegen gelassen werden oder ob denen der Unterricht freigestellt wird, oder vielleicht solche, die aus anderen Kulturkreisen kommen, und mit unserem ... Notensystem, sagen wir mal so, unserer Klangwelt nicht zurecht kommen, ob die dann auch bleiben dürfen, das weiß ich alles nicht., vielleicht ein Punkt schon, is bestimmt (unverständlich) da, wo es drum geht: dürfen oder können alle in ein Konzept gehen, ne?

SL: Mhm.

C: Klar, die Kinder von ... bisschen besseren Eltern, finanziell, ... haben keine Schwierigkeiten, zu sagen, ich brauch fünf Euro oder zehn Euro ... hm, ja. Das kann da schon sein. Aber wenn das, wenn man das alles so anders aufziehen könnte, man, wie gesagt, Kunst und Kultur als Sozialarbeit sieht, dann könnte man auch Konzerte zum Nulltarif anbieten. Das hab ich ja jahrelang gemacht, vielleicht sogar jahrzehntelang.

SL: Mhm. Und sind die frequentiert worden?

C: Ja, die waren eigentlich immer voll, sogar mehr als voll.

SL: Wissen Sie, was für Schüler da drin waren?

C: Na, da trau ich mich jetzt keine Aussage zu machen. Das waren natürlich viele Waldorfschüler, weil in H. is Rudolph Steiner und Anthroposophie, das hat natürlich was mit Kunst, Kultur zu tun. ... Ich trau mich da jetzt keine Aussage zu machen. Aber ich würde es sehr begrüßen, wenn andere Kinder auch in Konzerte oder in die Oper kommen.

SL: Hm. Jetzt haben Sie gesagt, sie wissen nicht, was an den Schulen abläuft. Also am Beispiel Förderschule kann ich Ihnen sagen: die Kinder kennen klassische Musik nicht. Sie haben sie noch nie in ihrem Leben gehört und es wird eigentlich im Unterricht auch nicht

gemacht. Also an den Schulen, die ich kenne. Warum sollten die Ihrer Meinung nach, warum wollen Sie sich um die bemühen? Ja, jetzt bin ich ja daher gekommen, aber Sie sind ja drauf angesprungen. Warum soll ein Kind, das ... eine Lernbehinderung meinetwegen hat oder eben in sozial benachteiligten Verhältnissen aufwächst und auf eine Förderschule geht, zu dem, zu dessen Lebenswelt klassische Musik überhaupt nicht gehört, ... warum soll das in die „Junge Oper“ gehen?

C: Also, wenn man zu uns in eine Aufführung kommen soll, natürlich verlangt das vorher ein bisschen Vorbereitung.

SL: Ja, aber warum überhaupt Kontakt mit der Oper?

C: Ja, ein bisschen hab ich's ja schon gesagt. Ich glaube schon, dass ... gut, ein einzelner Abend, eine einzelne einstündige oder eineinhalbstündige Vorstellung bewirkt sicher noch nicht viel beim Kind, aber ... Und warum man das machen sollte, ha/bisschen hab ich's ja gesagt. Das hat eben auch damit zu tun, dass auch ... Förderschüler, sagt man so?

Förderungswürdige oder –bedürftige Schüler wahrscheinlich viel besser noch über ... mediale Wege, sprich also (3) direkt ans Nervensystem, und Musik geht einfach über die Nerven, über die Sinne ... berührt werden und vielleicht auch was verändert werden ... kann. Und genau das Gleiche über die Augen, wenn sie was Schönes sehen, ich denke auch, dass das berühren kann, genauso, wie wenn die Geschichte unter die Haut geht ..., dass stimuliert werden kann und mir geht's nicht nur drum, dass sie im Moment berührt werden, sondern dass sie ... ich glaube einfach auch dran, dass was verändert werden kann. In dem Menschen, wenn man da dran bleiben könnte, würde.

SL: Also, wir sind jetzt wieder ganz klar beim erzieherischen Aspekt von Musik rausgekommen, im weitesten Sinne. Sie ham ja jetzt quasi dieses hier ausgeschlossen (*Folie 1*) oder das war das, wo viel ... kulturkonservative Ansätze dahinter stecken, dass man eben vor allem ... Häuser wieder füllen muss, so hatt' ich mir das gedacht.

C: Mhm.

SL: Worauf ich jetzt rauswollte ... ein bisschen ... mit der Gleich/

C: (unverständlich) (*zu Folie 4*)

SL: Gefällt Ihnen nicht?

C: Nee, was da drauf (unverständlich)

SL: Ja, gut, das ist nämlich dann die eine Richtung, wo ich jetzt grad versucht hab, ein bisschen zu ... fragen, was Sie aber scheinbar nicht so wichtig nehmen, ist dahinter hinter diesen Aussagen steckt meiner Meinung nach ein bisschen ein politischer Gedanke, ein emanzipatorischer Aspekt, dass man, was mir persönlich auch sehr wichtig wäre, dass man

eine Trennung zwischen Kultur und Subkultur, E und U und überhaupt, dass man das einfach aufweichen muss, aus dem Grund, dass alle Menschen auf der Welt gleiches Recht auf alle Möglichkeiten haben. ... Das ist bei Ihnen ... zweitrangig? Seh' ich das richtig? Oder ... auf jeden Fall nicht so wichtig, wie, also natürlich spie/also man kann's nicht scharf trennen, ja, das ist schon richtig. Aber Sie sind jetzt sehr vor allem darauf bedacht, dass das Individuum sich entwickeln kann.

C: Naja, ich glaube... ich glaub', dass eine andere Entwicklung gar nicht möglich ist. Ich glaub, es kann nur jeder einzeln sich entwickeln. Und, vielleicht kann ich dazu jetzt noch mal was sagen, Musik gehört allen. Ich hab jahrelang in den Sommerferien, also Semesterferien hab ich Vertretung gemacht an Schulen.

SL: In Ihrer Studienzeit?

C: Mhm. In Schulen...in Realschulen. Und dann bin ich da an's Klavier g'sessen und hab dene ein Beatle's – Song vorgespielt auf dem Klavier. Also ich hab sie damals, heute hätt' man was Anderes, hab sie da abgeholt, wo sie sind. Und da ham wir ein paar Beatle's – Songs gehört, da ham wir ein bisschen mitgeklatscht und ein bisschen mitgesungen und von da hab ich sie dann bis hin über gewisse Wendungen bis hin zu Mozart gebracht. Und hab gesagt: „Schaut, das klingt doch hier wie Mozart.“

SL: Mhm

C: Und dann hab ich denen vielleicht auch so ein Stück von Mozart irgendwie nahegebracht, um denen zu zeigen, dass Mozart nicht anders heut vielleicht komponieren tät, als es die Beatles tun oder getan haben damals. Nur umgekehrt auch. Um eben zu zeigen, dass es eben nicht eine E- und eine U- Musik gibt, sondern, dass es eben eigentlich nur eine Musik gibt. Die Musik als solche gibt`s nur einmal. Ich mein, es gibt natürlich gute ... sehr gute Musik und es gibt eben auch weniger gute Musik.

SL: Jetzt geht's hier ja natürlich vor allem um Zugänge, ja, also um wer/welche Teile der Gesellschaft hat welche Ressourcen ... Das ist ...

C: Hm. Wie muss ich das verstehen?

SL: Ja, ich versuch mal eben, auch auseinanderzudröseln. Vier Ansätze, warum man „Junge Oper“ machen kann, ja. Und das ... aber ich seh schon ... Des isch OK, wenn wir uns so auf eins oder zwei ... kommen, dann ist es gut. Jetzt, die zwei waren, glaub ich, am schwierigsten zu unterscheiden (*Folie 2 und Folie 3*) und ... auch nicht ganz klar... Könnten Sie des irgendwie charakterisieren oder haben Sie's nicht mehr so im Kopf?

C: Das ist gut, das ist auch gut. (18) Die find ich gut, die haben ... ja, das ist auch OK. ... Was ich da noch ergänzen möchte, ganz stark, is ... dass also alle ... Künste ja die Kreativität

fördern und Kreativität wiederum ... fördert ja auch die Systematik. Wir wissen ja von den Gehirnhälften, rechte und linke Gehirnhälfte, man sagt da zum Beispiel, ... wer sich in diesem Alphazustand versetzen kann ..der benützt dann auch plötzlich seine rechte Gehirnhälfte und nicht nur die linke und, dann hat er eigentlich doppelt so viel Hirn um irgendwas zu lernen. Mein Bruder zum Beispiel hat dauernd, als er seinen Arzt vorbereitet hat, hat er dauernd Musik gehört. Oder... ich, als Musiker kann man das nicht, das muss ich jetzt mal klarstellen. Aber ich glaub, das Lernen ist besser, wenn Musik läuft.

SL: Hm

C: Und in jeder Musik, und jetzt kommen wir ins Systematische, ist auch ein System. Es fängt ja schon damit an, dass die Musik nicht irgendwelche wahllosen Rhythmen hat, sondern es ist entweder ein Dreiviertel oder Zweiviertel oder Vierviertel, es ist also schon mal ne Systematik. Und gute Musik ist dann auch noch aufgebaut in acht mal acht Takte, oder vier mal acht, dann zwei mal sechs und irgendwas. Also das ist schon mal ne Struktur, wie ein Haus, ist architektonisch. Und dann kommt ja auch noch dazu, dass das ganze Noten- und Klangsystem ja auch reine Mathematik ist. Eine Terz, eine Sext, eine Octave, das sind Zahlenwerke und es ist nicht umsonst so, dass viele Musiker auch gute Mathematiker sind. Und umgekehrt.

SL: Ja.

C: Ja, ... genau.

SL: OK. Des wär' für mich dann wieder auf der Seite wirklich auf die Entwicklung des Individuums. Also ich hatte dann gedacht, dass es schon mehr, sehr zentriert eine Aufgabe dann ist.

C: Mhm.

SL: Und auf der Folie (*Folie 3*) hab ich ein bisschen versucht, mehr das zwar auch, aber nicht nur in den Mittelpunkt zu stellen. Sondern eben auch das Verorten der Künste oder die Berechtigung der Künste und der Förderung unabhängig vom Kind und ... gesellschaftspolitische Aspekte auch mit drin, also ein bisschen zu mischen. Aber ich seh', Sie sind, darf ich des so sagen, auf dieser Seite angesiedelt, also sehr ..., quasi am Kind interessiert und glauben, dass Oper ihm gut tut.

C: Mhm. Ja, am Kind und seiner Entwicklung, weil ich würde eher sagen: Die Kinder von heute sind ..., letztlich die Menschen von morgen. Nicht unbedingt das Publikum allein von morgen, es sind die Politiker von morgen, es sind die Wirtschaftsbosse von morgen, es sind die was-weiß-ich von morgen, die Ärzte von morgen ... und da kommt mir so ein, wenn ich auf dieses Blatt blicke (*Folie 3*), kommt mir dieser wunderbare Satz, ich glaube, Saint-

Exupéry hat das gesagt: Wie man ... jemandem beibringen soll, ein Schiff zu bauen, hat er doch nicht gesagt, nimm eine Säge und Holz und Nägel allein, sondern er hat gesagt: „Wecke in diesem Menschen die Sehnsucht nach dem fernen Meer oder nach dem fernen Land.“ So, ja ungefähr, also müsste ich noch mal genau nachlesen. Ich empfinde es eben auch ein bisschen so, dass man ... also ... durch ein tolles Erlebnis, eine schöne Live-Opernaufführung, wo alles live ist und net aus der Konserve kommt, wo, und diese Aufführung einmalig ist, kann sich ja so nicht wiederholen, weil's live ist, einen Film kann ich millionenmal hintereinander laufen lassen. Durch so ein Live- Erlebnis wird irgendwo vielleicht für viele Menschen, nicht nur Kinder so a/irgendwo eine Sehnsucht ... implantiert.

SL: Mhm

C: Nach irgendwas, was sie noch gar nicht wissen.

SL: Ja, da steht ja: „Was man nicht kennt, danach sehnt man sich nicht.“ (*Folie 3*)

C: Ein bisschen in der Art. Also ich kann jetzt nicht sagen, was genau... es ist, aber insgesamt auch, es kommt was in Schwingung, und das hab ich ja schon erzählt, dass es so ein Experiment gibt, wo man Menschen so einen Sender hingemacht hat, oder?

SL: Das ham Sie nicht erzählt, aber/

C: Ja, also da haben sie so einem Dirigent so einen Sender hingemacht, der da festhält, wie der atmet. Und dann hat man da bei verschiedenen Orchestermitgliedern in dem Orchester, was er dirigiert hat, auch und dann hat man im Publikum auch diese (unverständlich) und dann hat man nach einer gewissen Zeit festgestellt, dass die Orchestermitglieder gleichzeitig atmen wie er.

SL: Ja.

C: Also da hat so eine Harmonie schon stattgefunden, ne?

SL: Hm.

C: Und nach einer gewissen Zeit ist dieser Funke übergesprungen auf den Konzertsaal und der ganze Saal hat ein- und ausgeatmet gleichzeitig mit dem Orchester. Ne, da entsteht, das kann man gar nicht beschreiben.

SL: Hm. Ja.

C: Ja, und das ist das, woran ich glaube eigentlich. Was man auch nicht fassen kann und was man auch nicht (unverständlich).

SL: OK, schön, dann ist das der Teil für mich schon mal. Oder woll'n Sie noch dazu was sagen?

C: Ja, ich hab doch Zeit bis um .. (unverständlich).

Ende des relevanten Teils des Interviews

8.2 Transkript des Gesprächs mit Michael Kaiser

Susanne Leitner: Also erst mal vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen für mich.

Michael Kaiser: Ja, gerne. Jetzt helfen Sie meinem manchmal etwas löchrigen Gedächtnis bitte noch mal auf die Sprünge, vielleicht sagen Sie noch mal, um was für ne Art von Arbeit es sich handelt, und, wie wir das jetzt handhaben, ob Sie mich fragen, ob Sie mitschneiden.

SL: Genau. Genau, das, also was für ne Art von Arbeit, es is im Prinzip die, man nennt das „Wissenschaftliche Hausarbeit“, also die Examensarbeit für mein Lehramtsstudium,

MK: Ja.

SL: Sonderpädagogik an der also PH Ludwigsburg mit Sitz in Reutlingen. Und wenn, das wollt' ich Sie fragen, wenn ich's mitschneiden darf, wär das für mich natürlich sehr angenehm.

MK: Ja.

SL: Wenn Sie mir das erlauben

MK: Ja, das würde die Sache erleichtern.

SL: OK, wunderbar. Und ja, ich hätte mir einen Leitfaden gemacht, also drei so Themenblöcke, die mich interessieren würden und dann noch ... n paar konkrete Fragen. Und da würd ich Sie dann bitten, einfach zu den Themen n bisschen was zu erzählen, wenn das für Sie OK wär.

MK: Ja.

SL: Gut, wunderbar. Des erste wär so erst mal grundsätzlich die Arbeitsweise von Ihrer Theaterpädagogik. Also Sie sind, Sie gehören zum Theater Freiburg.

MK: Genau.

SL :Mit was für Berufsgruppen arbeiten Sie zusammen, sind die Künstler, die dort an der Bühne dann auftreten, auch dabei? Oder wie hat man sich das vorzustellen, wer knüpft die Verbindung zu den Jugendlichen und wie, wie läuft des dann ab, wenn so ein Projekt ... in Schwange kommt?

MK: Also erst mal ganz kurz allgemein: Weil ja doch die meisten größeren Städte, die ein Theater haben, auch eine Abteilung mit Theaterpädagogik haben, das ist mittlerweile doch ziemlich flächendeckend verbreitet.

SL: Ja.

MK: Es wird kaum noch ein öffentlich subventioniertes Theater geben, in dem man nicht so eine Abteilung findet. Nur die Art und Weise, wie dann der jeweilige Kollege oder die Kollegin arbeitet, die jeweilige (unverständlich) Ausrichtung der Theaterpädagogik ist dann doch sehr unterschiedlich.

SL: Genau.

MK: Ich glaube, es gibt mittlerweile so die Standards eigentlich, kann man ganz gut festhalten, wenn man sich durch die Programme der Theater durcharbeitet, dass da immer wieder auch die gleichen Angebotstypen stoßen, was ich immer wieder gerne auch als „Zwei-Säulen- Modell“ bezeichne.

SL: Mhm.

MK: Also auf der einen Seite Theaterpädagogik als Vermittler zwischen dem Theater und ähnlichen Institutionen und anderen Institutionen, die Kinder und Jugendliche/also die vermitteln, zum Beispiel zwischen Kindergärten oder Kindertagesstätten

SL: Mhm

MK: und Schulen (unverständlich), manchmal dann auch noch gegebenenfalls Universitäten, ... Senioreneinrichtungen, je nach dem, wie die Ausrichtung der Abteilung ist. Das ist für mich die eine große Säule, das hat dann viel zu tun mit ... Vorstellungsbesuchen, Gruppen, die vor- und nachbereitet werden, die sie sich dann angucken, szenische Heranführung, dann Nachbereitung und vorstellungsbezogene Angebote, Theaterführungen et cetera. Natürlich auch mit den Lehrern, wir versuchen da, in Kontakt zu bleiben, zum Beispiel auch einen Lehrerstammtisch einzuführen oder in unserem Haus regelmäßig Lehrer(unverständlich) anzubieten, einfach Haupt- oder Generalproben von neuen Stücken, die kostenfrei für Lehrer geöffnet sind.

SL: Mhm

MK: Die haben bei uns dann zum Beispiel einen Lehrerausweis der zum Zutritt zu solchen Veranstaltungen berechtigt. Da wird dann eben auch ein Verteiler gebraucht, einmal im Monat einen Lehrernewsletter zu verschicken, eben mit allen wichtigen Informationen zu Haus .Man stellt Materialmappen zusammen für die neue Produktion, damit die Lehrer oder die ... Erzieher im Unterricht oder in der Kita sich mit den Schülern dann auch auf das anstehende Theater vorbereiten können, sich (unverständlich). Man versucht dann, vor- und nachzubesprechen mit dem Team und in die Wege zu leiten, Regie, Schauspieler, Sänger, wie auch immer, je nachdem, was besucht wird. Ja, und, nicht zuletzt versucht man als Theaterpädagogin auch immer, ein Projekt eben in die Wege zu leiten, zum Beispiel Patenklassen, Premierenklassen,

SL: Mhm

MK: Was wir auch haben, ist, dass eine Gruppe, ein Kurs, eine Klasse eine Produktion quasi intensiv von der Idee bis zur Premiere begleitet.

SL: Mhm.

MK: Das, glaub ich, findet mit Abstrichen überall statt.

SL: Ja.

MK: Natürlich auch bei uns im Haus. Dazu weiter gibt es Angebote, also für Kinder und oder Jugendliche unabhängig von einer Institution, unabhängig von Kindergarten oder Schule oder irgendwelchen Einrichtungen, bei denen man ... dann natürlich auf der einen Seite, ja (räuspert sich) das vermitteln will, was wir können, was wir machen: Theaterspielen. Auf der anderen Seite natürlich auch Modelle, mit dem Theater der Stadt erreichen will. Auf der einen Seite die klassischen Modelle, Theaterclubmodelle. Das haben wir natürlich auch, es gibt einen Theaterjugendverband, die insgesamt fünf Spielgruppen gemeinsam aus dem Haus, Schauspielern, Regieassistenten, mittlerweile auch Repititoren, Sängern aus dem musikalischen Programm Projekte erarbeiten in wöchentlichen Treffen (unverständlich). So. Wir haben darüber hinaus auch noch einen Kindertheaterclub gegründet, die „Theatermäuse“, der richtet sich an vier- bis zehnjährige, das ist kein Theater, wo wir mit den Kindern selbst Theaterstücke erarbeiten würden, sondern wir haben in den letzten zwei Jahren unser Angebot auf der Bühne für Kinder derart ausgeweitet, dass wir gesagt haben, wir müssen da im Prinzip eben noch ein theaterpädagogisches Angebot schaffen, um so eine Gruppe von Kindern zu haben, die quasi unser Publikum sind.

SL: Mhm

MK: Also die wir dann einladen, wenn wir ein Kinderstück im großen Haus haben. Zum Beispiel, wir bieten vorab dann schon mal (unverständlich), wo die Kinder dann aber auch Rückmeldungen geben können: hat uns gefallen, hat uns nicht so, haben wer nicht verstanden.

SL: OK. Und wer, wer knüpft jetzt zum Beispiel die Verbindungen, wenn Sie jetzt sagen, Sie gehen an Jugendliche ran, die nicht in ner Institution sind. ... Haben Sie da extra, also ist das im Prinzip so eine, eine Geh- Struktur, wo Sie erst mal rausgeh und gucken, wo sind die Jugendlichen oder schreiben Sie's aus und die Kinder und Jugendlichen kommen dann zu Ihnen?

MK: Ja, ich glaub, es gibt da also die ganz klassischen Kommunikationswege, über die man natürlich solche neuen Angebote kommuniziert, das sind dann einmal das Jahresheft, das ist so etwas wie eine Theaterzeitung, die in dem Fall mit einer extrem hohen Auflage der Tageszeitung beiliegt. Dann, das nächste ist (unverständlich), aber das sind natürlich

Kommunikationswege, mit denen man in erster Linie das Publikum erreicht, das man ohnehin schon hat, theaternah,

SL: Genau

MK: Ältere Jugendliche, das heißt natürlich, da kriegt man in erster Linie die zu fassen, die dann halt nicht kulturfremd sind. Deshalb haben wir einen Schritt in die Stadt gewagt, wir haben einen Theaterpavillon gebaut, den Orbit, das ist ein Container aus Holz, der transportabel ist, der in der Spielzeit aber auch über das ganze Jahr verteilt an verschiedenen Orten in Freiburg stand, also auch in Haslach- Weingarten, also ein Viertel mit vielen Hochhäusern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

SL: Mhm

MK: Und wir haben dort dann versucht, mit so einer Stadt- Suchmaschine Themen, Befindlichkeiten aufzugreifen. Dieser Orbit, das hab ich noch nachzutragen: wir ham dann hier im Haus diesen Werkraum als Spielstätte, den ich auch leite.

SL: Ja.

MK: Der Werkraum ist so etwas wie die Zentrale des Orbits im Theatergebäude. Das heißt also , da hat sehr viel stattgefunden, der Austausch zwischen Orbit und Werkraum. Ich hab dann auch zum Beispiel, also Stichwort Geh- Struktur, eine Sprechstunde in dem Orbit abgehalten, das heißt, mein Ansinnen, die Arbeit hier zu gestalten ist auch, in die Stadt rein zu gehen und mitzubekommen, was also da so passiert, was die Leute interessiert, was für Befindlichkeiten, was sie für Wünsche an die Theaterpädagogik haben, (unverständlich), jeden Freitag.

SL: Mhm. Toll.

MK: Da kamen auch ganz spannende Sachen raus. Darüber hinaus haben wir dann eben auch sehr viele Theaterprojekte gerade auch in den Vierteln in Freiburg, mit denen wir bisher normalerweise mit dem Theater Freiburg nicht in Kontakt gekommen sind. Zum Beispiel Weingarten oder Freiburg- Landwasser. Wir haben uns mit anderen Personengruppen, mit einer Förderschule zum Beispiel zusammen getan,

SL: Mhm.

MK und haben da mit den Jugendlichen, die da auf der Förderschule sind und einem Verein, der Kultur unterstützt, ein Theaterprojekt im Werkraum gemacht. wir haben auch direkt im Orbit ein Projekt gemacht: Familientausch. Da haben Kinder aus Freiburg- Weingarten, ich glaub drei Tage, die Familie getauscht,

SL: (lacht)

MK: haben das Leben in einer anderen Familie dokumentiert, und haben dann in einer zweiten Arbeitsphase mit diesem dokumentarischen Videomaterial mit einer Videokünstlerin und Regisseurin an dem Theaterprojekt „Familientausch“ gearbeitet.

SL: Mhm, das klingt spannend. Dieser Verein, ist das „Element 3“?

MK: Nein.

SL: Nicht?

MK: „Ypsilon“ heißt der.

SL: „Ypsilon“, aha, OK. Und der hat das auch mitfinanziert und getragen?

MK: Genau.

SL: OK, wunderbar. ... Gut. Dann würd ich gern jetzt auf dieses „Carmen now!“ – (oder wie’s auch heißen wird) Projekt kommen. Und zwar also die Konzeption erst mal ursprünglich, wie Sie’s am Anfang sich gedacht hatten. Eine Carmen- Geschichte mit Roma- Jugendlichen aus Freiburg. Von wem kam denn die Idee und was waren da die Ziele?

MK: Also, ich habe die Projektleiterin, Frau Mehring- Fuchs, kennen gelernt. In dieser Vereinskongstellatlon mit „element 3“ (unverständlich) Und wir sind gerade an zwei Projekten dran. Das eine ist zum Thema Krebs bei Jugendlichen und das andere die Idee ein Projekt mit Roma- Jugendlichen zustande zu bringen. Also wir wollen eigentlich einen Theaterabend machen. Dass das Carmen- Thema ganz schnell Thema war, liegt ja auch daran, es gibt ja auch kaum eine Oper, die so voller Klischees ist.

SL: Mhm

MK: Eben diese Zigeunerklischees. (unverständlich) Und eben mit heterogenen Gruppen zu arbeiten. Wir werden dann eben in diesem Werkraum mit Kindern und Jugendlichen in diesem Theaterlabor eben auch immer heterogene Gruppen zusammen bringen, also Alte und Junge, wie das eben im aktuellen Projekt, das gerade realisiert wird im Werkraum oder dann eben Roma- Jugendliche und ... andere Jugendliche auch zusammenkommen.

SL: Mhm. Und gab’ s da im Vorhinein also schon wahrscheinlich einen Leitfaden, wo Sie gedacht haben, was machen wir, wo wollen wir hin, wie wird die Arbeit aussehen? Oder wie sind Sie da ran gegangen?

MK: Also ich muss dazu sagen, dass wir eher nicht mit einem Konzept in die Arbeit reingehen, sondern dass wir lediglich die Rahmenbedingungen festlegen, also dass zum Beispiel diesmal klar war: das Projekt hat etwas mit Roma zu tun, dass klar war, dass in dieser Laboranordnung Deutsche und Roma zusammenkommen, und dass relativ schnell klar war, sozusagen bei dieser sehr speziellen Klientel, wo wir nicht sicher sein können, dass alle auch bei allen Proben und Aufführungen immer da sind,

SL: Ja.

MK: dass wir sozusagen ein Raster erfinden, eine Herangehensweise kreieren müssen, dass die Vorstellungen trotzdem stattfinden.

SL: Mhm.

MK: Deswegen haben wir für dieses Projekt, das war dann auch sehr schnell klar, einen professionellen Roma- Schauspieler engagiert, quasi für die männliche Hauptrolle und für den Gegenpart des deutschen Mädchens mit einer jungen Frau besetzt, die letztes Jahr schon im Projekt „Kennwort Hoffnung“ mitgespielt hat. Also das war relativ klar, dass wir im Kern zwei Schauspieler haben, die im Notfall den Abend auch alleine spielen können und dass die anderen Jugendlichen, die manchmal auch kommen, wenn der Abend schon vorbei ist, dass wir die dabei haben, dass wir aber auf jeden Fall spielen können.

SL: Mhm. Und welche Rolle hat am Anfang die Musik von Bizet gespielt?

MK: Also erst mal gar nicht. Wir haben uns erzählerisch sehr frei an der Oper, an der Handlung orientiert und haben geschaut, ob die Geschichte, die dort erzählt wird, ja, also unser Projekt inspirieren könnte. Jetzt aber bei der ersten Recherchephase, die bis vor den Sommerferien ging, ist schnell klar geworden, dass es sehr viele Themen gibt, die von Seiten der Romas behandelt werden wollen, dass sich das aber weit von der engen Vorlage „Carmen“ von Bizet entfernt. Musikalisch haben wir anfangs überlegt, ob wir Motive aus der Oper nehmen,

SL: Mhm.

MK: und die mit unserer eigenen Combo, der Band, die wir da dabei haben werden, neu instrumentieren. Es zeigt sich aber mittlerweile, dass wir eher mit musikalischen Roma, mit Musikern improvisieren, dass die total viel Spaß am Improvisieren haben, dass wir sehr viel eher Songs aus der Roma- Kultur, dass das in unser Projekt einfließt.

SL: Da is ja von Ihrer Seite dann auch viel Flexibilität und ... Einfühlsamkeit gefragt, könnt' ich mir vorstellen. Wie sieht denn das dann aus, also haben Sie zum Beispiel Musik schon vorgespielt, wenn Sie sagen, dass Sie die Jugendlichen nicht in ein ... Korsett zwingen, wie war denn so der Rahmen, den Sie gegeben haben?

MK: Ja, wenn ich das vielleicht schildern darf, der Musikalische Leiter, der hat sich mit den Roma- Musikern getroffen und hat mit denen gejammt und die haben dann die ersten Stunden einfach gespielt. Und was ich noch sagen wollte: Es ist bei Roma relativ schwer, von Einfühlsamkeit zu sprechen. Das muss natürlich vorhanden sein, da muss man natürlich sehr, sehr vorsichtig herangehen, aber viel entscheidender ist dann teilweise, dass man einfach auch ne Autorität ausstrahlt.

SL: Mhm.

MK: Dass man dann an wichtigen Punkten einfach auch sagt: so und nicht anders. Auf der anderen Seite ... also so ein Korsett würden die einfach auch sprengen.

SL: Mhm

MK: Das macht es unheimlich schwer, daran zu gehen. Vielleicht ergänzend zu dem, was ich vorher begonnen hab, zu dem, was ich sehr schätze an der Arbeit von „element 3“ ist eben, dass die Impulse in die Probe geben, dann aber gemeinsam mit den Jugendlichen das Projekt entstehen lassen. Was ja oft bei Projekten mit Kindern und Jugendlichen moniert wird, dass Regisseure irgendwelche Ideen haben, und versuchen, die der Gruppe aufzuzwängen, das passiert eben mit denen von „element 3“ überhaupt nicht. Die legen eben viel Wert auf die jeweiligen Themen der Jugendlichen in den Projekten und dann erst wird das Projekt gefestigt.

SL: Mhm

MK: Wie es eben auch ganz klar ist, dass wir eine Hochzeitsszene in dem Stück haben werden und es gibt ein paar Roma- Lieder, die wir unbedingt drin haben müssen, aber das ist eben nicht von uns, den Projektleitern (unverständlich)

SL: Wenn Sie da jetzt mit Professionellen, die aus dem Theaterbereich kommen arbeiten, , die jetzt nicht pädagogisch geschult sind oder irgendwie so ... gibt es da manchmal Spannungen oder sind die vom Theater dann grundsätzlich offen für das, was die Jugendlichen bringen? Oder gibt's da irgendwie Probleme?

MK: Naja, ohne Probleme geht's nicht.

SL: Ja, ich

MK: Es ist wichtig, allen, die da irgendwie beteiligt sind, das zu erklären, was das bedeutet, warum wir das machen, weil natürlich gar nicht alle, die da arbeiten, das jeweilige Konzept dahinter kennen, die wissen, OK, da ist das Theaterprojekt mit Jugendlichen, sogar mit schwer erziehbaren Jugendlichen, früher hat man nur mit Schauspielern, Tänzern, Sängern zu tun gehabt, wieso macht man das denn jetzt plötzlich mit Laien, mit jugendlichen Laien, noch dazu mit vielen Problemen? Das heißt, dass wir das dann schon vorbereiten, trotzdem gibt's natürlich immer wieder Spannungen, zum Beispiel, wenn dann die Gruppe aus/ das war die Förderschule hier, ausgelaufen ist, dass sie mal mit dem Hauspersonal aneinander geraten sind, weil sie dann irgendwie Seife an die Wand geschmiert haben.

SL: Mhm.

MK: Klar, das bleibt dann nicht aus. Natürlich wundern sich manche (unverständlich). Aber das sind Begegnungen, die wir spannend finden. Wir haben den Werkraum ganz nah an den

Künstlergarderoben und da knallt's manchmal, wenn da irgendwelche Jugendlichen kreischend über den Gang rennen und die Opernsängerinnen sich gerade auf ihren Auftritt vorbereiten.

SL: Mhm.

MK: Aber das tut auch, das tut auch den Sängern mal ganz gut.

SL: Ja, jetzt ... Ich bin sehr beeindruckt, muss ich zwischendurch mal sagen, was ... mich jetzt gerade immer so rumtreibt, auch, wenn ich mich mit der Arbeit beschäftige, ist so die Frage: Sie haben ja jetzt auch ganz stark in dem Carmen- Now!-Projekt gehen Sie ja auf die Wünsche und auf die Bedürfnisse der Jugendlichen ein, und lassen das mit denen entwickeln, ja? Es gibt ja auch ja jetzt natürlich auch gegenläufige Projekte, die ja... jetzt ganz prominent zum Beispiel „Rhythm is it“ oder so, wo relativ klar doch wohl vorher einfach das Konzert steht und die Musik steht. Sind Sie der Meinung, dass so benachteiligte Jugendliche, Förderschüler, Roma- Jugendliche mit klassischer Musik, zum Beispiel Oper oder überhaupt diesem bürgerlichen Bildungskanon, sag ich mal, in Berührung kommen sollten? Ist das wichtig oder nicht? Und ... warum ?

MK: Na, das ist eine sehr, sehr schwierige Frage. Wahrscheinlich die schwierigste überhaupt, die Sie stellen können.

SL: Ja.

MK: Hm. Mal ein Beispiel: Wir haben im Moment den „Freischütz“ im Spielplan. Der „Freischütz“ ist ja immer noch ein Stück, das Lehrer und Lehrerinnen als geeignet bezeichnen. Ich glaube, wir haben eine (3) vom Deutschtümeln befreite Inszenierung. Trotzdem glaube ich, dass das für Kinder und Jugendliche total anstrengend ist. Das hat viel mit der Länge zu tun, das hat viel damit zu tun, dass, wenn die Sänger singen und man versteht nicht immer alles, das hat dann auch was mit der Thematik zu tun, interessiert das Jugendliche überhaupt noch so und wenn ja, warum? Also, ich glaube, wenn eben man eben so argumentiert, das ist für Jugendliche geeignet, also sollen sich Jugendliche das anschauen, das finde ich sehr gefährlich.

SL: Mhm.

MK: Weil, das weiß ich ja auch aus Theaterstudien, das ist durchaus vergleichbar, wenn negative Erlebnisse in der Kindheit, vor allem in der Oper, die Menschen für viele, viele Jahre, wenn nicht gar für immer von der Oper fernhalten. Das heißt, so ein Negativereignis kann einfach mehr kaputt machen. Wir haben da eine spezielle Version, das ist mir auch ein Anliegen seit Beginn meiner Tätigkeit hier in Freiburg, dass wir das brauchen: einen Kinderspielplan in einer abgespeckten Version. Da haben wir jetzt auch den „Freischütz“

gemacht, für 600 Kinder im Großen Saal, etwa eine Stunde lang. Wir haben so eine kleine Rahmengeschichte dazu erfunden. Zwei Schauspieler, die als Schüler auf die Bühne gegangen sind, haben dann quasi durch die Oper geführt. Aber gleichzeitig war alles Wichtige drin. Die Arien waren drin, die Chorszenen waren drin, die Szene in der Wolfsschlucht war drin. Und die Kids haben hinterher zwei Zugaben gefordert.

SL: (lacht).

MK: Das sind dann die Momente, wo ich denke, da wird auch ein nachhaltiges Erlebnis stattfinden, da können die auch ins Theater gehen, amüsiert werden und haben dann vielleicht noch einen Moment der Verzauberung. Die werden vielleicht auch später wieder ins Theater gehen und Freude an der Auseinandersetzung mit klassischen Stoffen haben. Aber eben: wir müssen vom Theater immer schauen, dass wir eben nicht die Werke als gegeben hinnehmen. Das find ich ne ganz schwierige Haltung. Das sind leider immer noch, wenn auch nicht mehr so verbreitet, an einigen Häusern in Deutschland (unverständlich).

SL: Ja. Würden Sie denn sagen, dass es so ne Art Spannung gibt zwischen den, ich sag mal so, zwei Prinzipien: der Lebensweltorientierung, Alltagsorientierung mit Jugendlichen, die ja unter Sonderpädagogen oder Sozialpädagogen sehr verbreitet ist und so dem Ideal der humanistischen Bildung und Kultur für alle, Teilhabe für alle? Wie, wie stehen Sie dazu? ... Was ist wichtig in der Arbeit mit Jugendlichen, die es eben schwer haben im Leben und die mit der Welt der bürgerlichen Kultur nichts oder wenig zu tun haben?

MK: Naja, ich glaube, das ist schwierig zu sagen. Also: Schönes Beispiel aus der Arbeit mit den Förderschülern aus Haslach, da fällt mir der Ausspruch ein, einer hat gesagt: „Ey, was soll der Scheiß, warum soll ich hier eigentlich Theater spielen, das hat doch überhaupt nichts mit dem zu tun, was ich bin. Was soll ich denn jetzt hier mit Märchen, Dornröschen?“. Das war ein Projekt, wo die (unverständlich) Drehbuch (unverständlich) geschnitten ham, aber eben ein Zwölfjähriger sagt das eben jetzt, das hat mit mir nichts zu tun. Und trotzdem, und das darf man nicht vergessen, ist die Arbeit mit den Förderschülern, mit denen wir gemeinsam ein Projekt entwickeln, ein unglaublich dorniger Weg bis dorthin, mehrfach stand im Raum, das Projekt abzublasen, dann trotzdem an den Jugendlichen dranzubleiben, zu sagen, wir glauben an euch, das war für die auch ein total wichtiger Weg, den die gegangen sind. Und auch in der Gruppe gemeinsam arbeiten zu können. Theater spielen funktioniert nur, wenn alle am gleichen Strang als Gruppe ziehen. Das war total wichtig für die. Und dann eben am Ende auch, wenn da Zwölfjährige plötzlich kurz vor der Premiere total Lampenfieber hatten. Zwölfjährige, die wirken wie Sechzehnjährige, die sich nicht erlauben, im Alltag Kind zu sein, was sie eigentlich noch sind. Dass die dann kurz vor der Premiere das doch mal sein

konnten in dieser Nervosität. Und ein Grüppchen der Teilnehmer ist mir damals nach der Vorstellung um den Hals gefallen, die waren voller Glück, haben gezittert, das war schon immens. Auch die Effekte, die wir dann hinterher gespürt haben, Teilnehmer, die anfangs nichts laut vor Anderen sagen können, die nicht vor der Gruppe stehen können, die dann auf die Bühne zu bekommen. Das ist ein enormer Schritt.

SL: Mhm. Und welche, welche Bedeutung spielt das also dass man gemeinsam was schafft, dass das dann vom Theater aus kommt, das könnte ja auch sein, ein Hip Hopper, der ne Performance macht oder aus dem Sportbereich, dass man zusammen ein einen zum Beispiel einen Marathon läuft oder so. Was würden Sie da das Spezifische doch vom Theater oder von der Musik her sehen?

MK: Ich glaube gar nicht, dass man diese verschiedenen Gebiete gegeneinander ausspielen muss. Ich glaube, dass jede solcher Zusammenarbeiten ne Besonderheit hat, die Arbeit mit Kunst, Skulpturen, Malerei genauso viel wert ist, wenn am Ende dann ne Klasse was Positives erlebt hat. Ne Fahrradwerkstatt, selbstorganisiert, wo man Fahrräder repariert.

SL: Mhm.

MK: Also ich glaube, man muss auch gucken, wo Talente liegen. Oder eben Tanz, was ja was sehr Niederschwelliges ist, mit solchen Jugendlichen. Es gibt ja auch Förderschüler, die total viel Spaß am Tanzen haben und wenn dann ein Hip Hop- Künstler mit denen arbeitet – Also ich glaube, entscheidend ist letztlich unterm Strich, nur, dass man sie nicht fallen lässt. Da können wir im Theater eben nicht sagen, wir drücken uns vor der Lebenswirklichkeit, in unserer Stadt, wir sind ein Ort, wo gesellschaftliche Themen verhandelt werden eben auf der Bühne, aber eben nur für eine bestimmte gesellschaftliche Schicht. Das, glaub ich, ist das Entscheidende. Und dann muss man sich überlegen, was sonst das Theater für die Jugendlichen bedeuten kann. Immer wieder auch die Idee, geht man mit denen auch ins Theater und guckt ein Stück an? Das ist natürlich jedes Jahr ne ganz schwierige Situation. Wir sprechen da immer wieder drüber, wenn wir solche Projekte machen und überlegen dann, ob wir was auf dem Spielplan haben, was irgendwie für die spannend ist. Da fängts immer an, schwierig zu werden. Was macht man da? Vor allem, wenn man keine eigenen Kinder- und Jugendlichenplan hat und jetzt nicht sagen wir mal fünf Stücke im Spielplan hat. Das ist schwierig.

SL: Ja.

MK: Aber, was die Frage vielleicht ein bisschen beantwortet: meiner Meinung nach für Kinder und Jugendliche das Besondere ist, ist eben, dass mit dem Theater eben auch ein Rahmen geschaffen ist, unter professionellen Bedingungen Theater zu spielen. Dass es eben

nicht in der Schule stattfindet, Stichwort außerschulische Lernorte, im Klassenzimmer oder im Musiksaal, sondern dass die eben auch einmal in der Woche den Raum der Schule verlassen und andere Räumlichkeiten kennen lernen. Das ist, glaub ich, schon auch ganz wichtig für diese Jugendlichen, die eben da auch selten auch mal von ihrem Wohnortquartier wegkommen. Für die ist das total schön, einmal in der Woche in die Stadt rein zu fahren, ins Theater zu gehen und danach vielleicht noch zu McDonald's.

SL: Ja. Also ich glaub, Sie kommen/das ist schön, dass Sie das alles noch mal aussprechen, das sind so Gedanken, die mir auch immer wieder im Kopf rum gehen, aber wo ich noch kein... wenig hatte, was das irgendwie stützt. Jetzt eine eine Frage noch so zum Abschluss: also ja, Sie haben eigentlich auch schon darauf hingewiesen, vielleicht noch mal als Formulierung, würden Sie sagen, dass Ihre Arbeit zur Chancengleichheit und zu kultureller Teilhabe beiträgt und inwiefern?

MK: Beitragen, das hoffe ich doch.

SL: Ja. (lacht)

MK: Also ich glaube, man darf sich als Theater auch nicht... überwichtig nehmen. Wir sind keine soziale Einrichtung, wir sind keine Einrichtung, die flächendeckend arbeiten kann. Wir können, also das schaffen wir weder von unserer Zeit noch von unserem Budget noch von unserer Konzeption her. Wir können sozusagen auch nur an der Oberfläche kratzen.

SL: Mhm.

MK: Ich glaub aber, was wir machen können: Dass wir das Theater einer Stadt auch als offenen Raum für die Stadt begreifen, als besonderen Raum, der auch, ja wie in Deutschland eigentlich alle, staatlich subventionierte oder städtisch subventionierte Kulturbetriebe hat, und die Chance zu bieten (unverständlich) ja auch immer so die Mentalität so anhaftet. Ein räumliches Modell, Erfahrungsräume bereitstellen und nicht die Jugendarbeit dann auf die letzte Probenbühne in den Keller zu verbannen. Was wir tun: wir haben einen Raum, der ist offen, der ist zentral, da kann man Licht reinlassen, das ist der Raum für die Kinder- und Jugendarbeit. Das können wir versuchen und wir können eben auch noch ein bisschen die Hand ausstrecken und können sagen: Also, wenn da Anfragen kommen, wenn es Leute gibt, die Partner in der Stadt suchen, dann verschließen wir uns per se erst mal nicht.

SL: Mhm.

MK: Das gehört eben mit zu den vielfältigen Kulturangeboten, sozialen Angeboten, die es hier in Freiburg gibt. Vernetzung und gemeinsame Projekte zu initiieren, also sei es jetzt eben der Verein „Ypsilon“ oder „element 3“ oder die verschiedenen Bildungswerke, dass wir mit solchen Instituten gemeinsame Sache machen. Und dass wir so ein Signal setzen, eben auch

an also ich sag mal jetzt vorher nicht per se an Kultur herangeführte Jugendliche. Dass die merken, also das Theater gibt vielleicht etwas anderes tut, als wir glauben. Und dass wir dadurch auch ganz viel lernen und ganz spannende Erfahrungen machen, auch Schauspieler, die eben auch teilweise in Projekte einbezogen worden sind und hoffentlich doch wieder viel stärker einbezogen werden, als es im Moment der Fall ist, wir sind gerade dran, das mal stärker zusammen zu bringen, dass die da eben auch viel profitieren können. Dass die eben auch ganz nah an die Lebensrealität einer Stadt heran kommen.

SL: Mhm. Schön. Kleine Nachfrage: Künstler, also sind das nur Schauspieler oder haben Sie da auch schon mit Opernsängern zum Beispiel gearbeitet?

MK: Ja, mit Opernsängern, auch mit dem Orchester, da sind wir jetzt gerade dran, das stärker auszubauen, also ein erster Versuch war jetzt eben, dass wir dieses (unverständlich) aufgeführt haben, das war unser erster Versuch in der Richtung. Das bauen wir jetzt aber aus. Wir haben neuerdings ja eine Konzertpädagogin am Haus, von der habe ich Ihnen ja schon geschrieben.

SL: Ja.

MK: Die wird sich jetzt vornehmlich mit diesen Bereichen auseinandersetzen. Sie möchte auch mit dem Orchester der Stadt Freiburg neue Wege gehen. Das ist, glaub ich, etwas, das (unverständlich) wichtig ist und stärker ausgebaut wird.

SL: Gut. Von meiner Seite wär's das jetzt erst mal, Sie haben mir ja schon viel Zeit gewidmet. War jetzt noch irgendwas, was ich vergessen hab, was Sie noch wichtig fänden?

MK: Erstmal nicht. Sie haben Recht, ich hab ja schon viel erzählt.

SL: Also dann vielen Dank von meiner Seite.

8.3 Transkript der Gesprächsrunde mit Redzep S. , Maria B. und Hamit Ö.

Susanne Leitner: Also. Ich komme auf dich, weil (..) ich hab ja mal ganz zufällig nur, als du daneben standst, dem Dierk erzählt, was ich für ne Arbeit schreib, über Oper, und da hast du gleich gesagt: „Oh, ich war mal Papageno und Sarastro!“

Redzep : Ja

SL: Erinnerst´ dich? Genau. Jetzt, , hab ich gedacht, das ist perfekt, so jemand such ich. Also du bisch mir wirklich ne Hilfe, wenn du mir einfach ein paar Fragen beantwortest. ... Das heißt, du warst in der Schule damals, habt ihr des gemacht. Weißt du noch/

Hamit: Darf ich mal was sagen?

SL: Klar.

H: Der Redzep brauchsch ja, gell?

SL: Ja.

H: Wieviel wird der pro Stunde bezahlt?

R: Gar nich, Mann, hör doch auf.

SL: Also ich kann nich viel zahlen, 10 Euro hab ich gedacht.

R: Ja, ich will, ich will nicht/ Ich will gar nix.

H: Bisch du behindert, Mann, ich mach doch Spaß.

SL: Nun, ne kleine Entschädigung ist normal. Weißt du noch, in welcher Klasse des war?

R: Ah, ich sag's dir gleich, das war in der achten.

SL: In der achten, Ok.

R: Das w a r 2001.

SL: 2001

R: Im ... Oktober 2001

SL: (gleichzeitig) Wann hasch/ im Oktober. Des weisch ja noch genau. Wie lang warst du auf der Schule, oder wann hast du den Abschluss da gemacht?

R: Dort hab ich gar nicht den Abschluss gemacht, weil ich ja hier her gezogen bin.

SL: Achso, des war noch gar nich in Urach. Wo war das?

R: Nee, das war ne Förderschule, die hieß dann... Fröbelschule

SL: mhm

R: Ja, und von dort bin ich ja also...

SL: Genau

R: Da bin ich ja/... da bin, da bin ich abgegangen von der Grundschule in der vierten Klasse direkt auf sechste Förderschule.

SL: Aha.

R: Hab ich lauter Einser geschrieben

SL: (lacht)

R: Ja, u n d ... (lacht) ham wir halt dieses, dieses ... Projekt gehabt, ham wir mehrmals aufgeführt.

SL: Aha, ihr habt also quasi das Stück aufgeführt?

R: Mhm, die Zauberflöte, genau.

SL: Wie lief des da?

R: Also, wie es lief: erst mal unsre/ wie heißen diese Dinger, diese Briefe da, wo das drin steht, was man/ A...A...

SL: Hm? Textbücher? Oder nein, was meinst du?

R: Ja Textbücher

SL: Libretto?

H (unverständlich)

R: Nein, da gibt's doch ... ein... ein Wort dafür. Ein... (2)

SL: Also, in der Oper singen sie ausm Libretto meistens, aber... und...

R: Also, im Theater heißt's doch, glaub ich, irgendwie anders. Ein A... irgendwas mit A glaub ich.

SL: Weiß ich jetzt auch nicht.

R: Na gut, is auch unwichtig. Da, wo es drin steht, was man sagen muss,

SL: OK

R: was man auswendig, auswendig lernen soll.

SL: Ok, also so wie'n Textbuch.

R: Genau, so wie'n Textbuch, genau.

SL: OK

R: OK, und des ham, ham wir's gelernt. Ich sollt' eigentlich am Anfang Papageno spielen,

SL: Aha

R: da hab ich auch Papageno ganz gut gespielt,

SL: Ja, das kann ich mir vorstellen.

R: also auch a/alles auswenig gelernt. Ich hab von alle, von alle anderen auch auswendig gelernt. Ich konnt alle Stücke, alle andren Stücke auswendig gelernt

SL: OK

R: Sogar das, was der Redner sagen sollte!

SL: Alle Rollen konnt/

R: Alle Rollen konnte ich.

SL: Toll.

R: Hab ich irgendwie auswendig gelernt. Ah, durch den ganzen Lesen halt.

SL: Mhm

R: ... U n d so viel war das im Prinzip ja gar nicht, halt, wenn mans im Nachhinein auswendig gewusst hat.

SL: Mhm

R: Vorher war's richtig viel, 20 Seiten oder so

SL: Ja klar, wenn man's/

R: Aber die Hälfte davon war unwichtig im Prinzip.

SL: OK?

R: U n d (räuspert sich). Ja, da ham wir uns die Bühne erst mal gemacht, zuerst mal n Podest.

SL: Habt ihr auch selber gebaut?

R: Auch selber gemacht, also mit Sachen, die wir da hatten. Ich glaub, das war... überall war das fünf Meter breit und/also lang und die Breite war drei Meter oder so. Und dann hinter der Bühne ham wir auch a/also hinter den Kulissen, da ham wir auch so'n Platz für uns gemacht, dass wir uns umziehen und alles drum und dran

SL: Mhm

R: Und dann ... halt aufgebaut, so'n bissle. Dann war ja der Prinz auch da, soweit ich weiß.

SL: Tamino?

R: (gleichzeitig) Die Prinzessin. Ja, Tamino genau.

SL: (gleichzeitig) Pamina, genau

R: Dann der König und wa/war'n drei Engel, glaub ich, oder?

SL: Drei so... Knaben?

R: Drei so Knaben, genau, ja. ... Drei so Knaben war'n da auch und der König selber, die Königin...

SL: Mhm. ... Königin der Nacht?

R: Mit der Eisprinzessin oder Eis/... irgendwie so was ähnliches, wo ...

SL: Königin der Nacht?

R: Königin der Nacht, genau. Die is irgendwie sehr böse gewesen, glaub ich, oder?

SL: Genau, ja.

R: Und die hat doch den Prinzen und Papageno dann irgendwie daran gehindert, die Prinzessin zu finden, oder diese Frau.

SL: Genau.

R: Genau. Ja und dann wollt/dann muss Papageno ja immer so rumtanzen erst mal bevor der in die Bühne kommt

SL: Mhm

R: Ja, und das hab ich halt irgendwie nicht gemacht, das/Ich hab mich halt voll geschämt vor den ganzen Leuten, das zu machen.

SL: Achso?

R: Hab ich aber erstmal zwei Stücke/wir haben vier Stücke gehabt. Zwei Stücke ham wir das gemacht

SL: Mhm

R: Und dann hab ich doch später König gespielt. Aber ich musst/ich braucht auch gar nicht üben, weil ich ja alles schon auswendig konnte und dann hab ich's auch gleich gemacht.

SL: Toll. Denn Sarastro, oder?

R: Den Sarastro, genau. Der hat ja nich viele Wörter. Irgendwie so: „Wir wünschen euch viel Glück.“ Der kommt erst mal kurz rein, und dann kommt er noch mal rein und das war's dann. Der hat nich so viel Stücken gehabt. Weil der König ausgefallen ist und dann wollt er nicht

SL: Achso.

R: Und dann hab ich's gemacht.

SL: OK. Und... hat's dir Spaß gemacht?

R: Ja, das hat mir Spaß gemacht. Irgendwie zu lernen und dann ham wir auch geprobt, ham wir keine Schule gehabt erst mal und... hm, jetzt bereu ich das, dass wir nicht lieber Schule gemacht haben.

SL: Echt, wieso?

R: Ja, weil ich lieber hätte lieber noch was lernen können noch dazu.

SL: Hast du da nichts gelernt?

R: Nee, wir ham ja nur, wir ham ja nur geprobt die ganze Zeit.

SL: Hm.

R: Also, man konnte sich entscheiden, ob man jetzt lernt erst mal oder proben. Und ich hab mich nur für Proben entschieden. Weil es ging ja auch nicht lang, nur zwei Wochen mal oder so, aber zwei Wochen is, is ne ganze Menge.

SL: Mhm

R: Ja, und ... (4). Ja. Also mir hat's Spaß gemacht.

SL: Und was/

R: Das war ja nicht das einzige Stück, wir haben ja noch ein Stück gespielt.

SL: Aha

R: Ah... ich weiß nicht genau, wie das heißt, aber ich war ne Maus, das weiß ich.

SL: (lacht)

R: Also es waren vie/viele Mäuse, vier oder fünf Mäuse. Das war bei einer Kirche, haben wir das gemacht, also so'n, so'n Raum von ner Kirche

SL: Mhm

R: Des warn so viele Räume, wo viel Platz is

SL: Ja.

R: Und... irgendwie mussten wir Käse klaun oder so was, und da/ aber ich weiß nicht mehr hundertprozentig, ich glaub, an Papageno und die Zauberflöte kann ich mich am besten erinnern

SL: Ja, dann/

R: Weil wir das so oft gemacht haben.

SL: Des ist au eigentlich auch des, wofür, also wofür ich mich am meisten interessier. Also grad die Zauberflöte. Has/...hm, warum habt ihr ausgerechnet die Zauberflöte gespielt, hat der Lehrer da irgendwas dazu gesagt?

R: Gute Frage, nächste Frage.

SL: OK (lacht)

R: Nein, Spaß. Ich bin mir nich sicher, wieso, wieso das so gewesen ist. ... Ich weiß es nicht. Vielleicht hat's dene gefallen. Ich glaub, ich glaub, es gibt n Film davon, gell?

SL: (zögert) Es gibt auch n Film, ja.

R: Gell. Und ich glaub, die ham den Film angeguckt, soweit ich's weiß, und danach wollten die`s einfach selber machen. Also ich weiß nich, ich hab mir den Film nich angeguckt, ich hab mir lieber angeguckt: Die...Vorstadtkrokodile, also es gab zwei Filme,

SL: Mhm

R: Also die Zauberflöte und eben die Vorstadtkrokodile. Und ich hab auch das Buch gelesen von den Vorstadtkrokodilen und so und deswegen wollt ich unbedingt den Film auch noch sehen.

SL: Ah ja. Na, das ham wir auch in der Schule gelesen.

R: Genau, und deswegen hab ich mir dann nich die Zauberflöte angeguckt und daraufhin ... ham dann mehrere Klassen, natürlich, ham dann die Zauberflöte gemacht.

SL: Mhm...Jetzt gibt's ja zwischen so... zwischen Theater, wie zum Beispiel Vorstadtkrokodile oder so und Zauberflöte nen Riesenunterschied hhhh. Ja? (lacht)

R: Ja, da gibt's nen Riesenunterschied, ja. (unverständlich)

SL: Kannst du dazu was sagen?

R: Ich weiß nicht. ... Also, wie soll ich... lieber erst mal die Vorstadtkrokodile angeguckt, die Zauberflöte, das hat mir einfach... der Name hat mir halt gefallen

SL: Mhm

R: Vorstadtkrokodile, deswegen hab ich da gedacht, ja, des is n guter Film. ... Is heute immer so, wenn der Name mir gefällt, dann guck ich den Film an, wenn nicht, dann lass ich's.

SL: (lacht) Ja, geht mir auch so.

H: Guck mal das Tor! Ganz kurz.

SL: Ja.

R: Oh, Abseits. ... Ja, wie auch immer.

SL: Jetzt gibt's ja bei der Zauberflöte, gehört da ursprünglich auch Musik dazu. Habt ihr dazu, habt ihr die mal angehört? Oder dazu irgendwas gemacht?

R: Ja, also das war so, also da war der, wo, der Redner hat erzählt und wenn er stopp gemacht hat, dann kam kurz Musik wieder

SL: Mhm

R: Und hint/so im Hintergrund nur leise Musik. So laut war's nich. So ne leise Musik ...

SL: Mhm

R: Ja, und dann hat wieder jemand geredet und dann, wenn halt wieder leise wurde, bissle lauter und dann immer, wenn diese Elemente kamen, es gab da so ... die mussten ja drei Elemente machen.

SL: Durch's Feuer

R: Durch's Feuer, genau, über Eis, glaub ich, oder?

SL: Also ich kenn' s durch' s Feuer und durch' s Wasser

R: Ja, durch Feuer und durch Wasser, und da kam immer so, so Wasserklang und bissle Feuerklang

SL: Genau

R: Genau. Und das, das war eigentlich so...(2)

SL: Jetzt gibt's da so Musik von, von Mozart dazu. Habt ihr die auch/

R: Des ham wir nich gemacht.

SL: Habt ihr gar nicht gemacht?

R: Also Mozart-Musik kenn ich, so... das ham wir garantiert nicht gemacht. Das ham wir nicht gemacht. Also wir ham halt keine Mozart-Mu/Mozart- Musik gemacht.

SL: Weil dadruch ist die Zauberflöte berühmt geworden, deswegen frag ich.

R: Aha. Davon weiß ich nichts. Davon ham wir nix, also so, die Zauberflöte selber ham wir nich so studiert, oder ham wir nich so ... pessimistisch, oder wie das auch immer heißt, ham wir jetzt nicht so reingeguckt, wir ham nur, wir ham halt nachgemacht, so wie es sein sollte.

SL: So, eure, eure Version dann

R: Genau

SL: Genau.

R: Genau, dann ham wir auch Noten bekommen. Ich hab ne.. Einsvier bekommen

SL: Gratuliere

R: Nich ganz perfekt, aber

SL: Wieso, also

R: (gleichzeitig, unverständlich)

SL: Also, über ne Einsvier kann man sich doch freun. ... Findest du's gut, dass ihr für's T/für's Theaterspielen Noten gekriegt habt?

R: Ja, ich find`s klasse. Also das hat mir auch meine Noten wieder verbessert...ja.

SL: Wenn ich jetzt noch mal auf die Musik , hat der Lehrer euch dazu was gesagt, dass das, ja das, , dass es das a u c h gibt, oder dass viele, wenn sie an Zauberflöte denken, sofort an Mozart denken?

R: Also ich wusst ja bis heut nicht, dass die Zauberflöte was mit Mozart zu tun hat, deswegen kann ich dazu also nich so viel sagen.

SL: OK, also war nich so Thema.

R: Nee, das war nich Thema. Eher, dass wir uns konzentrieren sollten auf das Stück, dass wir nich so viele Fehler machen sollten

SL: Ja

R: Und lieber, dass wir uns konzentrieren sollten auf das Stück, das wir vorführn sollten.

SL: OK. ... Und als, du, du hast, also hab ich jetzt bei dir auch rausgehört, du findest es auch ganz gut, dass ihr da nich mit der Musik so viel gemacht habt, oder hab ich dich falsch verstanden?

R: Wie meinst du das?

SL: Also dass ihr jetzt nicht diese Mozart- Version genommen habt

R: Nö, mir wär's egal. Ich mag Mozart, Mozart- Lieder sind, sind eigentlich ganz OK, einige, nicht alle

SL: Wo hast des kennengelernt?

R: Das hört man ja manchmal.

SL: Ja.

R: Im Fernsehen oder so was. Manchmal sogar beim Fußball, läuft's ja auch. Ich glaub, die Fußballnationalhymne von Euro/Europachampionsleague is doch auch von Mozart, soweit ich weiß.

SL: Also, die Na/die deutsche Nationalhymne is von Haydn, das is so ähnlich, ja.

R: Nee, ich meine vom also es gibt ja Europa-Champions-League, also gibt ja UEFA-Champions-League, also normaler, normaler Fußball, nicht Land-Fußball, also wo nur normale Vereine spielen, Bayern-München oder Werder Bremen oder so welche gibt's da. Ei/ ein internationalen Cup. Und da spielt Mozart-Musik. Das is die Hymne von Mozart.

SL: Achso. Na, das weiß ich jetzt nicht. (lacht) Mit Fußball kenn ich mich nicht so aus.

R: Also soweit ich weiß, is das von Mozart.

SL: Das kann schon sein.

R: Deswegen.

SL: OK.... Ja, und hättest du, findest du, du hättest des auch in der Schule... hättet ihr da mehr dazu machen sollen?

R: Ja, da, wir hätten sogar, also wir, so von mir aus hätten wir auch alles machen können von Mozart, also...

R: Ja, von Mozart. So. ... Mozart wäre gut gewesen. Ich hab den Film angeguckt von Mozart

SL: Den Amadeus?

R: Ja. Den Amadeus-Film hab ich angeguckt. Da hat der Andre ja gesagt, dass es sein Stück eigentlich wäre, obwohl es dem Mozart sein Stück war. Und da is er ja erst ganz groß gewesen und wieder runter gefallen und dann wieder ganz groß gekommen. ... Oder? Soweit ich das weiß.

SL: (unverständlich)

R: Also der war schon mal ganz im Untergrund, war der.

SL: Mhm.

R: Durch seine Frau, glaub ich.

SL: Jaja, immer wieder. Hat wohl auch gesoffen.

R: Und dann ist er wieder hochgekommen.

Mine: (steht vom Bett auf, setzt sich zu uns, gähnt)

H: (zuMaria) Bist du aufgestanden?

R: Ja, ich mein jetzt nicht so, ich mein seine karrieremäßig und so.

M: Oh, jetzt hab ich Kopfschmerzen.

(längere Passage, die nicht zum Thema gehört)

SL: Ja. Ich will ja auch Lehrerin werden, wie du weißt, an ner Förderschule vielleicht. ...
Und wenn ich jetzt so'n auch n Projekt machen würde, mit Theater, mit Oper oder so,
fänd/also mein/würdest du mir dazu raten, du als Experte, als ehemaliger Schüler? Soll ich so
was machen?

R: Ich denk mal schon, dass es den meisten Schülern gefallen wird, vor allem, wenn du
Schüler hast, die nicht so... fixiert sind auf Lernen, ich denk mal, das würde denen mehr
gefallen als Lernen. Aber vielleicht wollen ja einige dazulernen, vielleicht wollen einige - es
gibt ja viele Leute, wo Schauspieler werden wollen. Und das ist eigentlich der beste Weg
dazu.

SL: Hm. Also grad des Theaterspielen wirklich als/

R: Genau

SL: Genau. Weil du ja gesagt hast, du hättest lieber gelernt zwischendurch?

R: Ja, also mittlerweile. Das Theaterspielen bringt mir heute nix. Das hat mir Riesenspaß
gemacht, das ist schon mal ... also, wär ich Schauspieler geworden, hätte es mir was
gebracht, klar. Aber/

SL: Aber so für dein Leben, meinst du, hat' s dir nichts gebracht?

R: Glaub ich nicht. Ich bin jetzt irgendwie ... wie soll ich sagen?

H: Du weisch was (unverständlich) mehr.

R: Ja, aber ich weiß jetzt was mehr.

SL: Ja.

R: Ich weiß, dass Zauberflöte von Mozart eigentlich ist und dass die Zauberflöte mir
Riesenspaß machen würde, ich würd' s natürlich noch mal machen, wenn es sein muss. Also,
wenn/

H: Susanne?

R: Das würde meine Königin sein (zeigt zu Maria)

M: (lacht)

R: Ich wär der König.

SL: (lacht)

R: Ja, und...

H (unverständlich)

SL: Und wie sieht' aus mit Musik? ... In der Schule?

R: Musik? Wie, in der Schule?

SL: Ja, wie sollte ein Lehrer viel Musik unterrichten und wenn ja, was für Musik?

R: Ich bin da anders. Ich, ich, ich hätt' so gemacht. (unverständlich). Ich hätt's gemacht, und wenn ich Schüler (unverständlich) lernen oder so was, wenn die jetzt mal ruhig sein sollten oder für sich was machen sollten, so ne kleine Musik, wo nicht singt, einfach nur ganz normal a/acapella- Musik ... ganz leise aufdrehen und laufen lassen.

SL: Mhm

R: Und am besten das von Carmina Burana.

SL: Carmina Burana? OK.

R: Genau.

SL: Leise aber auch, oder?

R: Ja, natürlich leise. Weil, wenn man's laut macht, das hört man eigentlich nur laut. Aber es gibt ja auch Teile, wo leise sind von dene.

SL: Ja, des stimmt.

M: Des isch doch des, wo a/wo mir so Angst macht, gell?

R: Das ist das, wo dir so Angst macht.

M: Ja, des macht mir voll Angst

SL: Jaja, da sind Stellen drin, die sind schon unheimlich.

M: Ja.

R: Aber ich find das toll.

SL: Habt ihr auch mal, wart ihr auch mal in nem Theater, habt ihr auch mal eins angeschaut oder so was?

R: Hm. Hab ich schon mal ein Theater angeguckt? Ich wollt u/wir wollten unbedingt in König der Löwen hingehen, das Musical. Da werden wir auch demnächst bestimmt irgendwo hingehen. Oder ... die das Polarexpress gefällt mir auch oder Tarzan von jetzt Phil Collins, da würd ich auch hingehen

SL: Also auch König der Löwen isch ein Musical?

H: Soll ich ausmachen?

R: Genau, oder Mamma mia, das ist auch gut.

SL: OK, mhm.

M: (zu H.) Kannsch ruhig noch spielen.

SL: Und in der Schule, habt ihr da/

H: Soll ich ausmachen oder soll ich einfach Stecker ziehen?

R: Du kannst einfach (unverständlich)

M: Dich stört's nich, wenn ich rauch?

SL: Nein. Nein, nein.

H: Die raucht doch selbst. Die raucht doch selbst.

SL: Nee.

H: Wo isch eigentlich des Feuerzeug?

R: Irgendwo in meiner Tasche drin.

SL: Habt ihr in der Schule mal, von der Schule aus n Theater besucht oder so was?

R: Nee, nur Kino eigentlich.

SL: Mhm.

R: Doch, die sind alle hingegangen, aber ich bin nich/ich, an dem Tag hab ich gefehlt, glaub ich.

SL: Hm, OK.

H: Susanne nimmt des grad auf.

SL: Ja. (lacht)

R: Nein, doch, wart mal, wir war'n mal in Theater. ... Aber ich bin nicht sicher, was das war. Aber wir war'n auch im Theater.

SL: Mhm.

R: Ich kann dir nur sagen, dass ich schon mal im Theater war, aber

M: Ich war auch mal auf eins.

H: Ich auch.

SL: Und weißt du noch, ob's ne gute Erinnerung war oder ne schlechte?

R: Also, wenn es ne gute wäre, dann würd ich mich bestimmt dran erinnern jetzt.

SL: Würdest du mir raten, mit ner Klasse ins Theater zu gehen? Ist das wichtig?

R: Bestimmt, würde Spaß machen.

H: Ich war auch schon mal im Theater.

R: Oder Kino. Is ja auch im Prinzip Theater, Kino.

SL: OK. Is so ähnlich, ja.

R: Genau.

SL: (zu H.) Du warst auch schon mal? In was für einem?

H: Mit eine Puppenfigur, was so mit Hand/

R: Achso. Wie heißt, der? Kasper?

SL: Marionettentheater?

H: Ja, da sind ja so Puppenfiguren und da tun die so reden.

M: Ja, so was ham wir auch mal angeguckt, da war ich im Kindergarten

SL: Ja, wir waren au mal in der „Augsburger Puppenkiste“ früher. ... Ja. Und wie sieht' s jetzt aus bei dir? Würdest du gern mal ins Theater geh'n oder... findest du so was grad wichtig in deinem Leben oder eher weniger?

R: Also eher mittelmäßig. Was jetzt wichtig wäre: „König der Löwen“- Musical, da würd ich hingehen mit mein Schatz. Also mein Schatz ist „König der Löwen“- Fan, so richtig, und deswegen würd ich da auch hingehen. Also mir gefällt der Film auch ... also der is für Jung und Alt

SL: Ja, der is schön, das stimmt.

M: Des isch n schöner Film.

SL: Und hättest du jetzt zum Beispiel Interesse dran, die „Zauberflöte“ noch mal zu sehen, wenn du's selber gespielt hast?

R: Ja, also ich würd's jetzt gerne sehen, mal von ner anderen Perspektive und nicht mehr von dem, wo da Schauspieler spielen, also von der anderen Perspektive, wo jetzt zum Beispiel ... du sehen würdest... (unverständlich)

H: (gleichzeitig unverständlich)

SL: Und auch, wenn du wüsstest, es is ne O p e r, also es ... dauert mehrere Stunden, die ganze Zeit Mozart- Musik und die singen, so wie im Musical, aber halt ... klingt nach Mozart?

R: Also, wäre für mich kein Problem. Wenn es mich stören würde, würd' ich schon verschlafen, so wie die meisten es tun.

SL: (lacht). Nee, also ich mein, wenn jetzt, hä/m/würdest du des wollen jetzt oder nich? Ganz konkret. Wü/wü/wenn du jetzt ne Karte angeboten kriegen würdest?

R: Da war ich noch nie, also ich würde schon hingehen, also es würde mich schon interessieren. ... Also, muss ich nich unbedingt machen, aber würde mich schon interessieren. Wenn ich die Chance dazu hätte.

SL: Du sagst... g'hört jetzt nich ganz dazu, weil du gesagt hast, du würdest „Carmina Burana“ mal gern sehn, ... und ich hab mal mit'm Dierk drüber geredet, also ... es gibt, im Februar gibt's ne „Carmina Burana“ in Stuttgart und, also ... mit nem guten Chor und so.

R: Bestimmt stinkteuer.

SL: Naja, es is schon teuer, aber/

R: Ne Karte 180 Euro.

SL: Nee, nee.

R: Nich ganz so teuer, oder?

H: 10 Euro, 20 Euro

SL: Nein, also es gibt verschiedene Karten und/

R: Aber die ganz vorne?

SL: Also, es gibt auch Karten für 30 Euro oder so

R: Aber die ganz vorne kosten so teuer.

SL: Hä?

R: Die ganz vorne kosten so teuer.

SL: Die ganz vorne sind teuer, ja, aber so teuer dann auch nicht.

R: Ich will ja ganz vorne.

SL: Mhm.

R: Ich will unbedingt ganz vorne. Ich will schon mitbekommen, was sie machen.

SL: Aber zum Beispiel des/also des is in der Liederhalle und da hast du fast von überall n sauguten/ ne sehr gute Sicht.

R: Ich will sehen, was die machen, das ist das Wichtigste. Ich will sehen, wie die spielen. Die Musik kann ich auch so hören. Aber ich will sehen, wie die spielen und wie die das machen. Das sind ja wer weiß wie viele Leute und wie die das hinkriegen, im gleichen Takt zu spielen und so was weiter.

SL: Mhm. Das siehst du aber ... also ich, ich kenn die Liederhalle und ... des sind viele gute Plätze. Nee, ganz konkret. Also... wir ham schon drüber geredet, dass es ... vielleicht ne Möglichkeit gibt, dass du da mal hingehst, wenn du das möchtest. Dass du ne Karte bekommst. Wenn du sagst, du willst es.

R: Ja, dann würd ich gerne zwei Karten haben.

SL: Ja, schon klar.

R: Für Mariaund mich.

SL: Ja, des is schon klar.

R: Also eine Karte will ich nicht.

SL: Des is schon klar.

H: Ja, und ich?

M: Da geh ich net hin.

R: Da gehste nich hin? Doch, für mich gehste schon hin.

SL: Gut. Es isch jetzt ja auch noch Zeit bis Februar. Es isch ja noch nicht so bald. Aber es isch im Hinterkro/kopf. Also wir haben's alle nicht vergessen.

R: Mhm. OK.

(längere Passage, die nicht zum Thema passt)

M: Ja, über was musst du dann schreiben, nur über des hier?

SL: Ja, nee, mein Thema is Opernprojekte für ... sozial benachteiligte Jugendliche, heißt des. Also quasi is des gut, oder is es wichtig, dass Jugendliche ... Zugang zu so was kriegen, zu Theater, zu Oper, zu Musik, ja? Oder ... is es eigentlich egal, sie sollen nur... es is für Jugendliche nur wichtig, dass sie Mathe lernen und Deutsch oder so.

R: Das is auch wichtig.

SL: Oder dass sie, dass sie zum Beispiel die Musik machen, die ... die sie kennen. Also zum Beispiel, deswegen hab ich auch gefragt vorhin, wenn mit der Musik ... findes/ob du jetzt zum Beispiel findest, in der Förderschule sollten, sollte man vor allem die Musik machen, die die Jugendlichen mitbringen ... a/also die sie mögen, weiß nich, Hip Hop, R&B oder je nach dem. Oder isch's auch wichtig, dass Musik, die sie noch nich kennen, von Zuhause, dass sie die auch/

R: Immer ausprobieren!

SL: Immer ausprobieren? Das wär jetzt deine Meinung dazu?

R: Ausprobieren gilt. Also mir hätt's ja damals gefallen, bestimmt. Wir hören ja alle Musik, oder? Jede Musik hör ich.

H: Jetzt lass mich mal reden. Susanne!

SL: Ja?

H: Zum Beispiel, was soll ich's dir sagen. Ich hab Trommeln, ich hab nich gern getrommelt, aber durch die Strafstunden musst' ich's ja machen.

SL: Mhm.

H: Hab ich ja jetzt was Neues gelernt. Und jeder denkt so, Oper- Musik, alte Musik isch hmmm is nich (unverständlich), weil man hört des ja nich.

SL: Also du meinsch, es könnte schon sein, dass es ... auch Jugendlichen gefällt, die' s noch nich kennen.

H: Nich immer das gleiche.

SL: Aha. Weil's jetzt zum Beispiel ganz viele so Professoren gibt, also die jetzt, wo ich zum Beispiel lern, die sagen, oh es ist wichtig, dass man das macht, was Jugendliche kennen und mögen und dass man nicht ... hm, immer nur was Fremdes, oder dass man nicht ... Sachen bringt, die ganz weit weg von denen sind, von der Lebenswelt.

R: Muss ja nicht immer sein.

M: Ja, R&B isch Musik und des Opern- Dings isch au Musik. Des isch alles Musik. Des isch ja net so weit entfernt. Musik isch Musik.

SL: Ja. Also...hm, dass man auch die Schüler nicht nicht ... unterschätzt irgendwie, oder?

R: Genau.

SL: Mhm.

M: Neue Musik/

H: Was Neues ausprobieren! Du kansch auch nicht, zum Beispiel jeden Tag ein Jahr, zwei Jahre lang nur noch M/ sechs, sieben Stunden nur noch Mathe machen, des isch auch nicht..... Immer die gleiche Musik: wie wenn's nur noch Mathe geben würde.. Zum Beispiel irgendwas Anderes.

SL: Ja, des isch total interessant. ... Also. Weil viele machen sich da immer drüber Gedanken und fragen dann aber gar nicht die ... Schüler selber oder...

M: Zum Beispiel heute bei uns in der Schule, wir haben keinen Unterricht gemacht. Wir sind in ... in die Fachhochschule gegangen, hier irgendwo in der Nähe isch des, simmer mit'm Bus hingefahren/

(längere Passage, die nicht zum Thema passt)

SL: Wirklich, weil du mir so viel so viel erzählt hast. Mehr kann ich dir leider nicht geben.

R: Des brauchst du nicht, Susanne, des brauchst du nicht.

SL: Möchtest du's nicht annehmen? Klei/kleiner Dank, klitzekleine Entschädigung für ein Experteninterview?

R: JA, OK, dankeschön. Leg`s auch da drauf.

SL: OK.

8.4 Transkript des Gesprächs mit Korab M.

Susanne Leitner: Die erste Frage war: du hast mir erzählt, du magst Oper.

(Korabs Handys klingelt)

Korab: Ja.

SL: Warum magst du Oper? Was gefällt dir daran?

K: Nimmst du schon auf?

SL: Ja.

K: Achso. Also, Opernmusik ist einfach beruhigend.

SL: Beruhigend?

K: Beruhigend einfach. Für den also ich find für den Geist einfach. Wo man die Seele einfach beruhigen kann, also einfach entfliehn. Der Gesellschaft entfliehn.

SL: Kannst mir des beschreiben?

K: Einfach entfliehn, also, wie soll ich sagen? Wenn ich Opernmusik hör, stell ich mir halt einfach eine grüne Wiese vor, und da sitz ich halt auf'm Stuhl mit nem Tisch und trink halt noch was und hör mir einfach die Musik an und bin weg.

SL: Und was ist da anders als bei anderer Musik?

K: Wie soll ich sagen, das is halt eine Musik, wo einen richtig berührt. Nich so wie jetzt irgendwelche Hip-Hop-Musik, da fängt man halt an, zu tanzen und so. Da denkt man eigentlich nicht viel nach. Aber bei Opern- Musik bringt des, wie soll ich sagen, die Musik zum Nachdenken.

SL: Hm.

K: Einfach.

SL: Warum?

K: Weiß nich, des k l i n g t einfach, die verschiedenen Instrumente und die Stimme noch dazu, des passt einfach. Die Geschichte, was da erzählt wird.

SL: Hm. Wo hast du's eigentlich kennen gelernt?

K: Des war so: durch nen Freund von mir eigentlich, durch nen Professor.

SL: Aha. Und wie war des? Kannst des beschreiben?

K: Ach, des war eigentlich, der hat mir des gezeigt und ich bin einfach bei dem vorbei gekommen und – wie soll ich sagen – am Anfang war's halt komisch, des zu mögen, aber danach gings eigentlich. Des hat mir immer mehr gefallen.

SL: Hm.

K: Und irgendwann hat sich des halt so ergeben, dass ich immer mehr und mehr intensiver des gehört hab und ich mich mehr damit befasst hab und jetzt auch ein richtiges Interesse dafür auch hab.

SL: Hm. Wie, wie ist der da drauf gekommen, dir des vorzuspielen?

K: Ich war das erste Mal bei dem (lacht)

SL: Hm

K: und da ham wir irgendwie Kontakt so gehabt und da hat er das mal laufen lassen, als ich zu dem gekommen bin, damals. Ja.

SL: Hm.

K: Des is einfach gelaufen. Der hört des den ganzen Tag.

SL: Hm. Und hast du's jetzt auch schon mal selber von dir aus gehört irgendwie?

K: Ja.... Selber.

SL: Aha, Ok. Was? Weißt du's noch zufällig?

K: Nee.

SL: Und ich schätz mal jetzt einfach, deine Kumpels mögen eher keine Oper.

K: Nein, nein, die mögen nich so Oper.

SL: Warum nich?

K: Is nich so ihr Ding. Möchten sie auch nich hören. ... Aber einen hab ich dazu umgestimmt, dass er das auch hört.

SL: Wie hast du das gemacht?

K: Indem ich's dem immer wieder gezeigt hab.

SL: Aha.

K: Auch vorgespielt und erklärt hab wie des mit den ganzen Instrumenten. Zum Beispiel von Mozart oder so hab ich dem die ganzen Stücke auch gezeigt und der hat sich dafür eigentlich dann auch begeistert.

SL: Fansch du des wichtig, dass der das auch/

K: Ja, dass der auch, weil der ja tagtäglich mit mir is, dass der des auch weiß, was für Musik ich hör. Nich so halt Ra/Reaggae, Rap oder so was, House- Musik, dass ich auch so was hör. Des is auch total andere Musik, auch... nich so... dass der des auch weiß, dass ich auch so was hör. Dass er's da vielleicht mit mir teilen kann und so.

SL: Hm.... Warum mögen manche Menschen Oper und manche mögen keine?

K: Das.. is der Geschmack einfach. Is der Geschmack von den Menschen. Des is doch meistens, weil die meisten Menschen, sag' mer mal, bestimmte Gruppen, Junge, die hör'n ja nur immer, sag' mer mal Hip Hop und wenn einer mal was andres hört, is des *blöd*, dann is

mer halt nicht mehr cool und so bei den Jugendlichen und dann will er des einfach nicht hör'n.

SL: Hm.

K: Sagt, der hat kein Interesse, macht des dann vielleicht aber heimlich.

SL: Heimlich? Meinst du?

K: Ja. Es gibt viele.

SL: Echt?

K: Ja.

SL: OK..... wie kommt man dann da ran? Über's Internet?

K: Musik im Internet. Einfach youtube Opernmusik eingeben und dann kommt das.⁴⁰⁷

SL: OK. Weil du gesagt hast: Gruppen- im Auto hast du mal gesagt, du seist sozial schwach.

K: Ja.

SL: Was, was heißt das für dich?

K: Sozial schwach... man sieht das einfach. Wie soll ich sagen? Die Leute, wo Geld haben und die Leute, wo halt kein Geld haben.

SL: Hm.... Hat das nur mit Geld zu tun?

K: Geld allgemein. Wie soll ich sagen? Die Leute gucken einen ganz anders an und so. Aber, wie soll ich sagen? Man boxt sich halt einfach durch.

SL: Hm.

K: Sozial schwach...Guck dich um. Meine Brüder und ich schlafen zu dritt in einem Zimmer. Sieht mer einfach. Und es ist heutzutage auch nicht so, dass man da irgendwie mehr Hilfe kriegt. Mein Vater is der einzigste, wo schafft und ... OK, jetzt sieben Leute versorgt.

SL: Hm.

K: (unverständlich)

SL: Hat des... Glaubst du, des hat, / hast du mal in der Familie Oper kennen gelernt? Bei deinen Eltern oder deinen Geschwistern?

K: Meine Schwester.

SL: Echt?

K: Meine zwei Schwestern.

⁴⁰⁷ Anmerkung des Verf.: Dies habe ich am 19. Dez. 2008 gegen 10:00 Uhr ausprobiert. Die ersten 5 Treffer waren: 1. „Tomb Rider“ (ein Nutzer sucht nach der Herkunft der Hintergrundmusik...), 2. „Paul Potts bei Britains got's Talent“ (ein zum Aufnahmezeitpunkt nicht ausgebildeter, mittlerweile aber bekannter Tenor bringt bei einer Casting- Show das Publikum mit „Nessun dorma“ zum Toben), 3. „Christian Müller- Musik der Nacht“ (Ausschnitt aus dem Musical „Phantom der Oper“), 4. „Nachts durch Berlin Mitte 3 Gendarmenmarkt“ (mit Streichmusik unterlegte touristische Bilder des Opernhauses), 5. „André Rieu. Ohne Sorgen“ (Ausschnitt aus einer Fernsehsendung mit Musik von Johann Strauß)
http://www.youtube.com/results?search_query=opernmusik&search_type=, ent. am 19. Dez. 2008

SL: Aha.

K: Die älteren, die hören das auch ab und zu. Durch die habe ich das eigentlich auch kennen gelernt. Aber nie zugegeben, dass ich das eigentlich auch mag.

SL: Hm.

K: Erst später.

SL: Das wäre ein Problem für dich gewesen vor deinen Freunden, oder?

K: Eigentlich schon. Aber jetzt ist's mir eigentlich scheißegal.... Interessiert mich nicht, was die Leute über mich denken. .. Weil ich bin ich. ... Is eigentlich egal.

SL: OK. ... Und meinst du es hat/es hängt irgendwie zusammen damit, dass bestimmte Gruppen in der Gesellschaft eher Oper mögen und andere nicht?

K: Ja schon, also ich finde, Opernmusik ist halt, man sagt die Mu/die Musik der Reichen.

SL: Hm.

K: Und ist halt so, das merkt man auf den Straßen.

SL: Spricht man über .. Oper?

K: Hm... Nein. So auf der Straße nicht. Das ist halt immer mehr in den gehobenen Kreisen.

SL: Hm.

K: OK, ich war selber auch in den gehobenen Kreisen, selbst... damals noch, wo ich noch in P. gewohnt hab.

SL: Hm.

K: Weil ich da das Geld hatte und da war ich halt in bestimmten Kreisen, da habe ich halt über Oper und solche Sachen halt geredet. Halt nie jetzt nie: „Hey, Fifty Cent hat ein neues Lied rausgebracht!“, dann kam's einfach: „Der .. Künstler, der hat.. neues.. Streich..quartett..“

SL: Hm. Echt?

K: „...und macht da jetzt halt neue Musik.“. Irgendwie so war das halt. Ich habe halt total den Kontrast gesehen zwischen arm und reich und so zu sagen.

SL: Woher kommt das? Also ich meine, Musik kostet ja gleich viel, oder?

K: Ja, aber ... wie gesagt, das ist einfach die Musik der Reichen. Die Leute wollen's einfach nicht hören. Die wollen's damit nichts zu tun haben. Die möchten damit nicht berührt werden, weil das einfach nichts für die ist.

SL: Hm. Wenn du jetzt sagst, das ist nichts für die Leute, ... ist es OK so, soll man's dabei belassen oder würdest du sagen, es wäre für alle wichtig, dass die auch Oper kennen lernen können?

K: Ja...also, wie soll ich sagen? Wenn die Leute halt eh Interesse haben, dann ja, aber sonst eigentlich nicht. Des denen aufzwingen is nicht so gut eigentlich. Aber schon besser, wenn man denen zeigt, dass die des mal kennen lernen. Des schon. Aber ... weiß nich.

SL: Ganz konkret: du warst ja auf ner Förderschule.

K: Ja.

SL: Und ich möchte Lehrerin werden für Förderschule und Erziehungshilfeschule. Jetzt: soll ich dort auch Opernprojekte, also was mit Oper, machen? Oder nicht?

K: Also, ich würd's machen, weil des würd den Leuten helfen.

SL: Helfen wobei?

K: Wie soll ich sagen? Dass die des auch anders kennen lernen. Dass die andere Musik.. mit ihren Gefühlen..allgemein, und ich denk, ja. Weil die meisten Leute da sind so, so.. wie soll ich sagen? Asozial einfach. Verhalten sich nich richtig und können ihre Gefühle nich ausdrücken. Manche zum Beispiel zeigen ihre Gefühle dadurch, dass sie schlagen.

SL: Hm.

K: So: „Hey, ich mag dich!“ und dann gibt's halt eins auf auf die Schulter, oder so.

SL: Ja.

K: Und durch solche Musik lernt man eigentlich, was Gefühle sind.

SL: Und durch andere Musik?

K: Pff.. Es gibt schon Musik, zum Beispiel so R&B oder so, Liebeslieder halt meistens, aber .. kann man/man kann das schon ausdrücken, aber ich find, die Opernmusik, des bringt einen noch mehr, noch mehr zum Nachdenken. Wenn man überhaupt versteht, was da überhaupt abgeht.

SL: Aber jetzt finden die des wahrscheinlich total scheiße, wenn ich mir solcher Musik ankomm. Soll man's denen dann doch aufzwingen?

K: Nee, nich aufzwingen. Ich würd halt.. ich würd's halt so machen: ich würd des denen vorschlagen: „He, hört mal zu, ich mach jetzt ein Opernprojekt, und ich zeig euch jetzt mal die Musik und ich werde euch mit mit euch, also mit dem Projekt halt mal befassen, dass ihr seht, was was das is. Was Oper is und was für verschiedene Instrumenten hm da spieln.“

SL: Hm.

K: “Ich werd euch des zeigen, und wenn's euch gefällt, dann is gut. Und mir gefällt's persönlich.“ So halt würd ich halt anfangen.

SL: Hm. Also quasi, dass ich selber des so gerne mag und mit den Schülern halt teilen will?

K: Ja, einfach mal teilen. Dass es halt auch was anderes gibt außer des.. Gangster- Rap und so. Aber die meisten Leute versteh'n des sowieso nich, was da man ... rappt und so.

SL: Hm. Es gibt jetzt auch- also, ich studier ja da an der Hochschule- und da gibt's auch Professoren, die sagen, an der Förderschule soll man vor allem das unterrichten, was den Schülern sowieso schon wichtig ist, was sie vielleicht auch gerne mögen.

K: Nein! Das, das ist eben falsch. Die Professoren, was da sind, an der FH und allgemein an den Universitäten, die ham eigentlich... sag' mer mal: so gut wie keine Ahnung, was in den Förderschulen eigentlich abgeht. Weil sie selber nich da gewesen sind.

SL: Naja, sie sind schon in Praktika an Schulen, da sind sie schon dabei.

K: Gut, wenn die gewesen sind, dann können sie schon sagen: so. Aber die Leut auf der Förderschule eigentlich: Deutsch, Mathe, Sport. ... Englisch sollte auf jeden Fall auch mit rein. Aber die Leute woll' n des einfach nicht. Förderschule macht kein Englisch. Das ist scheiße. Sprich: man sollte ne Englisch- AG machen. Das war auch mein Vorschlag von mir damals an meinen alten Lehrer und dann ham wir des auch gemacht, eigentlich schon. Englisch- AG, donnerstags war des immer. Sowas sollt' man machen. Mathe, Englisch, Deutsch. Auf jeden Fall auch Geschichte. Die Leute brauchen Geschichte und Erdkunde. Die Leute haben keine Ahnung. Wenn man die frägt: „Wo is Rom?“, dann sagen die: „In Tschechien.“ Oder so. Die Leute wissen des einfach nicht. Aber manche Lehrer sind auch selber schuld, weil die des nich unterrichten, weil die total falsche Themen machen. OK, aber die ham auch selber ne Vorgabe vom ... vom Land selber.

SL: Lehrplan, ja.

K: Lehrplan, was die machen müssen. Aber ich find halt solche Sachen, Deutsch, Mathe, Geschichte, Erdkunde, Sport so oder so, Biologie, solche, Physik soll auf jeden Fall- die sind/die normalen Fächer soll'n auf jeden Fall gefördert werden, aber man soll noch überhaupt, wie soll ich sagen, überhäusliche Projekte einfach machen und des mit Opernmusik ... um halt einfach auch mal zu sehen, in nen Film oder so was gehen, Theater. Denen auch mal zeigen: he, es gibt noch was Anderes.

SL: Hm.

K: Und die, wie soll ich sagen? Einfach mal rausholen aus dem aus dem .. wie soll ich sagen? Einfach, dass sie mal, sich, wie soll ich sagen, sozusagen glücklich fühlen mal einfach. So, dass sie mal n Musik- Projekt einfach machen. Mal so'n Sport- Ausflug, mal klettern gehen, oder so. Solche Sachen. Das einfach fördern, dass man auch zeigt, in der Gesellschaft, dass man gemeinsam weiter kommt, dass man des nicht als Einzelgänger. Solche Projekte einfach, die fördern, dass die Leute wissen,... und dann noch, genau, dass die Leute wissen, es gibt jemand, wo ihnen hilft/hilft.

SL: Hm.

K: Sowas noch. Aber ..

SL: Des isch interessant.

K: Was die selber, was die selber wollen, des isch dann halt meistens ne Stunde Mathe und dann chillen.

SL: Hm.

K: Des isses halt.

SL: Und du meinst, dann gibt es keine Veränderung, oder?

K: Ja, genau. Nee, dann gibt's keine Veränderung, wenn man des mach/machen/machen will, was die eigentlich machen wollen. Nee, des find ich, in meinen Augen is des falsch. Aber man sollte auch zum Beispiel den Leuten, wo eigentlich nicht so gut hinterher kommen in der Schule, sollte man öfters loben, wenn die mal was gut gemacht haben.

SL: Hm.

K: Weil, des fehlt öfters in der Schule. Dass Andre sagen: „Hey, des hast du gut gemacht! Gut aufgepasst!“ und so. Und auch selber sagen: „Komm, ich fördere dich da!“. Ich hatte einen in der Klasse, in der neunten, der konnte nicht mal richtig schreiben. Und ich fand das schon mies. Wir mussten dann selber aus der Klasse, die ganzen Klassenkameraden und ich ham dem Schreiben beigebracht. Lesen und Schreiben ham wir ihm beigebracht.

SL: Hm.

K: Und nicht die Lehrer. Das war irgendwie, weil die Lehrer uns irgendwie auch einfach verlassen/vernachlässigen. So: „Ihr seid mir zu laut, ich hab kein Bock!“.

SL: Hm.

K: Und dann is er einfach raus gegangen. Und solche Sachen halt. Des is einfach nich toll.

SL: Ja. Aber wenn/

K: Da fehlt's, da fehlt einfach des Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. Wir konnten früher viel mehr. Die Leute können viel mehr, aber wollen es nicht zeigen, weil die einfach nicht das das Vertrauen gegenüber den Lehrern haben. Ist das Vertrauen zum Lehrer da, dann ist es kein Problem. Dann macht man mehr, dann macht man mehr mit. Aber ist das Vertrauen weg oder gar nicht da, dann kann man's vergessen. Is doch klar, dass dann die Hälfte der Klasse einfach nur Scheiße baut.

SL: Hm.

K: Das is auch das Problem... Wie auch in Berlin und so, dass auch ne Lehrerin angegriffen worden isch und so, des isch völlig normal, weil die einfach dann mehr und mehr dann immer, die Lehrer, die stressen die Schüler einfach weiter. Weil, wenn der Schüler sagt: „Lass

mich doch einfach in Ruhe! Gehen Sie! Lassen Sie mich für den Tag!“, dann soll der Lehrer einfach auch nicht weiter reden.

SL: Hm.

K: Erst am nächsten Tag und sagen: “He, du, was war los gestern? Erzähl mal!“, und so.

SL: Hm.

K: Des hilft viel mehr wie irgendwie am gleichen Tag weiter in den rein zu sticheln und weiter in der Wunde sozusagen nachzubohren. Is doch klar, dass irgendjemand dann ausflippt und auf die Lehrer losgeht. Weil der sich dann einfach in dem Moment bedroht fühlt und/

SL: Also/

K: Man sollte die Leute schon einfach in Ruhe lassen. Soweit es da... Probleme gibt, also einfach die Leute in Ruhe lassen und OK, wir reden morgen darüber.

SL: Könnt' man sagen, dass die Beziehung eben zwischen Lehrern und Schülern da wichtig ist?

K: Ja, das ist das Wichtigste eigentlich überhaupt. Das am wichtigsten is.

SL: Aber wenn jetzt Schüler so massive Probleme haben, wie du sie jetzt gerade beschreibst, kann man dann nicht sagen, es ist vollkommen bescheuert, da dann mit so was zu kommen, wie Oper/

K: Nein/

SL: Was komplett fremd ist für die, was noch mal aus ner ganz anderen Welt kommt, und denen total am Arsch vorbei geht.

K: Nee, nee, nee. Des is ja was komplett Neues. Und am Anfang werden die Leute bestimmt misstrauisch sein, aber ich find, danach werden sie das, ich glaub schon, akzeptieren.

Eigentlich aber auf jeden Fall. Weil, die seh'n des dann und manche ham dann auch Interessen, werden's aber nich zeigen. Dann würd' ich's einfach so machen, Einzelgespräche machen.

SL: Hm?

K: Dann würd' ich's denen einfach zeigen. Das ist beruhigend. Mit solcher Musik kann man auch lernen.

SL: Lernen? Wie meinst du das?

K: Einfach lernen. Man kann sich mehr konzentrieren. Man hört sich die Musik an und kann sich mehr konzentrieren.

SL: Hm. ... und jetzt bisschen was Anderes, aber es gehört meiner Meinung nach auch dazu, du hast du auch gesagt, das hat mich auch beeindruckt, du willst mal deinen Kindern ermöglichen, dass sie Geige spielen lernen können.

K: Ja.

SL: Warum?

K: Weil ich das nicht hatte.

SL: Aber warum Geige?

K: Geige, das ist einfach d a s Instrument überhaupt. Geige, man kann so viel, so viele verschiedenen Töne machen, man kann so viel, man kann komplettes Lied nur mit der Geige machen, man braucht kein anderes Instrument eigentlich dazu.

SL: Hm.

K: Da muss man sich einfach/

Mutter (tritt ein): (albanisch)

K: (albanisch)

(Mutter geht wieder)

K: Ich find einfach, Geige, des is was ganz Anderes als andere Instrumente. Das ist einfach schön, gefällt mir, macht schöne Töne, wenn man's halt richtig spielt und wenn man richtig einsetzt auch. Mit verschiedenen Musikstücken, ja, das ist einfach genial, find ich.

SL: Hätt'st ja auch sagen können, du möchtest deinen Kindern ermöglichen, dass sie in einen Volleyball- Club kommen.

K: Ahh.. Vielleicht halt Kampfsport, aber... Stimmt, dass die halt auch sehen, es gibt zum Beispiel, ich würd' sie auf jeden Fall in Kampfsport oder so was schicken, aber noch so komplett das Gegenteil. Klavier lernen. Oder also Geige. Also Geige so oder so.

SL: Hm.

K: Klavier vielleicht auch noch, ich weiß nich, ich will's ja auch denen nich zwingen.

SL: Ja.

K: Aufzwingen. Ich will aber denen halt sagen, du brauchst dich nicht zu schämen vor irgendwelchen Leuten oder so, wenn ihr des macht, des is cool. Einfach.

SL: OK. Also könnt man's so zusammenfassen, vielleicht, wenn ich's richtig raushör, dass es für dich das Wichtige ist, V i e l f a l t zu scha/zu haben? Ein großes Spektrum an verschiedenen Möglichkeiten von Kultur und Sport und Musik auch?

K: Ja. Das ist das Wichtigste überhaupt. Auch in unserer heutigen Gesellschaft ist des einfach so: es fehlt einfach.

SL: OK. ... Ja, des isch interessant.

K: Man sagt ja auch: Musik verbindet.

SL: Hm.

K: Aber Musik kann nicht verbinden, wenn die eine Hälfte des hört und die andre Hälfte so was hört.

SL: Ja. Spaltet Musik vielleicht auch?

K: Ja. Sieht man ja zwischen den Leuten, wo Rock hören, und die, wo Hip Hop hören, die Leute, wo Reaggae hören, die Leute, wo R&B hören, wo House- Musik hören. Es gibt ja tausend verschiedene Musikrichtungen und tausend verschiedene Leute. Des sind ja dann immer irgendwelche Gruppen. Oder zum Beispiel jetzt ich, ich hör alles.

SL: Hm.

K: Also von mir, von meiner Seite gibt's viele, aber die meisten Leute geben es nicht zu, einfach, weil die Angst davor haben. Das ist halt einfach das Problem. Die Leute haben Angst davor, was zu sagen, „Mir gefällt das.“. Das ist halt einfach, die schämen sich dafür.

SL: Warum? Warum schämt man sich nicht, zu sagen: R&B gefällt mir/“

K: Ja, des is einfach wegen den Leuten. Des is halt wegen den Freunden meistens. Man will halt nicht ganz dumm da stehen. Man will halt immer cool sein und so vor seinen ganzen Freunden.

SL: Wenn jetzt meine Freunde alle R&B hören, ist es dann weniger pei/oder was is weniger peinlich: zu sagen: „Ich steh auf Rock!“ oder „Ich steh auf Klassik!“?

K: is eigentlich nich schlimm... also, du sagst/

SL: Oder is beides gleich?

K: Beides gleich eigentlich.

SL: Beides gleich peinlich?

K: Nee, gar nicht peinlich. Ist beides gut.

SL: Aber wenn ich jetzt zum Beispiel ganz gut dastehen möchte und mir da bisschen schwer tu, irgendwas zuzugeben.

K: Nee, dann sagst du's einfach. Wenn die sagen: „He, was is besser? Klassik oder R&B?“, dann sagst du halt einfach: „He du, hör mal zu, mir gefällt halt Klassik mehr, aber bei R&B gibt's halt paar Lieder, wo mir halt auch gefallen.“ So mach ich's immer.

SL: Hm. OK. Ja gut, also von meiner Seite aus war'n das jetzt eigentlich auch alle Fragen, die ich hatte. Gibt's jetzt noch was zu dem Thema, was du noch wichtig findest, was ich jetzt nicht gefragt habe?

K: (5) Hm, nee, also ich weiß nich.

SL: Muss nicht.

K: Nö, eigentlich nichts.

SL: OK, dann vielen Dank für das Gespräch!

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken, gegebenenfalls auch elektronischen Medien, entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den.....

(Susanne Leitner)