



Demokratie

Teilhabe

Mündigkeit

Anja Bossen | Christin Tellisch (Hrsg.)

**Musikpädagogik als
Beitrag zur Demokratiebildung**

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik | 8

Anja Bossen | Christin Tellisch (Hrsg.)

Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2020

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533/Fax: 2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die **Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik** wird herausgegeben von Prof. Dr. Isolde Malmberg, Professur für Musikpädagogik und Musikdidaktik.

ISSN (print) 1861-8529

ISSN (online) 2196-5080

Dieses Werk ist unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0 International. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Umschlagabbildung: Notenblatt: Georg Philipp Telemann: 36 Fantasiene I, 1. C-Dur,

Seite 4 N 3572 mit freundlicher Genehmigung von Heinrichshofen's & Noetzel Verlage

Fotos Herausgeberinnen: Foto C. Tellisch: Ulrich Wethkamp, Foto A. Bossen: Jörg Klam

Lektorat: Anja Bossen, Christin Tellisch

Satz: text plus form, Dresden

Redaktion: Anja Bossen, Christin Tellisch

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-86956-491-3

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

<https://doi.org/10.25932/publishup-47049>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-470496>

Herausgeberinnen

Anja Bossen ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam, wo sie in den Schwerpunkten Musikalische Bildung, Inklusion (Sprache) und Fachübergreifender Musikunterricht lehrt, forscht und publiziert. Sie ist Mitglied im Präsidium des Landesmusikrates Brandenburg und im Präsidium des Brandenburgischen Landesverbandes des BMU. Seit 2019 ist sie Kunst- und Kulturbeauftragte der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft ver.di und hat zahlreiche kulturpolitische Stellungnahmen veröffentlicht. Darüber hinaus ist sie in der Erzieherinnenfortbildung und in der Lehrerfort- und -weiterbildung tätig.



Christin Tellisch ist Professorin für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der Hochschule für angewandte Pädagogik in Berlin. Nach einem Studium des Lehramts für Gymnasium in den Fächern Deutsch, Musik und Latein an der Universität Potsdam sowie des internationalen Masterstudiengangs Childhood Studies and Children's Rights an der Freien Universität Berlin hat sie ihre Dissertation an der Universität Potsdam im Themenbereich der Menschenrechtsbildung mit dem Fokus auf den Musikunterricht absolviert.



Durch mehr als 7 Jahre Tätigkeit als Schulleiterin eines Gymnasiums fokussiert sie neben den wissenschaftlichen Aspekten von Bildung und Pädagogik auch stark die praktische Arbeit. Forschungsgebiete sind die

inklusive Früh-, Kindheits- und Schulpädagogik sowie die in diesem Kontext stehende Pädagoginnenprofessionalisierung, die transprofessionelle Zusammenarbeit, Lernen im Kontext der Digitalität, die demokratische sowie die kulturelle Bildung und die Kinder- und Menschenrechtsbildung.

Inhalt

Vorwort	11
Einleitung <i>Christin Tellisch/Anja Bossen</i>	15
Zwischen politischem Anspruch und Realität: „Musik für alle“ als Beitrag zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und Stabilisierung der Demokratie <i>Anja Bossen</i>	23
Musik als Kommunikation <i>Ulrike Liedtke</i>	57
Demokratielernen im Musikunterricht durch musikalische Gruppenimprovisation <i>Vinzenz Jander</i>	71
Zur Ethik pädagogischen Handelns <i>Christin Tellisch</i>	101
Partizipationsförderung in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen schulischen Kontexten <i>Alexander Lipp</i>	119
Demokratiebildung im Musikunterricht – Ein Erfahrungsbericht <i>Ulrike Schubach</i>	137
Vermittlung demokratischer Werte in Lehrkräftefortbildungen für den Musikunterricht <i>Karin Wittram</i>	153

Positive Dialektik: Hartmut Rosas Resonanztheorie und die Instrumentalpädagogik – ein Anwendungsversuch	173
<i>Annette Breitsprecher</i>	
Autorinnen und Autoren	207

Demokratie ist nicht bloß eine Staatsform, in der Rechtsstaat und Volkssouveränität zusammenkommen, sondern ein deutlich tiefer gehendes Organisationsprinzip des Zusammenlebens. Es verlangt nach Mündigkeit, Selbstbestimmung, Teilhabe und Verantwortungsbereitschaft in allen Bereichen des gesellschaftlichen Miteinanders.

Brosda, Carsten (2020): Die Kunst der Demokratie. Die Bedeutung der Kultur für eine offene Gesellschaft. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 33.

Vorwort

Dieses Buch entstand während der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020, als zu allererst Konzerte, dann kulturelle Veranstaltungen aller Art abgesagt wurden und schließlich nach den Schulen und Universitäten die Musikschulen und sämtliche andere kulturelle Einrichtungen in Deutschland geschlossen wurden, bevor zuletzt das gesamte öffentliche und soziale Leben zum Erliegen kam. Zahllosen Künstlern und Künstlerinnen, Pädagogen und Pädagoginnen, Musikvermittlern und Musikvermittlerinnen und anderen in der Kulturellen Bildung Tätigen brachen über Nacht sämtliche Einkommensmöglichkeiten weg, ein großer Teil musste trotz staatlicher Soforthilfen Grundsicherung beantragen. In aller Härte zeigte sich – nicht nur im kulturellen Bereich –, was es bedeuten kann, in prekären Verhältnissen zu leben und keinerlei finanzielle Rücklagen bilden zu können, auch wenn der Staat sich bemühte, die Folgen dieser Einnahmeverluste durch Notfallfonds und Entbürokratisierung schnellstmöglich abzufedern, und darüber hinaus groß angelegte private Solidaritätsaktionen und Spendenaufrufe für in Not geratene Kulturschaffende in Gang gesetzt wurden.

Wie so oft und nicht nur in Krisenzeiten wurde die Musik trotz des von nahezu allen Regierungen Europas ausgerufenen *Social Distancing* zu einem menschenverbindenden Medium. Psychologinnen und Psychologen riefen während der Ausgangssperren zum gemeinsamen Musizieren innerhalb der Familie auf, Menschen verabredeten sich über die sozialen Netzwerke zu Balkon-Konzerten, saßen im von der Regierung verordneten Sicherheitsabstand von mindestens zwei Metern in Parks und musizierten. Musikschullehrkräfte begannen ihre Schülerinnen und Schüler online zu unterrichten, führten Skype-, Zoom- oder anderweitige Digitalplattformen zur Durchführung des Unterrichts ein. Kindergärtner und Kindergärtnerinnen trafen sich jeden Morgen virtuell mit ihren Kindergruppen über Digitalplattformen und sangen im Morgenkreis gemeinsam Lieder, klatschten Rhythmen oder spielten gemeinsam auf Töpfen und Stühlen. Familien aus verschiedenen kulturellen Kreisen sangen im Morgenkreis ihre Lieder aus den jeweiligen Kulturen vor und ließen Nähe und Ferne auf ganz besondere Art und Weise miteinander ver-

mischen. Familien digitalisierten das Musizieren und spielten oder sangen Musik über Digitalplattformen – der Großvater am Klavier, das Enkelkind an der Geige und der Rest der Familie sang. Musik schafft(e) Hoffnung, für die Großen und für die Kleinen. Musik gab und gibt Halt, auch wenn die Zeiten unsicher waren und vermutlich auch noch lange bleiben werden.

Empfohlen wurde Musik sogar zur Einhaltung der korrekten Dauer des Händewaschens (20 bis 30 Sekunden), es sollten dabei bestimmte Lieder oder Refrains gesungen werden, z. B. zweimal hintereinander *Happy Birthday* oder *Love on to* von Beyoncé. In Windeseile entstanden kreative Online-Konzerte auf Bühnen ohne Publikum und Streaming-Angebote. Musikerinnen und Musiker traten auf Dächern und in Hinterhöfen auf und gaben Livekonzerte, in einzelnen Bundesländern wie z. B. Brandenburg wurden vom Kulturministerium Plattformen für kulturelle Online-Angebote eingerichtet, die die Kultur in die Wohnungen der unter den Ausgangsbeschränkungen leidenden Bevölkerung bringen sollten. Musik verbindet und Musik schafft gemeinsame, wertschätzende und aufbauende Momente in Zeiten, die die Menschen stark fordern. Musik in einer demokratischen Gesellschaft zeigt scheinbar gerade in solchen aktuellen Krisenzeiten, wie wichtig und verbindend sie sein kann, auch wenn es schon gegensätzliche Ansätze zu anderen Zeiten der Geschichte gab.

Auch unter den Musikschaffenden zeigte sich eine Welle von Solidarität als enorme Spendenbereitschaft von Musikerinnen und Musikern, die dies für Kolleginnen und Kollegen leisten konnten, denen die Krise schwer zu schaffen machte. Diese Solidarität half, die akuten Nöte der vielen selbstständigen Musikschaffenden und der Musikpädagoginnen und -pädagogen zumindest ein wenig abzufedern. Doch die staatlich propagierten Online-Angebote wurden nur teilweise kostenpflichtig angeboten und trugen kaum zum Einkommen der Musikschaffenden bei. Wie so oft wurden Kulturschaffende von der Politik zwar einerseits als gesellschaftlich relevant betrachtet, während andererseits zugleich mit einer großen Selbstverständlichkeit über Möglichkeiten einer Entlohnung für Online-Angebote geschwiegen wurde.

Der Musikunterricht wurde trotz der Begeisterung der Politik über die kreativen Streaming-Angebote von Musikerinnen und Musikern¹ im

1 Z. B. heißt es aus dem Kulturministerium des Landes Brandenburg: „Der Vorteil: Kulturschaffende können ihre digitalen Formate auf einem zentralen Portal präsentieren, die

Zuge der allmählichen Schulöffnungen einmal mehr an den Rand der schulischen Bildung gedrängt. Obgleich er nicht explizit verboten war, wurden an vielen Schulen mehrere Monate nur die sog. „harten“ Fächer unterrichtet, obwohl bis auf Singen viele andere Felder und Inhalte des Musikunterrichts auch unter den strengen geltenden Hygienemaßnahmen umsetzbar waren.

Auch, wenn zum jetzigen Zeitpunkt weder ein Ende der Krise noch deren gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Folgen absehbar sind, wird unsere Gesellschaft nach der Krise nicht mehr dieselbe sein wie zuvor. Es werden viele Diskussionen geführt werden müssen. Dazu wird auch die Diskussion über die Aushöhlung öffentlicher Einrichtungen, die Wertschätzung bestimmter Berufe, aber auch über den gesellschaftlichen und politischen Umgang mit Kulturschaffenden und den ästhetischen Fächern in der Schule gehören.

Vor diesem Hintergrund versteht sich dieses Buch nicht nur als wissenschaftliche Publikation, sondern will auch dazu beitragen, den Blick mehr als bisher auf die Möglichkeiten von Musik und Musizieren und den gesellschaftlichen Wert von Musik in einem demokratischen Land sowie auf den gesellschaftlichen und politischen Umgang mit Musikpädagoginnen und -pädagogen zu lenken. Die Musikpädagogik wurde jahrzehntelang in öffentlichen politischen Reden für ihre herausragende gesellschaftliche Rolle gelobt, während zugleich der Mehrheit der vielen in der Musikpädagogik freiberuflich Beschäftigten eine finanzielle und soziale Absicherung, oft mit expliziter politischer Billigung, verwehrt wurde. Doch wir werden sie auch weiterhin während und ganz sicher in besonderem Maße nach der Krise – mehr denn je – brauchen.

Anja Bossen

Christin Sellach

Nutzer können gezielt ihr Kulturprogramm auswählen – ohne Ansteckungsgefahr.“ <https://mwfk.brandenburg.de/mwfk/de/service/pressemitteilungen/ansicht/~26-03-2020-kulturbb> (Letzter Zugriff am 09.05.2020). Begeistert äußert sich auch die Baden-Württembergische Kulturstaatssekretärin Petra Olschowski: „Ich bin beeindruckt, was für einen Ideenreichtum und was für ein großes Engagement die Kultureinrichtungen unseres Landes an den Tag legen, um ihre Angebote weiterhin für die Menschen bereitzustellen und auch in der jetzigen Zeit verfügbar zu machen. Kreativ, bunt und vielfältig. Glücklicherweise geht Kultur auch digital! Gerade in diesen Tagen zeigt sich, wie sehr wir das gemeinsame Kunst-Erleben vermissen, ja, was für einen enormen Stellenwert Kunst und Kultur in unserer Gesellschaft einnehmen.“ <https://stm.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/digital-kulturangebote-im-land-entdecken/> (Letzter Zugriff am 09.05.2020).

Einleitung

Christin Tellisch/Anja Bossen

In den letzten Jahren wurden die Potenziale, die die Musikpädagogik für die Entwicklung und Erhaltung unserer liberal-demokratischen Gesellschaft birgt, zunehmend herausgestellt, u. a. auch durch Ergebnisse der wissenschaftlichen Musikpädagogik. Hier stehen insbesondere die sog. „Transfereffekte“ im Mittelpunkt,¹ d. h. durch den Umgang mit Musik hervorgerufene außermusikalische Effekte wie z. B. Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, Toleranz oder Fairness, die als wünschenswert und notwendig für den Umgang miteinander in einer demokratischen Gesellschaft erachtet werden. Eine Vielzahl öffentlicher Ansprachen und Grußworte von Politikerinnen und Politikern, aber auch von Vertreterinnen und Vertretern musikpolitischer Verbände bezieht sich auf solche erwünschten und erhofften oder auf empirischer Basis bereits nachgewiesenen Wirkungen musikalischer Betätigung.² So soll der Umgang mit Musik die Persönlichkeitsentwicklung fördern, zum sozialen Frieden beitragen, gesellschaftliche „Randgruppen“ integrieren, Generationen verbinden, zur psychischen und körperlichen Gesundheit beitragen und die gesellschaftliche Teilhabe insbesondere „bildungsferner“ Schichten ermöglichen. Ein überaus bekanntes und viel zitiertes Politikerzitat bildet der Satz des ehemaligen Innenministers Otto Schily „Wer Musikschulen schließt, schadet der Inneren Sicherheit“.³

1 Vgl. hierzu den Überblick über den Forschungsstand bei Gembris (2015).

2 Vgl. hierzu beispielsweise aus dem Grußwort des Präsidenten des Deutschen Musikrates Franz Heuser zum Buch *Kinder optimal fördern – mit Musik* (2016) von H. G. Bastian: „Die Tatsache, dass Musik außermusikalisch persönlichkeitsbildend wirkt, muss als Legitimation der Förderung musikalischer Erziehung genügen. Dass Kinder, die sich musikalisch betätigen, nachweislich ihre Kreativität schulen, ihre Konzentration trainieren, allgemein ihr Leistungsvermögen fördern u. a. m., sollte denen zu denken geben, welche die Mittel dafür kürzen wollen. Ich bin der tiefen Überzeugung, dass Musik und Kunst ideale Werkzeuge sind, um Türen zu öffnen und Verständigung zwischen Menschen zu erzeugen“ (Bastian 2016, o. S.).

3 Otto Schily bei seiner Antrittsrede als Innenminister im Deutschen Bundestag im Oktober 1998 (<https://www.bpb.de/apuz/28686/editorial>) (Letzter Zugriff am 28. 04. 2020).

Aber auch die Musikpädagogik selbst legitimierte sich im Zuge neo-liberaler Bestrebungen und der damit verbundenen zunehmenden Ökonomisierung aller Lebensbereiche jahrelang stark durch Transfereffekte,⁴ was innerhalb des musikpädagogischen Diskurses allerdings auch kritisch diskutiert wurde.⁵ Mittlerweile mehren sich jedoch auch Stimmen, die die Existenz von Musik als Teil kultureller gesellschaftlicher Praxis als alleinige Legitimation für die öffentliche Förderung von Musikpädagogik als ausreichend betrachten.⁶ Dessen ungeachtet werden jedoch nach wie vor zahlreiche Musikprojekte auch mit außermusikalischen, vor allem sozialpädagogischen oder anderen gesellschaftlichen „Aufträgen“ und Erwartungen aufgeladen.⁷

Auch die neuen Rahmenpläne für den schulischen Musikunterricht in den Ländern Berlin/Brandenburg sind hiervon nicht ausgenommen. So finden sich im Rahmenlehrplan Teil B für Klasse 1–10 zahlreiche Bereiche, zu denen fachübergreifend *alle* Unterrichtsfächer, d. h. auch das Fach Musik beitragen sollen. Hierzu gehören beispielsweise Sprachbildung, Medienbildung, Interkulturelle Bildung, Europabildung, Diversity, die Gleichberechtigung der Geschlechter sowie Demokratiebildung, die sämtlich als relevant für den Zusammenhalt unserer Gesellschaft, aber auch als relevant für das Individuum betrachtet werden. Letztlich geht es um Demokratie als Lebensform.

4 Vgl. z. B. Fink (2010, S. 3, zit. n. Knigge 2013, S. 1).

5 Vgl. hierzu Stroh (2002); Bossen (2010); Knigge (2013).

6 Vgl. hierzu beispielsweise Gembris (2001, S. 186): „Musik ist aufgrund ihrer Bedeutung, die sie für das Individuum, für Kultur und Gesellschaft und für die gesamte Menschheit besitzt, ein Wert an sich, der für sich allein Musikunterricht nicht nur legitimiert, sondern notwendig macht. Deshalb braucht er eine zusätzliche Legitimation durch Transfereffekte auf Intelligenz oder Persönlichkeit letztlich nicht.“; Niessen (2020, S. 532): „In der musikpädagogischen Diskussion herrscht [...] Konsens darüber, dass Beschäftigung mit Musik einen Wert an sich darstellt, der seine Legitimation in sich selbst trägt.“

7 Vgl. hierzu aus dem Grußwort der Projektbroschüre zu *Jeki* Hamburg: „Mit dem Instrumentalspiel will die Schulbehörde Kinder in ihrer ganzen Persönlichkeit fördern, indem die Freude am Musizieren und die Kraft der Musik für die Entwicklung eines ganzheitlichen Lernens genutzt werden.“ <https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/12342606/7981204843adaa5fdfea7d58f8f2bb65/data/2019-broschuere-dl.pdf> (Letzter Zugriff am 03. 05. 2020); Projekthomepage der Bertelsmann-Stiftung zum Projekt *Musikalische Grundschule*: „[...] die Evaluationsergebnisse belegen: Nicht nur das Schulklima, der ‚Ton‘ an der Schule verbessert sich messbar, auch die Zusammenarbeit im Kollegium, die Verbundenheit mit der eigenen Schule und die Vernetzung in den Sozialraum werden durch das Projekt nachhaltig gestärkt.“ <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/musikalische-bildung/projektthemen/musikalische-grundschule> (Letzter Zugriff am 03. 05. 2020).

Der in der obigen Aufzählung letztgenannte Punkt, die Demokratiebildung, steht im Zuge der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen wie einem zunehmenden Rechtsruck, der drohenden Einschränkung von Meinungs- und Kunstfreiheit, extremistischer Bedrohungen von Links und Rechts bzw. durch Islamismus und durch die Existenz von Fake News und Hasstiraden in sozialen Netzwerken und einer in den Medien derzeit allgemein beklagten Verrohung des Umgangs miteinander, besonders im Fokus bildungspolitischer Bemühungen.⁸ Denn diese Entwicklungen vollziehen sich trotz des demokratiebildenden Auftrags, den die Schule als Institution schon seit Jahrzehnten hat; möglicherweise wurden die Bildungsziele nicht im erwünschten und für den Fortbestand unserer liberalen Demokratie notwendigen Umfang erreicht. Die potenziellen Ursachen dafür werden kaum thematisiert, doch dessen ungeachtet werden bereits Stimmen nach einer Erhöhung des Anteils demokratischer Bildung an der gesamten schulischen Bildung (Demokratiebildung als fachübergreifendes Prinzip) sowie einer verbesserten Unterrichtsqualität im Hinblick auf Demokratiebildung laut (vgl. VBW 2020, S. 21 ff.). Ob dies ausreicht, die beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen aufzuhalten oder gar umzukehren, sei dahingestellt und soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Vielmehr soll das demokratieförderliche Potenzial des schulischen und außerschulischen Musikunterrichts erörtert und damit der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag die praktische Musikpädagogik damit zur Demokratiebildung leistet. Offen bleiben müssen Fragen nach der tatsächlichen Umsetzung solcher Demokratiebildung im musikpädagogischen Bereich, denn hierzu liegen bislang keine aktuellen Studien vor. Auch bleiben Fragen nach den Einstellungen der Musikpädagoginnen und Musikpädagogen zur Demokratiebildung unbeantwortet, da auch in diesem Bereich weitreichende Forschungsdesiderata bestehen.

Unter der genannten Fragestellung werden in diesem Band folgende thematische Schwerpunkte von verschiedenen Autorinnen und Autoren aufgegriffen:

⁸ Dies zeigt sich nicht nur an der Forderung der aktuellen Rahmenlehrpläne nach Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer, sondern auch an zahlreichen neu erschienenen Publikationen mit Handlungsempfehlungen für Politik und Lehrkräftebildung, z. B. den Empfehlungen des *Aktionsrates Bildung* im Gutachten des VBW 2020 oder der Forderung nach Stärkung der schulischen Demokratiebildung der Bildungsministerien (z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2019).

Anja Bossen betont die Notwendigkeit starker Subjekte für eine liberale Demokratie, die sich den antidemokratischen Tendenzen entgegenstellen und die bestehende Demokratie weiterentwickeln können. Da bislang die erhofften „stärkenden“ Effekte von Musikprojekten im Hinblick auf die Förderung von eher bildungsfernen Kindern und Jugendlichen oft ausblieben, zeichnet sie Wege auf, wie dieser Tendenz entgegengewirkt werden kann. Dabei kritisiert sie bisherige politische Wege und Entscheidungen und verweist auf Alternativen.

Der Beitrag von Ulrike Liedtke vergleicht die musikalische Vielfalt mit der demokratischen Vielfalt. Es wird herausgearbeitet, welche Weichen die Musik im Miteinander verschiedener Kulturen stellen kann. Anhand praktischer Erfahrungen werden die Leserinnen und Leser auf eine Reise eindrucksvoller Vergleiche von Musik, Demokratie und Politik mitgenommen. Mittels dreier Exkurse in Schulen, Kindertagesstätten und einer Komponistenbiografie wird nachgezeichnet, welche Zusammenhänge zwischen Demokratie und Musik bestehen.

Vinzenz Jander führt über den Begriff der kognitiven Bildung und der Werteerziehung hin zur musikalischen Bildung. Hier thematisiert er vor allem die Möglichkeiten der Gruppenimprovisation für die Entwicklung kommunikativer, emotionaler Kompetenzen, kritisch-reflektierter Urteilsfähigkeit, zur Partizipation und zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls. Anhand eines dreiphasigen Unterrichtsmodells erklärt er das demokratische Potenzial von Improvisationsunterricht.

Christin Tellisch stellt die Bedeutung einer wertschätzenden pädagogischen Beziehung für erfolgreiches musikalisches Lernen und eine gelingende musikalische Sozialisation in einer demokratischen Gesellschaft heraus. Dabei bezieht sie sich auf die in der UN-Kinderrechtskonvention dargelegten Grundlagen, die sie als wesentlich für ein ethisch ausgerichtetes pädagogisches Handeln im Musikunterricht erachtet. Untermauert wird ihre Forderung nach einem humanen Musikunterricht durch die Befunde ihrer empirischen Studie zur Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Menschenrechtsbildung.

Alexander Lipp zeigt anhand von qualitativen Experteninterviews mit bildungspolitischen und musikalischen Akteurinnen und Akteuren Verbindungen zwischen politischer und musikalischer Bildung auf. Dabei geht er auf das Partizipationsverständnis der Expertinnen und Experten, die Voraussetzung von Partizipationsprozessen, grundlegende Promotoren, Chancen und Herausforderungen ein. Abschließende Überlegungen

der schulischen Umsetzbarkeit partizipativer und demokratischer Prozesse vor allem im Kontext von Musikunterricht runden den Beitrag ab.

Dass Demokratiebildung ein wichtiges Thema auch in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung ist, wird im Beitrag von Karin Wittram deutlich. Sie fragt, inwiefern diese die Musiklehrkräfte mit grundlegenden Kompetenzen der Demokratiebildung ausstattet und welchen Eigenanteil die Musiklehrkräfte dafür leisten müssen. Darüber hinaus werden demokratieförderliche Methoden für den Musikunterricht aufgezeigt und Vorschläge für eine entsprechende Aus- und Fortbildung erarbeitet.

Beispiele aus dem täglichen Musikunterricht werden von Ulrike Schubach in den Blick genommen. Es wird daran deutlich, welchen Spagat die Lehrkräfte leisten müssen, wenn sie einerseits den Anforderungen des Rahmenlehrplans für das Fach Musik in den wenigen Wochenstunden des Schuljahres gerecht werden und andererseits überfachliche Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler fördern wollen. Das Dilemma fehlender Zeit für eine fundierte und umfassende musikalische und auch demokratische Bildung und Persönlichkeitsentwicklung wird deutlich. Themen und Methoden für einen demokratischen und demokratiebildenden Musikunterricht werden exemplarisch vorgestellt.

Annette Breitsprecher fokussiert die Resonanztheorie nach Hartmut Rosa als kritische Gesellschaftstheorie und untersucht ihren Zusammenhang mit der Musikpädagogik. Mit diesem ersten Versuch, diese beiden Bereiche zusammen zu denken, wird das Ziel verfolgt, zu hinterfragen, inwiefern musikpädagogische Praktiken – und dabei vor allem der Instrumentalunterricht – durch Steigerungszwänge unter Druck geraten, wann diese Praktiken ihrerseits eine Steigerungslogik bedienen und ob es gelingen kann, eine Art alternatives Idiom zu entwickeln, das sich einer Einverleibung in eine naturalisierte Steigerungslogik widersetzt.

Angeichts der demokratiebildenden Potenziale verschiedener Praxisfelder der Musikpädagogik, insbesondere des schulischen Musikunterrichts, wird hier die These aufgestellt, dass es zur Erhaltung unserer freiheitlich-demokratisch verfassten Gesellschaft im Hinblick auf die schulische Demokratiebildung nicht nur eines größeren Anteils politischer Bildung, sondern auch eines größeren Anteils musikalischer Bildung an der Stundentafel bedarf. 2015 räsonnierte Barbara Haack in der *Neuen Musikzeitung* nach dem Pariser Attentat auf die Redaktion der Zeitung *Charlie Hebdo*, ob dieses Attentat möglicherweise nicht stattgefunden hätte, wenn die Attentäter einer musikalischen Betätigung nachgegangen

wären⁹ – wohl wissend, dass diese Frage nicht zu beantworten ist, zumal, wie die Geschichte zeigt, auch böse Menschen Lieder haben. Dennoch wäre es eine Überlegung wert, ob die beklagten aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen vielleicht auch damit im Zusammenhang stehen, dass nach PISA die ästhetischen Fächer in der Schule bis an den Rand ihrer Existenz gedrängt wurden und noch immer werden. Möglicherweise überschätzen wir die Macht der Kulturellen Bildung nicht, sondern unterschätzen sie.

⁹ Haack, B. (2015): Überschätzen wir die Macht der Kultur? In: Neue Musikzeitung 2/2015. <https://www.nmz.de/artikel/ueberschaetzen-wir-die-macht-der-kultur> (Letzter Zugriff am 24. 04. 2020).

Literatur

VBW (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.) (Hrsg.) (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten. Münster: Waxmann. https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_pdfs/ARB_Gutachten-Web.pdf (Letzter Zugriff am 29. 04. 2020).

Bossen, A. (2010): Musikalische Bildung – quo vadis? In: Neue Musikzeitung 7/2010. <https://www.nmz.de/artikel/musikalische-bildung-quo-vadis> (Letzter Zugriff am 29. 04. 2020).

Gembris, H. (2001): Musik, Intelligenz und Persönlichkeitsentwicklung. In: Gembris u. a. (Hrsg.): Macht Musik wirklich klüger? – Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner, S. 133–147. (Musikpädagogische Forschungsberichte. Bd. 8.).

Gembris, H. (2015): Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/47_MIKA/Gembris_Expertise_final.pdf (Letzter Zugriff am 29. 04. 2020).

Gembris, H. (2005): Vom Nutzen musikalischer Fähigkeiten für die menschliche Entwicklung. In: Bullerjahn, C./Gembris, H./Lehmann, A. C. (Hrsg.): Musik: gehört, gesehen und erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag. Hannover: Institut für Musikpädagogischen Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover, S. 235–258.

Kindt, G. (2009): Das Schulfach Musik. <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung-schule/das-schulfach-musik/> (Letzter Zugriff am 01. 05. 2020).

Knigge, J. (2013): Transfereffekte, Kompetenzen oder ästhetische Erfahrung? Musikpädagogische Anmerkungen zur Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung. Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der BMBF-Tagung „Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung“ am 6. 6. 2013 in Berlin. http://jensknigge.info/site/Publications_files/Knigge%202013%20-%20Wirkungsforschung%20kulturelle%20Bildung.pdf (Letzter Zugriff am 29. 04. 2020).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2019): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf (Letzter Zugriff am 30. 04. 2020).

Niessen, A. (2020): Musik. In: Bollweg, P. u. a. (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 529–540.

Stroh, W. M. (2002): Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. <http://www.zfkm.org/02-stroh.pdf> (Letzter Zugriff am 29. 04. 2020).

Zwischen politischem Anspruch und Realität: „Musik für alle“ als Beitrag zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und Stabilisierung der Demokratie

Anja Bossen

1 Aufträge der Musikpädagogik in der (neo)liberalen Demokratie

In ihrer gesamten historischen Entwicklung können die vom Staat finanzierte wissenschaftliche und praktische Musikpädagogik¹ auf verschiedene staatliche Aufträge zurückblicken, die durch alle Epochen in verschiedenen Staatssystemen unterschiedlich ausfielen – von sozialpädagogischen, sozialen und politischen Aufgaben, bis hin zu Missbrauch und Manipulation.² Mit der Musik als Teilbereich der schönen Künste sind vor allem seit dem 19. Jahrhundert große gesellschaftspolitische Hoffnungen verbunden: die Verbindung des Individuums mit der Gesellschaft, der Umgang mit Musik als Einübung in Freiheit und persönlichkeitsbildende Wirkungen zur Formung von Subjekten, d. h. die Hoffnung auf eine erzieherische Funktion (Fuchs 2017). Bis heute sind diese Hoffnungen und Funktionszuschreibungen mit der Musik und ihrer Vermittlungswissenschaft, der Musikpädagogik, verbunden und dienen maßgeblich als gesellschaftliche Legitimation für deren öffentliche Finanzierung. In der liberal-demokratisch verfassten Bundesrepublik Deutschland wird momentan vor dem Hintergrund des Auseinanderdriftens der Gesellschaft,

¹ Der Begriff „wissenschaftliche“ bzw. „praktische“ Musikpädagogik wird hier im Sinne des Bamberger Fachstrukturmodells verwendet (Hörmann/Weidel 2016).

² Vgl. hierzu Abel-Struth (2005, S. 39 ff.).

der Erosion der liberalen Demokratie und der Zunahme von Rechtspopulismus und Rechtsterrorismus vor allem der praktischen Musikpädagogik in ihren vielfältigen Formaten und Formen des Musizierens eine immer stärkere gesellschaftsverbindende Rolle zugewiesen. In allen Bundesländern wird staatlicherseits eine immer noch weiter steigende Flut von Musikprojekten in demokratiestabilisierender Absicht implementiert.³ Doch die liberal-demokratisch verfassten Gesellschaften in Europa unterliegen seit den 1990er Jahren einem gesellschaftlichen Wandel, in dessen Verlauf sich Paradigmen und Werte auch innerhalb der Staatsform Demokratie massiv verändert haben. Mit der ersten groß angelegten Studie zu außermusikalischen Effekten musikalischer Betätigung von Hans-Günther Bastian (2000) und infolge weiterer empirischer positiver Befunde zu gesellschaftlich erwünschten Effekten⁴ geht seitdem auch ein Wandel der Aufträge, die von der Politik an die schulische und außerschulische Musikpädagogik gestellt werden, einher.

Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen schlagen sich immer auch in den Bildungsplänen staatlicher Bildungsakteure nieder. So wurden die bildungspolitischen Ansprüche an den Musikunterricht im Zuge einer Überarbeitung der Rahmenlehrpläne in den letzten Jahren erheblich erweitert und auf außermusikalische Aufträge ausgedehnt. Im für alle Fächer verbindlichen fachübergreifenden Teil B des Berliner und Brandenburgischen Rahmenlehrplans für Klasse 1–10, der zum Schuljahr 2017/2018 eingeführt wurde, stellt Demokratiebildung einen von mehreren gesellschaftlich relevanten Bereichen dar, zu denen nun auch das Fach Musik beitragen soll: „Demokratiebildung im Unterricht und im Rahmen der Schulkultur findet im Kontext eigener und gemeinsamer Erfahrungen statt. Dabei werden die Fähigkeiten entwickelt, verantwortlich an gesellschaftlichen und politischen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen teilzunehmen, eigene Intentionen zu verhandeln, unterschiedliche Interessen auszuhalten und in Konflikten demokratische Lösungen zu finden. Die Anerkennung anderer, die Überzeugung von eigener Wirksamkeit, der Respekt vor demokratischen Normen, Regeln und Gesetzen sowie Verantwortungsbereitschaft sind grundlegende Aspekte des so-

³ Vgl. hierzu den Hinweis auf die Diskussion um eine mögliche stärkere Funktionalisierung und Legitimierung der Kulturellen Bildung zum Zweck der Vermittlung von Normen und politischen Ideen bei Keuchel (2017).

⁴ Vgl. hierzu den in der Einleitung angeführten Studienüberblick zu Transfereffekten von Gembris (2015).

zialen und demokratischen Handelns“ (RLP Berlin-Brandenburg, Teil B, S. 26). Demokratiebildung nimmt hier – neben Sprach- und Medienbildung – einen zentralen Stellenwert ein und fungiert bei genauer Betrachtung als Oberkategorie zu allen anderen fachübergreifenden Kompetenzbereichen des Rahmenlehrplans.⁵

Im musikbezogenen Teil des Rahmenlehrplans (Teil C) lassen sich darüber hinaus Einflüsse verschiedener musikdidaktischer Konzeptionen finden, die ebenfalls emanzipatorische und partizipative Prinzipien fokussieren und deren Zielsetzungen in Richtung der Bildung mündiger Subjekte weisen, wie sie eine liberale Demokratie benötigt. Hier sind in erster Linie die Konzeptionen der *Polyästhetischen Erziehung* (Roscher 1976), der *Erfahrungserschließenden Musikerziehung* (Nykrin 1978) und der *Kommunikativen Musikdidaktik* (Orgass 1996) zu nennen.

Auch in der außerschulischen musikalischen Bildung wird der Fokus zunehmend auf demokratiebildende und gesellschaftsstabilisierende Potenziale des Umgangs mit Musik gelegt. Seit etwa 2000, als im Nachgang der PISA-Studien die nach wie vor ungleich verteilten Bildungschancen und deren Abhängigkeit von der familiären Herkunft mehrfach aufgedeckt wurden, gelangte u. a. auch eine musikalische Teilhabe *für alle* als Teil gesellschaftlicher Partizipation ins Zentrum bildungspolitischer Bemühungen. Der Zugang zur außerschulischen musikalischen Bildung, der bis dahin vor allem von Angehörigen bildungsnaher Schichten genutzt wurde, soll seitdem nunmehr Kindern und Jugendlichen aus *allen* sozialen Schichten offenstehen. Die Umsetzung von mehr Chancengerechtigkeit soll jedoch neuerdings auch der zunehmenden kulturellen und sozialen Spaltung der Gesellschaft Einhalt gebieten, die sich seit der Ablösung der Sozialen Marktwirtschaft durch den Neoliberalismus und des damit verbundenen Rückzugs des Staates aus dem öffentlichen Raum deutlich verschärft hat. Zur Verminderung der zunehmenden sozialen Ungleichheit soll nun auch die Musikpädagogik einen Beitrag leisten. Zu diesem Zweck werden staatlich finanzierte oder zumindest staatlicherseits unterstützte privat finanzierte (v. a. durch private Stiftungen) musikpädagogische Projekte in rasch steigender Zahl implementiert, die speziell auf sozial, finanziell und kulturell unterprivilegierte Bevöl-

5 Hier sind insbesondere die Interkulturelle Bildung, Europabildung, Kulturelle Bildung, die Anerkennung von Diversity sowie die Gleichberechtigung der Geschlechter zu nennen, die jeweils Teilbereiche von Demokratiebildung abbilden.

kerungsschichten zielen. Diese Projekte sollen dazu beitragen, auch diesen Schichten eine musikalische Betätigung bzw. musikalische (Selbst)bildung zu ermöglichen und damit ihre Chancen auf ein gelingendes Leben in der Gesellschaft zu erhöhen. Der musikalischen Praxis als Teil kultureller Bildung wird hierbei die Funktion eines sozialen Kitts (Keuchel 2019) zugeschrieben.

Im Zuge der Bedrohung der liberalen Demokratie durch zunehmenden Rechtspopulismus, Rechtsterrorismus und islamistischen Terror, die Aufladung von öffentlichen Diskussionen und Diskursen mit Emotionen statt mit Fakten und Argumenten, werden aktuell über die beabsichtigte Chancengerechtigkeit hinaus auch die potenziellen Wirkungen musikalischer Betätigung für das Erzeugen von Verhaltensweisen ins Feld geführt, die gesellschaftlich als positiv gelten und die für eine stabile Demokratie als unentbehrlich betrachtet werden. Erwünschte Transferwirkungen durch Musik werden von zahlreichen Akteuren der musikalischen Bildung sowie von politischen Entscheidungsträgern häufig als Legitimation angeführt (vgl. Haas u. a. 2019, S. 138), was in erheblichem Maß dem Umstand geschuldet sein dürfte, dass inzwischen für sämtliche öffentlich finanzierten Bereiche des Lebens eine permanente, nachweisbare Nützlichkeits-erwartung als Teil der neoliberalen Paradigmen herrscht. Häufig werden im Zusammenhang mit den Nützlichkeitswirkungen von Musik z. B. die Einübung von Toleranz, eine Verbesserung des Sozialverhaltens, Teamfähigkeit, Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Disziplin) oder die Steigerung der Intelligenz bzw. die Steigerung schulischer Leistungen angeführt. Einige dieser Verhaltensweisen bzw. Persönlichkeitsmerkmale gehören nach Himmelmann (o. J., S. 2) zu den individuellen Verhaltensanforderungen an Individuen in einer freiheitlich-demokratisch verfassten Gesellschaft, wobei Himmelmann noch Wertschätzung und Gewaltverzicht hinzufügt. Ungeachtet der teils recht widersprüchlichen Forschungslage zu den Transfereffekten musikalischer Betätigung und des Musicklernens⁶, bleibt unbestritten, dass sich Musik auf die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen auswirken *kann*, Selbsterfahrung ermöglicht, gemeinschafts-

⁶ Vgl. hierzu z. B. den von Clausen und Dreßler (2018) herausgegebenen AMPF-Band „Soziale Aspekte des Musicklernens“ oder die Zusammenfassung des Forschungsstandes zu Transfereffekten durch Musik von Gembris (2015).

bildende Potenziale birgt und Identität stiftet (vgl. Wingert 2019, S. 53), gerade auch im Sinne demokratischer Grundwerte – allerdings, wie die Geschichte zeigt, u. U. aber auch gegen diese Werte.⁷

Die Überzeugung von positiven Wirkungen musikalischer Praxen als Beitrag zu einem selbstbestimmten und friedlichen Zusammenleben, wie es in westlichen liberalen Demokratien angestrebt und zum Erhalt dieser Demokratie unerlässlich ist, beruht seit dem 19. Jahrhundert maßgeblich auf Friedrich Schillers Utopie über die Ästhetische Erziehung des Menschen, der zufolge Menschen vor allem dann „vernünftig“ und friedlich zusammenleben können, wenn sie mit ihren eigenen Emotionen und den Emotionen anderer im Reinen und in der Lage sind, damit „gut“ umzugehen (Berghahn 2000). Der Weg zum „Vernunftstaat“, indem die von Natur aus ungezähmten Emotionen in Einklang mit dem Verstand stehen, führt für Schiller über die Auseinandersetzung mit den schönen Künsten, wobei allerdings bei Schiller selbst das Theater im Mittelpunkt steht und nicht die Musik. Die Schärfung der Sinne durch ästhetische Wahrnehmung, die Reflexion der von Kunst ausgelösten Emotionen und letztlich die Selbsterziehung und freiwillige Entscheidung zu moralischem Verhalten und damit zur Vernunft werden seit dem 19. Jahrhundert aber auch der Musik zugesprochen. Darin wird ein demokratiebildendes Potenzial gesehen, das nun bewusst dazu genutzt werden soll, die (aus sehr unterschiedlichen Gründen) auseinanderdriftende Gesellschaft zusammenzuhalten und die Folgen zunehmender Individualisierungstendenzen und Partikularinteressen zu mildern.⁸ So beschreibt Oliver Scheytt als Präsident der Kulturpolitischen Gesellschaft das Potenzial der Künste für die Demokratie u. a. folgendermaßen:

„Die Künste haben das Potenzial, kulturelle Aushandlungsprozesse spielerisch und konfliktfrei zu ermöglichen. [...] In den Künsten lassen sich auch Widersprüche und gegensätzliche Interessen

7 Erinnert sei hier beispielsweise an den Missbrauch des Singens für politische Zwecke durch das NS-Regime oder in der DDR.

8 Vgl. hierzu das *Modell Gesellschaftspolitischer Sequenzen* von Gielen und Lijster, nach dem die durch Kunst ausgelösten Wahrnehmungen und Emotionen in politisches Handeln münden und dadurch demokratiestabilisierend wirken können. Das Modell folgt dabei den Schritten „Grundemotion“, „(Selbst)Erkenntnis“, „Kommunikative Verständigung“, „Entprivatisierung (Gang in die Öffentlichkeit)“ und „(Selbst)Organisation“ (Gielen/Lijster 2017, zit. nach Matarasso 2018, S. 321 ff.).

reflektieren und spielerisch ‚verhandeln‘, um mentale Blockaden aufzuweichen“ (Erklärung der Kulturpolitischen Gesellschaft zum 9. Kulturpolitischen Bundeskongress 2017).

2 Potenziale der Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung

Die Schillersche Utopie von der Ästhetischen Erziehung durch die Künste ist aktuell auch deshalb von besonderem Interesse, da sich im Umgang mit Emotionen enorme gesellschaftliche Probleme und ein immenses Konfliktpotenzial abzeichnen. Dies lässt sich an einem sich verändernden Kommunikationsverhalten (auch an Schulen) festmachen, das sich in Form verbaler Gewalt, Hass und Häme und auch in der Zunahme von körperlichen Übergriffen oder (Cyber)Mobbing manifestiert.⁹ Unter den gegebenen Lebensumständen ist es offenbar für immer mehr Menschen unmöglich, im Schillerschen Sinn mit den eigenen Emotionen und denen anderer gut umzugehen und mit sich im Reinen zu sein. Frustration und Unzufriedenheit mit den herrschenden Lebensverhältnissen scheinen sich vermehrt Bahn zu brechen, trotz aller schulischen Bemühungen um Demokratiebildung und der damit verbundenen Beachtung der Einhaltung von Kommunikationsregeln durch die Lehrenden. In den derzeitigen öffentlichen Kommunikationsstrukturen schlägt sich teils ein immenser Empathie- und Sensibilitätsverlust nieder.¹⁰ Ohne Empathie und Sensibilität ist jedoch ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben nicht möglich. Empathie bezeichnet dabei die Fähigkeit und Bereitschaft, Empfindungen, Emotionen, Gedanken, Motive und Persönlichkeitsmerkmale einer anderen Person zu erkennen, zu verstehen und nachzuempfinden.¹¹ Sie ist eine unabdingbare Voraussetzung für solidarisches Handeln (Bundesverband Mobile Beratung e. V. 2019, S. 24) sowie für Fairness und Toleranz, d. h. für grundlegende moralische Werte, die zugleich auch demokratische Werte darstellen. Die Grundlage für

⁹ Vgl. zum Cybermobbing z. B. Gabler (2013, S. 18): Cyber-Mobbing in sozialen Netzwerken; vgl. zur Zunahme von körperlicher und verbaler Gewalt Weißmann (2017, S. 42 ff.).

¹⁰ Vgl. dazu Warnke (2019); Sternberg (2018).

¹¹ Wikipedia, Artikel Empathie. Online verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Empathie> (Letzter Zugriff am 14. 04. 2020).

Empathie sind die Fähigkeit zur Wahrnehmung von eigenen Emotionen und den Emotionen anderer und deren Reflexion. Ohne diese Fähigkeiten ist auch kein Perspektivenwechsel möglich. Diese Feststellung führt wiederum zu Schillers Idee der Ästhetischen Erziehung des Menschen durch Wahrnehmungsschulung anhand der Künste.

Inwiefern Musik implizit zu einer guten Kommunikation als Teil von Demokratiebildung beitragen kann, wird insbesondere in den Beiträgen von Ulrike Liedtke und Vinzenz Jander in diesem Band näher ausgeführt und daher hier nicht vertiefend dargestellt. Die Musikdidaktik befasst sich seit etwa 2008 jedoch auch mit der Vermittlung von Argumentationskompetenz im schulischen Musikunterricht. Hierbei sind insbesondere die Ansätze der Ästhetischen Argumentationskompetenz von Rolle (2008; 2013), des Ästhetischen Streits von Rolle und Wallbaum (2011) sowie der Argumentationstiefe von Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013) zu nennen. Auch, wenn diese musikdidaktischen Ansätze nicht explizit im Kontext von Demokratiebildung stehen, stellt das Argumentieren mit seinen Sprachhandlungsmustern *sich Positionieren, Begründen, Konzedieren* und *Modalisieren* (Feilke 2015) eine der wichtigsten demokratierelevanten kommunikativen Kompetenzen dar, zu denen auch das gegenseitige respektvolle Zuhören gehört. Ein Musikunterricht, der den Ästhetischen Streit und die Ästhetische Argumentation beim Sprechen über Musik einbezieht und sich darüber hinaus nicht mit oberflächlichen Argumentationen begnügt, leistet einen erheblichen Beitrag zu demokratischen Aushandlungsprozessen in einer von gegensätzlichen Interessen geprägten Gesellschaft, da die in der ästhetischen Argumentation erworbenen Kompetenzen auch auf außermusikalische Diskussionsinhalte transferiert werden können.

Dass der Umgang mit Musik spannungsregulierend, beglückend und gesundheitsfördernd sein kann, ist nicht nur naheliegend, sondern mittlerweile auch empirisch belegt.¹² Hierin liegen erhebliche Potenziale der Musikpädagogik, die zu einem guten Zusammenleben durch Glück, Gesundheit und Lebenszufriedenheit beitragen können. Für das gute Zusammenleben in der liberalen Demokratie sind aber auch sog. Schlüsselkompetenzen relevant, die in engem Zusammenhang mit demokratischen Grundwerten stehen. Zu diesen Kompetenzen gehören laut OECD:¹³

¹² Vgl. z. B. Blank/Adamek (2010); Kreutz (2014); Bernatzky/Kreutz (2015).

¹³ www.oecd.org/pisa/35693281.pdf (Letzter Zugriff am 14. 04. 2020).

- Kooperationsfähigkeit,
- die Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten,
- die Fähigkeit zur friedlichen Konfliktlösung,
- die Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren.

Voraussetzungen hierfür sind die Fähigkeit zur gewaltfreien Kommunikation, Anstrengungsbereitschaft, Teamfähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die sämtlich in der musikalischen Interaktion, aber auch durch die mit einer musikalischen Betätigung verbundene Zielorientierung (beispielsweise gelungene Interpretation eines Werkes, Aufführung, Aufnahme, Wettbewerb) erworben werden können. Konzentrationsfähigkeit, Zielorientierung und Durchhaltevermögen, Verantwortungsübernahme, Problemlösefähigkeit, Teamfähigkeit und Kreativität, die sich als Persönlichkeitseigenschaften in musikalischer Praxis ausbilden, sind zweifellos Schlüsselkompetenzen, die zum Erfolg von Individuen in einer Leistungsgesellschaft beitragen und damit zu einem starken Selbstwertgefühl führen können.

Ein weiterer wesentlicher Faktor für Lebenszufriedenheit ist öffentliche Anerkennung durch öffentliche Präsentationen oder Musikwettbewerbe. So verweist Groß (2018, S. 195) auf die Bedeutung von Selbstwahrnehmung der eigenen Kompetenzen (instrumentales Können, Verantwortungsübernahme, Rücksichtnahme auf Schwächere, Toleranz) durch gemeinsames Musizieren bei öffentlichen Präsentationen. Dies trägt insgesamt zu einem stabilen Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsgefühl bei, das wiederum essenziell für eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist:

„Selbstwertgefühl und das Gefühl der Selbstwirksamkeit stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang zu Beteiligungsmotivationen und Beteiligungskompetenzen. Soziale Teilhabe und politische Beteiligung stiften sozialen Zusammenhalt und stärken die Identifikation mit der Demokratie.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, S. 11)

Die Steigerung des Selbstwertgefühls durch öffentliche Anerkennung stellt außerdem einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit dar, da der gesellschaftliche Erfolg höherer sozialer Schichten offenbar zu einem nicht

geringen Teil auf ihr höheres Selbstbewusstsein gegenüber niedrigeren Schichten zurückzuführen ist (Belmi u. a. 2019). Mit Blick auf die Konkurrenz bei Musikwettbewerben ist allerdings zu bedenken, dass Wettbewerbe auch zahlreiche Verlierer produzieren. Daher sind, soweit dies im Hinblick auf Musik möglich ist, möglichst objektive und transparente Bewertungskriterien und eine faire Behandlung notwendig, damit die Steigerung des Selbstwertgefühls der Gewinner nicht auf Kosten des Selbstwertgefühls der Verlierer geht.¹⁴ Wer selbstbewusst ist, ist eher in der Lage, ein selbstbestimmtes, mündiges Leben zu führen, denn selbstbewusst und mündig zu sein, bedeutet auch, von außen herangetragene gesellschaftliche Anforderungen zu hinterfragen, sich ihnen widersetzen zu können und sie nicht unwidersprochen zu erfüllen. Und wer ein selbstbestimmtes Leben führt und mit diesem Leben überwiegend zufrieden ist, hat letztlich auch weniger Grund, extremistischen Strömungen zu folgen.

Zugleich handelt es sich bei den oben angeführten Schlüsselkompetenzen aber auch um Eigenschaften, die aus wirtschaftlicher Perspektive von enormer Bedeutung sind. Denn gefragt sind im derzeitigen Wirtschaftssystem vor allem Selbstoptimierung, Disziplin, Pünktlichkeit, Kreativität und die Bereitschaft zu höchster Flexibilität. Genau hierzu können durch Musik entwickelte Schlüsselkompetenzen beitragen. Sie können allerdings auch selbstschädigend wirken, und zwar dann, wenn die eigenen psychischen oder physischen Grenzen aufgrund beruflicher Überforderung und stetiger Arbeitsverdichtung, (Selbst)ausbeutung und vermeintlicher Alternativlosigkeit überschritten werden. So beschreibt Welzer (2016, S. 52 f.) mit Bezug zu Foucaults Begriff der Disziplinargesellschaft, dass Machtverhältnisse heutzutage gerade viel mehr in der inneren, psychischen Struktur von Individuen wirksam werden, als von außen auf das Individuum einzuwirken. Demnach nistet sich Macht als Disziplin und selbst auferlegte Pflicht im Inneren ein (Welzer 2016, S. 49). Aus kapitalistischer Perspektive nicht gefragt hingegen sind Selbstbestimmung, das Hinterfragen von Selbstoptimierung und (Selbst)ausbeutung oder Kritik an weiteren neoliberalen Paradigmen. Doch kann der Umgang mit Musik infolge des ihr immanenten künstlerischen „Eigensinns“ dazu genauso beitragen (Fuchs 2017, S. 106). Vor diesem Hintergrund wäre, wie Fuchs anmerkt, also zu klären, ob Kinder und Jugendliche durch Musikpädago-

14 Vgl. zu den psychosozialen Wirkungen von Musikwettbewerben Irion (2014).

gik zu „starken“ Subjekten im Sinne der Affirmation oder der Infragestellung der herrschenden Verhältnisse gebildet werden sollen. Da Fuchs das „starke“ Subjekt als eines definiert, „das sich mit ungerechten Verhältnissen eben nicht abfindet“ (ebd., S. 108), liegt die Antwort auf der Hand. Weiter heißt es bei Fuchs:

„Voraussetzung dafür ist eine sensible Wachheit und Wahrnehmungsfähigkeit, ganz so, wie sie in einer ästhetischen Praxis entstehen kann.“ (ebd.)

So liegen die Wirkungsmöglichkeiten der Musikpädagogik gleichsam paradox zwischen Affirmation und Infragestellung der bestehenden Verhältnisse. Doch warum finanziert dann der Staat Projekte wie *Kultur macht stark*, wenn zu befürchten steht, dass daraus Subjekte hervorgehen, die die von ihm geschaffenen Rahmenbedingungen für die bestehenden Lebensverhältnisse kritisch hinterfragen? Bei genauerer Betrachtung liegt jedoch beides im staatlichen Interesse: einerseits die Affirmation als Fortbestehen der vom Staat geschaffenen Verhältnisse; so dient Kultur- und Bildungspolitik immer auch der Stabilisierung eben dieser Verhältnisse (ebd., S. 96). Andererseits erfordert aber auch die Aufdeckung gesellschaftlicher Missstände selbstbewusste, starke Subjekte. Ein wesentliches Interesse des Staates an Kunst besteht gerade darin, dass sie in der Lage ist, der Gesellschaft einen Spiegel vorzuhalten. Dies macht sie für die Gesellschaft unverzichtbar, da hierdurch wesentliche Diskurse und in Folge dieser Diskurse positive gesellschaftliche Veränderungen angestoßen werden. Das staatliche Interesse an diesem Potenzial ist auch maßgeblich für die im Grundgesetz verankerte Garantie der Kunstfreiheit und stellt eine wesentliche Legitimation für die öffentliche Förderung von Kunst und Kultur dar. Gerade angesichts des beklagten Demokratieverfalls braucht der liberal-demokratische Staat zu seiner Selbsterhaltung selbstbewusste, starke Subjekte nötiger denn je, denn nur starke Subjekte sind in der Lage, sich den aktuellen antidemokratischen Tendenzen entschieden entgegenzustellen und für den Erhalt der liberalen Demokratie einzutreten.

3 Im Fokus des Staates: Musikpädagogik für „benachteiligte“ Kinder und Jugendliche

Musikpädagogische Angebote werden heutzutage nicht mehr vorrangig um der Selbstverwirklichung und musikalischen Bildung derjenigen willen implementiert, die sich für diese Angebote von sich aus interessieren und zusätzlich über das dafür nötige ökonomische Kapital verfügen, wie es bis etwa bis zum Ende des 20. Jahrhunderts der Fall war. Vielmehr wurden und werden mittlerweile unüberschaubar viele zusätzliche musikpädagogische Angebote implementiert,¹⁵ die sich *gezielt* an bestimmte Gruppen richten, um bestimmte, gesellschaftlich nützliche Wirkungen herbeizuführen bzw. um gesellschaftliche Fehlentwicklungen auszugleichen. Dass die positiven Wirkungen musikalischer Tätigkeit nunmehr *allen* zugutekommen sollen, vor allem aber denjenigen, die zuvor keinen Zugang dazu hatten (dies sind z. Zt. allen voran sog. „bildungsferne“ Kinder und Jugendliche und Migranten sowie auch die Bevölkerung in ländlichen Räumen), wird als relevanter Beitrag zur Erhaltung der derzeitigen gesellschaftlichen Strukturen und der liberalen Demokratie erachtet. In den letzten Jahren zeichnete sich mit jeder Wahl deutlicher ab, dass vor allem sozioökonomisch, bildungsmäßig und kulturell abgehängte Bevölkerungsschichten ihr Recht auf demokratische Mitbestimmung nicht mehr wahrnahmen und den Wahlen fern blieben. Daher wurden im politischen Diskurs mehr Anstrengungen zur Integration gesellschaftlicher „Randgruppen“ angemahnt. Dabei wird der Kulturellen Bildung eine bedeutende Rolle zugesprochen: Auch bildungsferne Kinder und Jugendliche bzw. Kinder und Jugendliche aus mittellosen Elternhäusern, die sich keinerlei musikalische Betätigung außerhalb des schulischen Musikunterrichts leisten können, sollen nun partizipieren. Zahllose Musikprojekte richten sich mittlerweile gezielt an diese Gruppe bzw. auch an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, wobei Migrationshintergrund und

¹⁵ Zwischen 2013 und 2017 beteiligten sich z. B. allein am vom BMBF geförderten Projekt *Kultur macht stark* 200 Musikschulen mit mehr als 1 200 Bündnispartnern, die über 1 200 musikpädagogische Bildungsmaßnahmen für rund 40 000 Kinder und Jugendliche durchführten; das Projekt wird bis mind. 2022 fortgesetzt. Siehe <https://www.musikschulen.de/aktuelles/news/index.html?newsid=2450> (Letzter Zugriff am 06. 04. 2020). Die euphemistische Umschreibung von Armut und struktureller Benachteiligung wird im musikpädagogischen Diskurs durchaus auch kritisch gesehen (vgl. hierzu z. B. Hornberger 2017, S. 31).

Armut teils miteinander einhergehen.¹⁶ An die Künste und damit auch an die Musikpädagogik werden somit immense sozialpolitische Erwartungen geknüpft. Diesen Erwartungen liegen jedoch nach der hier vertretenen Auffassung einige Denkfehler zugrunde, die verhindern, dass die erhofften Wirkungen überhaupt eintreten bzw. dass *nachhaltige* Wirkungen erzielt werden und dass der Umgang mit Musik seine demokratiebildenden Potenziale voll entfalten kann.

Dass bisherige außerschulische Musikprojekte trotz teils erheblicher Dauer ihrer Existenz (z. B. existiert das Projekt *Jeki* bereits seit 2005, das vom BMBF geförderte Projekt *Kultur macht stark* seit 2013) nicht substantiell zur Chancengerechtigkeit bildungsferner Kinder und Jugendlicher beigetragen haben, zeigt aktuell die Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2019. Noch immer, wie bereits im Jugendkulturbarometer aus dem Jahr 2006 evident wurde, hängt die Kulturnutzung vorwiegend vom Bildungsgrad ab. Olaf Zimmermann und Gabriele Schulz, die Geschäftsführenden des Deutschen Kulturrats, resümieren ebenfalls, dass Projekte wie *Kultur macht stark*, die sich gezielt an Kinder und Jugendliche mit geringer formaler Bildung richten, bisher „noch keinen nachhaltigen statistischen Effekt“ zu entfalten scheinen (Zimmermann/Schulz 2019). Die potenziellen Ursachen ausbleibender Erfolge werden allerdings noch kaum diskutiert. Vor allem sozialwissenschaftliche Erkenntnisse scheinen bisher in die Überlegungen über die Ursachen des ausbleibenden Erfolgs sowie in die Konzeption von Musikprojekten „für Bildungsferne“ nur unzureichend einzufließen. Dies soll an dieser Stelle erfolgen, mit dem Ziel, Veränderungsansätze aufzuzeigen, die die Wahrscheinlichkeit für einen Erfolg musikpädagogischer Maßnahmen erhöhen.

Bei den meisten Musikprojekten für bildungsferne Kinder und Jugendliche, unabhängig davon, ob sie von staatlichen Institutionen oder privaten Stiftungen in Kooperation mit staatlichen Akteuren durchgeführt werden, geht es vorrangig um die Nutzung von Musikpraxen, die dem Bereich der Hochkultur zuzuordnen sind. Möglicherweise geht die Idee, bildungsferne Milieus für die Formen der in den Projekten angebotenen Musikpraxis zu begeistern, jedoch aufgrund des Abgrenzungsbestrebens jener bildungsfernen Milieus von anderen Milieus nicht auf.¹⁷

¹⁶ Zugleich existieren an nahezu allen öffentlichen Musikschulen seit Jahrzehnten lange Wartelisten.

¹⁷ Vgl. hierzu insbesondere Bourdieu (1987).

Im Zuge der Besetzung von Spitzenämtern in Wirtschaft, Staat, Parteien und Medien durch bessergestellte (kosmopolitische) Eliten (Merkel 2018), bestimmen diese, was unter „Musik für alle“ zu verstehen sei. Doch diejenigen, für die die Angebote gedacht sind, verweigern in weiten Teilen die Annahme dieser Angebote. Gesellschaftlicher Zusammenhalt und dauerhafte musikalische Teilhabe wird also so nicht befördert. Obwohl die Art des Musikangebots nur *ein* Faktor ist, der die Annahme oder Ablehnung eines Angebotes beeinflusst,¹⁸ ist er nicht unerheblich, denn Musikpraxen dienen der Identitätsbildung. Diese vollzieht sich aber gerade auch durch eine bewusste Abgrenzung zu anderen Milieus:

„Die verschiedenen Musiken und Musikkulturen innerhalb der Milieus selbst sind [...] eher Motor der Abgrenzung und Distinktion: Die Erzählung vom Verbindenden der Musik stimmt nur insoweit, als sie tatsächlich die jeweiligen Gruppen oder Milieus binnenstabilisiert und über die Abgrenzung nach Außen das Innen stärkt.“
(Merkt 2019, S. 254)

Auch künftig werden also nur wenige bildungsferne Kinder und Jugendliche hochkulturell geprägte Einrichtungen besuchen, wenn dies in ihrer sozialen Umwelt nicht opportun ist; daran ändern auch kostenlose Angebote und niedrighschwellige Zugänge nicht viel. Bereits 2002 konstatiert W. M. Stroh Hilmar Hoffmanns Konzept einer „Kultur für alle“, das die „gute Musik“ des Bildungsbürgertums den bürgerlichen Eliten zu entreißen und zu „demokratisieren“ gedachte:

„Dieser (allgemeine) Standpunkt hat vor allem im Kontext der Gesamtschul-Diskussion dazu geführt, dass es als Fortschritt betrachtet wurde, wenn Beethoven vor Grund-, Haupt-, Real- und Gymnasialschülerinnen gleichermaßen erklang. Sehr zum Leidwesen der Betroffenen, die mit derart Demokratie wenig anfangen konnten.“
(Stroh 2002, S. 4)

¹⁸ Lehmann-Wermser (2019, S. 279 f.) weist in einem Überblick über die Befunde mehrerer Studien auf weitere Faktoren hin, zu denen u. a. das verfügbare Einkommen, die Bedeutung von Musik im Elternhaus, die intergenerationelle Weitergabe von kulturellem Kapital oder ein Migrationshintergrund zählen.

Die im Elternhaus und im sozialen Umfeld der Peers stattfindende musikalische Sozialisation ist vermutlich so prägend, dass zudem eine lediglich punktuelle Teilnahme an einem hochkulturellen musikalischen Angebot, zusammen mit ein bis maximal zwei Stunden Musikunterricht pro Woche, dem ererbten kulturellen Habitus kaum etwas entgegenzusetzen haben. Merkt (2019) sieht eine – womöglich sogar die einzige – Möglichkeit, dies zu verändern, in der Ganztagschule:

„Armut und Beeinträchtigung als Teilhabebarriere sind nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite ist die tatsächliche oder vielleicht auch ‚nur‘ empfundene Irrelevanz der Angebote für bestimmte Milieus [...]. Was also muss sich ändern, um Teilhabebarrrieren abzubauen? Der Gegenstand der Teilhabe, also die Kultur, oder die Kulturrezipierenden? Auch wenn die Schule nicht alles retten kann – die inklusive Ganztagschule hätte durchaus die Möglichkeit, durch Kulturerfahrung im Sinne von kultureller Praxis und durch Kulturreflexion Grundlagen für ein weiterführendes Interesse zu legen. Die Entwicklung partizipativer Ansätze kultureller Gestaltung wäre hierbei nicht nur hilfreich, sondern die Voraussetzung.“ (Merkt 2019, S. 285)

Im Sinn partizipativer Ansätze plädiert auch Henze (2018) für eine Kultur mit allen statt Kultur für alle und für Langfristigkeit statt Kurzlebigkeit:

„Der Fokus auf relativ kurzfristige Projekte mit klar definierten und messbaren Zielen, wie es in der Kulturförderung allenthalben Usus ist, ist nicht geeignet, um das Vertrauen zu schaffen, das viele Menschen und insbesondere solche, die mit einigen Kunstformen noch kaum in Berührung gekommen sind, benötigen, um sich entsprechend einzubringen.“ (Henze 2018, S. 338)

Schule hat u. a. den Auftrag, Kindern und Jugendlichen kompensatorische musikalische Angebote zu machen, die sie von zu Hause nicht erhalten. Allerdings durchlaufen die Kinder bereits vor Schuleintritt eine musikalische Sozialisation und kommen schon mit einem bestimmten kulturellen Kapital ausgestattet in die Schule. Besteht also die politisch beabsichtigte Chancengerechtigkeit auf musikalischem Gebiet darin, dass alle die Chance ergreifen, sich hochkulturellen Musikpraxen zuzuwenden

und hochkulturelle Institutionen zu nutzen, hieße dies, ein Konzept zu entwickeln und Strukturen zu schaffen, die bereits in der Kita ansetzen und Kinder von frühester Kindheit an mit hochkulturellen Musikpraxen vertraut machen. Dies wäre im Sinne Merckts in der Ganztagschule fortzuführen, wobei auch berücksichtigt werden müsste, dass es sich zumindest für Kinder aus mittellosen Elternhäusern um kostenfreie Angebote handelt. Das Angebot müsste ferner für eine bestimmte Zeitspanne (ca. ein Jahr bei einem wöchentlichen Turnus) verpflichtend sein¹⁹. Denn für oder gegen eine bestimmte Musikpraxis, die in das eigene Leben integriert werden soll oder nicht, kann sich nur entscheiden, wer sie zuvor kennengelernt hat.²⁰ Um dies auszuprobieren, braucht es mehr Zeit als ein kurzes Projekt. Es wäre also eine aufeinander aufbauende Konzeption notwendig, die Kindern von frühester Kindheit bis zum Schulabschluss die Möglichkeit bietet, sich mit denjenigen musikalischen Gegenständen und Musikpraxen, die zum Repertoire hochkultureller Einrichtungen zählen, langfristig auseinanderzusetzen.

Die politisch ständig geforderte Erschließung neuer, insbesondere bildungsferner Zielgruppen kann somit nicht losgelöst von sozialwissenschaftlichen Überlegungen allein den hochkulturellen Einrichtungen zugeschoben werden,²¹ die zudem mit diesem Anspruch eventuell sogar dem Zwang ausgeliefert werden, ihre Existenzberechtigung durch den Grad der Erreichung dieses im Grunde unerreichbaren Ziels nachzuweisen. Die Teilnahme von bildungsfernen Kindern und Jugendlichen an einem Projekt einer hochkulturellen Institution garantiert zudem in keiner Weise, dass die ehemaligen Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer auch als Erwachsene das reguläre Angebot der anbietenden Einrichtung nutzen und damit den kulturellen Habitus anderer sozialer Gruppen (d. h. der „Bildungsnahen“) übernehmen. Das Zuschieben sozialpolitischer bzw. bildungspolitischer Aufgaben an hochkulturelle Einrichtungen, die bis vor ca. zwanzig Jahren nichts anderem als dem Erhalt des kulturellen Erbes (was auch immer darunter zu verstehen ist) und dem Genuss oder

19 Dies wird als angemessene Zeitspanne für Erfahrungen mit einer bestimmten Musikpraxis betrachtet, die eine ausreichende Entscheidungsgrundlage für oder gegen eine Musikpraxis bilden.

20 Vgl. hierzu für den schulischen Musikunterricht das Orientierungs-Kompetenz-Modell von Hans Jünger (2019).

21 Hieraus leitet sich im Zusammenhang mit zahlreichen neuen kulturellen Formaten der Begriff der *Soziokulturalisierung des Kulturbetriebes* ab (vgl. Sievers 2019a, S. 49).

der Selbstbildung der an hochkulturellen Programmen von sich aus interessierter Bevölkerungsteile diente, wird als isolierte Maßnahme also nicht dazu führen, dass bildungsferne Kinder und Jugendliche sich dauerhaft an eine solche Institution binden (z. B. als Abonnenten von klassischen Sinfoniekonzerten oder als regelmäßige Opernbesucher).

Zu fragen ist in diesem Zusammenhang allerdings auch, weshalb staatlicherseits so großer Wert darauf gelegt wird, bildungsferne Kinder und Jugendlichen an *bestimmten* Formen von Kultur zu beteiligen, die offenbar als hochwertiger angesehen werden als diejenigen Formen kultureller Praxis, die diese bildungsfernen Kinder und Jugendlichen von sich aus bereits ausüben, z. B. rappen, Musik hören, sich auf Youtube inszenieren. Staatliche Institutionen werden nur dann mit Geld zur Förderung der Chancengerechtigkeit ausgestattet, wenn ihre Ideen den Vorstellungen der Geldgeber entsprechen. Die Geldgeber aber sind i. d. R. nicht in der Unterschicht anzutreffen und erhalten so die Macht, über die Art der Chancengerechtigkeit nach ihren eigenen Vorstellungen zu bestimmen. „Wertvoll“ ist offenbar dabei das, was innerhalb des eigenen Habitus der Förderer als wertvoll erachtet wird. Maedler formuliert entsprechend zu „gängigen“ Angeboten an untere soziale Schichten, die ihnen von höheren Schichten gemacht werden:

„Eine Auseinandersetzung mit der Lebenswelt des Nicht-Publikums findet nicht statt, zu stark ist die Orientierung am eigenen Werte- und Rezeptionskanon“ (Maedler 2008, S. 105).²²

Doch auch untere soziale Schichten hören oder machen Musik und besuchen Konzerte, die allerdings i. d. R. nicht von staatlichen Institutionen veranstaltet werden (z. B. Rock- und Popkonzerte). Um also auch bildungsfernen Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu musikalischer Teilhabe zu ermöglichen, könnten mehr Fördergelder auch in Musikpraxen fließen, die bildungsferne Schichten bevorzugen, bis hin zu mehr Zuschüssen für Rock- und Popveranstaltungen. Denn auch Konzerte von Rock- und Popbands stiften Gemeinschaft und bewirken positive Emotionen bei den Rezipienten, auch wenn damit kein explizites aufklärerisches Potenzial verbunden ist. Schließlich sind auch klassische Sinfoniekon-

²² Vgl. zur Defizitorientierung und paternalistischen Grundhaltung von Entscheidungsträgern in der kulturellen Bildung auch Maedler 2017, S. 51 ff.

zerte keineswegs immer mit einem aufklärerischen Potenzial verbunden, sondern dienen oft nichts anderem als der Unterhaltung, der Entspannung und dem Herausgehobensein aus dem Alltäglichen.

Es wäre also zur Herstellung einer ernst gemeinten kulturellen Teilhabe *für alle* zu durchdenken, wie diese unter Berücksichtigung einer Wahlfreiheit auch für bildungsferne Kinder und Jugendliche aussehen könnte, die auch deren (Sub)Kulturen umfassen. Warum hochkulturelle Angebote von *allen* genutzt werden sollen, wenn gerade in der bewussten Nicht-Nutzung ein soziales Abgrenzungsmerkmal bestimmter Gruppen gegenüber anderen Gruppen liegt, erschließt sich nicht. Damit ist nicht gemeint, dass Angehörige verschiedener sozialer Schichten nicht jeweils andere, für sie ungewohnte Musikpraxen kennenlernen sollten. Warum allerdings dann bildungsnahe Gymnasiasten nicht auch Volksmusik und Schlager kennenlernen sollen, ist kaum nachvollziehbar. Das gegenseitige Kennenlernen der Musikpraxen verschiedener sozialer Schichten vollzieht sich also nur in eine Richtung: von unten nach oben, aber nicht umgekehrt.

Denkbar als Ursache für den ausbleibenden Erfolg von bisherigen Musikprojekten im Hinblick auf die anschließende Nutzung hochkultureller Einrichtungen ist aber ebenso, dass die bildungsfernen Schichten schlichtweg nicht über das zur Kulturnutzung notwendige ökonomische Kapital verfügen, nachdem sie aus einem eigens für sie konzipierten, kostenfreien Projekt ausgeschieden sind. Wenn Kinder oder Jugendliche nach einem Projekt ihr Leihinstrument wieder abgeben müssen und keinen weiteren Unterricht erhalten (sei es, weil die Eltern die Gebühren nicht aufbringen können oder die Warteliste aufgrund struktureller Unterfinanzierung von Musikschulen zu lang ist), wenn der Eintritt für Veranstaltungen hochkultureller Institutionen für bedürftige Menschen nicht kostenfrei ist, aber auch, wenn niemand aus dem Umfeld bildungsferner Kinder und Jugendlicher dafür sorgt, dass diese irgendwie zu einer Institution hin- und zurückgelangen oder sie während eines Angebots begleitet, können durch Musik weder persönlichkeitsbildende noch andere demokratiefördernde Potenziale entwickelt werden. Daran ändert auch das sog. Bildungs- und Teilhabepaket der Bundesregierung nichts, da der Betrag von derzeit 15 € pro Monat nicht ansatzweise ausreicht, um davon Instrumental-, Vokal- oder Tanzunterricht zu finanzieren – unabhängig davon, ob an einer privaten oder öffentlich geförderten musikpädagogischen Einrichtung. Und selbst im Fall kompletter Kostenfreiheit ist das Problem des häuslichen Desinteresses damit noch nicht gelöst. Die vorherigen „Teilhabenichtse“

(Maedler 2008) sind also nach dem Ausscheiden aus einem – meist schulisch organisierten – Projekt meist wiederum ebensolche.

Auch eine Integration von nach Deutschland zugewanderten Kindern und Jugendlichen vollzieht sich nicht allein dadurch, dass Musikprojekte für diese veranstaltet werden, sofern keine weiterführenden Strukturen geschaffen werden, in die die Teilnehmenden eingebunden werden. Dass auch aus Sicht von kulturellen Migrantenvereinigungen mehr kulturelle Bildung an Schulen und ein früheres Heranführen an Kunst und Kultur wichtige Faktoren für mehr Offenheit und Verständnis in der Gesellschaft sein können, geht aus einer Studie von Keuchel und Larue (2011) hervor, in deren Rahmen 57 Kölner Migranten(kultur)vereine befragt wurden. Es existieren bereits zahlreiche durch Migranten(kultur)vereine selbst organisierte kulturelle Angebote, auch im Bereich der Musik. Diese Vereine könnten mehr eingebunden werden statt die Zahl der Angebote für Migranten stetig zu erhöhen. Dazu müssten nach Ansicht der Befragten folgende Punkte umgesetzt werden:

- Eine Verbesserung der Förderpraxis,
- Eine Einbindung von Einwanderer-Communities in interkulturelle Konzepte,
- eine intensiviertere kulturpolitische Kommunikation nach innen und außen,
- Vermittlungsarbeit für alle Bevölkerungsgruppen,
- Eine „Durchmischung“ des Publikums mit und ohne Migrationshintergrund,
- „Mixprogramme“ von Kunst aus verschiedenen Herkunftsländern. (Merkt 2019, S. 153)

Sinnvoll scheint es also, zunächst auf die bereits bestehenden Strukturen zurückzugreifen, diese auszubauen und Migrantinnen und Migranten mehr an Entscheidungsprozessen, wann wo welche musikpädagogischen Maßnahmen etabliert werden, zu beteiligen, statt über ihre Köpfe hinweg paternalistisch etwas „für“ sie zu implementieren.

Dass nicht nur die Musik bzw. die Musikpraxis, um die es jeweils geht, eine wichtige Rolle für den Erfolg im Sinne von Demokratiebildung spielt, sondern auch die konkrete methodisch-didaktische Ausgestaltung eines musikpädagogischen Angebotes von großer Bedeutung ist, wird anhand eines Berichts von Merkt (2019, S. 2019 ff.) über ein Hip-Hop-Projekt deutlich. Für dieses Projekt, das im Rahmen des regulären

schulischen Musikunterrichts durchgeführt wurde, wurden außerschulische Expertinnen engagiert, die den sprachlichen „Code“ der Schülerinnen und Schüler sprachen. Der 45-Minuten-Takt wurde teils aufgelöst und die Lernenden konnten sich selbst einer von fünf kreativen Arbeitsgruppen (Musik/Gesang, Tanz, Graffiti, Eventmanagement, Homepage-Gestaltung) zuordnen. Damit befand sich das Projekt zwischen Entstehens- und Produktionsbedingungen und dem Erklingen von Musik und bot jedem Schüler bzw. jeder Schülerin die Gelegenheit, Anerkennung auf einem Sachgebiet zu erlangen. Im Bereich kreativer Leistungen, in denen oftmals keine eindeutige Zuordnung von Lösungen zu Kriterien wie „richtig“ oder „falsch“ getroffen werden kann, ist Anerkennung leichter möglich als in Bereichen (wie z. B. dem naturwissenschaftlichen), in dem es klar definierte korrekte Lösungen ohne Möglichkeit zur Abweichung gibt. Durch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Themenwahl, durch die Möglichkeit, sich selbst für eine Arbeitsgruppe zu entscheiden, und durch die Wahl der Sozialform „Gruppenarbeit“ bestand für die Teilnehmenden ein hohes Maß an Partizipationsmöglichkeiten. Einer der an dem Projekt beteiligten Schüler drückt die demokratiebildende Wirkung dann auch direkt aus:

„Nur bei uns im Hip-Hop-Projekt stand auf dem Lehrplan: Spaß haben, was auf die Reihe kriegen, an dem wir wirklich interessiert sind. Und, ich weiß nicht, das war einfach viel geiler [...] Wir haben gelernt zum Beispiel Zusammenhalt; das lernen wir im Unterricht nicht. Wir haben gelernt den Umgang mit anderen Leuten; das lernen wir in der Schule nicht im Unterricht. Und das ist, ich find, das Projekt hat was für's soziale Leben gemacht.“ (Kammler 2012, S. 237, zit. n. Merkt 2019, S. 202)

Dies zeigt, dass auch Projekte von kürzerer Dauer eine demokratiebildende Wirkung entfalten könne, jedoch müssen sie partizipativ angelegt sein.

So deutlich sich das demokratiebildende Potenzial in der o. g. Äußerung des Schülers offenbart, erfordert eine politisch ernst gemeinte Chancengerechtigkeit dennoch erheblich mehr Aufwand als einmalige Kurzzeitmaßnahmen für gesellschaftliche Minderheiten:

„Die einmalige exklusive kulturelle Teilhabe von Jugendlichen an einem kulturellen Projekt führt gewiss zu einer Stärkung personel-

ler Kompetenzen (etwa Ausdrucksfähigkeit, Durchhaltevermögen, Selbstbewusstsein) und wirkt positiv auf den Prozess der Identitätsbildung. Auf die einmalige Teilnahme am Projekt allein bezogen ist die Wirkung jedoch kümmerlich gering. Gelänge es, eine kontinuierliche Teilhabe zumindest zu offerieren, würde diese Entwicklung für den Einzelnen eine sinnliche Bereicherung seiner Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung bedeuten. Dies stellt Kulturinstitutionen vor die Aufgabe, nachhaltige Beziehungen entstehen zu lassen, die durch die Integration in Projekte [...] immer wieder dazu geeignet sind, als Aufheller aus der Alltagstristesse zu fungieren.“ (Maedler 2008, S. 109)

In diesem Zitat von Maedler wird, abgesehen von der Forderung nach längerfristiger Teilhabe, der ästhetischen Betätigung eine sublimierende Funktion als „Aufheller aus der Alltagstristesse“ zugeschrieben. Die Beschäftigung mit Musik kann in der Tat so intensiv, sinnstiftend und beglückend sein, dass die alltägliche Realität mit ihren möglicherweise belastenden Situationen zumindest für den Moment der musikalischen Betätigung ausgeblendet wird. Die politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse, die zur Tristesse führen, werden jedoch dadurch nicht hinterfragt. Musik trägt in diesem Sinn dazu bei, negativ empfundene gesellschaftlich bedingte Lebensumstände wie z. B. Arbeitslosigkeit oder die Angst vor einem Arbeitsplatzverlust, Armut, Ausgrenzung oder soziale Abstiegsängste zu ertragen und sich ästhetische Erlebnisräume zu schaffen, in denen diese Umstände und die damit verbundenen negativen Emotionen wenigstens für kurze Zeit in den Hintergrund treten. Selbstverständlich können auch nicht gesellschaftlich verursachte private Lebensumstände (z. B. Krankheit) in den Hintergrund treten. Dies kann zweifellos einen Beitrag zur psychischen Gesundheit darstellen, auch, wenn sich daraus kein Potenzial für gesellschaftliche Veränderungsprozesse ergibt. Dass Musizieren tatsächlich dauerhaft resilient²³ macht und dazu beiträgt, den Alltag leichter oder überhaupt zu bewältigen, muss allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt nach aktuellem Forschungsstand eher verneint werden. So konnte Groß (2018) zwar Wirkungen des Musizierens auf die Wahrnehmung sozialer Ressourcen von Jugendlichen nachweisen: Ju-

²³ Unter Resilienz wird die Fähigkeit verstanden, die alltäglichen Alltagsanforderungen erfolgreich zu bewältigen, ohne psychisch krank zu werden (Groß 2018, S. 41).

gendliche, die ein Instrument spielen, fühlen sich demnach innerhalb ihrer Klasse mehr akzeptiert als Jugendliche, die kein Instrument spielen. Diese stärkere soziale Integration wertet Groß als indirekten Beitrag zur psychischen Gesundheit, doch stellt die soziale Integration in Groß' Modell nur *einen* Indikator für psychische Gesundheit dar. Auf die beiden weiteren Indikatoren „personale Ressourcen“ (Persönlichkeitsmerkmale zur erfolgreichen Bewältigung von Alltagsanforderungen) und „familiäre Ressourcen“ (intensiverer Austausch innerhalb der Familie, schulisches Unterstützungsverhalten) ließ sich kein Einfluss des instrumentalen Musizierens nachweisen. Musizieren allein macht also nach derzeitigem Kenntnisstand nicht „stark“ im Sinne besserer Lebensbewältigung trotz schwieriger Lebensumstände („Benachteiligung“). Eine gezielte Bestellung von Transfereffekten durch Musik scheint nicht zu funktionieren (Krönig 2017, S. 102).

4 Fazit und Ausblick

Auch, wenn die Musikpädagogik momentan mit gesellschaftspolitischen Erwartungen überfrachtet wird, verfügt sie, wie oben dargelegt, über Potenziale im Hinblick auf den Umgang mit Komplexität, Pluralismus und Vielfalt die momentan charakteristische Merkmale westlicher Gesellschaften darstellen, und damit im Hinblick auf den Umgang mit Unsicherheiten, mit Andersartigkeit, Uneindeutigkeit und Widerstreit (vgl. Schnurr 2018). Die Musikpädagogik verfügt darüber hinaus über persönlichkeitsbildende Potenziale, durch die demokratierelevante Persönlichkeitseigenschaften entwickelt werden können und kann insofern demokratiestabilisierend wirken. Doch um diese Potenziale zu einer nachhaltigen und bestmöglichen Entfaltung zu bringen, bedarf es eines politischen Umdenkens statt lediglich einer stetigen quantitativen Steigerung einzelner musikpädagogischer Maßnahmen, die noch dazu nicht einmal auf lokaler Ebene in Zusammenhang miteinander stehen.

Zunächst bedarf es der Klärung, was bildungspolitisch unter „Teilhabe“ bzw. „Chancengerechtigkeit“ zu verstehen ist. Soll es darum gehen, dass bildungsferne Menschen den kulturellen Habitus einer kleinen klassiknahen Elite übernehmen, oder eher darum, dass sie eine selbst gewählte musikalische Tätigkeit ausüben können, auch wenn diese nicht im Bereich der Hochkultur angesiedelt ist? Welche Rolle spielt bei der Er-

möglichkeit von Teilhabe der Gedanke, dass Institutionen des klassischen Musikbetriebes sich neue Schichten erschließen sollen und damit der Teilhabegedanke nicht von denen aus gedacht wird, für die sie ermöglicht werden soll, sondern von den Institutionen aus als künftiges Publikum? Bedeutet „Teilhabe“, dass vorrangig Transfereffekte erzeugt werden sollen, oder geht es um fachliche Fertigkeiten oder gar um Entspannung und Vergnügen? Ist staatlich geförderte musikalische Teilhabe auch ohne die Bedingung eines aufklärerischen Potenzials, als Ermöglichung von Vergnügen und Entspannung, denkbar? Müssten also nicht neue Kriterien dafür entwickelt werden, wann etwas als förderungswürdige musikalische „Teilhabe“ einzustufen ist und wann nicht?

Ferner bedarf es kontinuierlicher und selbstbestimmter Angebote für *alle* Menschen, die für diejenigen, die selbst nicht über das notwendige ökonomische Kapital verfügen, kostenfrei sind. Das kulturelle Kapital und die diesem Kapital zugeschriebenen demokratiebildenden Wirkungen können nicht unabhängig vom ökonomischen Kapital betrachtet werden.

Sollen Musikangebote gegenüber dem Einfluss des Elternhauses kompensatorisch wirken, müssen sie die Zeitspanne von der frühen Kindheit bis zum Ende der Schulzeit umfassen, so dass eine in der frühen Kindheit begonnene musikalische Praxis während der Schulzeit, auch nach dem Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, fortgeführt werden kann. Nur dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der vom Elternhaus übernommene kulturelle Habitus durchbrochen werden kann. Erfolgt dies so nicht, ist vorhersehbar, dass – analog dazu, dass auch der Einsatz von tausenden Lesepaten und hunderte von Maßnahmen zur Sprach- und Leseförderung in den letzten Jahren so gut wie nicht zu einer Verbesserung der Lesekompetenz (siehe PISA 2019) geführt haben und der Bildungserfolg nach wie vor von der sozialen Herkunft abhängt – sich dies auch weiterhin genauso für kulturelle Bildungsmaßnahmen feststellen lässt. Viel hilft nicht viel, sofern die Maßnahmen nicht in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext gestellt werden, und eine wie auch immer geartete musikalische Betätigung stellt, sofern nicht eine frühe Spezialisierung erfolgt, lediglich einen kleinen Ausschnitt aus der alltäglichen Realität dar. Die Fortführung der in der Kita begonnenen Angebote bzw. eine Auswahl an neuen Angeboten mit individuellen Auswahlmöglichkeiten kann – wie von Merkt (2019) vorgeschlagen – in der Ganztagschule erfolgen, alternativ aber auch an einem externen, dafür

besonders ausgestatteten Musiklernort. In diesem Fall muss die Möglichkeit zur Befreiung von der verpflichtenden Anwesenheit im Ganztagsbetrieb garantiert sein.²⁴

Für den schulischen Musikunterricht kann hinsichtlich seiner demokratiebildenden Aufträge konstatiert werden, dass sich, solange er zeitlich bis an den Rand seiner Existenz zurückgedrängt wird, die erwünschten Effekte, vor allem in Gestalt dauerhafter Persönlichkeitseigenschaften, welche auf bildungspolitischer Ebene für eine „gute“ Demokratie als essenziell angesehen werden, auch nur marginal einstellen können.

Aus den vorgeschlagenen Maßnahmen folgt die Forderung, dass es der Entwicklung eines (länderspezifischen) musikpädagogischen Gesamtkonzeptes bedarf, um die Zuständigkeiten einzelner Anbieter zu klären und Ziele der jeweiligen Maßnahmen sinnvoll aufeinander abzustimmen. Zu einem solchen Gesamtkonzept gehört auch die angemessene finanzielle Entlohnung und soziale Absicherung von Musikpädagoginnen – zum einen, um Kontinuität in den Strukturen zu schaffen, zum anderen, um einer Entprofessionalisierung durch Fachkräftemangel entgegenzuwirken,²⁵ doch letztlich gerade auch, weil es im Hinblick auf den demokratischen Wert „Gerechtigkeit“ unhaltbar scheint, dass ausgerechnet diejenigen, die für die musikalische Teilhabe von Menschen in prekären Lebenslagen sorgen sollen, selbst mit expliziter staatlicher Billigung prekär beschäftigt sind und überwiegend am Existenzminimum leben. Obwohl bereits im Bericht der vom Deutschen Bundestag eingesetzten Kulturenquête-Kommission von 2007 ein Einkommen knapp oberhalb der Armutsgrenze, mangelnde soziale Absicherung und vorprogrammierte Altersarmut von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen beklagt werden, hat sich auch über zehn Jahre später, in Zeiten zunehmender musikpädagogischer Offensiven, daran nicht das Gerings-te geändert.²⁶

24 Diese Forderung wird seit Langem auch vom Verband der Musikschulen (VdM) erhoben, jedoch sehr unterschiedlich umgesetzt.

25 Bereits jetzt ergreifen z. B. nicht wenige Musikschullehrkräfte die Chance, als Quer- bzw. Seiteneinsteiger an allgemein bildenden Schulen zu arbeiten, da sie hier durch eine Festanstellung sozial abgesichert sind und erheblich mehr verdienen als an Musikschulen.

26 Vgl. hierzu die ver.di-Umfragen zur sozialen Situation und Einkommenssituation von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrkräften von 2008, 2012 und 2017. Online verfügbar unter: <https://musik.verdi.de/musikschulen/umfrage> (Letzter Zugriff am 16. 04. 2020).

Darüber hinaus kann eine kontinuierliche musikalische Chancengerechtigkeit nur dann gesichert werden, wenn der Erhalt von staatlichen musikpädagogischen Institutionen wie Musikschulen Pflichtaufgabe wird und deren Existenz nicht ins Belieben einer Kommune gestellt werden kann. Bereits jetzt reichen die Kapazitäten der öffentlichen Musikschulen aufgrund struktureller Unterfinanzierung noch nicht einmal dafür aus, alle von sich aus interessierten Kinder und Jugendlichen aufzunehmen. So positiv es zu werten ist, mehr Chancengerechtigkeit für unterprivilegierte Kinder und Jugendliche anzustreben, sollte dies nicht zu Lasten bildungsnaher Kinder und Jugendlicher gehen, die *auch* Anspruch auf einen selbst gewählten Zugang zu musikalischer Bildung haben. Durch die strukturelle Unterfinanzierung und die dadurch seit Jahren nicht zu deckende Nachfrage nach Unterricht an Musikschulen geraten jedoch die Chancen der bildungsnahen Schichten aus dem Blickfeld der Politik. Lehmann-Wermser (2019) weist zudem am Beispiel von Internetauftritten der niedersächsischen Musikschulen darauf hin, dass das äußere Erscheinungsbild der Musikschulen für eine weiße Mittelschicht ausgelegt zu sein scheint, Menschen mit Migrationshintergrund und bestimmte Musikpraxen jedoch nicht vorkommen. Obwohl Lehmann-Wermser explizit betont, dass es in seiner Studie nicht um „political correctness“ geht und sich seine Studie nur auf Musikschulen bezieht, können seine Befunde als Hinweis verstanden werden, die Angebotsgestaltung für bestimmte Zielgruppen an öffentlichen Musikinstitutionen zumindest zu hinterfragen.²⁷

Weitere Maßnahmen wären vor dem Hintergrund der Ursachenforschung für bestimmte Evaluationsergebnisse zu konzipieren. Statt ständig neue Modellprojekte zu implementieren,²⁸ die die gesetzten Ziele nicht erreichen, sollten die Ursachen für das Ausbleiben beabsichtigter Wirkungen analysiert und die Fortsetzung von Projekten daran ausgerichtet werden. Der Entwicklung von Projekten sollte mehr Zeit eingeräumt werden, indem ein Projekt mehrere Evaluationszyklen durchläuft und aufgrund der Ergebnisse jeweils notwendige Anpassungen vorgenommen werden. Erweisen sich Projekte als erfolgreich im Sinne der Erreichung der gesetzten Ziele, müssen sie verstetigt und nicht trotz ihres Erfolgs durch neue („innovative“) Projekte verdrängt werden. Der Zwang zur ständigen In-

27 Vgl. zur weißen Dominanz in der Kulturellen Bildung auch Nising/Mörsch 2018.

28 Vgl. hierzu auch die Kritik von Sievers (2019b).

novation (wobei allzu oft unklar bleibt, was genau das Innovative jeweils ist und warum es besser ist als bereits bewährte musikpädagogische Angebote) verhindert, dass sich Bewährtes etablieren kann. Umgekehrt sollten Projekte, die auch nach mehreren Jahren und vorgenommener Anpassungen aufgrund von Evaluationen offensichtlich nicht zur Zielerreichung führen, nicht fortgesetzt werden. Die Förderflut von Projekten verstellt zudem allzu häufig den Blick auf die Förderung von Institutionen und Strukturen. Musikschulen und Musikunterricht werden eben nicht ausgebaut, Ganztagschulen spiegeln in ihren kulturellen Angeboten allzu oft eben nicht den gesellschaftlichen Pluralismus wieder, sondern beschränken sich auf ein oder zwei, meist auch noch kostenpflichtige Angebotsbereiche.

Des Weiteren wäre zu klären, ob musikpädagogische Maßnahmen für voneinander abgegrenzte Gruppen (Migranten, Behinderte, Bildungsferne etc.) implementiert werden sollen oder ob eine Durchmischung von sozialen Milieus und Gruppen gewollt ist, wobei alle der genannten Gruppen bereits in sich heterogen sind. Sollte eine Durchmischung politisch beabsichtigt sein, ist zu bedenken, dass sich an der relativen Undurchlässigkeit sozialer Milieus nichts ändert, wenn Kinder oder Jugendliche aus verschiedenen sozialen Milieus zwar eine kurze Zeit lang in einem Musikprojekt zusammenarbeiten, daraus aber keine sozialen Beziehungen zwischen ihnen entstehen. Differenzerfahrungen können nur dann gemacht werden, wenn man etwas über andere erfährt. So kann sein eigenes soziales Milieu nur verlassen, wer unmittelbar erfährt, dass es auch andere Lebensentwürfe gibt als die im eigenen Milieu üblichen, was Keuchel (2017, S. 48) unter den Begriff der „Lebenswelterweiterung“ fasst. Passt dies nicht, wird spätestens nach dem Ende eines Musikprojektes die soziale Durchmischung durch die jeweiligen Lebensumstände und den jeweiligen kulturellen Habitus wieder aufgehoben, und jeder kehrt in „sein“ Milieu zurück. „Differenzerfahrung“ bedeutet in diesem Zusammenhang auch, dass auch Kinder und Jugendliche, die eher dem hochkulturellen Milieu zuzurechnen sind, Erfahrungen mit ihnen nicht vertrauten Musikpraxen anderer Milieus machen sollten. Ferner können Musikprojekte nur sehr punktuell zu Differenzerfahrungen beitragen, solange unsere Gesellschaft auf ein selektives System in nahezu allen anderen Lebensbereichen setzt, wozu allem voran das Festhalten an verschiedenen Schulformen, aber auch der weitgehende Ausschluss behinderter Menschen vom Arbeitsmarkt (trotz zuvor erfolgter schulischer Inklusion)

sion),²⁹ die Kasernierung alter Menschen in Altersheimen, die Ghettoisierung von Wohnvierteln oder ein Zwei-Klassen-Gesundheitssystem gehören. Menschen verschiedener sozialer Schichten sollen sich quasi in der Oper oder in der Philharmonie begegnen, nicht jedoch in einer „Schule für alle“? Auch lassen sich die Lebensverhältnisse in abgehängten ländlichen Regionen allein durch musikpädagogische Maßnahmen nur zu einem sehr geringen Teil an die Lebensverhältnisse in prosperierenden städtischen Regionen angleichen, wenn dies eine isolierte Maßnahme bleibt und die Angebote schwer erreichbar und nicht kontinuierlich sind.

Musikpädagogik kann ohne Frage einen Beitrag zu einer „guten“ Demokratie leisten, indem sie dazu beiträgt, dass Menschen respektvoll und tolerant miteinander kommunizieren, sich in einer musikalischen Betätigung selbstverwirklichen und dabei Flow-Momente erleben, dass sie selbstbewusst, empathisch, vertrauensvoll, solidarisch und verantwortungsvoll in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einer Musikpraxis handeln, dass sie lernen, über eine (Selbst)Reflexionsfähigkeit zu verfügen, die auch dazu beitragen kann, eigene Haltungen und Einstellungen zu hinterfragen und zu verändern. Musik kann stark machen und Menschen verbinden. Sie kann aber auch trennen oder zumindest nicht in der Weise „stark“ machen, die als demokratiefördernd zu bezeichnen ist (dies belegen zur Genüge menschenverachtende Gangsta Rap-Texte oder zahllose Konzerte rechtsextremer Gruppen, die der Identitätsbildung dienen). Musikpädagogik kann, je nach Formen und Formaten des Umgangs mit Musik, Inhalten und Methoden, ein aufklärerisches Potenzial bergen oder aber auch nicht. Sie kann vor allem nicht als immer stärker überfrachteter Reparaturbetrieb für gesellschaftlich-politisch verursachte Schäden dienen (vgl. Hornberger 2017, S. 31), und sie *muss* es auch nicht. Menschen aller Altersgruppen, jenseits von sozialpolitisch aufgeladenen Aufträgen, einen für ihr Leben sinnstiftenden Umgang mit Musik zu vermitteln, ist die eigentliche Kernaufgabe der Musikpädagogik, jenseits aller darüber hinaus gehenden Nützlichkeitsersparungen. Collard (2018)

²⁹ Laut Inklusionsbarometer der *Aktion Mensch* stellten 2019 Schwerbehinderte einen Mitarbeiteranteil von lediglich 4,1 % in privaten Unternehmen und von 6,1 % im Öffentlichen Dienst. Nur 74,1 % aller Unternehmen beschäftigten mindestens einen gesetzlich vorgeschriebenen Pflichtarbeitsplatz für Schwerbehinderte, 39,6 % besetzten alle Pflichtarbeitsplätze. Der überwiegende Teil von arbeitenden Schwerbehinderten arbeitet in einer Behindertenwerkstatt und verfügt damit auch nur über marginale eigene Einkünfte. <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/arbeit/inklusionsbarometer.html> (Letzter Zugriff am 10. 04. 2020).

äußert sich als einer der wenigen Akteure über die mit der Kulturellen Bildung verbundenen Hoffnungen skeptisch, indem er darauf verweist, dass die Kulturelle Bildung angesichts der momentanen politischen Situation in Europa offenbar „nicht die Versprechen gehalten hat, die wir bezüglich ihres gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, pädagogischen und intellektuellen Nutzens gemacht haben“ (Collard 2017, S. 71).

Um wieder einen stärkeren Zusammenhalt der (noch) liberal-demokratisch verfassten Gesellschaft zu bewirken, bedarf es erheblich mehr und anderer Anstrengungen, als ein Musikprojekt nach dem anderen für jahrelang politisch vernachlässigte gesellschaftliche Gruppen zu implementieren. Die demokratiebildenden Wirkungen der Musikpädagogik können die Auswirkungen sozialer Ungerechtigkeit, mangelnde Transparenz politischer Entscheidungen, fehlende Empathie von Entscheidungsträgern, zunehmende Arbeitsverdichtung und permanente Überforderung, ständiges Bewertetwerden, ausufernde Bürokratie, Gratifikationskrisen, unsichere Perspektiven (z. B. durch drohende Entlassungen oder befristete Arbeitsverhältnisse) und die Folgen des Ausblutens des gesamten öffentlichen Raumes inklusive eines maroden Bildungs-, Verkehrs-, Verwaltungs- und Gesundheitssystems nicht adäquat auffangen, ebenso wenig wie die Zunahme von Störungen der Entwicklung, der Emotionalität und des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen (vgl. Groß 2018). Musikpädagogik allein kann aber weder Menschen, die sich von den herrschenden politischen Eliten enttäuscht abgewandt haben, noch der extrem hohen gesellschaftlichen Stellung des Individuums (Selbstverwirklichung als hoher Wert, individualisierte Lernangebote, personalisierte Konsumangebote und Umwerbung) und des damit einhergehenden Egoismus genug entgegensetzen. Eine musikpädagogische „Behandlung“ von Symptomen reicht nicht. Zur Rettung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes bedarf es vor allem anderen eines echten politischen Interesses, tatsächlich „gute“ demokratische Verhältnisse herzustellen, statt kosmetischer musikpädagogischer Operationen, die an den Ursachen des beklagten Auseinanderdriftens der Gesellschaft nicht das Geringste ändern. Dies bringt in aller Deutlichkeit auch der Pianist Igor Levit auf den Punkt: „Musik ist kein Ersatz für politisches Handeln“.³⁰

³⁰ Igor Levit in: Igor Levit: Das Klavier, der Tod und die Politik. Sternstunde Philosophie. Verfügbar unter: <https://www.srf.ch/play/tv/sternstunde-philosophie/video/igor-levit-das-klavier-der-tod-und-die-politik?id=ae745860-ac71-4186-b276-58bf6379df9c>. (Letzter Zugriff am 08. 04. 2020).

Literatur

Abel-Struth, S. (2005): Grundriss der Musikpädagogik. 2. Erg. Aufl. Mainz u. a.: Schott.

Belmi, P./Neale, M. A./Reiff, D./Ulfe, R. (2019): The social advantage of miscalibrated individuals: The relationship between social class and overconfidence and its implications for class-based inequality. In: Journal of Personality and Social Psychology. <https://doi.org/10.1037/pspi0000187> (Letzter Zugriff am 15. 04. 2019).

Berghahn, K. (Hrsg.) (2000): Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen: In einer Reihe von Briefen: Mit den Augustenburger Briefen. Stuttgart: Reclam.

Bernatzky, G./Kreutz, G. (Hrsg.) (2015): Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung. Wien: Springer VS.

Blank, T./Adamek, K. (2010): Singen in der Kindheit. Ein empirische Studie zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern und das *Canto elementar-Konzept* zum Praxis-Transfer. Münster u. a.: Waxmann.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Clausen, B./Dreßler, S. (Hrsg.) (2018): Soziale Aspekte des Musiklernens. Münster/New York: Waxmann. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 39).

Collard, P. (2017): Kulturelle Bildung und die Krise der freiheitlichen Demokratien. In: Keuchel, S./Kelb, V. (Hrsg.): Wertewandlung in der kulturellen Bildung. Bielefeld: Transcript, S. 65–71.

Deutscher Bundestag (Hrsg.): Schlussbericht der Enquête-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000. <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf> (Letzter Zugriff am 16. 02. 2020).

Feilke, H. (2015): Text und Lernen. Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölder-Eibinger, S./Thürmann, E. (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8), S. 47–72.

Fuchs, M. (2017): Politik und Pädagogik. Zur notwendigen Revitalisierung einer spannungsvollen Beziehung. München: Kopaed.

Gabler, H. (2013): Cyber-Mobbing in sozialen Netzwerken. <http://www.philotec.de/data/gabler-cyber-mobbing.pdf> (Letzter Zugriff am 29. 04. 2020).

Gembris, H. (2015): Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/47_MIKA/Gembris_Expertise_final.pdf (Letzter Zugriff am 12. 04. 2020).

Gottschalk, T./Lehmann-Wermser, A. (2013): Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In: Komorek, M./Prediger, S. (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster: Waxmann, S. 63–78.

Groß, N. (2018): Macht musizieren resilient? Untersuchung von sozialen, familiären und personalen Ressourcen für die psychische Gesundheit von Jugendlichen. Münster/New York: Waxmann.

Haas, M./Nonte, S./Krieg, M./Stubbe, T. (2019): Unterrichtsqualität in Musikklassen. Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi. In: Weidner, V./Rolle, C. (Hrsg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Münster/New York: Waxmann. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 40), S. 137–154.

Himmelman, G. (o. J.): Werte-Lernen in der Demokratie. http://schuledemokratie.brandenburg.de/experten/GerhardHimmelman_Werte_Lernen_in_der_Demokratie.pdf. (Letzter Zugriff am 25. 03. 2020).

Henze, R. (2018): „Kultur mit allen“ statt „Kultur für alle“. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/18. Bielefeld: Transcript, S. 329–339.

Hörmann, S./Meidel, E. (2016): Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In: Clausen, B. u. a.: Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus. Münster/New York: Waxmann, S. 11–68.

Hornberger, B. (2017): Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In: Cvetko, A./Rolle, C. (Hrsg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Münster/New York: Waxmann, S. 19–36.

Irion, C. (2014): Musikwettbewerbe: Möglichkeiten und Grenzen musikalischer Begabungsfindung und -förderung am Beispiel von „Jugend musiziert“. Hamburg: disserta Verlag.

Jünger, H. (2019): Das OK-Modell. Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik. <http://www.ok-modell-musik.de/ok-konzept.html> (Letzter Zugriff am 10. 04. 2020).

Kammler, T. (2012): Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest. Wiesbaden: Springer VS.

Keuchel, S. (2017): Zur Entwicklung von Werten seit den 1970er Jahren und ihr Einfluss auf Gesellschaft und Kulturelle Bildung. In: Keuchel, S./Kelb, V. (Hrsg.): Wertewandlung in der Kulturellen Bildung. Bielefeld: Transcript, S. 27–53.

Keuchel, S. (2019): Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt – Kitt oder Korrektiv? In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-kitt-oder-korrektiv> (Letzter Zugriff am 13. 04. 2020).

Keuchel, S./Larue, D. (2011): Kulturwelten in Köln. Eine empirische Analyse des Kulturangebotes mit Fokus auf Internationalität und Interkulturalität. Köln: AR-Cult Media.

Kreutz, G. (2014): Warum Singen glücklich macht. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Krönig, F. K. (2017): Die späte, fragwürdige und wenig aussichtsreiche Ökonomisierungskritik der Kulturellen Bildung. In: Keuchel, S./Kelb, V. (Hrsg.): Wertewandlung in der Kulturellen Bildung. Bielefeld: Transcript, S. 93–108.

Lehmann-Wermser, A. (2019): „Weiße“ Musikpraxen zeigen. Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung? In: Weidner, V./Rolle, C. (Hrsg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Münster/New York: Waxmann, S. 279–294. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 40).

Maedler, J. (2008): Mittendrin statt nur dabei – Anforderungen an Angebote kultureller Einrichtungen für mehr gelingende kulturelle Teilhabe. In: Maedler, J. (Hrsg.): Teilhabenichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 102–112. (= Kulturelle Bildung, Bd. 4).

Maedler, J. (2017): Die Teilhabe-Lücke. In: Schütze, A./Maedler, J. (Hrsg.): Weiße Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung. München: Kopaed, S. 49–57. (= Kulturelle Bildung, Bd. 63).

Matarasso, F. (2018): Spiegelbilder – Kulturelle Zusammenarbeit und Zivilgesellschaft. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/18. Bielefeld: Transcript, S. 315–328.

Merkel, W. (2018): Die populistische Revolte. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/18. Bielefeld: Transcript, S. 63–68.

Merkt, I. (2019): Musik. Vielfalt. Integration. Inklusion. Musikdidaktik für die eine Schule. Regensburg: Con Brio. (= Con Brio Fachbuch, Bd. 19).

Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2019): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Paderborn: Bonifatius.

Nising, L. P./Mörsch, C. (2018): Statt „Transkulturalität“ und „Diversität“: Diskriminierungskritik und Bekämpfung von strukturellem Rassismus. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/18. Bielefeld: Transcript, S. 139–149.

Nykrin, R. (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.

Orgass, S. (1996): *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen*. Augsburg: Wißner. (= Forum Musikpädagogik, Bd. 22).

Rolle, C. (2008): *Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz?* In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht*. München: Allitera, S. 70–100.

Rolle, C. (2013): *Argumentation skills in the music classroom: A quest for theory*. In: Malmberg, Isolde/de Vugt, A. (Hrsg.): *European perspectives in music education 2. Artistry*. Wien: Helbling, S. 51–64.

Rolle, C./Wallbaum, C. (2011): *Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik*. In: Kirschenmann, J./Richter, C./Spinner, K. H. (Hrsg.): *Reden über Kunst*. München: Kopaed, S. 507–535.

Roscher, W. (Hrsg.) (1976): *Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis*. Köln: Du Mont Schauberg.

Schnurr, A. (2018): *Zwischen Transkulturalität und nationalistischen Fliehkräften*. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): *Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/18*. Bielefeld: Transcript, S. 151–160.

Sievers, N. (2019a): *Soziokultur als Projektarbeit. Theoretische und kulturpolitische Hintergründe*. In: *Kulturpolitische Mitteilungen* (167/IV 2019), S. 48–50.

Sievers, N. (2019b): *Neue Formate und Methoden soziokultureller Projektarbeit*. In: *Kulturpolitische Mitteilungen* (167/IV 2019), S. 41–42.

Sternberg, J. (2018): *„Die AfD ist eine Bedrohung für die Demokratie“*. In: *Frankfurter Rundschau* vom 24. 10. 2018. <https://www.fr.de/politik/eine-bedrohung-demokratie-10969125.html> (Letzter Zugriff am 29. 04. 2020).

Stroh, W. M. (2002): *Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/02-stroh> (Letzter Zugriff am 29. 04. 2020).

Warnke, L. (2019): „Der Umgangston wird rauer“. In: Westfälische Nachrichten vom 01.07.2019. <https://www.wn.de/Muensterland/Kreis-Coesfeld/Nottuln/3853947-Bedrohungen-und-Beleidigungen-Der-Umgangston-wird-rauer> (Letzter Zugriff am 29.04.2020).

Wingert, C. (2019): Motive, Methoden und Formate. Konzeptionelle Zusammenhänge in der soziokulturellen Projektpraxis. In: Kulturpolitische Mitteilungen (167/IV 2019), S. 51–54.

Weißmann, I. (2017): Jugendgewalt – Konsequenzen für die Prävention an Schulen. Diss. des Fachbereiches der Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12804/pdf/WeissmannIngrid_2017_04_25.pdf (Letzter Zugriff am 29.04.2020).

Welzer, H. (2016): Die smarte Diktatur. Der Angriff auf unsere Freiheit. Frankfurt a. M.: Fischer.

Zimmermann, O./Schulz, G. (2019): Jugend 2019: Wir sind hier, wir sind laut. In: Politik und Kultur 11/2019, S. 3.

Musik als Kommunikation

Ulrike Liedtke

„Wo die Sprache aufhört, fängt die Musik an.“¹
E. T. A. Hoffmann

1 Einleitung

Musik ist Kommunikation – zwischen Musikern im Spiel untereinander, zwischen Musikern und Hörern oder auch als Transportmittel zur Verbreitung von Nachrichten, als Affekt, in Kunstsymbiosen multimedial, auf einem jeglichen Fest und überhaupt kommunizieren erstes und zweites Thema des Sonatenhauptsatzes in der Durchführung miteinander. So stellt denn auch E. T. A. Hoffmann weise fest „Wo die Sprache aufhört, fängt die Musik an“ und viele Dichter und Musiker folgen ihm, so auch Goethe mit den Worten „Musik fängt dort an, wo die Worte enden.“²

Musik ermöglicht einen Dialog, kann ihn gestalten, führen oder kontrapunktieren. Sie gelangt über neueste technische Wege zu ihren Hörern, stets verfügbar, zeitlich unabhängig, nicht mehr verortbar, auch nutzbar von einem meinungsorientierten Markt.

Demokratie sucht den Dialog. Sie wirbt um Kommunikation, nutzt neueste technische Wege nur bedingt, stellt sich verortet in politischen Parteien innerhalb eines komplizierten Regelwerks dar, die Marktrelevanz dürfte zumindest schwanken. Sie ist nicht stets verfügbar, sie muss täglich neu errungen werden. Vermittelt wird sie über Sprache, nicht direkt. Dabei erweist sich Sprache als verräterisch: Bei Wahlen soll der Bürger oder die Bürgerin „seine/ihre Stimme abgeben“. Dabei hat jeder Mensch nur *eine* eigene, unverwechselbare Stimme, sein Instrument, das

1 <https://www.zitate.eu/autor/e-t-a-hoffmann-zitate/92147>
(Letzter Zugriff am 13. 04. 2020).

2 <https://de.musicthoughts.com/author/187> (Letzter Zugriff am 13. 04. 2020).

er kennt, beherrscht, bewusst oder unbewusst einsetzt, mit dem er Klang erzeugt und Musik machen kann.

Es scheint, dass Musik durchaus vielseitiger, überlegen und zukunftsfähiger ist als die Demokratiepraxis, die aber zweifellos gesellschaftlich lebensnotwendiger ist als Musik. Folglich müsste es möglich sein, Fähigkeiten, die in der musikalischen Praxis erworben werden – beim Erfinden, Spielen und Hören von Musik – in die Demokratie einzubringen, zu lernen oder zumindest Musikalische Bildung und Politische Bildung vergleichend zu betrachten, um einen Mehrwert zu erzielen.

2 Musik als Vermittler

Was steht hinter akustischen Ereignissen auf den Ebenen Großform, Binnendramaturgie, Klanglich-Strukturelles? – Musikpsychologisch die Wahrnehmung, musiktherapeutisch eine Zielorientierung, musikvermittelnd eine Wirkung, Zugangsformen und Interaktion. Außermusikalische Bezüge kommen als Nachricht oder Botschaft hinzu – Musik als Signal (Posthorn, Jagdsignal, Turmbläser, Kriegsmarsch usw.), als Symbol (Tonart, Intervall, Affekt oder Hymnen, Chiffren, Zitat, Collage usw.) oder in der Symbiose mit anderen Künsten (Werbung, Film, Evangelium, Politik usw.). Dabei vereinen Musik und Sprache gleiche Klangmaterialien – Schallwellen, die Aufnahme durch das Ohr, Sprachklang und Klangsprache. Musik als Zeitkunst geht weiter, findet Metrum, Takt und Rhythmik im Schritt, Herzschlag, Bewegung und Tanz. Sie vermag das Ungleichzeitige im Gleichzeitigen – Mehrstimmigkeit, die Komplexität von Intervall und Zeit, die Aufhebung gemessener Zeit im musikalischen Zeitablauf. Immer gibt es dabei das „Gegenüber“, Musik und einen Akteur. Der Akteur setzt sich mit etwas auseinander – mit einem komponierten Notenbild, Klang, Geräusch. Dabei vermittelt sich Musik beim Hören direkt – auch wenn sie den Umweg über Klangerzeugung und Interpretation nehmen muss. Partizipation ist sofort möglich.

In den letzten fünf Jahren kam auf Musik als nonverbale Kommunikation eine besondere Aufgabe zu: Integration – vom Musikkurs über Trommeln und Chorsingen bis zum gemeinsamen Musizieren und Theaterspiel. Das Internetportal des Musikinformationszentrums im Deutschen Musikrat (MIZ), *Musik macht Heimat* legt beredtes Zeugnis davon

ab (Deutscher Musikrat 2016). Von „Willkommenskultur“ war die Rede und die Abfolge der selbst gestellten Aufgaben lautete:

1. Unterbringung, Verpflegung und Begegnungen als Dialog der Kulturen – notwendigerweise nonverbal,
2. Deutsch lernen,
3. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeit.

Vom Anfang hängt viel ab – Vertrauen, Respekt, auch die Achtung kultureller Eigenheiten und Unterschiede, Musik gehörte zum Anfang, Musiker wurden dringend gebraucht, übernahmen Verantwortung, besonders für den Dialog mit Kindern. Der Westen Deutschlands schien vorbereitet zu sein durch italienische Gastarbeiterfamilien seit 1955, aber erst 1985 gründete sich das Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI) in Essen. 2015 bestand die Möglichkeit, frühere Fehler zu vermeiden. Aufklärung – und das ist tatsächlich das Zauberwort – bedeutet hier den ehrlichen Umgang mit kulturellen Unterschieden. Konkret heißt das auch, gemeinsam heimatliche und fremde Klänge entdecken.

Exkurs 1: Integration

29. 01. 2016, *Altes Gymnasium Neuruppin*

Ein Dankeschön-Konzert für Instrumentenspenden an geflüchtete Musiker. Mit den Musikern hatte ich eine Programm-Abfolge vereinbart. In Deutschland wären nun nacheinander ein Duo, ein Trio, ein Solist usw. aufgetreten. Das Ensemble der Flüchtlingsmusiker hielt sich auch an unsere Verabredung, nur dass alle gemeinsam auf die Bühne gingen und sich die Reihenfolge auf die jeweiligen Stimmführer bezog. Was dann musikalisch geschah, bleibt wohl allen Zuhörern lange in Erinnerung: der herzerreißende, feinsinnig gestaltete Gesang eines Tambur-Spielers mit Liedern von Liebe und kurdischer Heimat, die faszinierende Virtuosität von Langhalslautenisten, nicht weniger virtuose orientalische Ornamentik an der vierteltönig gestimmten Elektroorgel, komplizierte Rhythmen mit dem Tabla Masreya, Percussion und Drumset – ein anderes Tonsystem, ein anderer emotionaler Zugriff, ein anderes Klangbild. Neben den deutschen Besuchern saß eine Gruppe allein reisender jugendlicher Flüchtlinge auf Holzbänken. Einer von ihnen sprang auf und fing an zu

tanzen, schnell füllte sich die kleine Fläche vor den Musikern mit bunt gemischten Tänzern, Urlaubsfeeling verbreitete sich, irgendetwas vom Mittelmeer. Dann kam ein kurdisches Lied und ein großer Junge begann zu weinen. Heimweh. Das Lied schlug um in einen wilden Tanz mit Stretta á la Rossini. Stürmischer Beifall. Die ganze Bandbreite von Gefühlen in fünf Minuten. Und nichts davon erschien auch nur einem einzigen Neuruppiner Besucher fremd.

Orientalischer Klang des Tambur, hingebungsvoller Gesang und spontaner Tanz gehören zusammen und erinnern an die Anfänge der Musik an sich. Wie geht es weiter mit so vielen Emotionen, mitgebrachten alten Problemen untereinander, Traumata, Heimatsverlust? Verfügen wir nicht mit unserer Musik über ein nonverbal perfektes Mittel im Dialog der Kulturen? Wieso erkennen das nur 150 Konzertbesucher, die vielleicht zufällig gekommen sind? Zeigt sich nicht an diesem Beispiel, dass Kultur für die gegenwärtige Integration von Geflüchteten vollkommen unterschätzt und missdeutet wird? Wo sind die Kulturförderungen für Flüchtlingsprojekte, flächendeckend? Wie geht es den Malern ohne Malzeug? Oder den Filmemachern? Den sprachlosen Dichtern und Theaterleuten? Wie lebt es sich mit dem Wissen um eigene künstlerische Fähigkeit im fremden Land, die nur selten gelebt werden kann? Wie wichtig ist Kunst für einen Flüchtling in der Komplexität aller Probleme, denen er ausgesetzt ist? Wie hilfreich ist ein Auftritt für den Musiker in dieser Situation? Wo sind eigentlich die Künstlerinnen? Kunst in Krisenzeiten – wie ist das mit dem nonverbalen Dialog über Heimat, Nationales, Identität?

Eine der möglichen Antworten ist Kindermusiktheater mit ganz wenig Text, aber mit verständlichen Bildern, Bewegung und Live-Musik, Illusionstheater mit Tanz unter interaktiver Beteiligung der Besucherkinder. Schon 2016 kam unsere erste Uraufführung heraus: *Wunderlampe*. Um Interesse für andere Länder und Kulturen zu wecken, führte das Putzen der Wunderlampe in unterschiedliche Länder und dortige Märchen und Musik. Es erschienen Feen und Dschinns, Märchenfiguren aus Orient und Okzident begegnen einander. Es passierten komische oder unheimliche Dinge, in arabischen Märchen gibt es den Dschinn und bei den Gebrüdern Grimm den Geist aus der Flasche, die Märchenfiguren mischen sich und man muss sie sortieren, aber vielleicht entwickeln sie auch ganz neue Märchen und Musik. Das hängt vom Lampenputzer aus dem Publikum ab, der die Verwandlungen auslöst. Kinder spielen für Kinder nonverbal Theater, ohne einen Erwachsenen auf der Bühne. Hundert bis Zweihun-

dertfünfzig Schüler (je nach Grundschulgröße) erlebten die 10 Aufführungen in Schul-Turnhallen, zuletzt öffentlich im Schlosstheater Rheinsberg. Klassenkameraden staunten. Ergebnisse waren der respektvolle Umgang auf Augenhöhe zwischen Jungen und Mädchen (das war anfangs nicht so), Ensemblegeist, Selbstbewusstsein und Fröhlichkeit, absolute Disziplin der Theaterkinder, Busabfahrten 6.45 Uhr für die Aufführung in der 1. Schulstunde waren kein Problem. Lehrer sorgten für Schulbefreiungen, Werbung mit Plakaten in den Schulen und hängten Fotos der Theaterkinder auf. Herzlicher Kontakt zu den Eltern der Theaterkinder entstand, ein Strickkurs der deutschen und geflüchteten Mütter und Gitarrenunterricht für Geflüchtete begannen. Bus- und Taxiunternehmen halfen bei Kindertransporten, Bürgermeister und Amtsdirektoren kamen zu Aufführungen. Theater kann den Dialog der Kulturen herstellen und Musik schafft ihn sogar ohne Sprache! Bedingung ist allerdings die absolut professionelle musikalisch-künstlerische Anleitung.

Im zweiten Stück des *Deutsch-Arabischen Kindermusiktheaters Rheinsberg* wurde schon gesprochen, komische deutsche Wörter interessierten uns. 2017 hieß mein Stück *Petersilienkartoffeln*. Was haben Kartoffeln mit Peter zu tun? Was sind eigentlich *Silien*? Werden die Petersilienkartoffeln fertig, wenn man beim Kochen singt und tanzt und spielt, Würmer aus Äpfeln kriechen und schöne Schmetterlinge werden, Redewendungen, komische Sprüche, Abklatschspiele aus verschiedenen Ländern.

2018 spielten wir ein im Rückblick sehr ernstes, alle berührendes Stück, *Heimaten*. Wo ist Heimat? Gibt es Heimaten? Vaterland? Mutterland? Freundesland? Geburtsland? Herkunftsland? Fluchtland? Mein Land. Meine Länder. Meine Musik. Meine Musiken. Mein Essen. Meine Essen. Meine Sprache. Meine Sprachen. Meine Freunde und ich. Was eint, was trennt, wo doch ganz früher alle Länder einen Kontinent bildeten, ohne Wasser dazwischen, also nur *eine* Heimat, Pangea, auf der jeder anders gesungen, gesprochen, getanzt hätte, wenn es schon Menschen gegeben hätte.

2019 kam *Streit* auf die Bühne, Streit um Spielzeug, mit Wörtern, im Tanz, im sportlichen Wett-Streit, im musikalischen Streit-Quartett und in der Politik der Lila- und Rosafarbenen. Ausgangspunkt war das jüdische Lied *Lehre uns Streit* in unterschiedlichen musikalischen Stilen. Das Streichquartett stritt um den 1. Satz aus dem *Divertimento D-Dur* (KV 136) von Wolfgang Amadeus Mozart. Wer miteinander auskommen will, muss die anderen Meinungen akzeptieren, auch bessere oder schlechtere Leis-

tungen, aber ohne böse Worte, ohne Gewalt, ohne Rassismus, ohne Antisemitismus. Das 2015 gegründete Deutsch-Arabisches Kindermusiktheater hatte sich in seiner Zusammensetzung durch Weg- und Zuzug von Familien verändert. Die aktuellen Theaterkinder kommen aus Tschetschenien, Afghanistan, Syrien, Russland, Vietnam und Deutschland. Ein Mädchen legte Wert darauf, Kurdin zu sein. (Liedtke 2016; 2017; 2018; 2019).

3 Musikalische Vielfalt – demokratische Vielfalt

Seit 2007 ist die Unesco-Konvention über den Schutz und die Förderung der kulturellen Vielfalt in Deutschland in Kraft – musikalische Vielfalt im Erbe, in zeitgenössischen Ausdrucksformen und fremden Kulturen im eigenen Land. Über einhundert Länder ratifizierten die Konvention, der gemeinsame Nenner ihres Inhaltes verblüfft in seiner Schlichtheit. Parallelen zur demokratischen Vielfalt und unterschiedlichen Sichtweisen auf Erbe, Heutiges und das Verhältnis zu ungewohnt Fremdem bieten sich an. Die Umsetzung dieser Kultur-Konvention setzt musikalische Bildung zur Vielfalt voraus, auch Wissen über Geschichte, Philosophie und Gesellschaftsformen, Erdteile, Regionen und deren Klangwelten, über heitere, traurige und alltägliche Musikanlässe, Entwicklungen von Instrumenten, Technik und Medien. Musik gehört zum Leben seit Menschengedenken, und heute ist sie bei Jugendlichen meist die beliebteste Freizeitbeschäftigung. Der Unterschied zwischen akustischer Berieselung und bewusstem Erleben von Klang ist vermittelbar, didaktisch-methodisch und musikalisch-fachlich. In den Tätigkeitsfeldern Produktion, Interpretation, Rezeption und Distribution wird Musik als erlebbare Zeitkunst – als Kommunikation – begreifbar.

Der Deutsche Musikrat und die Konferenz der Landesmusikräte in Deutschland mahnen in ihrem Grundsatzpapier *Musikalische Bildung in Deutschland – Thema in 16 Variationen* eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung für die Musikalische Bildung an (Deutscher Musikrat, 2012). Dabei fordern sie die Stärkung der Orte kultureller Erstbegegnung wie Kindertagesstätte, Schule und Musikschule. Qualität und Kontinuität sind die Schlüsselworte in einer eventorientierten Gesellschaft und Voraussetzung für eine wirksame Bildungsarbeit von Anfang an und ein Leben lang.

Mit der neuen am 11. 03. 2020 erschienenen Studie *Musikunterricht in der Grundschule – aktuelle Situation und Perspektive* liegen erstmals belast-

bare Zahlen für alle Bundesländer vor (Deutscher Musikrat 2020). Den Grundschulen in Deutschland gehen die Musiklehrer aus. Dies ist das Ergebnis einer vom Deutschen Musikrat, der Konferenz der Landesmusikräte sowie der Bertelsmann Stiftung gemeinsam beauftragten bundesweiten Erhebung, die erstmals belastbare Zahlen zur Situation des Musikunterrichts auf Länderebene liefert. Demnach gibt es in den 14 Bundesländern, deren Daten für die Auswertung herangezogen werden konnten, einen Bestand von rund siebzehntausend Musiklehrerinnen und -lehrern. Um den in den Lehrplänen der Länder vorgegebenen Umfang an Musikunterricht fachgerecht abzudecken, würden rechnerisch jedoch ca. vierzigtausend Musiklehrkräfte benötigt. Somit fehlen in den vierzehn untersuchten Ländern rund dreiundzwanzigtausend grundständig ausgebildete Musikpädagoginnen. Dies führt dazu, dass lediglich 43 % des von den Ländern vorgeschriebenen Unterrichts von grundständig ausgebildeten Musiklehrkräften erteilt wird. Aussagen zum Unterrichtsausfall sind nicht für alle vierzehn Länder möglich. Auf Basis der vorliegenden Daten ist davon auszugehen, dass 50 % des vorgesehenen Musikunterrichts fachfremd erteilt wird und der Rest, also rund 7 %, ausfällt. Dabei variiert der Anteil des fachfremd erteilten Unterrichts stark zwischen den Ländern und liegt zwischen 11 % und 73 %. Im Westen Deutschlands wird tendenziell öfter fachfremd unterrichtet als in Ostdeutschland. Die Studie zeigt ebenfalls, dass der Umfang des vorgesehenen Musikunterrichts in den vierzehn Ländern teilweise sehr voneinander abweicht: In den ersten vier Schuljahren haben Kinder, je nach Bundesland, einen Anspruch auf eine oder auf zwei Musikstunden pro Woche. Werden keine Gegenmaßnahmen ergriffen, stiege der Mangel an grundständig ausgebildeten Musiklehrkräften für die Grundschule weiter an, da in den kommenden acht Jahren sich die Lücke auf voraussichtlich rund fünfundzwanzigtausend Lehrerinnen und Lehrer vergrößert. Der Anteil des fachgerecht erteilten Musikunterrichts fiel entsprechend weiter, von 43 % auf 39 % im Durchschnitt. Die wachsende Kluft entsteht einerseits dadurch, dass altersbedingt mehr Musiklehrkräfte den Schuldienst verlassen als Nachwuchskräfte nachrücken. Zum anderen nimmt der Bedarf an Lehrkräften infolge der steigenden Zahl von Grundschulkindern weiter zu.

Zu den notwendigen Handlungsfeldern gehören der bedarfsgerechte Ausbau der Studienkapazitäten an Universitäten und Hochschulen, Aufwertung des Lehramtes Musik an Grundschulen, vermehrter Einsatz der ausgebildeten Musiklehrkräfte im Fach Musik sowie als kurzfristig wirk-

same Maßnahme – die Gewinnung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern nach verbindlichen Standards. Damit eine Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften künftig sichergestellt werden kann, braucht es außerdem ein deutschlandweit konsistentes Bildungsmonitoring unter dem Dach der Kultusministerkonferenz (vgl. Höppner/Liedtke/Welscher 2020). Soweit die Darstellung zur Vielfalt der Musik und der Probleme in der Musikalischen Bildung – aber was bedeutet dies in der Parallele zum Unterricht in Politischer Bildung und für das notwendige Lehrpersonal? Eine derartige Studie gibt es nicht, ihre Notwendigkeit – nicht weniger schwierig in der Datenerhebung wegen unterschiedlicher Lehrpläne und Lehrerqualifizierungen in den Bundesländern – dürfte unumstritten sein.

Exkurs 2: Kita

Alles begann mit Hörclubs der Stiftung Zuhören, 2009 noch in Kooperation mit dem Bayerischen Rundfunk und daher unmittelbar öffentlich-rechtlich zugänglich. „Zuhören ist die Grundlage jeder menschlichen Kommunikation. Wer die Welt verstehen und gestalten will, muss zuhören können. Zwar ist der Hörsinn angeboren, doch bewusstes Zuhören erlernen Menschen erst im Laufe ihres Lebens. Damit kann nicht früh genug begonnen werden. Die Stiftung hat sich deshalb zur Aufgabe gemacht, das Zuhören als kulturelle Grundkompetenz in allen Bereichen der Gesellschaft und bei allen Altersgruppen zu fördern. Hierfür hat sie ein breites Angebot zur Zuhörbildung und zahlreiche medienpraktische Projekte zur Förderung der Medienkompetenz ins Leben gerufen. Sie setzt darüber hinaus Impulse für die wissenschaftliche Zuhörforschung, informiert regelmäßig über spannende und hochwertige Hörspielangebote und bietet eine Plattform für Diskussion und Austausch“ (Stiftung Zuhören 2020).

Die *HörSpielBox* mit ihren CDs und Anleitungen zur Umsetzung der Stiftung Zuhören bieten hervorragende Materialien für Kita und Hörclubs. Ohne besondere Vorbereitung unterscheiden Kinder das Einlassen von Wasser in einen Topf, eine Badewanne, eine Tasse oder das Plätschern des Springbrunnens, das Strohalm-Blubbern in einem Glas, einer Kanne oder einem Eimer – im übertragenen Sinne die Erzeugung von Klangfarben – von Helligkeit, Volumen und Rauigkeit. Grundsätzlich ist alles Klangmaterial, was akustische Ereignisse produziert – Natur, Alltag, Elektronik, Musikinstrumente. Luciano Berios *Sequenza III* diene ebenso

zur Vorstellung der Violine wie Antonio Vivaldis *Sommer* aus den *Vier Jahreszeiten*, den Kindern aus der Werbung für Laura Biagiotti bekannt. Die Kinder wollten immer „noch mal“ hören, CDs zum Mitnehmen nach Hause mussten gebrannt werden, Zettel mit Youtube-Orientierungen wurden verteilt. Die Kölner Komponistin Carola Bauckholt stellt in ihrem Musiktheater *Hellhörig* über Alltagsgegenstände und Hör-Irritationen genauso den Kontakt zum Theaterbesucher her: Eine Zinkbadewanne wird auf dem Boden langgezogen und erzeugt einen Grundton, der definierbar ist, aber eine Unmenge an Nebengeräuschen hat. Auf diesem Grundton bauen sich dann andere Klangbilder auf – das Klangmaterial von drei Celli, vier Schlagzeugern und drei Sängern, aber kaum unterscheidbar oder zuzuordnen. Vielfalt muss nicht unbedingt zugeordnet werden.

4 Musik und Demokratie im Dialog

Welche Haltung bezieht die Demokratie zur Kultur, zur Musik? Sie bekennt sich eindeutig zur Musikalischen Vielfalt:

„Kunst und Kultur sind Ausdruck des menschlichen Daseins. In ihrer Freiheit und Vielfalt bereichern sie unser Leben, prägen unsere kulturelle Identität, leisten einen Beitrag zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und zur Integration und schaffen Freiräume für kritischen Diskurs. Kultur ist ein Spiegel unseres Selbstverständnisses, das auf der christlich-jüdischen Prägung, der Aufklärung und dem Humanismus sowie den Grundwerten der Menschenwürde, der Freiheit, der Gerechtigkeit und Solidarität beruht. Eigensinn und Eigenwert künstlerischer und kultureller Produktion bereichern unser Zusammenleben, ermöglicht kritische Debatten und fördert die persönliche Entwicklung jeder und jedes Einzelnen.“ (Koalitionsvertrag der 19. Legislaturperiode des Deutschen Bundestages vom 7. Februar 2018)

Bei näherer Betrachtung dieses Koalitionsvertrages kommt Kultur zumindest hinsichtlich der Häufung des Begriffs eine besondere Rolle zu – als Kunst, Kulturwirtschaft, Kulturelle Bildung, Industriekultur, Kulturerbe, Baukultur, Kulturgut, Kulturwert, Soziokultur, Stipendienkultur, Erinnerungskultur, Ausbildungskultur, Weiterbildungskultur, Kulturein-

richtungen, Auswärtige Kultur, Integrationskultur, Bundeskultur, Herkunftskultur, Hauptstadt Kultur, Kulturaustausch, Gründungskultur, Paludikultur, Kulturlandschaft, Aquakultur und Feldkultur. Verbal ergänzt wird von Politikern häufig noch die Kultur des Miteinanders, Kultur der Glaubwürdigkeit und Kultur der Verantwortung. Auch wenn hier die schlichte Unesco-Definition einem Ressortdenken weichen muss, wird Kultur an sich zu einer Hauptaufgabe der Demokratie und müsste adäquat personell, räumlich und finanziell ausgestattet werden.

Exkurs 3: Georg Katzer – im Dialog mit seiner Zeit, der Gesellschaft, der Politik

Im Land *Bum Bum* leben die Menschen von Musik, sie essen mit den Ohren. Alles wäre gut, wenn nicht der König Doppel-B-Moll die lustigen Lieder als ungenießbare Kost verboten hätte. In riesigen Tunnelsystemen überwacht seine Horchpolizei die Musik und verhängt Kerkerstrafen. Und natürlich spielt der lustige Musikant genau die verbotenen Lieder und natürlich bekommen sie dem Mädchen Zwölfklang bestens. Eine weit verbreitete Lüge wird entlarvt, die nur in der geschlossenen Gesellschaft von *Bum Bum* möglich war. Am Ende hatten die kleinen Theaterbesucher Trubel und Spaß auf der Bühne der Komischen Oper Berlin, die Erwachsenen begriffen mehr als ein Märchen (1978). Auch wenn die Kinderoper *Das Land Bum Bum* des Komponisten Georg Katzer (1934–2019) auf einen Text von Rainer Kirsch heute zwischen Populisten und digitalen Abhörsysteme ganz anders gehört würde – der Dialog mit dem Publikum würde funktionieren.

Katzer reflektierte Erlebtes, doppelbödig, nie platt – ganz gleich; ob er streng nach kompositorischen Modi arbeitete wie in seinen Orchesterwerken, schnell inspirierte Gelegenheitsstücke vorlegte wie die Schnappschüsse von *Oktopus* (1997) oder ob er in elektroakustischen Kompositionen Klang schichtete. Dialektisches Denken hatte er gelernt bei Ruth Zechlin, als Meisterschüler von Hanns Eisler und Leo Spies, auch in Prag bei Karel Janecek, wo damals 1968 ungerufen russische Panzer einrückten. Aber er reflektierte nie didaktisch, eher spielerisch, auch tragikomisch, mit innermusikalischem Witz. Ein Brummkreisel beendet die Auseinandersetzungen in der *Szene für Kammerensemble* (1975), inmitten kriegerischer Auseinandersetzungen auf der Bühne (und mitten im po-

litisch Kalten Krieg) findet die pseudo-philosophische Diskussion über die Freiheit des bratenden Schweins statt in der Oper *Gastmahl* (Libretto Gerhard Müller, Staatsoper Berlin 1988). Stücktitel beschreiben erlebte DDR-Geschichte: *Kommen und Gehen* (Bläserquintett und Klavier, 1981), *miteinander – gegeneinander* (Englischhorn und Viola, 1983), das Protestlied gegen die Inhaftierung von Demonstranten 1989, *Mon 1789* und *Mein 1989* (Tonband, 1989/1990), *Offene Landschaften mit obligatem Ton e* (wie Erwartung, Einheit, Ende; Orchester, 1990), *Schrittweise Auflösung harmonischer Verhältnisse* (Kammerorchester, 1998), *Medea*, das Oratorium nach Christa und Gerhard Wolf über die Geflüchtete im fremden Land (2002), *Nachhall* (Ensemble, 2018). Dazwischen entstanden Konzerte, Orchestermusiken, Ballette, vier großartige Streichquartette (Nr. 1 von 1965 als erste selbst anerkannte Komposition) und immer Elektroakustisches.

Über einen Zeitraum von dreißig Jahren komponierte Georg Katzer sieben imaginäre Dialoge zwischen Instrument und Zuspieldband, Mensch und Maschine: Dialog imaginär Nr. 1 *La flûte fait le jeu* (1979), Dialog imaginär Nr. 2 *Ad parnassum* für Klavier (1986), Dialog imaginär Nr. 3 *Stillleben mit Gitarre und Hegel* (1991), Dialog imaginär Nr. 4 *Atmung* für Bassklarinette (1990), Dialog imaginär Nr. 5 *Versuch über die wahre Art das Akkordeon zu spielen auf dem Marktplatz von Bourges* (1993), Dialog imaginär Nr. 6 *Stockendes Lied* für Tenorsaxophon (1995), Dialog imaginär Nr. 7 *Falsche Spiegel* für Violoncello (2004). Stücktitel, Besetzungen und Dialogdramaturgien implizieren Haltung und Botschaften, ermöglichen zumindest Deutungen. Selbstbefragung und Rollenspiel gehören ganz folgerichtig in Katzers langjährig geradliniges und ganzheitliches Kompositionskonzept. Während der dreißig Jahre veränderte sich das Verhältnis zur Technik, längst gehörte der Computer ins Kinderzimmer. Die von Katzer schon Ende der 1990er Jahre vorausgesagte elektroakustische Hausmusik findet mit vorgefertigten Samples statt. Im Vergleich zu anderen Kompositionen von Katzer, in die er auch Umweltgeräusche, Sprache oder Gesang einbezieht, bleibt der jeweilige Live-Interpret auch alleiniger Materiallieferant und Impulsgeber des Zuspieldbandes. Er reflektiert nur sich, gefangen in einem eigenen Netz voller Widersprüche und doch im Dialog mit einem anderen Medium – und natürlich im Dialog mit dem jeweiligen Interpreten.

5 Musik bewusst machen

Zukunftsbilder bestimmen das Denken und Handeln für eine freie, offene und tolerante Gesellschaft solidarischer Menschen, die einander wertschätzen und unterstützen. Das ist keine Utopie, sondern eine realistische Perspektive. Vieles, was wir dafür brauchen, haben wir schon: Frieden, Bildung, Wohlstand, einen starken Rechtsstaat und Demokratie mit der Möglichkeit der Teilhabe aller. Und: Wir haben Musik als Kommunikation – für jeden Einzelnen oder in Gruppen. Demokratie braucht die Kommunikation mit ihren Bürgerinnen und Bürgern, mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen und den strukturellen Ebenen Kommune, Kreis, Land, Bund, Europa bis zur Globalität. Neue Ideen für Kommunikation und Zusammenarbeit, für Vermittlung und Musikalische wie Politische Bildung und gemeinsames Erleben von Musik gehören zwingend dazu. Musikalische Fähigkeiten einerseits und andererseits die Wirkung von Musik auf Menschen ermöglichen dabei neue Einsichten und Reflexionen. Initialzündungen wie Beethovens in die Musik eingeschriebenen Freiheitsgedanken gibt es immer wieder, sie verändern den Hörer nachhaltig. Im Umkehrschluss kann musikalische Abstinenz – wie im Pandemiefall ohne Veranstaltungen – dazu führen, den Wert von Musik als Kommunikation neu zu definieren. Sicher ist: Musik braucht die Demokratie nicht, aber Demokratie braucht die Musik.

Literatur

Deutscher Musikrat (DMR) (2012): Musikalische Bildung in Deutschland – ein Thema in 16 Variationen. http://www.miz.org/dokumente/2012_DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung.pdf (Letzter Zugriff am 11. 03. 2020).

Höppner, C./Liedtke, U./Welscher, U.: An deutschen Grundschulen fehlen 23 000 ausgebildete Musiklehrerinnen und Musiklehrer – Tendenz steigend. Pressemitteilung zur Studie *Musikunterricht in der Grundschule – Aktuelle Situation und Perspektive*. Gütersloh, 11. 03. 2020.

Lehmann-Wermser, A./Konrad, U./Weishaupt, H. (2020): *Musikunterricht in der Grundschule – Aktuelle Situation und Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann.

Internetquellen

www.musikrat.de/musikrat (Letzter Zugriff am 11. 03. 2020).

<https://www.stiftung-zuhoeren.de/> (Letzter Zugriff am 08. 03. 2020).

https://de.wikipedia.org/wiki/Koalitionsvertrag_der_19._Wahlperiode_des_Bundestages (Letzter Zugriff am 11. 03. 2020).

Demokratielernen im Musikunterricht durch musikalische Gruppenimprovisation

Vinzenz Jander

1 Einleitung: Musik verbindet

In einer Rede an der Universität Kairo im Jahr 2009 macht der damalige US-amerikanische Präsident Barack Obama deutlich: „Wahlen allein machen noch keine Demokratie.“ (Heumann 2009). Obama kritisiert in seiner Rede die in Ägypten vorherrschenden Menschenrechtsverletzungen. Außerdem spricht er in der gleichen Rede von der Schließung Guantánamos und der Abschaffung von Folter im eigenen Land. Auch der Demokrat und damalige Bundeskanzler Willy Brandt sieht in der Demokratie kein reines Ordnungsprinzip, sondern spricht von Demokratie als „Frage der Sittlichkeit“ (Brandt/Münkel 2000, S. 29). Als Sittlichkeit scheint die Demokratie aus heutiger Sicht mehr und mehr in Bedrängnis zu geraten. Extremistische und populistische Parteien verzeichneten in den letzten Jahren immer mehr Wahlerfolge. Im thüringischen Landtag sitzt der Abgeordnete Björn Höcke, der laut Gerichtsurteil als Faschist bezeichnet werden darf. Und der aktuelle US-amerikanische Präsident Donald Trump sieht Folter als probates Mittel in Verhören an. Diese Beispiele zeigen, dass Demokratie kein Selbstläufer ist und stets der Verteidigung bedarf. Dazu braucht es aber überzeugte Bürgerinnen und Bürger, die Demokratie als Ordnungsprinzip und als „Sittlichkeit“ verstehen. Echte Demokratie funktioniert nur in Verbindung mit einem Wertesystem, das sich an grundlegenden Menschenrechten orientiert. Diverse Institutionen haben den Ruf der Zeit verstanden. Der Europarat fordert in seiner Charta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung Lehr- und Lernpraktiken, die den Werten und Grundsätzen der Demo-

kratie und Menschenrechte folgen und diese fördern (Europarat 2020). Die OECD-Bildungsminister verfolgen die gleichen Ziele (vgl. OECD 2003). In den Lehrplänen für Berlin und Brandenburg sind im Rahmen der fächerübergreifenden Kompetenzentwicklung ebenso Demokratie- und Menschenrechtsbildung verankert. Alle Fachdisziplinen sind somit aufgefordert, demokratiefördernde Unterrichtsvorhaben zu entwickeln und durchzuführen.

Das Fach Musik bietet die Möglichkeit zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung, weil Musik auch als soziale Kunst gesehen werden kann (vgl. Gagel 2010). Zwischenmenschliche Interaktionsformen ermöglichen die Herausbildung und Entwicklung demokratieförderlicher Kompetenzen. Musik verbindet. Genau darin liegt die Kraft, mit der Heranwachsende nicht nur Leidenschaft für Musik entwickeln, sondern auch Demokratie lernen können. Wie aber werden die Potentiale dieser sozialen Kunst bestmöglich genutzt?

2 Demokratie als Erziehungs- und Bildungsauftrag

Der Politikwissenschaftler Gerhard Himmelmann unterscheidet zwischen Demokratie als Herrschaftssystem, als Gesellschaftsform und als Lebensform (Himmelmann 2010, S. 189 ff.). Demokratie als Herrschaftsform bezieht sich auf die Ebene der staatlichen Institutionen. Mit Demokratie als Gesellschaftsform ist die Existenz von gesellschaftlichem Pluralismus und Vielfalt, z. B. unterschiedliche Verbände, Vereine, Gruppen und Initiativen gemeint. Darüber hinaus geht es um die geregelten Formen ihres Miteinanders. Demokratie als Lebensform bezieht sich auf die Einstellungen, Bereitschaften und Verhaltensweisen im unmittelbaren Lebensumfeld. Dabei versteht Himmelmann Toleranz und Solidarität, Dialog- und Kooperationsbereitschaft, Respekt und angemessene Distanz, Zivilität im Benehmen, Auftreten und Umgang und die Anerkennung des Anderen als wichtige Werte (ebd., S. 212). In der Demokratiepädagogik hat sich dieser auf Werte basierende Demokratiebegriff etabliert. Wenn von Demokratie als Erziehungs- und Bildungsauftrag die Rede ist, ist immer eine auf Werten beruhende Erziehung und Bildung gemeint. In Anlehnung an den dreifachen Demokratiebegriff ließen sich didaktische

Schlussfolgerungen formulieren. Demokratiebildung müsse sich in dreifacher Form in der Schule bewähren:

1. In der Weitergabe bestimmter kognitiver Fähigkeiten,
2. In der Förderung spezifischer affektiv-moralischer Werte, Bereitschaften und Einstellungen,
3. In der Vermittlung praktisch-instrumenteller Fertigkeiten.
(Himmelman 2010, S. 195)

2.1 Die Bildung von kognitiven Fähigkeiten

In erster Linie geht es bei der Weitergabe bestimmter kognitiver Fähigkeiten um den Erwerb von Kompetenzen. Der Kognitionspsychologe Franz Weinert definiert den Begriff wie folgt:

„[Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen¹ und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.)

Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg hat im neuen Rahmenlehrplan (RLP) für Politische Bildung die Fähigkeit der Problemanalyse nach politik- und sozialwissenschaftlichen Kriterien als Voraussetzung eines reflektierten politischen Urteils beschrieben (MBJS 2015). Die Fähigkeiten des Analysierens, Urteilens und des Anwendens von Methoden bedingen demnach in Verbindung mit Konzeptwissen in Form von Fachkonzepten und politikwissenschaftlichen Kategorien politisch mündiges Handeln (ebd., S. 4). Konzeptwissen meint in dem Zusammenhang nicht enzyklopädisches Wissen, sondern steht in Verbindung mit Kontroversen und Problemen (ebd., S. 6). Ebenso wird die Fähigkeit zur Kommunikation im Fach Politische Bildung hervorgehoben und als eine Bedingung mündigen Handelns beschrieben. Kommunikative Kompetenz ist nach Heike de Boer, Professorin am Institut

1 „Volitional“ ist eine Bezeichnung für „durch den Willen bestimmt“.

für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, als Teil-dimension sozialer Kompetenz zu begreifen (de Boer 2014, S. 32). Einen weiteren Bestandteil stellt die emotionale Kompetenz dar (ebd.). De Boer sieht die lokale Situation mit je unterschiedlichen Bedingungen als eine für die Gesprächskompetenz entscheidende Komponente an. Die Kenntnis der eigenen Rolle und die an die Situation geknüpften Erwartungen seien dafür notwendig (ebd., S. 33). De Boer verweist in diesem Zusammenhang auf die Gesprächskompetenz, die der Gesprächsforscher Martin Hartung wie folgt definiert:

„[Gesprächskompetent ist derjenige, der] zu einem beliebigen Zeitpunkt in einem Gespräch zu einer angemessenen Einschätzung der aktuellen Situation und der lokalen Erwartungen der Gesprächspartner [kommt], auf dem Hintergrund dieser Einschätzung eine den eigenen Interessen und den eigenen Ausdrucksmöglichkeiten angemessene Reaktion mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit [findet] und diese Reaktion der eigenen Absicht entsprechend körperlich, stimmlich und sprachlich zum Ausdruck bringt.“ (Hartung 2004, S. 50)

Emotionale Kompetenz ist als eine Dimension sozialer Kompetenz auch situationsspezifisch zu betrachten. Sie wird nach de Boer innerhalb von Beziehungen gelernt (de Boer 2014., S. 34). De Boer bezieht sich dabei im Zuge ihrer Überlegungen auf eine Definition emotionaler Kompetenz der Psychologin Carolyn Saarni:

„[Von emotionaler Kompetenz spricht man,] wenn eine Person auf eine emotionsauslösende soziale Transaktion reagiert und sich erfolgreich ihren Weg durch den interpersonalen Austausch bahnt und dabei gleichzeitig die eigenen emotionalen Reaktionen wirksam reguliert, dann hat diese Person ihr Wissen über Emotionen, Ausdrucksverhalten und emotionale Kommunikation in strategischer Weise angewandt.“ (Saarni 2002, S. 10)

Fachwissen in Form von Konzeptwissen, die Fähigkeit, in unterschiedlichen Situationen angemessen zu kommunizieren, und die Fähigkeit, Emotionen anderer zu erkennen, zu deuten und eigene Emotionen zu regulieren, sind Bestandteile sozialer Kompetenz. Sie sind zudem Voraus-

setzungen für die Bildung von reflektierten und kritischen Urteilen und damit essenziell für demokratische Gesellschaften.

Doch neben notwendigen kognitiven Fähigkeiten sollten moralische Aspekte gleichermaßen berücksichtigt werden, denn *„Politik ohne Bezug zu moralischen Gründen wäre zynisch, die Verabsolutierung moralischer Überzeugungen ohne fachlich-sachliches politisches Denken und Urteilen wäre weltfremd.“* (Reinhardt 2010, S. 213)

Werte und politisches Denken sind unmittelbar miteinander verknüpft. Die Wirklichkeit wird an moralischen Kriterien gemessen. Als wichtigstes moralisches Kriterium steht in der Verfassung der BRD die Unverletzlichkeit der menschlichen Würde.

2.2 Werteerziehung und das Prinzip der Gemeinschaft

Im Grundgesetz (GG) der BRD ist folgende leitende und bindende Idee verankert:

„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ (GG, Art. 1, Abs. 1)

Konkretisiert wurde dieses Ideal mit dem Prinzip der staatsbürgerlichen Gleichheit vor dem Gesetz und der sozialen Gleichberechtigung. Unabhängig von sozialen Merkmalen wie Geschlecht, Bildung, Herkunft, Religion, ethnischer Zugehörigkeit und individuellem Verdienst soll jedem die Teilhabe am politischen System gewährt werden (vgl. GG, Art. 3, Abs. 3/Art. 38). Staatsbürgerliche Gleichheit und soziale Gleichberechtigung können als grundlegende Werte der BRD angesehen werden.

Tatsächlich aber beeinflussen unterschiedliche Faktoren, ob und wie viel Teilhabe einem Menschen ermöglicht wird. Das soziale, kulturelle und ökonomische Kapital hat einen entscheidenden Einfluss auf die reale Gleichheit und Chance auf Teilhabe (Bourdieu 1987).

Reinhardt sieht Demokratie-Lernen als ein Ziel der Politischen Bildung (Reinhardt 2010, S. 210). Die verfassten Werte können durch die Politische Bildung real werden. Einstellungen und Verhaltensweisen werden durch Demokratielernen grundlegend verändert, und ein demokratischer Habitus kann sich entwickeln. Den Wertebegriff definiert Reinhardt wie folgt:

„Werte sind Vorstellungen des Wünschenswerten, also Ideen oder Ideale, die der Beurteilung von Wünschen dienen. Sie sind nicht mit den erstrebten Objekten gleichzusetzen, sondern Maßstäbe zu deren Bewertung. Deshalb ermöglichen sie die Unterscheidung zwischen tatsächlich vorhandenen und rechtfertigten Wünschen.“
(Reinhardt 2010, S. 211)

Werte erhalten erst dann Bedeutung, wenn sie über unterschiedliche Situationen und Konflikte hinweg Bestand haben und eine Zeitlang überdauern. Individuen erlangen Werte über Tradition und Zugehörigkeit. Sie müssen zudem von jedem selbst angenommen werden und können nicht von außen aufgetragen werden (vgl. Reinhardt 2010, S. 212). Ein System wie der Staat kann Wertebezüge durch Regelungen und Gesetze verkörpern. Die Soziale Marktwirtschaft ist dafür ein Beispiel: Der Staat zwingt das Individuum, zum Wohle der Allgemeinheit seine persönlichen Interessen zurückzunehmen (ebd.).

In verschiedenen Teilbereichen von Politik und Gesellschaft werden Werte wie die der sozialen Gerechtigkeit unterschiedlich interpretiert. Der Interpretations- bzw. Konkretisierungsvorgang eines Wertes führt zu Konflikten zwischen Werten, sozialen Gruppen, Überzeugungssystemen und Mitgliedern innerhalb einer sozialen Gruppe. Damit ein Wert systemische Relevanz bekommt, bedarf es einer politischen Entscheidung. Reinhardt schlussfolgert deshalb, dass das politische System einen Grundkonsens zur Austragung dieser Konflikte benötigt (ebd.). Zusammenfassend braucht ein politisches System Wege zur Kanalisierung der Auseinandersetzungen und zur Entscheidungsfindung, eine politische Kultur des zivilen Streits, die geteilte Überzeugung der Werthaltigkeit der Demokratie und die Anerkennung sozialer Differenzen (ebd., S. 213). Kritisch hervorzuheben ist, dass Reinhardts Konzept zum Demokratielernen den Willen eines jeden Menschen voraussetzt, Teil einer Gemeinschaft zu sein. Denn nur dieses übergeordnete Prinzip der Gemeinschaft kann einen Menschen dazu bringen, demokratische Werte zu verinnerlichen bzw. Demokratie zu lernen.

Auch der deutsche Philosoph und Pädagoge Paul Natorp geht in seiner Sozialpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts von einer Gesetzmäßigkeit im menschlichen Leben aus, die auf dem Prinzip der Gemeinschaft beruht, wenn er schreibt:

„Der Mensch wird zum Mensch allein durch menschliche Gemeinschaft.“ (Natorp1899, S. 68)

Natorp begreift zusätzlich die Gerechtigkeit als eine Soziantugend der Gemeinschaft. Er spricht sich in den Bereichen Wirtschaft und Politik für mehr Gerechtigkeit aus und sieht in der Erziehung und Bildung ein wichtiges Element von Demokratie. Die soziale und gemeinschaftliche Gestaltung der drei Bereiche Wirtschaft, Politik und Erziehung und Bildung ist die Voraussetzung für eine gelingende Demokratie:

„Alle jeweils im Handlungsprozess Beteiligten sollen – in dezentraler Autonomie – gleichberechtigt an allen zu treffenden Entscheidungen beteiligt werden. Eine solche solidarische Handlungsweise ermöglicht erst die Voraussetzungen für ein gelingendes Leben aller, die eine bloße Demokratie als Regierungsform bei Beibehaltung feudaler Strukturen in Wirtschaft, Politik sowie Erziehung und Bildung eben nicht oder nur begrenzt garantiert und gewährleistet.“ (Mührel/Birgmeier2013, S. 228)

Beteiligungsgerechtigkeit und Solidarität sind Werte, die Natorp für ein gelingendes Leben in der Gemeinschaft als grundlegend begreift. Die von Natorp und Reinhardt formulierten Werte und Ideale entwickeln sich aus diesem Prinzip der Gemeinschaft heraus. Die Soziologin und Friedensnobelpreisträgerin Jane Addams sucht den Ursprung von Werten nicht in einem übergeordneten Gemeinschafts-Prinzip, sondern in der empirischen Wirklichkeit:

„[Die] Entwicklung der Moralität und einer individuellen wie gesellschaftlichen, sozial und solidarisch ausgerichteten Lebensweise [ergibt sich] aus empirischen Fakten, die es über Polarisierung in der öffentlichen Meinung – de facto induktiv – zu sozialen Handlungen der Gesamtgesellschaft zu transformieren gilt.“ (Mührel/Birgmeier 2013, S. 235)

Die Aufarbeitung von individuellen und gemeinschaftlichen Leidenserfahrungen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit bricht die kulturelle Selbstzufriedenheit und zieht eine veränderte individuelle und

soziale Ethik nach sich. Das Individuum verändert seine Welthaltungen, und gesellschaftliche Institutionen erneuern ihr Verständnis für Gerechtigkeit (ebd., S. 235 f.).

Der Sozial- und Erziehungswissenschaftler Wolfgang Edelstein (2009, S. 9) nennt drei Dispositionen, die ich für die Demokratiebildung als wichtige Werte begreife. Sie stellen eine Empfehlung dar, die als Prinzipien für die Gestaltung des Unterrichts und zur Ausrichtung von Lehrerhandeln dienen sollten:

1. *Anerkennung*
ist die Akzeptanz von Vielfalt und Unterschiedlichkeit in allen den Menschen betreffenden Lebensbereichen.
2. *Überzeugung eigener Wirksamkeit*
ist das Bewusstsein für Auswirkungen der eigenen Handlungen auf das eigene Umfeld.
3. *Verantwortungsbereitschaft*
ist die Bereitschaft, für das eigene Handeln einzustehen und die Bereitschaft, Verantwortung in einer Gemeinschaft zu übernehmen.

2.3 Partizipationsräume

In der Schriftenreihe der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung *Demokratie lernen und leben* äußert der Erziehungswissenschaftler Heinz Schirp, dass es zu einer Doppelmoral führe, wenn sich Ziele und Ansprüche nicht in der schulischen Praxis und in den Verhaltensweisen der Beteiligten widerspiegeln würden (Schirp 2004, S. 5).

„Es geht letztlich um den Zusammenhang der beiden für die Entwicklung von Wertebewusstsein entscheidenden Konstrukte Vorleben (im Sinne von Lernen an personenbezogenen und/oder strukturbezogenen Modellen) und Nachdenken (im Sinne einer moral-kognitiven Aufarbeitung und differenzierten Begründung von Werteentscheidungen).“ (Schirp 2004, S. 6)

Innerhalb von Partizipationsräumen können Schülerinnen und Schüler Erfahrungen im Sinne des Vorlebens und Nachdenkens machen. Her-

mann Josef Abs, Professor für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen sieht einen Zusammenhang im Vorleben und Nachdenken von und über wertebasierende Modelle. Abs ist der Auffassung, dass in der aktuellen politischen Bildung die Aufklärung über Rechte und Pflichten zur politischen Teilhabe mehr im Vordergrund steht als die Förderung von Partizipationsbereitschaft. Die freie Entscheidung des Individuums, nicht zu partizipieren, habe demnach eine größere Bedeutung als die aktive Partizipation (Abs 2010, S. 177).

Nach der Definition für Mündigkeit der Bundeszentrale für politische Bildung, agieren mündige Bürger selbstbestimmt und urteilsfähig. Sie übernehmen für sich, für Andere und für Staat und Gesellschaft Verantwortung. Mündige Bürger interessieren und engagieren sich und sind bereit, politisch im Staat mitzuwirken (Schneider/Toyka-Seid 2013). Mündigkeit besteht aus den sich wechselseitig bestimmenden Komponenten *kritische Urteilsfähigkeit* und *aktive Teilhabe an politischen, gesellschaftlichen und sozialen Prozessen*. Beide Komponenten müssen in der politischen Bildung Beachtung finden und miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Abs 2010, S. 178).

3 Der Beitrag von Gruppenimprovisation zur Demokratiebildung

3.1 Improvisation fördert die kommunikative Kompetenz

„Vorbereitet-Sein“ (vgl. Figueroa-Dreher 2016, S. 221) ist für Improvisierende eine wesentliche kognitive Fähigkeit. Sie impliziert nicht ausschließlich die situationsangemessene Verwendung musikalischen Materials in Form von Erinnerungen oder Phantasiegebilden, sondern ebenso kommunikative wie emotionale Kompetenzen. Diese wiederum sind wesentlich für eine kritisch-reflektierte Urteilsbildung.

Reinhard Gagels Abhandlung über Gruppenimprovisation (2010) trägt den Titel *Improvisation als soziale Kunst*. Gagel ist der Auffassung, dass Improvisation den gemeinsamen Schaffensprozess demokratisiere. Die Parallelen musikalischer und verbaler Kommunikation sind zudem unverkennbar. Gagel hält fest:

„Improvisation ist als Möglichkeit von Musikausübung auf Basis musikalischer Kommunikation wiederzuentdecken.“ (Gagel 2010, S. 194)

Vergleichbar einem politischen Diskurs stellt sich die freie Improvisation als Einigungsprozess dar, bei dem jedoch nicht über politische Inhalte, sondern über das musikalische Material verhandelt wird. Während der Improvisation geben die Musizierenden in Form von individuellen musikalischen Handlungen Antworten auf das musikalische Material der anderen. Es müssen gemeinsam Strategien entwickelt werden, um Probleme zu lösen. Unterschiedliche Klangspektren oder fehlende Funktionsdefinitionen der Instrumente können z. B. dazu führen, dass sich Schülerinnen und Schüler benachteiligt fühlen: Bei einem Instrument mit großem Klangspektrum sind die Gestaltungsmöglichkeiten vielseitiger als bei einem Instrument mit kleinem Klangspektrum. Das Nichtfestlegen von z. B. Begleit- oder Führungsfunktionen von Instrumenten kann zudem dazu führen, dass sich ausschließlich erfahrener oder expressive Personen durchsetzen. Personen mit weniger Erfahrung oder zurückhaltende Personen könnten benachteiligt werden. Die persönlichen Erfahrungen während Improvisationen und die Auseinandersetzungen mit entstandenen Problemen in Form von reflektierenden Gruppengesprächen können zusätzlich musikalische wie auch kommunikative Kompetenzen stärken.

3.2 Improvisation fördert die emotionale Kompetenz

Emotionale Kompetenz ist dann gefordert, wenn die Schülerinnen und Schüler während einer Improvisation Benachteiligung erfahren und wie im angeführten Beispiel als ungerecht empfinden. Den Improvisierenden wird abverlangt, dass sie sich in die Lage der anderen hineinversetzen und empathisch sind, um auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie z. B. auf Zurückhaltung oder Expressivität anerkennend, bewusst und verantwortungsvoll reagieren zu können. Sie sind zudem gefordert, die eigenen Emotionen und die der anderen zu erfassen, zu deuten und angemessen darauf zu reagieren. Gagel beschreibt diesbezüglich eine emotionale Energie, die von den Musizierenden ausgeht und sich auf die Improvisation auswirkt (Gagel 2010, S. 36 f.). Stefan Orgass nennt die Introspektion als geeignetes Mittel, um in ein selbstloses Musizieren zu ge-

langen (Orgass 2008, S. 192). Zuerst müssen die Spielenden ihre eigenen Emotionen und Vorstellungen erkennen, um sich dann auf den Ausdruck der Mitspielenden einlassen zu können (ebd.).

3.3 Improvisation stärkt die kritisch-reflektierte Urteilsfähigkeit

Beim Improvisieren kommen Menschen ständig mit Unbekanntem und Unvorhersehbarem in Berührung. Dadurch werden die eigenen Erfahrungen und Bedeutungszuweisungen in Frage gestellt. Das Neue und Unbekannte gewinnt an Bedeutung, während es mit den bereits vorhandenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt wird. Gagel umschreibt diesen Prozess mit dem Begriff Selbstorganisation (Gagel 2010, S. 16). Anders als die Selbstorganisation von Gruppen bezieht er sich auf das sich selbst organisierende Individuum. Die Fähigkeit, sich auf Anderes einzulassen und das Eigene zu hinterfragen, kann als wichtiger Bestandteil kritisch-reflektierter Urteilsfähigkeit verstanden werden.

Um kritisch urteilen zu können, wird Konzeptwissen benötigt, das sowohl Sachwissen als auch Wissen um seine Vor- und Nachteile sowie um mögliche Kontroversen enthält. Während der Improvisation lernen Schülerinnen und Schüler nicht die Merkmale eines musikalischen Ideals kennen, sondern nehmen die Komplexität eines musikalischen Systems und seine Veränderung in Echtzeit wahr. Ästhetische Vorurteile können nach einer Improvisation ausgetauscht, diskutiert und hinterfragt werden. Ebenso können auf der Metaebene Interaktionen zwischen den Improvisierenden analysiert werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen, Handlungsmöglichkeiten in einem System der Wechselwirkungen besser wahrzunehmen. Dadurch wird auch das eigene Handlungsrepertoire erweitert. Orgass verweist in diesem Zusammenhang auf folgende Wahrnehmungsbereiche: Interaktion, Zeit, Raum, Aufmerksamkeit, Einfluss, Erwartungen und Vorbehalte (Orgass 2008, S. 287 f.).

3.4 Die Improvisationssituation bietet Raum zur Partizipation

Die Improvisationssituation kann als Partizipationsraum gestaltet werden. Ein geringer Grad an Vorstrukturiertheit erfordert ein hohes Maß an Selbstorganisation und sozialer Kooperation. In Phasen der Selbstorganisation müssen sich die Schülerinnen und Schüler beraten und Entscheidungen treffen. Diese Entscheidungen müssen anschließend auch von ihnen repräsentiert werden.² Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei, Verantwortung für das eigene musikalische und soziale Handeln zu übernehmen. Sie erfahren Anerkennung für eingebrachtes musikalisches Material oder für das eigene soziale Verhalten. Zudem lernen sie, musikalisches Material bewusst einzusetzen, sowie bewusst sozial zu interagieren. Das ist wesentlich für eine Stärkung der Überzeugung eigener Wirksamkeit.

3.5 Improvisation stärkt das Gemeinschaftsgefühl

Ein wichtiges Merkmal musikalischer Improvisation ist die Emergenz. Die Erfahrung, dass aus Gruppeninteraktionen neue Strukturen und Eigenschaften hervorgehen können, kann sich positiv auf das Gemeinschaftsgefühl auswirken. Das Prinzip der Gemeinschaft wird innerhalb der Improvisationssituation erfahrbar gemacht.

Jane Addams sieht den empirischen Beweis für das Prinzip der Gemeinschaft in der historischen Aufarbeitung der menschlichen Leidenserfahrungen (vgl. Mührel 2013, S. 235 ff.). Der Wille zur Gemeinschaft kann sich innerhalb von Improvisationssituationen offenbaren, wenn negative wie positive Improvisationserfahrungen auch in der Jetztzeit aufgearbeitet werden. Regeln, Konventionen, ein bestimmter Habitus, eine kollektive Erinnerung oder eine gemeinsame Lerngeschichte machen eine Gruppe von Menschen zu einer Gemeinschaft. Auf diese Gemeinsamkeiten müssen sich Improvisierende zunächst besinnen, um sich innerhalb der Unbestimmtheit von Improvisation zu orientieren.

² Die Selbstorganisation mit ihren Komponenten der Beratung, Entscheidungsfindung und Repräsentation erfordert ein hohes Maß an Partizipationsbereitschaft.

4 Vorbereitung von Gruppenimprovisationen im Musikunterricht

Das Unvorhersagbare motiviert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppenimprovisation zum sozialen Miteinander und letztendlich zum Demokratielernen. Der unterrichtliche Rahmen, indem Improvisationen stattfinden, benötigt indes klare Strukturen. Im Folgenden habe ich dazu einige Aspekte zusammengetragen:

a) Stuhlkreis

Die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler sitzen zu Beginn und zum Ende der Unterrichtsstunde in einem Stuhlkreis. Der Stuhlkreis bietet gute Bedingungen, um innerhalb von Gruppen zu kommunizieren. Jede Person ist in der Lage, jede andere Person direkt und mit visuellem Kontakt anzusprechen. Bei Gruppenimprovisationen ermöglicht die Kreisanordnung, alle an der Improvisation Beteiligten wahrzunehmen, um auf Impulse der anderen bestmöglich reagieren zu können.

b) Gruppenzusammensetzung

Die Improvisationsphasen sollten in Kleingruppen von 4–5 Personen stattfinden. Kleine Gruppengrößen erleichtern die interpersonelle Kommunikation. Die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu einer Gruppe sollte freiwillig stattfinden. Schülerinnen und Schülern, die sich kennen und vielleicht befreundet sind, fällt die soziale Interaktion leichter. Sie werden vermutlich auch schneller eine höhere Interaktionsintensität während der Improvisation verspüren. Eine zufällige Gruppenzusammensetzung oder eine nach Sozialkriterien vorgenommene Gruppenbildung kann ebenso sinnvoll sein, steht doch beispielsweise im Anfangsunterricht der 7. Klasse das Erlernen sozialer Kompetenzen in einem besonderen Fokus. Der musikalische Erfolg darf aber nicht außer Acht gelassen werden und muss auch das Ziel von Gruppenimprovisation sein.

c) Instrumente und Räume

Für jedes Ensemble sollte ein eigener Raum zu Verfügung stehen. Nach Möglichkeit werden diese im Vorhinein mit Instrumenten ausgestattet.

Die Lehrkraft kann so die Instrumentenwahl beschränken oder auch bewusst Probleme durch unterschiedliche Klangspektren provozieren. Die Schülerinnen und Schüler sind in diesem Fall gezwungen, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln und kreativ zu werden.

5 Improvisationsspiele – Konkretisierung der Lehr- und Lernziele

Im Mittelpunkt des Musikunterrichts, der Gruppenimprovisation zum Gegenstand hat, steht das Erlernen sozialer und demokratiefördernder Kompetenzen. Fachspezifisches Musizieren im Sinne der Entwicklung musikbezogener Kompetenzen findet zwar statt, allerdings kann in einem Prozess, der durch Emergenz gezeichnet ist, nur jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler selbst wissen, welches musikalische Material dafür ursächlich ist.

Die Schülerinnen und Schüler improvisieren nach Regeln, die das jeweilige Improvisationsspiel vorgibt. Es ist erlaubt, von ihnen abzuweichen und eigene Regeln zu kreieren. Die Lehrkraft kann durch die Wahl des Spiels den Lernfokus lenken. Trotzdem bleibt das Lernergebnis unspezifisch. In dem Spiel *Memories*³ sollen die Schülerinnen und Schüler rhythmische Motive ständig wiederholen. Der Fokus wird in diesem Spiel auf die Rhythmusebene gelegt. Zwangsläufig werden die Lernenden z. B. aufgrund von unterschiedlichen Instrumenten, verschiedenen spieltechnischen Fähigkeiten der Teilnehmenden oder aufgrund unterschiedlicher emotionaler Befindlichkeiten nicht ausschließlich mit rhythmischen Veränderungen reagieren. Die Musizierenden reagieren u. a. mit dynamischen Abweichungen, verändern das Tempo oder die Klangfarbe. Die Lehrkraft kann den Lernfokus lenken und so neue Erfahrungsbereiche eröffnen, sie kann das tatsächliche Lernergebnis aber nicht voraussagen. Zusammenfassend ist zu den Lehr- und Lernzielen bei freier Gruppenimprovisation als Gegenstand zu sagen: Es werden soziale Kompetenzen gestärkt, das musikalische Zusammenspiel gefördert und musikbezogene Differenzenerfahrungen ermöglicht.

3 Eine Auswahl von Improvisationsspielen findet sich am Ende des Beitrags.

Methodisch-didaktische Überlegungen

Zur Durchführung eines Improvisations-Unterrichts schlage ich in Anlehnung an Figueroa-Dreher (2016) ein Drei-Phasen-Modell vor, um einerseits den Bedingungen von Schule und Unterricht und andererseits den genannten Lernzielen zu entsprechen. Dieses Modell wurde bereits erprobt. Ich empfehle dafür 45-Minuten-Intervalle. Je nach zu Verfügung stehender Unterrichtszeit kann dieses Modell jedoch auch angepasst werden. Die drei aufeinander aufbauenden Phasen gliedern sich in eine Organisations- und Motivationsphase, eine Tun-und-Entdecken-Phase und eine Phase der Reflexion.

Phase I: Organisation und Motivation

Zu Beginn befinden sich alle am Unterricht beteiligten Personen im Stuhlkreis. Die Klasse wird von der Lehrkraft begrüßt. Als Einstieg bietet sich ein Brainstorming zum Thema Improvisation an. Die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an einen Improvisationsunterricht können so erkennbar werden. Im Gespräch erfahren die Schülerinnen und Schüler außerdem, was die Lehrkraft unter Improvisation versteht. Persönliche Erfahrungen und das Improvisieren eines Jeden in verschiedenen Situationen des Alltags geben Anlass für Gespräche und können motivierend wirken.

Eine erste Klangimprovisation mit allen Schülerinnen und Schülern ist ebenso sinnvoll. Das Spiel *Raumsinfonie*⁴ ist z. B. geeignet, um mit Großgruppen zu improvisieren. In der anschließenden Reflexion können Schülerinnen und Schüler ihre ersten Improvisationserfahrungen miteinander teilen. Zunächst erhält jede Schülerin und jeder Schüler die Möglichkeit, sich zum Geschehen zu äußern. Wortwiederholungen sind ausdrücklich erlaubt, damit auch ähnliche Erfahrungen anerkannt werden. Ebenso ist zu akzeptieren, wenn sich jemand überhaupt nicht zum Geschehen äußern möchte. Damit Selbstwirksamkeit erfahren werden kann, ist es notwendig, dass Schülerinnen und Schüler aus eigenem Antrieb gewillt sind, sich zum Geschehnis zu äußern. Die Lehrkraft stellt für die Re-

4 Siehe Kap. *Auswahl von Improvisationsspielen* am Ende des Beitrags.

flexion geeignete Impulsfragen.⁵ Da die Schülerinnen und Schüler später in Kleingruppen improvisieren, hat der Einstieg mit einem Improvisationsspiel den Vorteil, dass der Ablauf des Gruppenarbeitsprozesses bereits geprobt wird. Das ermöglicht ihnen ein ähnliches Vorgehen auch in der späteren Arbeitsphase.

Nach dem Einstieg wird den Schülerinnen und Schülern der Ablauf während der Gruppenarbeitsphase erklärt. Sie sollen Improvisationsspiele umsetzen und in der Gruppe reflektieren. Der Ablauf während der Gruppenarbeitsphase ist wie folgt:

1. Eine Person liest die Spielregeln laut vor.
2. Es wird improvisiert, ohne viel vorher abzusprechen.
3. Nach der ersten Improvisation kann ein kurzer Austausch erfolgen und die Improvisation wird anschließend wiederholt.
4. Die letzten 10 Minuten werden für eine größere Reflexion genutzt.⁶ Dazu werden die Fragen auf dem Gruppenreflexionsbogen gemeinsam beantwortet.

Die Improvisationsspiele und Reflexionsbögen werden an die Gruppen verteilt. Die Ensembles werden den Arbeitsräumen zugewiesen.

Phase II: Tun und Entdecken

Die Schülerinnen und Schüler finden sich in den Gruppen zusammen. Wenn Spielerinnen und Spieler mit für sie noch unbekanntem Instrumenten konfrontiert werden, kann vor Beginn des Improvisationsspiels eine Experimentier- und Probierphase vorangestellt werden. So können z. B. Klangfarben, dynamische oder spieltechnische Besonderheiten ausgelotet werden. Die Schülerinnen und Schüler können dann in der gruppenimprovisatorischen Umsetzung auf musikalisches Material zurückgreifen, das sie beim bereits Experimentieren kennengelernt haben.

Der Ablauf der Gruppenarbeitsphase findet wie zuvor beschrieben statt. Jedes Gruppenmitglied muss die Regeln und eventuelle Veränderungen dieser Regeln vor der Improvisation verstanden haben. Die Spielregeln bieten Orientierung innerhalb der Unbestimmtheit von Improvi-

⁵ Ein Katalog *Impulsfragen* am Ende des Beitrags.

⁶ Siehe Phase III.

situationssituationen. Wenn die Gruppenmitglieder gemeinsam von dieser Grundlage abweichen und sich im Prozess auf Veränderungen einigen, dann ist das ein Zeichen gemeinschaftlicher Kreativität und Ausdruck sozialen Verhaltens. Regelveränderungen sind Bestandteil der Gruppenarbeit und stellen kein Fehlverhalten dar. Die Mitglieder stellen z. B. fest, dass ihre Position im Raum einen großen Einfluss auf ihr persönliches Lautstärkeempfinden hat. Die Regel, dass nacheinander immer der Lauteste aufhört zu spielen, kann für die Gruppe nicht zufriedenstellend ausgeführt werden. Eine mögliche Regeländerung könnte in diesem Fall sein, dass die Mitspielenden mit ihren Klangerzeugern näher zusammenrücken.

Bei Verständnisproblemen kann die Lehrkraft als Ansprechpartner fungieren. Sie muss interpretatorische Äußerungen aber möglichst vermeiden, außer wenn sie selbst Teil der improvisierenden Gruppe ist. Die Gefahr, die durch eine Beeinflussung der Gruppenarbeit ausgeht, möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen: Filmaufnahmen von einem Gruppenarbeitsprozess während meines Unterrichts zeigten, dass die Gruppenmitglieder sich bereits darauf geeinigt hatten, während der Improvisation auf das Klavier zu verzichten. Ein Schüler spielte während der bereits stattfindenden Reflexionsphase trotzdem weiter auf dem Klavier. Währenddessen kam der Lehrer in den Raum und nahm sofort Bezug auf den Pianisten. Die Klänge, die der Schüler produzierte, seien sehr interessant und könnten doch mit in die Improvisation einfließen. Die zunächst gemeinschaftliche und demokratisch gefällte Entscheidung, auf das Klavier zu verzichten, wird hier zu Gunsten einer selbstbezogenen Entscheidung eines Einzelnen herabgewertet. Die gemeinschaftliche Improvisation war bereits beendet und die Gruppe befand sich in der Reflexionsphase. Das unsoziale Verhalten des klavierspielenden Schülers wird durch die Lehrkraft bekräftigt.

Phase III: Reflexion

Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen dreigliedrigen Reflexionsbogen zur Auswertung und Reflexion ihrer Improvisation. Die erste Frage „Wie habt ihr die Improvisation wahrgenommen und erlebt?“ ermöglicht den Teilnehmenden, ihre individuellen Improvisationserfahrungen zu äußern. Die Frage ist offen formuliert, weil alle Beiträge innerhalb der

Gruppenreflexion ihren eigenen Wert besitzen. Eine weniger offene Frage, wie z. B. „Wie habt ihr die rhythmischen Veränderungen wahrgenommen?“ bezieht sich deutlich auf die rhythmische Ebene. Eine Äußerung zur Lautstärke wäre diesbezüglich falsch. Da die unterschiedlichen Voraussetzungen der Gruppenmitglieder während einer Improvisation immer verschiedene Fokussierungen zu Folge haben, sollte eine Reflexion der Improvisation ebenso alle möglichen Äußerungen zulassen. Die Lehrkraft kann sich nach Möglichkeit an der Reflexion beteiligen und weitere tiefergehende Fragen stellen. Während meines Unterrichtsversuches stellte ich fest, dass die meisten Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, zu beschreiben, was bezüglich unterschiedlicher musikalischer Parameter geschehen ist. Was dazu führt, dass sich diese Parameter während der Gruppenimprovisation verändern, wurde dabei oft nicht berücksichtigt. Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, dass sie z. B. in einem Moment lauter geworden sind, weil der Nachbar mit seiner grellen Klangfarbe viel stärker heraussticht, können sie das Wissen darüber in einer nächsten Situation anwenden und so bewusst auf Improvisationsprozesse Einfluss nehmen. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es also, den Blick der Improvisierenden auf den Ursprung der musikalischen Handlungen zu lenken. Sie muss dabei spontan mit geeigneten Impulsfragen auf Äußerungen reagieren können. In Vorbereitung auf ähnliche unwägbarere Reflexionssituationen können Fragen schon im Vorhinein entworfen werden. Reinhard Gagel hat diesbezüglich einen Fragenkatalog entworfen.⁷

Die zweite Frage auf dem Reflexionsbogen ist: „Was habt ihr für euch gefolgert, mitgenommen, euch vorgenommen?“ Nachdem die Erfahrungen ausgetauscht wurden, sollen die Schülerinnen und Schüler sammeln, inwiefern Änderungen für eine nächste Improvisation notwendig sind. Während meines Unterrichtsversuches beschrieben einige die Improvisation oft als chaotisch bzw. als Wirrwarr oder als Durcheinander. Die Improvisationsgruppe muss einen gemeinsamen Weg finden, um aus diesem Chaos herauszutreten. Dazu überlegt sie sich neue Spielregeln und verändert oder beseitigt die alten. Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich dabei auf einem schmalen Grat zwischen Chaos und Ordnung und sollen einen Weg finden, mit dem möglichst alle Beteiligten zufrieden sind. Reinhard Gagel bezeichnet diesen schmalen Grat als Komplexität (vgl. Gagel 2010, S. 54). Ich möchte die Suche nach Komplexität an

7 Siehe *Katalog Impulsfragen* am Ende des Beitrags.

einem Beispiel veranschaulichen: Nach einer Improvisation, die die meisten der Beteiligten als zu chaotisch und zu durcheinander beschrieben, einigte sich die Gruppe darauf, dass eine Person ein Metrum vorgibt, das eine Taktart erkennen lässt. Die Gruppe improvisierte erneut. Die meisten empfanden diese Improvisation als angenehmer als die erste. Während der Reflexion sagte jedoch eine Person, dass sie sich zu sehr eingeschränkt gefühlt habe und deshalb eher unzufrieden mit dem Ergebnis sei. Ich fragte die Gruppe, wie diesem Problem begegnet werden könnte. Ein Gruppenmitglied machte den Vorschlag, zwar das Metrum beizubehalten, aber phasenweise auszusetzen, um einzelnen Mitgliedern zu ermöglichen, frei zu improvisieren. Das Beispiel zeigt, dass die Einführung von Regeln zwar für mehr Ordnung und Sicherheit sorgt, aber nicht automatisch zur Annahme oder Akzeptanz der neuen Regeln führen muss. Ordnung ist kein Zustand, in dem sich Menschen automatisch wohl fühlen. Die Teilnehmenden müssen sich einander solidarisch verhalten und wollen, dass jede Person gleichberechtigt an der Improvisation teilhaben kann. Dazu müssen sie die Vor- und Nachteile von Freiheit und Sicherheit gegeneinander abwägen. Nur so sind sie in der Lage, Regeln zu finden, die *alle* Beteiligten akzeptieren und annehmen können.

Die dritte Reflexionsfrage lautet wie folgt: „Was wollt ihr und was könnt ihr tun?“. Nachdem Veränderungsvorschläge gesammelt wurden, legt die Gruppe konkrete Regeländerungen fest. Oft sind nicht alle Regeln umsetzbar. Verschiedene Regeln lassen sich vielleicht aber auch miteinander kombinieren. Manchmal muss eine Regel geändert werden, um etwas Bestimmtes zu bezwecken, und manchmal braucht es eine ganze Reihe an neuen Regeln. Letztlich liegt es aber an der gemeinschaftlichen und demokratischen Entscheidung der Gruppe, ob Regeln verändert, verworfen oder neu eingeführt werden. Der Unterricht kann nach der Reflexion beendet oder es kann eine weitere Improvisation begonnen werden. Ich habe erfahren, dass Schülerinnen und Schüler schnell ihre Motivation verlieren, wenn die Improvisation am Ende einer Stunde unreflektiert stehen bleibt. Sie sind vielleicht unzufrieden mit der Improvisation und müssen deshalb Gelegenheit bekommen, ihren Unmut und eventuelle Änderungswünsche zu äußern.

6 Fazit

Die Gruppenimprovisation als Unterrichtsgegenstand eröffnet Lehrenden und Lernenden einen Weg zum Demokratielernen. Darüber hinaus bietet sie aufgrund ihrer Strukturen Gelegenheit, demokratische Werte zu erfahren:

1. Kommunikative Kompetenz

Der politische Diskurs ist ein wichtiges Moment innerhalb moderner Demokratien. Wertekonflikte werden dort ausgetragen, und einige Diskussionen führen zu politischen Entscheidungen. Die Gruppenimprovisation kann mit ihm verglichen werden. Bei beiden führen die Ideen des Einen zu neuen Gedanken bei einer anderen Person. Aus der Diskussion und aus der Improvisation geht etwas Neues hervor oder es werden nur die alten Standpunkte bekräftigt. Während der Gruppenimprovisation verzichten Teilnehmende auf sehr laute Äußerungen, wenn ein anderer gerade leise spielt. Sie steuern aber auch bewusst dagegen, um sich am Ende dann doch auf einen Kompromiss einzulassen. Genauso wird bei einer Diskussion auf Äußerungen verzichtet, die eine andere Person verletzen kann. Trotzdem wird die eigene Meinung vertreten und begründet. Innerhalb der Gruppenimprovisation werden unterschiedliche musikalische Vorstellungen angeboten, ohne jemanden einschüchtern zu wollen. Im Gespräch werden Ich-Botschaften gesendet, um zu signalisieren, dass Aussagen unterschiedlicher Personen gleichberechtigt nebeneinander existieren. Im Diskurs versuchen Menschen, sich in andere hineinzusetzen, um deren Standpunkte zu verstehen. Sie versuchen, während der Gruppenimprovisation unterschiedliche musikalische Vorstellungen, das dahinterstehende Material und die dahinterstehenden Emotionen zu erkennen, um sie mit den eigenen in Einklang zu bringen. Statt über politische Inhalte zu streiten, streiten die Beteiligten über musikalisches Material, erlernen dabei Regeln angemessener Kommunikation und stärken ihre kommunikative Kompetenz. Beim Sprechen über die Improvisation, z. B. in Form einer gemeinsamen Reflexion, können ebenso die kommunikative Kompetenz gestärkt und es können wertvolle demokratierelevante kommunikative Erfahrungen gemacht werden.

2. Emotionale Kompetenz

Emotionen können die musikalischen Handlungen von Improvisierenden entscheidend beeinflussen. Schülerinnen und Schüler müssen deshalb lernen, empathisch auf ihre Mitmenschen zu reagieren. Des Weiteren müssen sie lernen, die eigenen Emotionen zu erfassen, zu deuten und zu kontrollieren. Sind Menschen in der Lage, die Emotionen ihrer Mitmenschen nachzuvollziehen und zu verstehen, kann das die Bereitschaft fördern, sich solidarisch zu verhalten. Sind sie in der Lage, die eigenen Emotionen zu deuten und zu kontrollieren, kann sich das positiv auf die Produktivität von Diskussionen auswirken. Das Potential zum Erwerb emotionaler Kompetenz während der Gruppenimprovisation ist ersichtlich. Trotzdem gibt es keine Gewissheit, dass Menschen die bei einer Gruppenimprovisation emotionale Kompetenz zeigen, sich im Sinne eines Transfers auch außerhalb der Improvisation so verhalten.

3. Kritisch-reflektierte Urteilsfähigkeit

Neben den Emotionen der Mitspielenden, die sich zwangsläufig auf die Gruppenimprovisation auswirken, hat auch die Wahl des musikalischen Materials einen erheblichen Einfluss auf die musikalischen Handlungen. Durch Gruppenimprovisation kann kritisches Hören erlernt und so die kritisch-reflektierte Urteilsfähigkeit gestärkt werden. Die eigenen Erfahrungen und Bedeutungen werden durch neues musikalisches Material, z. B. neue Klangfarben und musikalische Strukturen, ständig in Frage gestellt. Persönliche ästhetische Urteile müssen stets überprüft und neuen Gegebenheiten angepasst werden.

4. Verantwortung, Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Gemeinschaft

Die Unbestimmtheit der Improvisationssituation erfordert ein hohes Maß an Selbstorganisation und sozialer Kooperation. Dabei spielt die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und für die Gemeinschaft eine bedeutende Rolle. Die Improvisationssituation bietet Raum, um Anerkennung und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Zudem stärkt sie das Gemeinschaftsgefühl, denn: Musik verbindet!

7 Auswahl an Improvisationsspielen

Gruppenraum-Sinfonie⁸

1. Alle gehen im Raum umher und suchen interessante Klänge. Es darf nicht gesprochen werden! Wer seinen Klang gefunden hat, bleibt dort stehen und wartet, bis die anderen soweit sind.
2. Nacheinander stellt jede/r seinen/ihren Klang der Gruppe vor.
3. Auf Zeichen spielen alle gleichzeitig und in freier Wiederholung immer wieder ihren Klang. Nach einer Weile hört der lauteste Klang auf und die anderen spielen weiter. Dann hört wieder der lauteste Klang auf – und so weiter, bis schließlich der leiseste Klang übrig bleibt, der das Stück beendet.

Schwarmbildung⁹

1. Alle entscheiden sich für ein Perkussionsinstrument. Auch Alltagsgegenstände oder der eigene Körper können Perkussionsinstrument sein.
2. Die Spielerinnen und Spieler improvisieren zum Thema Regen. Vom leichten Tröpfeln bis zum böigen Schauer ist alles erlaubt. Anfang und Ende werden von der Gruppe bestimmt. Niemand übernimmt die Führung. Jede Einzelentscheidung findet in Wahrnehmung des Gesamtverlaufs statt.

Memories¹⁰

1. Alle entscheiden sich für ein Instrument. Auch Alltagsgegenstände oder der eigene Körper können Instrument sein.
2. Jeder findet während der Improvisation sein eigenes rhythmisches Motiv, das immer wieder wiederholt wird. Die Schülerinnen und Schüler können das Motiv auch leicht variieren.

⁸ Vgl. Kaul/Terhag 2013, S. 47.

⁹ Vgl. Gagel 2010, S. 103 ff.

¹⁰ Vgl. Gagel 2010, S. 103 ff.

Zweibisdrei¹¹

1. Ein beliebiger Spieler beginnt ohne Metrum zu spielen, als würde er durch seine Trommel sprechen.
2. Ein weiterer beliebiger Spieler kommt hinzu. Beide Spieler unterhalten sich.
3. Ein dritter beliebiger Spieler kommt hinzu, wenn er der Meinung ist, dass das wichtigste im Gespräch bereits gesagt wurde. Die Zeit des ersten Spielers ist um. Es liegt an ihm, wann er sich zurückzieht.
4. Wenn auch der letzte Spieler sein Zwiegespräch geführt hat, setzen alle ein und finden ein gemeinsames Ende.

Wahlkampf¹²

1. Auf der Podiumsdiskussion kommen nacheinander verschiedene Politiker zu Wort. Das Publikum geht mit, mal beiläufig, mal empört, mal mit einzelnen Zwischenrufen.
2. Der Politiker ist deutlich lauter als das Publikum, kann aber kurzfristig übertönt werden.
3. Das Publikum reagiert mehr oder weniger heftig, wenn der Politiker mit seinem Beitrag am Ende ist (empört, höflich, gelangweilt usw.).
4. Das Spiel endet, wenn alle Spieler einmal an der Reihe waren.

Silhouette¹³

1. Einer beginnt in gleichbleibender Lautstärke zu trommeln (wie gleichbleibender Regen). Alle anderen Spieler setzen mit genau derselben Lautstärke ein. Die Gruppe muss als Einheit zu hören sein (eventuell mehrere Wiederholungen als Vorübung).

¹¹ Vgl. Schwabe 2016, S. 16 f.

¹² Vgl. Schwabe 2016, S. 17 f.

¹³ Vgl. Schwabe 2016, S. 15 f.

2. Die Schülerinnen und Schüler stellen die Silhouette eines Gebirges dar. Mal geht es bergauf oder bergab und dann plötzlich steil nach unten oder nach oben. Steigungen können auch zu Ebenen werden.
3. Wenn einer ausbricht, um zu provozieren, müssen die anderen Spieler reagieren, damit der Gesamtklang homogen bleibt.

8 Katalog Impulsfragen

Momentanes Strukturieren

- Gab es eine vorformulierte Aufgabe, eine Spielregel, eine Konzeption? Wurde diese umgesetzt? Welche Abweichungen haben sich ergeben und haben sie zu einer Struktur beigetragen? Bereichern Abweichungen den musikalischen Prozess? Können sie deshalb toleriert werden?
- Wurden Klangmaterial und Spieltechniken eingebracht, die dem musikalischen Geschehen entsprachen? War den Spielern möglich, dieses zu verstehen und darauf einzusteigen? Welche Kriterien werden gefunden, ob es passt oder nicht?
- Wurden Klischees, Zitate, Floskeln verwendet? Wurde stilistisch gecovert?
- Waren explizite Interaktionsmuster zu erkennen? War jemand zurückhaltend? Hat jemand die Initiative ergriffen oder haben alle erwartet, dass jemand die Initiative ergreift? Hat jemand die anderen dominiert, die Führung an sich gerissen, sich in den Vordergrund gespielt? Gab es Spieler, die „gestört“ haben und so die anderen behindert haben?

Momentane Einfälle

- Hat sich für die Beteiligten (und für das musikalische Geschehen) Überraschendes ergeben? Waren die Spielaktionen originell?
- Haben sich die Spieler während der Improvisation „in ihrem Körper zuhause gefühlt“? Haben sie Aktionen und Bewegungen bewusst gespielt? War das Spiel- und Bewegungsrepertoire vielseitig und vor allem angenehm? Waren die Spieler körperlich durchlässig und konnte Atem und Energie fließen?
- Konnten die Spieler das, was sie in der Situation ausdrücken wollten, auf ihrem Instrument umsetzen?
- Haben die Spieler den Eindruck, dass ein Energiefluss (Flow) entstanden ist, oder war das musikalische Geschehen zaghaft, zäh oder unterbrochen?

Fragen zum Hören

- Welche Klangnuancen wurden von Einzelnen oder der Gruppe fokussiert, das heißt standen im Zentrum der Aufmerksamkeit?
- Auf welche Eigenschaften richten sich der eigene Hör-Fokus und der der Gruppe?
- Welche Rollenverteilung innerhalb entstehender musikalischer Strukturen war zu hören? Wer war z. B. Haupt- oder Nebenstimme?
- Gab es Stille? Gab es Pausen und wie sind sie entstanden?

Literatur

Abs, H. J. (2010): Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen.

In: Schubarth, W./Speck, K./Lynen von Berg, H. (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven, S. 177–188.

Boer, H. de (2014): Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In: Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (Hrsg.) (2014): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. 2014. Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brandt, W./Münkel, D. (2000): Berliner Ausgabe. Bonn: Dietz.

Burzan, N. (2011): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Europarat (2010): Charta des Europarats zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung. Verabschiedet im Rahmen der Empfehlung CM/Rec (2010) des Ministerkomitees. <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/europahandreichung/files/edc-hre-charta.pdf> (Letzter Zugriff am 15. 04. 2020).

Figuroa-Dreher, S. K. (2016): Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Gagel, Reinhard (2010): Improvisation als soziale Kunst. Grundlagen für den künstlerischen und didaktischen Umgang mit dem Unerhörten. Mainz: Schott.

Hartung, M. (2004): Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Mrotzek-Becker, M./Brünner, G. (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 47–66.

Heumann, P. (2009): Obamas großes Versprechen. <http://www.handelsblatt.com/politik/international/barack-obama-obamas-grosses-versprechen-seite-3/3191220-3.html> (Letzter Zugriff am 19. 04. 2020).

Kaul, A./Terhag, J. (2013): Improvisation. Elementare Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Mainz: Schott.

MBS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg) (Hrsg.) (2015): Rahmenlehrplan Teil C. Politische Bildung. Jahrgangsstufen 7–10. http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf (Letzter Zugriff am 19. 04. 2020).

Mührel, E. (2013): Menschenrechte und Demokratie als *soziale Ideale*. Zur Aktualität zur Sozialpädagogik und des Sozialidealismus Paul Natorps. Mit einem Exkurs zu Jane Addams' „*Democracy and Social Ethics*“. In: Mührel, E./Birgmeier, B. (Hrsg.): Menschenrechte und Demokratie. Perspektiven für die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Profession und wissenschaftliche Disziplin. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–244.

Natorp, P. (1899): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft Stuttgart: Fromman.

OECD (Hrsg.) (2003): Pisa und die Definition von Schlüsselkompetenzen. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (Letzter Zugriff am 19. 04. 2020).

Orgass, Stefan (2008): Improvisation als Merkmal und Gegenstand des Musikunterrichts. In: Kurt, R. (Hrsg.): Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: Transcript.

Reinhardt, S. (2010): Werte-Bildung und politische Bildung. In: Schubarth, W./Speck, K./Berg, H. Lynen von (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Saarni, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, M. von (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in der Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer, S. 3–30.

Schirp, H. (2004): *Werteerziehung und Schulentwicklung. Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur*. Berlin: BLK.

Schneider, G./Toyka-Seid, C. (2013): *Mündigkeit*. <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/161431/muendigkeit> (Letzter Zugriff am 19. 04. 2020).

Schwabe, M. (2016): *Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene*. 3. Aufl. Kassel: Bärenreiter.

Weinert, F. (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.

Zur Ethik pädagogischen Handelns

Christin Tellisch

1 Einleitung

Eine wertschätzende pädagogische Beziehung bildet das Fundament für ein gelingendes, gerade auch musikalisches Lernen, Leben und eine musikalische sowie demokratische Sozialisation. Normative Begründungen dazu liefern die Menschen- und Kinderrechte. Diesem Ansatz liegt das demokratiepädagogische Ziel zugrunde, die wechselseitige Achtung der Würde aller am (Musik-)Unterricht und an Schule generell partizipierenden Menschen zu stärken. Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen sind zehn Leitlinien, die beschreiben, wodurch sich gute Beziehungen in pädagogischen Situationen auszeichnen. Der folgende Aufsatz dient dazu, die zehn Leitlinien der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen im Hinblick auf die Anforderungen des Musikunterrichts zu konkretisieren. Diese musikpädagogischen Leitlinien sind denen der Reckahner Reflexionen anverwandt und werden mit einer Auswahl an empirisch gewonnenen Szenenbeobachtungen konkretisiert, die die Notwendigkeit ethischer Reflexionen, die sich auf den Musikunterricht beziehen, aufzeigen. Die musikpädagogischen Leitlinien richten sich an Musiklehrkräfte und an Menschen, die auf dem musikalischen Gebiet im Bereich der Ganztagschule tätig sind¹. Zudem wird thematisiert, warum auch und gerade im Musikunterricht ein ethisch fundiertes pädagogisches Handeln von Bedeutung ist. Einleitend soll auf die Kinderrechtskonvention als Grundlage eines humanen musikpädagogischen Handelns eingegangen werden.

¹ Darüber hinaus ist es auch von Bedeutung, die Schüler und Schülerinnen, Eltern, das gesamte Lehrerteam von einer Schule, die Schulaufsicht, die Politik und andere Bereiche für dieses Thema zu sensibilisieren, um tatsächlich ein ethisch fundiertes pädagogisches Handeln in Breite entwickeln zu können.

2 Die Grundlage eines ethisch fundierten musikpädagogischen Handelns

Ethisches musikpädagogisches Handeln basiert auf den in der Kinderrechtskonvention beschriebenen Grundlagen, die bereits 1992 von Deutschland ratifiziert wurden. Diese Grundlagen sind dann auch in die Gesetzgebung des Landes überführt worden. Im Grundsatz handelt es sich um folgende Artikel der Kinderrechtskonvention (vgl. BMFSFJ 2010), die für ein ethisch fundiertes pädagogisches Handeln im Musikunterricht wesentlich sind:

Artikel 12: Berücksichtigung des Kindeswillens

„(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“

Dieser Artikel zeigt, dass die Kinder in geeignete Entscheidungen einbezogen werden, sofern sie die dafür notwendigen Kompetenzen besitzen. Die musikalischen Phänomene und Entwicklungen kann man an einer Vielzahl an Werken thematisieren. Die Kinder und Jugendlichen hier einzubeziehen, ihre Interessen und Vorlieben zu wecken und Neues an den von ihnen gewählten Werken zu entdecken, kann ein inspirierender und partizipativer Zugang für die Heranwachsenden im Musikunterricht darstellen.

Artikel 19: Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung, Verwahrlosung

„(1) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenzufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen [...].“

(2) Diese Schutzmaßnahmen sollen je nach den Gegebenheiten wirksame Verfahren zur Aufstellung von Sozialprogrammen enthalten, die dem Kind und denen, die es betreuen, die erforderliche Unterstützung gewähren und andere Formen der Vorbeugung vorsehen sowie Maßnahmen zur Aufdeckung, Meldung, Weiterverweisung, Untersuchung, Behandlung und Nachbetreuung in den in Absatz 1 beschriebenen Fällen schlechter Behandlung von Kindern und gegebenenfalls für das Einschreiten der Gerichte.“

Dieser Artikel der Kinderrechtskonvention macht deutlich, dass ein Kind vor allen Formen der Gewalt, d. h. körperlich, sexualisiert, miterlebt, seelisch und vernachlässigend geschützt werden muss. Dazu müssen entsprechende Maßnahmen ergriffen, aber eben auch wichtige Vorkehrungen z. B. die Sensibilisierung des pädagogischen Personals getroffen werden, wozu diese musikpädagogischen Leitlinien im Kontext schulpädagogischen Handelns im Musikunterricht einen Beitrag leisten wollen.

Artikel 29: Bildungsziele, Bildungseinrichtungen

„1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;

b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;

c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;

d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freund-

schaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;

e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“

Dieser Artikel fokussiert die Bedeutung einer wertschätzenden, Potenzial fördernden, demokratischen, toleranten und gleichberechtigten Beziehung, die eben auch im Kontext des musikpädagogischen Handelns fokussiert werden muss. Dazu gehört es, dass ein jedes Kind mit seinem Potenzial gesehen und gefördert wird. Wenn ein Kind sein Rhythmusgefühl übt, dann gilt es dies anerkennend und im Sinne der individuellen Kompetenzentwicklung voranzutreiben. Wenn ein Kind mit Hingabe musiziert, sei es musikalisch perfekt oder noch mit Verbesserungspotenzial, dann gilt es dies wertschätzend weiter zu fördern. Wenn ein Kind grundlegende musikalische Bewegungsabläufe darstellen kann, so gilt es dies anerkennend voranzubringen, gleich wenn möglicherweise andere Kinder schon weitreichendere Abläufe und Bewegungen beherrschen. Kulturelle Vielfalt in der Möglichkeit heterogener musikalischer Richtungen und Praktiken sollte ebenso Wertschätzung erhalten wie die unterschiedlichen Möglichkeiten musikalischer Ausübung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne physische und psychische Einschränkungen.

Artikel 31: Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben; staatliche Förderung

„(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.

(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.“

Dieser Artikel ist wesentlich für den Musikunterricht, denn der schulische Musikunterricht stellt neben dem Kunst- und Literaturunterricht eine der Möglichkeiten dar, dass Kinder frei am kulturellen und künstlerischen Leben partizipieren können, mit verschiedenen Angeboten konfrontiert

werden und ihre Potenziale entdecken können. Aufgrund der Schulpflicht in Deutschland kann so ein jedes Kind, unabhängig von seinen sozialen, kulturellen, physischen, psychischen oder anderen Besonderheiten, am kulturellen und künstlerischen Leben beteiligt werden.

Auf Grundlage dieser Artikel der Kinderrechtskonvention, empirischer Ergebnisse zur Lehrer-Schüler-Interaktion des Forschungsprojekts INTAKT der Universität Potsdam² und in Anlehnung an die Reckahner Reflexionen werden im Folgenden Grundsätze für ethisches musikpädagogisches Lehrerhandeln erarbeitet.

3 Grundsätze für ethisches musikpädagogisches Handeln

Die Reckahner Reflexionen beinhalten zehn Leitlinien (vgl. Prengel/Heinzel/Winklhofer/Reitz 2017, S. 4.). Davon beziehen sich sechs Leitlinien auf pädagogische Handlungsweisen, die ethisch begründet sind und vier Leitlinien auf pädagogische Handlungsweisen, die ethisch unzulässig sind. Im Folgenden werden die Leitlinien, die sich auf gleiche oder ähnliche Aspekte des Lehrerhandelns beziehen, miteinander kombiniert und ihre Bedeutung für den Musikunterricht herausgearbeitet.

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt. Musik, musikalisches Empfinden und musikalisches Beurteilen ist etwas, was die Emotionen der Menschen anspricht. Schüler und Schülerinnen verbinden mit verschiedenen Musikrichtungen mitunter besondere Erinnerungen, Gefühle oder Stärken und Schwächen. Es geht um Emotionen, Lifestyles und Lebensent-

2 Im Projektnetz INTAKT unter Leitung von Prof. Dr. Annedore Prengel und Dr. Antje Zapf der Universität Potsdam kooperieren Wissenschaftler aus mehreren Universitäten, die die Analyse anerkennender und verletzender pädagogischer Handlungsmuster in den Fokus ihres Interesses gerückt haben. In diesem Netzwerk arbeiten Erziehungswissenschaftler, Sozialwissenschaftler, Fachdidaktiker, Graduierte und studentischer Nachwuchs zusammen. Anhand eines von Annedore Prengel entwickelten Beobachtungsbogens werden im Forschungsteam alltägliche Interaktionsszenen zwischen Lehrpersonen und Schulkindern erhoben und analysiert. Eine Theorie anerkennenden bzw. verletzenden Lehrerhandelns wird angestrebt. Darauf aufbauend können Aus- und Fortbildungskonzepte entwickelt werden, damit im Schulalltag auch unter schwierigen Bedingungen anerkennend gehandelt wird.

würfe, die auch über Musik ausgedrückt werden. Daher ist es besonders wichtig, dass Musiklehrkräfte darüber in jedem Fall wertschätzend mit den Kindern und Jugendlichen sprechen und offen für deren Emotionen, Erfahrungen und Meinungen sind und diese anerkennende Atmosphäre auch in der Klassengemeinschaft etablieren. Es ist nicht zulässig, dass Musikpädagogen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.

2. Musiklehrkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu. Gerade im Musikunterricht ist das Hören ein wesentlicher Bestandteil. An dieser Stelle gilt es besonders vorbildhaft zu agieren und eben den Schülern und Schülerinnen zu zeigen, dass sie gehört werden, aber auch dass es wichtig ist, anderen Menschen und Musik zuzuhören.
3. Bei Rückmeldungen zum Lern- und Kompetenzstand wird das Erreichte benannt. Das Musizieren und Singen, aber auch Projekte zur Musikgeschichte oder -theorie ermöglichen es, kreative Kompetenzen zu entfalten. Die Aufgabe der Musiklehrkraft ist es, diese individuellen kreativen Potenziale aufzuspüren, weiterzuentwickeln und wertschätzend rückzumelden. Das bedeutet auch, im nächsten Schritt individuelle Kompetenzstände zu benennen, an denen weitergearbeitet werden könnte. Hier ist es wichtig, dass den Schülerinnen und Schülern Unterstützung angeboten wird. Beispielsweise können Kinder und Jugendliche, die auch in der Freizeit musizieren, singen, komponieren oder tanzen, zu Experten werden und denjenigen helfen, die sich auf anderen Stufen ihrer musikalischen Entwicklung befinden. So lassen sich neue und individuelle Lernschritte in Peer-to-Peer-Beziehung gehen und eine förderliche Unterstützung ermöglichen. Musik als ein Bereich, der viele Schülerinnen und Schüler auch in ihrer Freizeit interessiert, ermöglicht hier den Einbezug individueller Stärken sowie Wissenspotenziale (z. B. auch im Hinblick auf die aktuelle jugendliche Musikszene) und damit das Eröffnen neuer Perspektiven und individualisierter Lern- und Expertenformate. Es ist nicht zulässig, dass Musiklehrkräfte und pädagogische Fachkräfte musikalische Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Musikunterrichts oder im musikalischen Ganztags schulbereich entwertend und entmutigend kommentieren.

4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Gerade durch das eigenständige Musizieren, Singen und projektorientierte Arbeiten, was im Musikunterricht umgesetzt werden kann, erhalten die Kinder und Jugendlichen Möglichkeiten des Lernens, die sie in anderen Fächern weniger oft oder möglicherweise auch gar nicht haben. Das bedeutet, dass sie in den aufgeführten Situationen auch Verhaltenskompetenzen trainieren, die sonst weniger stark geübt werden. Der Musikpädagoge sollte hier mit klaren Regeln, Grenzen, ggf. Konsequenzen und wertschätzender Interaktion eine anerkennende und lernförderliche Atmosphäre schaffen. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller Schülerinnen und Schüler zur Gemeinschaft der Klasse soll gestärkt werden. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens. Hören von Musik, Sprechen über Musik und das eigenständige Musizieren basiert auch auf der Grundlage von Emotionen. Diese werden über Musik transportiert. Musik kann, wenn es taktvoll und freiwillig geschieht, demzufolge eine Möglichkeit bieten, mit den Kindern über Gefühle zu sprechen, individuelle Gefühlsregungen wahrzunehmen und die Heranwachsenden zu stärken. Dazu benötigt die Musiklehrkraft neben Empathie und der notwendigen Zeit auch die Kompetenz, mit den Kindern und Jugendlichen in angemessener, das heißt vor allem nicht übergriffiger, Art und Weise über diese Emotionen zu sprechen, nicht herabsetzend zu agieren und an den Stärken der jungen Leute im Hinblick auf eine Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu arbeiten.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren. Die wertschätzende und lernförderliche Atmosphäre im Musikunterricht soll nicht nur zwischen dem Pädagogen sowie Pädagoginnen

und den Schülerinnen sowie Schülern gepflegt werden, sondern auch unter den Kindern und Jugendlichen gestärkt werden. Diese zu etablieren, weiterzuentwickeln und ggf. auch angemessen zu reflektieren, ist eine Aufgabe der Musiklehrkraft.

Im Folgenden sollen zwei Szenen aus dem Forschungsprojekt INTAKT vorgestellt werden, die aufzeigen, wie Musiklehrkräfte die beschriebenen musikpädagogischen Leitlinien ethisch pädagogischen Handelns bereits umsetzen. Sie sollen Anregung und Inspiration geben. Es folgen zwei weitere Szenen, die diesen kontrastierend gegenübergestellt werden und aufzeigen, dass ein solches Handeln noch nicht in jedem Fall selbstverständlich ist, weshalb eine Sensibilisierung der Musikpädagogen mit den hier dargelegten musikpädagogischen Leitlinien empfohlen wird.

4 Szenenbeobachtungen aus dem Musikunterricht in Verbindung mit den Grundsätzen für ethisch musikpädagogisches Handeln

Im Folgenden werden ausgewählte Szenen einzeln vorgestellt und anschließend interpretiert. Für die Interpretation werden die Grundlagen der Kinderrechtskonvention, wie sie bereits dargelegt wurden, herangezogen.

Szene 1: Anerkennung der eigenständigen Schüleraktivität im instrumentalen Projektunterricht – Fokus des Artikels 29 (1a) sowie des Artikels 31 (1) der Kinderrechtskonvention

In einer staatlichen Gesamtschule wurde folgende Szene innerhalb eines Musikprojekts der Sekundarstufen I und II beobachtet: Die Schüler und Schülerinnen üben individuell auf ihren Instrumenten und besprechen teils in Gruppen ihr Vorgehen, weitere Entwicklungsschritte und mögliche Probleme mit dem Song. Die Lehrerin Frau Müller³ benötigt für einen Hinweis die Aufmerksamkeit der Kinder und initiiert folgende Szene, die sie zum einen an die gesamte Projektgruppe und zum anderen

³ Alle Namen wurden verändert.

speziell an eine Schülerin richtet. Ohne die Schülerin Lisa, die sehr laut mit ihrer Nachbarin spricht und aufgrund der Projektarbeit Frau Müller den Rücken zuwendet, anzusehen oder anzusprechen, legt die Musiklehrkraft ihre Hand auf die Schulter von Lisa und deutet durch den Zeigefinger auf ihrem Mund darauf hin, dass Ruhe einkehren soll. Sie tritt einen Schritt nach vorn und gibt ihren pädagogisch-fachlichen Hinweis an die Klasse weiter. Lisa hört auf zu reden und horcht auf die Worte von Frau Müller. Der Beobachter empfindet diese Vorgehensweise als „gut“.

Die Lehrerin Frau Müller möchte den Schülern und Schülerinnen einen Hinweis zur Projektarbeit geben. Da diese anscheinend eifrig in den aktiven Lernprozess involviert sind, ist deren Aufmerksamkeit nicht auf die Musiklehrerin gerichtet. Frau Müller nutzt eine ruhige aber bestimmte Kommunikationsart, um die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen zu gewinnen, indem sie Mimik und Gestik einsetzt. Da die Schülerin Lisa dies aufgrund ihrer Körperhaltung nicht sehen kann, gibt Frau Müller ihr durch einen ruhigen und dem Kind freundlich-zugewandten Körperkontakt ein Zeichen. Die von ihr gewählte Kommunikationsweise scheint eindeutig und die damit verbundene Aufforderung klar. Dieses ruhige Vorgehen wirkt auf Lisa und die anderen Schüler und Schülerinnen, die ihr ihre Aufmerksamkeit anscheinend schenken.

Es ist anzunehmen, dass die Musiklehrerin in ihrer Interaktion die individuellen Gruppenlernprozesse der Schüler und Schülerinnen innerhalb des Musikprojekts anerkennt. Sie erhalten in der Szenenabfolge Freiräume für die Entfaltung ihrer Kreativität und können sich durch eigenes musikalisches Agieren entwickeln. Für ihren Hinweis benötigt die Musiklehrkraft die Aufmerksamkeit der 45 Kinder. Dies gelingt ihr auf eine angemessene Art und Weise. Ihre Position als Lehrkraft nutzt sie, um für eine lernförderliche Disziplin zu sorgen und einen Hinweis zum Gruppenarbeitsprozess weitergeben zu können. Mit ihrer institutionell-hierarchisch den Schülern und Schülerinnen übergeordneten Position geht sie aus kinderrechtlicher Sicht angemessen um. Sie schafft Disziplin auf eine anerkennende, humane Weise, obwohl die von ihr geforderte Ruhe anscheinend nicht immer von allen Schülern und Schülerinnen eingehalten wird. Die Musiklehrkraft hält aufgrund ihrer Einfühlsamkeit, Geduld und Vorbildhaftigkeit in dieser Szene wichtige Maßstäbe eines humanen Musikunterrichts ein. Mit dem in musikalischen Projekten oft erhöhten Lautstärkepegel geht sie in der vorliegenden Situation angemessen um.

Die Untersuchung der Szene lässt vermuten, dass die Musiklehrerin ihre Schüler und Schülerinnen sowie deren individuelle Lernprozesse wertschätzt. Aus der Analyse der Szenenabfolge wird deutlich, dass die Schüler und Schülerinnen beim gemeinsamen Musizieren lernen, aufeinander Acht zu geben, die Meinungen der anderen zu tolerieren, sich zu einigen, sich zu konzentrieren und gewissenhaft an einer Aufgabe zu arbeiten. Die Untersuchung der Feldvignette lässt wichtige Qualitäten des Lehrerhandelns wie die Achtung und Anerkennung der Schüler und Schülerinnen durch den Lehrer und die Lehrerin, was sich auf die Handlungsweisen der Kinder und Jugendlichen übertragen kann, erkennen.

Szene 2: Anerkennung der Schülerpersönlichkeit durch Demokratie lernen beim gemeinsamen Instrumentalspiel – Fokus des Artikels 12 der Kinderrechtskonvention.

In einer neunten Klasse einer staatlichen Gesamtschule initiiert der Musiklehrer Herr Lehmann folgende Szene: Er stellt der Klasse zwei Möglichkeiten vor. Zum einen können sie wie bisher in ihrer Band (als Kleingruppe) proben oder zum anderen als Klasse selbständig gemeinsam an einem Song arbeiten. Der Song wird vom Lehrer festgelegt, es handelt sich um *Teenage Dirtbag* von *Wheathus*. Dieses Lied spielt er an, da einige Schüler und Schülerinnen es nicht kennen. Daraufhin erhalten die Schüler und Schülerinnen 90 Sekunden Zeit für ihre Entscheidung zum weiteren Arbeiten. Die Klassensprecher übernehmen die Organisation der demokratischen Abstimmung, während der Musiklehrer in den Hintergrund tritt. Nachdem die Klassensprecher das Ergebnis mitgeteilt haben, übernimmt Herr Lehmann die weitere Organisation und wertet aus, welche Aspekte der Abstimmung aus seiner Sicht positiv und welche negativ verlaufen sind. Der Beobachter beurteilt diese Situation als sehr anerkennend, da Herr Lehmann seine Organisationsmacht teilweise an die Schüler und Schülerinnen abgibt, die es aufgrund des reibungslosen Ablaufs scheinbar gewohnt sind, demokratische Abstimmungen durchzuführen. Der Lehrer reflektiert mit der Klasse im Anschluss an diese Szene die Punkte des Ge- und Misslingens der Abstimmung, so dass die Schüler und Schülerinnen aus diesem Prozess lernen können. Die Interaktionsszene wird vom Musiklehrer initiiert und richtet sich an die gesamte Lerngruppe.

In dieser Szene fördert der Musiklehrer durch Wahloptionen in Verbindung mit einer klaren Aufforderung die Selbstständigkeit und das de-

mokratische Agieren der Klasse. Er bietet den Kindern durch Wahlmöglichkeiten Freiräume, die sie ausgestalten können. Aus der Perspektive der Lehrkraft erfordert dieses Vorgehen eine doppelte Vorbereitung, denn sie muss für beide Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen präpariert sein und die Lernprozesse anleiten können.

Die Schülerinnen und Schüler lernen in dieser Situation lebensnah, wie eine demokratische Abstimmung mit all ihren Auswirkungen auf das weitere Vorgehen funktionieren kann. Demokratie wird als Lebensform für die Schüler und Schülerinnen ermöglicht, indem sie die aktive Rolle des Mitgestaltens von Musikunterricht übernehmen. Die Feldvignette zeigt, dass die Interaktionen auf eingeübten Ritualisierungen zu beruhen scheinen, da der Lehrer nach kurzen Ansagen die demokratische Abstimmung den Schülerinnen und Schülern überlässt, ohne ihnen dazu Hinweise bezüglich der Umsetzungsschritte zu geben. Die Lernenden agieren selbstständig und organisieren sich selbst. Aus dieser Untersuchung ergeben sich zwei wichtige Kriterien für einen humanen Musikunterricht: Der angemessene Umgang mit Hierarchie zeigt sich durch ihre Beschränkung mittels einer demokratischen Abstimmung und durch die Partizipation der Schülerinnen und Schüler. Der Prozess beruht auf eingeübten Ritualen im Bereich des Ablaufs und der Organisation.

Anhand der Untersuchung dieser Szene lässt sich vermuten, dass der Musiklehrer ein Bild des Kindes als eigenständig handelndes Subjekt, das Verantwortung für sein Handeln übernimmt, vertritt. Es wird durch die Analyse dieser Feldvignette deutlich, dass der Musikunterricht zur Umsetzung der Demokratie als Lebensform im Sinne der Demokratiepädagogik nach Himmelmann dienen kann (vgl. Himmelmann 2002). Da für Schülerinnen und Schüler die Musik oftmals auch eine Freizeitbeschäftigung ist, haben sie häufig wichtige Kompetenzen, die im Musikunterricht genutzt werden können (vgl. CRC Art. 29, Art. 1a). Indem die Musiklehrkraft den Unterricht öffnet, erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, diese Kompetenzen einzubringen. Durch die Mitgestaltungsmöglichkeiten am Unterricht können die Motivation und das Engagement der Schülerinnen und Schüler für das Fach wachsen, denn sie merken, dass sie im Unterricht einflussreich sind. In Anlehnung an Bimberg, der durch Musik die Mündigkeit, die Bildungsbereitschaft und das Engagement für Gerechtigkeit gefördert sieht (vgl. Bimberg 1995, S. 92), kann diese Szene als beispielhaft für einen demokratieförderlichen Musikunterricht gelten. Durch ein solch demokratisches Vorgehen in der Un-

terrichtsgestaltung werden auch die Artikel 3⁴ und 12⁵ der Kinderrechtskonvention in die Praxis umgesetzt (vgl. CRC Art. 12, CRC Art. 3). Durch dieses demokratische Vorgehen wird den Kindern laut Himmelmann Anerkennung, Toleranz und Respekt gezollt (vgl. Himmelmann 2002, S. 65). Allerdings bleibt zu fragen, wie nach einer Mehrheitsentscheidung zur unterrichtlichen Arbeit mit den Wünschen unterlegener Minderheiten umgegangen werden kann und inwiefern eine Mehrheitsentscheidung in dieser Situation angemessen ist.

Szene 3: Aggressivität und Entgleisung des Musiklehrers als Reaktion auf eine kreative Liedgestaltung und der Suche nach Aufmerksamkeit eines Kindes – Fokus des Artikels 19 (1) der Kinderrechtskonvention.

In einer zweiten Klasse einer staatlichen Grundschule wurde folgende Szene beobachtet: Die Mädchen der Klasse singen gemeinsam mit dem Musiklehrer Herrn Schön ein Lied. Inmitten dieser Unterrichtsaktion erhebt sich Elias, singt, wippt leicht mit den Armen und sieht sich mit verschmitztem Lächeln in der Klasse um. Einige Mitschüler und Mitschülerinnen beginnen zu lachen und verdutzt oder amüsiert mit dem Finger auf ihn zu zeigen. Als Herr Schön das Verhalten bemerkt, springt er empört von seinem Platz auf. In Höchstlautstärke und sehr wütend fährt er ihn an, ob er nicht merke, dass er stört. Er schreit noch lauter, rennt auf Elias zu und knallt dessen Ranzen mit voller Wucht unmittelbar neben dem Kind auf den Tisch, sodass dieser erschreckt zusammenfährt. Herr Schön durchwühlt die Tasche des Jungen und herrscht ihn an, wo sein Hausaufgabenheft sei. Nachdem er das Heft gefunden hat, geht Herr Schön zurück an den Lehrertisch, setzt sich und äußert etwas ruhiger sein Unverständnis über das Verhalten des Kindes. Dieser Monolog ist von rhetorischen Fragen und Vorwürfen gekennzeichnet. Elias lässt dies nickend über sich ergehen. Der Beobachter stellt fest, dass Herr Schön in dieser Szene wegen einer Lappalie vollkommen die Kontrolle über sich verliert.

4 Berücksichtigung des Kindeswillens (1): Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

5 Wohl des Kindes (1): Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

Obwohl der Lehrer zuvor keinerlei Interaktion mit dem Schüler gezeigt hat, entlädt sich seine Aggression unkontrolliert an dem überraschten Kind. Elias weiß nicht, was mit ihm geschieht und lässt verschreckt den Ausbruch des Lehrers über sich ergehen. Herr Schön steigert sich in seine Wut hinein und sucht beinahe gewalttätig nach dem Hausaufgabenheft des Jungen. Die Anschuldigungen des Lehrers sind aus der Sicht des Beobachters haltlos und unverständlich: Der Lehrer bezichtigt Elias, ihn bewusst zu provozieren und somit dessen Laune sowie das gute Singen der Mädchen zu verderben. Zudem wirft er ihm vor, dass er im Mittelpunkt stehen und ihn willentlich ärgern wolle. Der Beobachter hat mehrere Stunden zuvor in dieser Klasse hospitiert und stellt fest, dass diese Anschuldigungen indiskutabel sind, da der Junge sowohl in der besagten Musikstunde als auch in vorigen Unterrichtsstunden unauffällig war. Elias hatte lediglich mehrfach erfolglos versucht, die Aufmerksamkeit des Lehrers durch Melden auf sich zu ziehen, was jedoch von diesem nicht wahrgenommen wurde. Es ist möglich, dass Elias sich langweilt und die Situation auflockern will, wie es der Beobachter beschreibt. Dieser führt weiter aus, dass er den Jungen am liebsten vor Herrn Schön in Sicherheit bringen möchte. Als Beobachter selbst fühlt er sich „paralysiert“ aufgrund der völligen Entgleisung des Musiklehrers. Diese Interaktionsszene wird von dem Jungen initiiert, das eigentliche Gespräch beginnt jedoch der Musiklehrer. Dabei werden keine anderen Kinder direkt einbezogen, jedoch erleben sie die gesamte Unterrichtsszene mit.

Der Beobachter hat in seine Beschreibung bereits wesentliche Interpretationsansätze eingebaut. Der Lehrer singt mit den Mädchen der Klasse. Als er bemerkt, dass ein Junge aufgestanden ist, reagiert er ausfällig und aggressiv. In diese Wut steigert er sich scheinbar hinein, beschimpft den Jungen, macht ihm Vorwürfe und schreibt einen Eintrag in das Hausaufgabenheft des Kindes. Der Junge soll den Gesang nicht kreativ mitgestalten. Der Lehrer reagiert darauf mit starker Missachtung der gesamten Schülerpersönlichkeit. Das Kind erhält in dieser Situation keinen Freiraum, seine Fantasie und seine musikalischen Gestaltungsweisen kreativ in den Unterricht einzubringen. Der Musiklehrer zeigt in der Szene deutlich, wer die Regeln vorgibt und Sanktionen ausübt. Durch das Anbrüllen, den aggressiven Ausfall des Lehrers und die zeitliche Ausdehnung der Szene ist diese als dramatisch einzuschätzen. Es wird durch die Analyse deutlich, dass ein eindeutiger Machtmissbrauch seitens des Lehrers vorliegt. Dabei macht er dem Kind durch körperliche und verbale Über-

griffe verständlich, dass er an der Spitze der Machthierarchie des Unterrichts steht und bestimmt, was das Kind in welcher Art und Weise zu machen hat. Die Lehrkraft verliert die Kontrolle. Es lässt sich vermuten, dass durch ein solches Vorgehen Kreativität, die man bei den Kindern im Fach Musik entwickeln könnte, verloren geht. Das Handeln des Musiklehrers kann als aggressiv und unbeherrscht eingeschätzt werden.

Solche gewaltförmigen Entgleisungen von Lehrkräften können die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und aller Beteiligten stören und traumatisierend wirken. Dieser Übergriff zeigt einen Gefahrenbereich des Musikunterrichts – es lässt sich vermuten, dass der Junge womöglich nicht mehr seine kreativen Ideen musikalisch auslebt. Damit hat Musikunterricht das Gegenteil eines seiner wichtigen Unterrichtsziele, nämlich der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes, womit vor allem die Bereiche der Kreativität und der Freude im Umgang mit der Musik gemeint sind (vgl. auch CRC Art. 31), erreicht. Das Verhalten des Lehrers kann als Überreaktion bewertet werden, was laut Grohé ein Zeichen für gestörte Beziehungen im Musikunterricht ist (vgl. Grohé 2011, S. 33 f.). Auf diese Weise kann die Kreativität der Kinder nicht gefördert und ihre Entwicklung nicht in die Richtung der von der Kinderrechtskonvention, aber auch von Autoren wie Bimberg im Musikunterricht geforderten Mündigkeit, Bildungsbereitschaft und Engagement für Gerechtigkeit vorangetrieben werden (vgl. Bimberg 1995, S. 92).

Szene 4: Verletzung des Schülers aufgrund nationaler Stigmatisierungen – Fokus des Artikels 29 (1c, d) der Kinderrechtskonvention.

In einer 6. Klasse an einer staatlichen Gesamtschule wurde folgende Szene beobachtet: In der Musikstunde wird der Klavierzyklus ‚Bilder einer Ausstellung‘ von Modest Mussorgski behandelt. Die Musiklehrerin Frau Kunze erklärt, dass einige Bilder verschollen seien. Eines davon ist das Bild mit dem Titel *Bydlo*.

Frau Kunze fragt die Klasse, ob jemand wisse, was das sei. Da keiner sich meldet, fragt die Lehrkraft gezielt Anna, die aus Polen stammt. Doch auch sie weiß es nicht. Daraufhin fragt Frau Kunze, wie es sein kann, dass das Mädchen dies nicht wisse, obwohl sie Polin ist. Sie merkt an, dass der polnische Junge aus dem letzten Schuljahr erklären konnte, was *Bydlo* sei. Schließlich stellt Frau Kunze den Sachverhalt selbst dar. Der Beobachter reflektiert, dass die Musiklehrerin die Schülerin aufgrund ihrer Nationa-

lität bloßstellt. Dabei ist der Beobachter verärgert und fragt sich, aus welchem Grund die Lehrerin dies macht. Diese Interaktionsszene wird von der Musiklehrkraft initiiert und richtet sich an eine Schülerin. Die anderen Kinder erleben diese Szene mit.

Die Musiklehrerin gibt einen theoretischen Input zum Thema der Musikstunde. In einem Lehrer-Schüler-Gespräch möchte sie die Kinder in das Zusammentragen von Informationen einbinden. Obwohl nach einer ihrer Fragen sich kein Schüler und keine Schülerin meldet, nimmt sie gezielt die polnische Schülerin dran, da sie ihr scheinbar zuschreibt, die Antwort aufgrund ihrer Nationalität wissen zu *müssen*. Als das Mädchen die Frage nicht beantworten kann, vergleicht die Musiklehrerin das ihrer Meinung nach „mangelhafte“ Wissen des Mädchens mit dem Schüler aus dem vergangenen Jahr, der den Sachverhalt erklären konnte. Die Lehrerin zeigt in ihren Äußerungen ihre Entrüstung über das fehlende Wissen des Kindes und etikettiert es negativ.

Helfende Hinweise auf dem Weg zu einer kreativen Lösung der Frage gibt die Lehrerin dem Mädchen nicht. Vielmehr nutzt sie das hierarchische Lehrer-Schüler-Verhältnis, um das Kind in Bezug auf seine Nationalität zu stigmatisieren. Damit gebraucht sie ihre Macht unangemessen. Die Musiklehrerin missachtet die kulturell-biographische Identität des Kindes (vgl. CRC Art. 29 1c), da sie festlegt, was man als Polin zu wissen habe und dass das Mädchen diese Kenntnisse aufgrund ihrer nationalen Herkunft haben müsse. Die Lernatmosphäre ist dadurch vermutlich negativ beeinflusst.

Die Ausgangssituation des Unterrichts mit dem gewählten Stück und dem Mädchen aus dieser Nationalität in der Klasse ist eine denkbar günstige. Die Musiklehrerin geht jedoch nicht auf das Kind ein und scheint deren Verbindung mit der polnischen Kultur nicht zu kennen. Die großen Potenziale dieser Situation im Hinblick auf einen interkulturellen Musikunterricht hat die Musiklehrerin anscheinend nicht genutzt.

Durch das Aufgreifen von Musik aus verschiedenen Kulturen kann der Musikunterricht interkulturelles Lernen ermöglichen, was im Zeitalter zunehmender Globalisierung als notwendig erachtet wird. Solche Szenen, wie die hier untersuchte, zeigen jedoch, dass die wünschenswerten Ziele interkulturellen Musikunterrichts mit einer Erziehung zu Toleranz, Verständnis und Mündigkeit noch nicht überall umgesetzt werden. In einem solchen Unterricht müssten der Schüler und die Schülerin als Individuen betrachtet werden, so dass ihr positives Selbstwertgefühl ge-

stärkt werden kann (vgl. Böhle 1996, S. 159). Zudem muss den Kindern ein angemessener Raum dafür gegeben werden, sich mit „ihrer eigenen Zugehörigkeit zu verschiedenen Musikkulturen auseinanderzusetzen“ (Jank, B. 2009, S. 11), denn es wäre möglich, dass sich das angesprochene Kind nicht als Polin fühlt und trotz ihres Namens keine enge Verbindung zu dieser Kultur hat. Dies gelingt der Musiklehrerin in der vorliegenden Szene nicht. Das ungefragte Drannehmen in der untersuchten Situation führt zur Bloßstellung und Demütigung des Kindes.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde zunächst ein Einblick in ausgewählte Abschnitte der Kinderrechtskonvention geboten, sodass aufgezeigt werden konnte, dass eine wertschätzende Beziehung im Sinne der individuellen Potenzialentfaltung des Kindes diesem zusteht. Im weiteren Verlauf des Artikels wurde auf die Reckahner Reflexionen eingegangen. Sie wurden als Ausgangspunkt genommen, um Grundsätze ethischen Handelns für den Bereich der Musikpädagogik zu erarbeiten. Diese wurden im letzten Teil des Artikels mit praktischen Einblicken in den Musikunterricht verknüpft, so dass deren Umsetzung, aber auch deren Nichteinhaltung exemplarisch sichtbar wurde. Die praktischen Beispiele zeigen auf, wie eine wertschätzende Beziehungsgestaltung im Sinne der hier dargelegten ethischen musikpädagogischen Leitlinien funktionieren kann, aber auch, dass eine Sensibilisierung der Pädagogen notwendig ist, damit noch häufiger in diesem Sinne gehandelt wird. Dazu sollen die ethischen Leitlinien für musikpädagogisches Handeln einen Beitrag leisten.

Die hier dargelegten ethischen Leitlinien für musikpädagogisches Handeln sollen zur Menschenrechtsbildung, zur Antidiskriminierung, zur Partizipation und zur Inklusion auf der Beziehungsebene des ununterbrochen stattfindenden professionellen musikpädagogischen Handelns beitragen. Sie sollen als erster Anhaltspunkt dienen, um auch im Musikunterricht und im musikalischen Ganztagsbereich die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Musik zu sehen und sie pädagogisch professionell im Sinne der Kinderrechtskonvention sowie der Reckahner Reflexionen umzusetzen.

Literatur

Bimberg, S. (1995): Musik erleben lernen. Pädagogische und ästhetische Grundlagen für eine dialogische Musikaneignung. Kassel: Bosse.

Böhle, R. (1996): (Inter)kulturell orientierte Musikdidaktik. Frankfurt/M.: IKO.

CRC – United Nations (1989): The Convention on the Rights of the Child. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>. (letzter Zugriff am 24. 04. 2020).

Grohé, M. (2011): Der Musiklehrer-Coach. Professionelles Handeln in konflikthafter Unterrichtssituationen. Innsbruck. Esslingen: Helbling.

Himmelman, G. (2002): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafeneger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach: Debus, S. 63–79.

Jank, B. (2009): Grundsätzliche Strategien und methodische Wege des Umgangs mit (sich bildenden) eigenen und fremden kulturellen Identitäten der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht. In: Rodríguez-Quiles y García, J./Jank, B.: Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik, S. 7–19. Potsdam: Universitätsverlag. (= Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik).

König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Krappmann, L. (2016): Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. In: Krappmann, L./Petry, C. (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte und Schule: Ein Manifest. Schwalbach a. Ts.: Debus Pädagogik, S. 17–63.

Maywald, J. (2012): Kinder haben Rechte: Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule, Jugendhilfe (0–18 Jahre). Weinheim/Basel: Beltz.

Prenzel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.

Reckahner Reflexionen zur Ethik Pädagogischer Beziehungen (2017).
Rochow-Edition: Reckahn. <https://www.paedagogische-beziehungen.eu/>
(Letzter Zugriff am 13. 04. 2020).

Tellisch, C. (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als
Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Opladen: Budrich.

Partizipationsförderung in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen schulischen Kontexten

Alexander Lipp

1 Einführung

Partizipation und Partizipationslernen bildet fächerübergreifend die Grundlage für die Entstehung von eigenem demokratischem bzw. künstlerischem Handeln der Lernenden. Insbesondere in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften verfolgt Partizipation nicht nur das fächerübergreifende Ziel der Demokratieerziehung, sondern auch didaktisch-methodische Perspektiven zu etwa schüler- und handlungsorientierter Unterrichtskonzeption. Die gesellschaftliche Relevanz könnte angesichts aktuell politischer Entwicklungen nicht größer sein, geht es doch in allen schulischen Bildungsprozessen um die Herausbildung mündiger Staatsbürger, die an der Gesellschaft teilhaben und diese gemeinwohlorientiert entwickeln.

Dieser Beitrag gibt im ersten Teil einen Überblick über vorhandene wissenschaftliche Zugänge zu Partizipation bzw. ihrer Förderung und visualisiert diese in einem den Lernenden zentrierenden Modell. Am Beispiel der Fächer Musik und Politische Bildung des Landes Brandenburg stellt der nachfolgende zweite Teil die Ergebnisse qualitativer Experteninterviews mit bildungspolitischen Akteuren vor. Die Interviews wurden im Oktober 2019 durchgeführt und werfen einen ersten Blick in das bisher unerforschte Gebiet von Partizipation im Musikunterricht, geleitet durch die Forschungsfrage: „Wie gestaltet sich das Verständnis von Partizipation und Partizipationsförderung in schulischen Kontexten bei bildungspolitischen Akteuren der Fächer Politische Bildung und Musik im Land Brandenburg?“ Hierbei wurde jeweils eine Vertretung unterrichtlicher

sowie außerunterrichtlicher schulischer Kontexte im leitfadengestützten qualitativen Interview befragt. (M1) Im Bereich Musik wurde hier der Landesverband des Bundesverbandes Musikunterricht (BMU) sowie der Landesmusikrat Brandenburg (LMRB) befragt. Im Bereich der Politischen Bildung wurde der Landesverband der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) bzw. die Regionalberatung des Förderprogramms Demokratisch Handeln (DH) in Brandenburg befragt. Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse der empirischen Analysen dar, um daraus ein Modell zur Partizipationsförderung der Lernenden auf systemischer Ebene der Schule abzuleiten.

In der Zukunftsperspektive bestehen dringende Forschungsbedarfe, empirisches schulpädagogisches Wissen zur Partizipationsförderung der Lernenden innerhalb der Schule insbesondere auf systemischer Ebene zu generieren. Darüber hinaus ist die motivationale Förderung der Lehrkräfte zur Verankerung von partizipativem Handeln in ihrem eigenem Rollen- und Professionsverständnis bisher fast unerforscht. In allen Fachdidaktiken, auch und insbesondere in Musik und Politischer Bildung, braucht es letztlich konkrete didaktische und methodische Umsetzungsformen, die partizipative Unterrichtsgestaltungen installieren und sinnstiftend nutzen.

2 Theoretische Fundierung

Im nachfolgenden Kapitel wird ein Überblick über theoretische Grundlagen der Partizipation gegeben, der erst die Perspektive der Politischen Philosophie, nachfolgend jene der Schulpädagogik einnimmt. Im Ergebnis münden beide Betrachtungswinkel in ein Modell schulischer Partizipation, das die Lernenden in den Mittelpunkt stellt, da der bisherige Literaturstand vornehmlich diese Ebene adressiert.

Aus ideengeschichtlichen Grundlagen der politischen Philosophie lässt sich herleiten, dass Freiheit, Gleichheit und Unabhängigkeit (Kant 1907, S. 215) die Grundpfeiler für (politische) Partizipation bilden. Das Ziel eines jeden Partizipationsprozesses ist eine von Sittlichkeit und Regeln geleitete Individualisierung. Die Einzelziele der Individualisierungsbestrebungen aggregieren sich in Hinwirkung auf das allgemein Beste (Rousseau 1971, S. 203). Den Lernenden müssen Wirkungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsräume geschaffen werden, die eine langfristi-

ge und nachhaltige Partizipationsförderung ermöglichen. Diese Räume sind durch Pluralität, Machtabgabe sowie Verantwortungsübernahme (Derecik u. a. 2018, S. 50) gekennzeichnet. Sie fördern individuelle Persönlichkeitsentwicklung durch Engagement und aktives gemeinsames Handeln zur Teilhabe am Gemeinwesen. (Stange 2013, S. 37 f.) Im schulischen Gemeinwesen wirken die Heranwachsenden selbstständig und gleichberechtigt mit Eltern und Lehrkräften mit und nehmen altersangemessen ihre Rolle als Experten für die eigenen Belange ein. Dies fördert eine Schulkultur der Vielfalt auf kultureller und demokratischer Ebene als Kennzeichen für einen gemeinschaftlichen Lebensraum in wechselseitiger Anerkennung (Prengel 2013, S. 60).

Lehrkräfte müssen das Ziel der Partizipationsförderung sowohl im pädagogischen Konzept als auch in ihrem pädagogischen Handeln verankern, um Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und eine anregende Lernumwelt zu schaffen, in der deren Interesse an Demokratie geweckt und demokratisches Handeln gefördert wird. (Lücking-Michel 2009, S. 25 f.) Dies ist angesichts der vorherrschenden Heterogenität in der Partizipationsbereitschaft der Heranwachsenden notwendig, um das Minimalziel des neutral reflektierten Bürgers zu erreichen und gleichzeitig aktive Lernende zu fördern. Darüber hinaus muss Partizipation als Instrument für nachhaltiges Lernen begriffen werden, denn: Beteiligungs- und Entscheidungsmöglichkeiten initiieren neben Denkprozessen auch Urteilsbildung (Winklhofer 2014, S. 58) und fördern durch die Betroffenheit intrinsische Motivation sowie Identifikation mit den Lerngegenständen (Kropp 2013, S. 11). Nachfolgendes Modell (Abb. 1) visualisiert die Erkenntnisse aus den theoretischen Betrachtungen zur Partizipation und deren Förderung.

Im Rahmen der Eröffnung freier Wirkungs- und Entscheidungsräume werden Aushandlungsprozesse zwischen Lernenden und Lehrenden möglich, die von Freiheit, Gleichheit und Unabhängigkeit gekennzeichnet sein müssen. Eine Förderung von Partizipation steht hier im Spannungsfeld von Inklusion und Integration: Die angestrebte Gleichheit der Lernenden steht scheinbar mit der Förderung von Vielfalt und Autonomie im Zuge der Individualisierung von Lernprozessen im antagonistischen Verhältnis. Bei erfolgreicher Partizipationsförderung sind positive Effekte in der Entwicklung von Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentfaltung zu erwarten. Diese wiederum stehen in Wechselwirkung mit der Förderung von Aktivität und Engagement der Lernenden. Eine gezielte

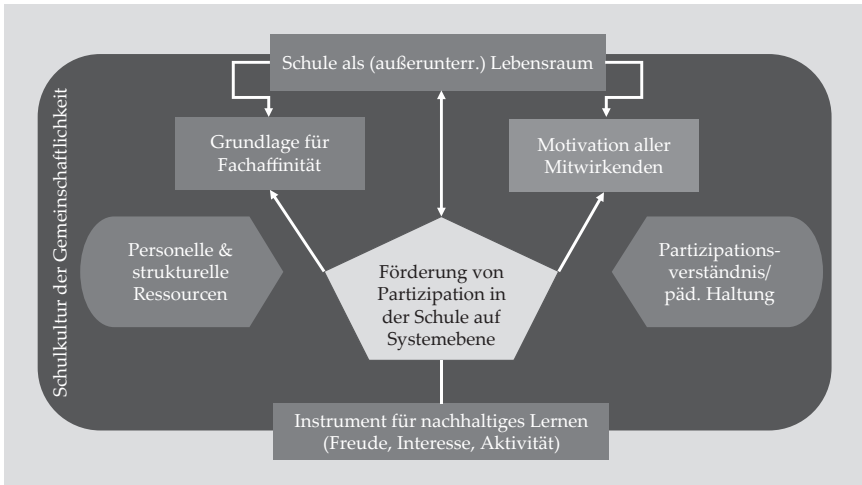


Abb. 1 Partizipationsförderung auf Ebene der Lernenden

Förderung von Schüleraktivität und Engagement kann demnach die Förderung sozialer und personaler Kompetenz noch verstärken.

Ein Forschungsbedarf im Bereich der Operationalisierung pädagogischer Haltung zur Partizipationsförderung sowie bei konkreten pädagogisch-didaktischen Umsetzungsformen partizipativer Lernprozesse. Gerade in den Fachdidaktiken ist die Aufnahme und Aufarbeitung des Themenfeldes als unzureichend zu bewerten.

3 Empirische Analysen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden im Oktober 2019 qualitative Experteninterviews mit vormaligen genannten bildungspolitischen Interessensvertretungen durchgeführt. Nachfolgend wird ein Überblick über die Beschaffenheit des Analysematerials gegeben, um anschließend eine dezidierte qualitative Auswertung vorzunehmen.

Bei Sichtung des Interviewmaterials war festzustellen, dass aufgrund der deduktiven Ableitung des Interviewleitfadens eine Ähnlichkeit der Interviews miteinander vorhanden ist. (M2) Die leicht höheren Ähnlichkeiten zwischen dem unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Vertreter der gleichen Fachdisziplin sind wenig überraschend, die Ähnlichkeit

von DH und BMU jedoch schon. (M2) Dies ist inhaltlich zu begründen, da die Vertreterin des BMU sich in einer Schulleitungsposition befindet und daher strukturelle schulische Prozesse sehr häufig adressiert. Der Verlauf der Interviews, wie auch die Schwerpunkte hinsichtlich der abgeleiteten Kategorien, sind jedoch sehr unterschiedlich. Die Fachvertreter der politischen Bildung legen einen deutlich höheren Schwerpunkt auf die Erklärung ihres begrifflichen Verständnisses und der Bedeutung von Partizipation, während BMU und LMRB stärker den Unterricht thematisieren. Überraschend ist, dass der BMU als Vertreter der musikunterrichtlichen Kontexte am stärksten die außerunterrichtlichen Bereiche anspricht, was wiederum mit der vormals besprochenen Leitungsposition der Interviewperson zu erklären ist.

Nachfolgende qualitative Analysen richten sich nach drei Leitthesen:

1. Die begrifflichen Partizipationsverständnisse differieren zwischen den Fächern nur marginal, da beide Fachkulturen auf die Partizipation Lernender aufbauen.
2. Der Partizipation wird in beiden Fächern eine große Bedeutung für die Entwicklung der Schule sowie der Lernenden zugemessen, da die Herausbildung von Sozial- und Persönlichkeitskompetenz erfolgt.
3. Außerunterrichtlichen schulischen Kontexten wird aufgrund der größeren Freiheit durch fehlende curriculare Vorgaben mehr Potenzial für die Förderung von Partizipation zugeschrieben.

4 Partizipationsverständnis der Fächer

Die erste These thematisiert die vermutete marginale Differenz zwischen den begrifflichen Partizipationsverständnissen der Fachkulturen. Im Fach Musik wird Partizipation von der Vertreterin des BMU als Zusammenwirken von Mitbestimmung und Teilhabe gesehen. Die Vertreterin des LMRB stellt eher das demokratische System als Feld der Partizipation heraus. Darüber hinaus wird die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht und die Förderung von Verständnis, wenn die Lernenden einbezogen werden, betont.

Im Fach Politik wird durch den Vertreter der DVPB mit der Begriffseingrenzung schon bei der Kompetenz zur Information über persönliche

Interessensgebiete begonnen. Es sollen Meinungen analysiert und abgewogen werden, um anschließend eine Urteilsbildung, ob der Schüler bzw. die Schülerin partizipieren möchte, zu erreichen. So sollen sie interessen-geleitet in die Lage versetzt werden, zu partizipieren. Diese Teilhabe am gesellschaftlichen Leben kann vielfältige Bereiche, wie beispielsweise Politik, Kultur oder Vereinsarbeit umfassen. Die Vertreterin des Förderprogramms DH stellt die Aktivität und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und auch der Erwachsenen an der Schule in den Mittelpunkt. Die Lernenden erkennen, dass etwas nicht läuft, wie sie es gern hätten, und analysieren das vorherrschende Problem.

In der Interpretation ist auffällig, dass die Fachvertreterinnen der Musik eher ganzheitliche Ideen, wie Demokratie, Teilhabe und Mitbestimmung adressieren, während die Fachvertreter der Politischen Bildung sehr konkret auf der Prozessebene die für sie wichtigen Grundlagen der Partizipation beschreiben. Während der DVPB-Vertreter den Prozess der Information über die Analyse und das Urteil zur interessen-geleiteten Auswahl des Partizipationsgegenstandes beschreibt, geht die DH-Vertreterin mehr von der Aktivität und Selbstständigkeit aus, die zur Partizipation mit dem Ziel der Lösung eines Problems zentral ist. Es ist also ein eher ganzheitlicher Blick einem vornehmlich prozessorientierten Verständnis gegenüberzustellen, was durchaus als unterschiedlich zu bewerten ist. Im Hinblick auf die o. g. These 1 ist demnach eine deutliche Differenz der begrifflichen Fachverständnisse festzustellen, was die These widerlegt. Ein mögliches Erklärungsmodell hierfür ist, dass den Fachvertretern der Politischen Bildung die Klärung des Begriffes überflüssig erscheint und sie daher eher den Prozess mit Blick auf die Lernenden betonen. Die Musikvertreterinnen scheinen dies stärker als bedeutend zu bewerten, da ihre Profession im Kern eher künstlerische statt politische Schwerpunkte fasst.

5 Bedeutung von Partizipation

Die Frage der Bedeutung der Partizipation für die Schule und die Lernenden selbst ist nicht in Kürze zu beantworten, da nach Sichtung des qualitativen Materials Voraussetzungen, Promotoren, Chancen und Herausforderungen von Partizipation im Zusammenspiel zu betrachten und abzuwägen sind. Diese seien deshalb nachfolgend thematisiert.

5.1 Voraussetzungen

Durch den LMRB wird Bildung als Grundvoraussetzung für Partizipation benannt, denn im Fach Musik fehlt ca. 80 % der Lernenden ein ausreichender Unterricht, und auch das Maß an politischer Bildung wird als unzureichend eingeschätzt. So wissen viele Bürger nicht, „wie sie sich wirklich beteiligen sollen in dieser Demokratie. Nicht nur durch Wahlen, sondern auch in Vereinen, in ehrenamtlicher Tätigkeit“ (LMRB). Dieses Problem projiziert sich auch auf das künstlerische Engagement der Lernenden. Durch fehlenden Musikunterricht und das ausbleibende Engagement ist der musikalische Nachwuchs folglich schlecht auf ein künstlerisches Studium vorbereitet. Als Ziel wird ein kreativer und fantasievoller Musikunterricht formuliert, der durch vielfältig denkende Musiklehrkräfte gestaltet wird (LMRB).

Im Bereich der Politischen Bildung formuliert die Vertreterin von DH, dass die Partizipationsförderung als „verdammte große Verantwortung“ allen Lehrkräften der Schule vertraut sein muss. Auch hier stellt jedoch nach dem Vertreter der DVPB der Fachunterricht in der Politischen Bildung die Grundlage dar und darf nicht durch ein übergreifendes Ziel der Demokratiebildung ersetzt werden. Vielmehr müssen den Schülerinnen und Schülern strukturiert Partizipationsmöglichkeiten und deren realistische Chancen im politischen Prozess aufgezeigt werden.

Als zweite Voraussetzung ist die Rolle der Lehrkraft für die Partizipationsförderung zu beleuchten. In den Interviews wurde klar herausgestellt, dass diese die Gestalt einer Beraterrolle als Teil des Verständnisses des Lehrberufes als Berufung annehmen soll (BMU). Lehrkräfte sollen offen für die Ideen und Meinungen von Eltern und Schülerinnen und Schülern sein, zuhören und die Mitarbeit an Projekten vermitteln (ebd.). Dabei sollen Schülerinnen und Schüler aktiv angesprochen und zur Partizipation ermutigt werden (DVPB). Hierzu gehört es auch, ihnen Sorgen und Ängste zu nehmen, um Herausforderungen, wie etwa eine Wahlentscheidung zu treffen, zu meistern (ebd.). Es ist dabei wichtig, Verantwortung abzugeben und den Lernenden zu vertrauen. Gleichzeitig muss aber der Fortschritt angestoßener Prozesse mit „wachem Auge“ (DH) verfolgt und bei der Strukturierung der Prozesse, wie etwa dem Umgang mit Behörden oder der Einhaltung von Fristen sowie bei der Kommunikation unterstützt werden (ebd.). Weiterhin können Lehrkräfte auch die Po-

tenziale aufzeigen, wo Prozesse angestoßen werden können, müssen auf der anderen Seite aber auch Haltungen vermitteln und darauf hinweisen, dass den Schülerinnen und Schülern „nichts in den Schoß fällt“ (ebd.). Dies erfordert eine hohe Aktivität von den Erwachsenen, die gerade bei der Partizipation im Unterricht auch unweigerlich Aushandlungsprozesse mit sich bringt.

Zur Rolle der Lehrkraft wird besonders häufig das Angebot von Hilfestellungen benannt, auf das nachfolgend eingegangen sei. Es muss über die Schulstruktur aufgeklärt werden (DVPB), da oft nicht klar ist, wo Schülerinnen und Schüler sich demokratisch einbringen können (LMRB). Hierfür ist aber auch die Kompetenz der Lehrkräfte erforderlich (DH), die realistische Chancen im politischen Prozess erklären, (DVPB) und den Lernenden Möglichkeiten aufzeigen, wo ihnen das Wissen fehlt (DH). Sie sollen Impulsgeber sein, Ideen Raum geben und auch zur Nutzung von Medien befähigen (ebd.).

Als dritte Voraussetzung für Partizipation wird auch die qualifizierte Kritik benannt. Die Musik wie auch die Politik braucht diese, um sich entwickeln zu können, und muss daher fortwährend nach ihr suchen (vgl. LMRB).

5.2 Promotoren

In Anknüpfung an die vormals beschriebenen Voraussetzungen ist zuerst die aktive Ansprache und Motivation als wichtigster Promotor der Partizipation Heranwachsender zu benennen. Um diese Förderung gezielt und einheitlich umzusetzen, ist eine gute Vernetzung im Lehrerkollegium erforderlich (DH). Es muss eine Analyse der schon vorhandenen Möglichkeiten erfolgen, um daraus die Formulierung individueller oder gemeinschaftlicher Förderziele ableiten zu können (ebd.). Neben Schulen sind hierbei jedoch auch Kirchen, Vereine und Verbände zur Aktivität aufgefordert (LMRB), denn Partizipation ist „vom Fanfarenzug über die Feuerwehrkapelle bis hin zu der Singakademie“ (ebd.) vielfältig möglich: „Nicht nur allein durch Wahlen, sondern auch in Vereinen, in ehrenamtlicher Tätigkeit auf kommunaler Ebene“ (ebd.). Ebenso ist die Frühförderung schon im Kindergarten als bedeutsam für einen späteren Kompetenzaufbau anzusehen.

Als zweiter Promotor ist eine Unterstützung aus dem Elternhaus zu benennen. Über Informationsabende muss den Eltern die Bedeutung kultureller und politischer Partizipation bewusst gemacht werden, und auch Programme der Elternförderung sind wichtig, um sie als Multiplikatoren zu gewinnen, die beispielsweise mit den Kindern singen oder ein demokratisches Miteinander zuhause pflegen (LMRB). Kostenlose Angebote in der Schule müssen Lernenden und ihren Eltern Chancen zur Partizipation aufzeigen (BMU).

Als dritter Promotor ist die Abwesenheit von Bewertung und Zensurierung zu sehen, da Partizipation auch durch Fehler gelernt wird. Ein Umfeld, das Fehler maßregelt, hemmt die Motivation zur Partizipation und fördert sogar Ängste, da die eigene Persönlichkeit in Beteiligungsprozessen frei gegeben werden muss (ebd.).

5.3 Chancen

Wie in der theoretischen Fundierung eingangs herausstellt, liegen die Chancen der Partizipation insbesondere in der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden. In den Transkripten wird Verantwortungsbewusstsein und Hartnäckigkeit benannt (DH), um die erstrebten Ziele zu erreichen. Darüber hinaus ist auch der Umgang mit Niederlagen oder Hemmnissen ein Element, was pädagogisch geschickt aufgefangen werden muss (DVPB). Es findet jedoch eine Sensibilisierung der Heranwachsenden statt, die förderlich für die Herausbildung einer differenzierten Persönlichkeit ist (LMRB).

Eine weitere Chance ist der Lernprozess, der durch Teilhabe initiiert wird. Auf kognitiver Ebene können die Lernenden Komplexität besser erfassen (LMRB) und haben auch einen Wissensvorsprung gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern (DVPB). Auf der Ebene der Handlungskompetenz erleben sie Wirksamkeit in ihrem Handeln, (DVPB) lernen ihre Partizipationschancen realistisch einzuschätzen (ebd.) und erwerben Planungskompetenzen (DH).

Als dritte Chance ist die Steigerung der Attraktivität des Schullebens zu benennen. Partizipation erhöht die Transparenz über Lernprozesse und innerschulische Vorgänge (BMU), was auch zu stärkerem Wohlbefinden und zu höherer Motivation führt (DH). Partizipation führt in der Beteiligung der Heranwachsenden zu einer Pluralität der Interessen, da

die Schülerinnen und Schüler „motiviert werden sich mit einzubringen in Entscheidungsverfahren, denn sie sehen ja doch die Schule aus einem anderen Blickwinkel, als wir Lehrer oder auch Eltern. Sie sind quasi hier die Hauptakteure in dieser Bildungseinrichtung, um die es auch zentral geht“ (DVPB). Schließlich kann dies auch auf das gesellschaftliche Leben, zum Beispiel in der Kommune, übertragen werden. So wird mit steigendem Alter eine „Erweiterung des Übungsfeldes“ (DH) und gleichzeitig die Präsenz der Schule geschaffen (ebd.). Hier entscheidet die Haltung der Kommunalvertreter darüber, ob den Jugendlichen Chancen für Partizipation ermöglicht werden oder nicht. Auch für ihr zukünftiges Leben als Staatsbürger können die Schülerinnen und Schüler so die Artikulation und Durchsetzung ihrer Interessen üben (DVPB).

5.4 Herausforderungen

Als erste Herausforderung ist das Fehlen der vormals benannten Voraussetzungen und zwar „räumlich, sachlich und finanziell“ zu sehen, vor allem aber fehlen die Lehrkräfte, wie der LMRB zu bedenken gibt. Die personellen Ressourcen sind äußerst knapp, was auch für die Partizipation problematisch ist, da betreuende Lehrkräfte gefunden werden müssen, die den Nachwuchs für laufende oder entstehende Partizipationsprojekte heranziehen (DH). Dies ist insbesondere für die Nachhaltigkeit der Partizipation auf zeitlicher und inhaltlicher Ebene bedeutsam. Darüber hinaus müssen Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte auch realistisch einsehen, dass es nicht „in der Natur eines Jeden, aktiv mitzugestalten, [...] sich für Politik zu interessieren [liegt], so wie sich nicht Jeder für Musik oder Sport interessiert“ (DVPB). Man wird also nicht alle begeistern können und muss sich mitunter auch gegen „widerborstige Erwachsene, also Erwachsene, die das so nicht wollen [...] oder Erwachsene, die auch ein Nichtwissen haben“ (DH) durchsetzen müssen. Umso wichtiger ist es für die Lernenden hier, dass andere Lehrkräfte hinter ihnen stehen (ebd.). Zuletzt ist auch die Generationenübertragung gleichzeitig Promotor und Hemmnis, denn „wir haben Eltern, die ihre Kinder fördern und Eltern, die ihre Kinder nicht fördern“ (LMRB). Dies wird als kompliziert betrachtet, da Eltern durch ihr Berufsleben schwer abzuholen sind und sie, wenn sie selbst einen schlechten Unterricht hatten, ihre Kinder auch nicht weiter bilden können.

Als zweiter Komplex von Herausforderungen sind die schon angesprochenen strukturellen Hemmnisse zu erörtern. Es fehlt Zeit und Geld, aber auch Wissen, um eine nachhaltige Partizipation in Schulen zu etablieren (DVPB). Darüber wird die Demokratieerziehung, die der Rahmenlehrplan als fächerübergreifendes Ziel festlegt, „nicht in einem zufriedenstellenden Maße außerhalb des Politikunterrichts geleistet“ (ebd.). Zudem fehlen systeminhärent in Schulen Partizipationsmöglichkeiten, da die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Mitwirkungs-gremien in den sie betreffenden Fragen, wie zum Beispiel den Unterrichts- oder Prüfungsinhalten, nur begrenzt mitbestimmen können (ebd.).

Zuletzt ist auch der sich wandelnde Anspruch an die Heranwachsenden zu betrachten: „Wir feiern die Spitzen, wir feiern den Bundespreisträger und vergessen ganz, dass wir die Breite verlieren“ (LMRB). Viel mehr ist es doch bedeutend, das Beste für *alle* jungen Menschen zu geben, „und das tun wir nicht, wir geben oft nicht das Beste“ (ebd.).

In der Zusammenschau über die Bedeutung der Partizipation ist festzustellen, dass Bildung die zentrale Voraussetzung darstellt, die Unterstützung und Begleitung durch Lehrkräfte erfordert. Gefördert durch aktives Ansprechen, ein unterstützendes Elternhaus und das Ausbleiben von Bewertung kann hier nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch der Lernprozess und die Attraktivität des Schullebens gestaltet werden. Aus den Interviews ist hinsichtlich der These 2 nicht nur eine individuelle Orientierung auf den Kompetenzgewinn der Lernenden zu verzeichnen, sondern auch auf den Lernprozess und dessen Vorteile für die Attraktivität des Schullebens. Hierfür müssen jedoch personelle und strukturelle Ressourcen verbessert und der Anspruch an die Heranwachsenden evaluiert werden. Insgesamt ist These 2 bestätigt.

6 Unterrichtliche und außerunterrichtliche Kontexte

In diesem letzten Unterkapitel wird der Vergleich der Potenziale unterrichtlicher und außerunterrichtlicher schulischer Kontexte für die Partizipationsförderung betrachtet. Hierbei wird stets ein in den Interviews herausgestelltes Charakteristikum des Unterrichts einem außerunterrichtlichen Charakteristikum gegenüber gestellt.

6.1 Aufbauende Förderung und Initiationsrolle der Lehrkraft

Auf der unterrichtlichen Seite ist die aufbauende Förderung als Charakteristikum zu betrachten. Zunächst ist ein Beteiligungswille der Schülerinnen und Schüler festzustellen. Sie wollen „nichts vorgesetzt kriegen“ (LMRB), denn „wenn man immer alles fertig vorgesetzt bekommt, hat man ja gar nichts mehr zu tun“ (ebd.). Durch die Beteiligung erfahren die Heranwachsenden Wertschätzung (BMU) und entwickeln intrinsische Motivation, da sie „sich einbringen, um etwas verstehen zu können“ (LMRB). Darüber hinaus können sie durch ihre eigenen Initiativen das erworbene Wissen leichter auf andere Prozesse der eigenen Lebenswelt übertragen (DH, DVPB) und durch Anwendung erste Erfolge ermöglichen (DH). Hierbei ist im Sinne der Inklusion zu erreichen, „dass alle Kinder, egal was sie für Voraussetzungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten haben, auch am Unterricht teilhaben können“ (BMU). Auch eine sensible Bewertung von partizipativen Unterrichtsprozessen durch Motivationszensuren (ebd.) ist zuträglich und weiterhin „muss man natürlich in einer Klasse auch diesen engagierten Kindern Gelegenheit geben das Besondere, was sie können darzustellen“ (LMR, DVPB).

Auf der außerunterrichtlichen Seite wird diese zentrale Rolle für eine aufbauende Förderung der Lernenden durch die Erwachsenen ebenso betont. Die Initiation und Förderung außerunterrichtlicher Projekte und Gruppierungen ist in vielen Fällen mehrheitlich den Initiativen der Lehrkräfte, der Schulleitung und weniger den Schülerinnen und Schülern oder den Eltern zuzuschreiben (DVPB): „Es gibt ja Prozesse, die von Erwachsenen mehr oder weniger gesteuert werden und die Schüler sind, ich sage mal so: agierende Subjekte, und es gibt ja auch Erwachsene, die aus meinem Begriff ist das eine hohe Kunstfertigkeit, die vielleicht Impulsgeber für das eine oder andere sind“ (DH). Diese Rolle des Projektleiters oder Impulsgebers ist sicherlich als unterschiedlich im Vergleich zur Aufgabe einer Lehrkraft zu bewerten. Partizipation ist jedoch altersabhängig in allen Schulformen und Altersgruppen in verschiedenen Intensitäten möglich: „Bei jüngeren Schülern [...] muss man schon mehr Impulse geben, um ihnen klar zu machen: So, wir haben jetzt hier drei Themenfelder und ihr dürft mitbestimmen, mit welchen wir uns intensiver beschäftigen wollen und dann muss man gucken: Wo finden sie ihre Anteile da“ (DH).

6.2 Inhaltliche Einflussnahme und fehlende Beschränkungen

Im unterrichtlichen Bereich wird die Eröffnung von Gestaltungsräumen für eine Einflussnahme auf den Unterricht als Grundlage benannt (DVPB). Dies beginnt damit, den Schülerinnen und Schülern das Spektrum der geplanten Aktivitäten des Schuljahres aufzuzeigen und sie nach ihren Vorstellungen zu befragen (BMU). Dann muss den Lernenden die Auswahlmöglichkeit etwa für Vertiefungen, Schwerpunktsetzungen, exemplarische Beispiele oder methodische Ausrichtungen gegeben werden (DH), um schließlich auch Bewertungskriterien gemeinsam zu erarbeiten (BMU). Weiterhin muss auch das Interesse an den Unterrichtsgegenständen sowie an der Partizipation gefördert werden, indem für die Lerngruppe attraktive Lerngegenstände ausgewählt (ebd.) und die Heranwachsenden befähigt werden, selbst Problemstellungen in einem Themenfeld zu erkennen (DVPB). Sie sollen die Relevanz des Themas explorieren und durch offene problemorientierte Prozesse an Lösungen arbeiten (ebd.).

In außerunterrichtlichen Handlungsfeldern besteht ein höheres Potenzial, dass durch völlig ergebnisoffene Arbeit auch Produkte im Arbeitsprozess herauskommen können, die die Lehrkraft nicht intendiert hatte (DH). Dies bedeutet nicht, dass die Qualität schlechter sein muss, viel mehr fördert dies durch den ausbleibenden Bewertungszwang auch neue Perspektiven und exploratives Lernen durch die Möglichkeit, etwas ausprobieren zu können (ebd.). Darüber hinaus bieten außerunterrichtliche Kontexte punktuelle Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Sprunghaftigkeit (LMRB), die die Verfolgung individueller Herausforderungen ermöglichen: „Man kann schauen, ob man sich für den Chor eignet. Man stellt vielleicht fest, dass man doch nicht jede Woche dasselbe singen möchte. Man kann feststellen, dass man vielleicht in einer Rhythmusgruppe viel mehr gefordert wird, weil einem die unterschiedlichen rhythmischen Kombinationen mehr herausfordern, also: Jeder muss das für sich selbst entscheiden. Und das ist der große Vorteil der außerunterrichtlichen Angebote, dass man wählen kann. Das kann ich im Unterricht nicht in der Weise“ (LMRB).

6.3 Vielfalt kennen lernen und Motivation fördern

Im Unterricht besteht der Anspruch, dass die Schülerinnen und Schüler eine möglichst große Bandbreite des Faches kennen lernen. Die Lernenden sollen ein Angebot aller Richtungen eröffnet bekommen (vgl. BMU) und kulturelle Vielfalt leben: „Also, wenn nur eine Richtung gelehrt wird, das können jetzt Klassik sein, das kann Pop sein. Das ist ganz egal, was. Dann werden wir auch der UNESCO Konvention zur kulturellen Vielfalt nicht gerecht, die 2005 von Deutschland unterschrieben worden ist“ (LMR). Hierzu gehört auch, dass die Heranwachsenden die verschiedenen Facetten und Positionen auch mit multimedialen Mitteln lernen und zur Partizipation herausgefordert werden. (vgl. DVPB, LMRB). Sie sollen die verschiedenen Positionen durchdenken, selbst eine Position finden und diese handlungsfähig vertreten (DVPB). Dabei ist es wichtig, dass die Lernenden mitunter widerstrebende Positionen vertreten müssen (ebd.). Sie sollen hierdurch Toleranz für unterschiedliche Positionen erlernen, was nur durch ein hohes Maß an Kommunikation erreicht werden kann (BMU).

Im außerunterrichtlichen Bereich ist die Motivation ein zentrales Handlungsziel, da die Lernenden freiwillig eine Arbeitsgemeinschaft oder ähnliche Angebote besuchen. Dies beeinflusst auch die Zielsetzungen und Motivationen der anbietenden Lehrkraft, die durch kleinere Erfolge die Schülerinnen und Schüler „bei der Stange“ halten will (DH). „Ich möchte, dass viele Kinder zu mir kommen in die Arbeitsgemeinschaft. Einmal möchte ich sie auch gerne in der AG halten, [...] also möchte ich meine Arbeitsgemeinschaft ganz attraktiv gestalten, möchte, dass sie mit Freude kommen“ (BMU). Die Lernenden, die an außerunterrichtlichen Angeboten teilnehmen, sind oft sehr fachaffin, weshalb eine intensivere und partizipativere Arbeit „losgelöst von einer Zensurierung“ erfolgen kann (BMU) und eine individuelle Förderung der Ideen der Lernenden erleichtert wird (DH).

6.4 Handlungsorientierung und Mitwirkungsgremien

Die Handlungsorientierung ist bei der Förderung von Partizipation zentral, denn „eigentlich will ein guter Lehrer immer, denke ich, dass die Schüler das ja begreifen durch Greifen [...] also durch Erleben, durch Tun“ (DH). Hierfür ist insbesondere ein offenes Lernklima nötig, in dem verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt werden (DVPB), Raum für schöpferische und kreative Prozesse geschaffen wird (LMRB). Es muss die Möglichkeit gegeben werden, subjektive Gefühle und Emotionen auszudrücken (BMU), so dass die Heranwachsenden im Unterricht Freude und Begeisterung an ihrem Tun empfinden können (BMU, LMRB). Die Methoden und Lernformen müssen sich darauf ausrichten und die Schule als Übungsfeld öffnen (DH). In der Politischen Bildung kann dies Formen von Projektarbeit, Plan- und Rollenspielen sowie Diskussionen (ebd.) oder auch Reflexionen über die Bedeutung eines Problems für die eigene Lebenswelt (DVPB) annehmen. In der Musik sind arbeitsteilige Gruppen (LMRB) etwa zur Komposition, zum bewussten Hören (ebd.) oder zum Instrumentalspiel (BMU) mögliche Ausgestaltungen.

Im außerunterrichtlichen Bereich wurde von beiden Fachdisziplinen die Arbeit in den Mitwirkungsgremien als institutionalisierte Partizipationsform benannt (DH, BMU). In diesen Gremien geht es nicht nur um Wahlen von Vertretern (DVPB), „sondern man muss ein Bewusstsein schaffen, dass alle das Recht und die Möglichkeit haben teilzunehmen“ (DH). So wird in den Klassen ein Klassenrat gebildet, in dem etwa Probleme unter den Schülerinnen und Schülern besprochen, aber auch demokratische Prozesse geübt und Beschlüsse gefasst werden (vgl. BMU).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass außerunterrichtliche Kontexte aufgrund von fehlenden Einschränkungen durch Curricula mehr Potenziale für Partizipation, wie etwa in Mitwirkungsgremien bieten. Lehrkräfte initiieren und begleiten die Angebote selbst und orientieren sich am Ziel der Motivationsförderung der Lernenden statt an der Erfüllung von Vorgaben. Hierfür muss der Unterricht mit seiner hohen Kontaktzeit zu den Lernenden jedoch die Grundlage bilden. Durch aufbauende, handlungsorientierte Förderung und Einübung von partizipativem Handeln auf inhaltlicher und struktureller Ebene eröffnen sich vielfältige Facetten für die Fachdisziplin, aus der sich die nötige Fachaffinität für außerunterrichtliche Kontexte entwickeln kann. These 3 kann demnach

bestätigt werden, jedoch mit der Einschränkung, dass der Unterricht oft erst zur Wahrnehmung außerunterrichtlicher Angebote anregen muss.

7 Fazit

Auf qualitativer Ebene ist ein Unterschied im Fachverständnis zwischen den eher ganzheitlichen Ideen von Demokratie, Teilhabe und Mitbestimmung im Fach Musik und der stärker prozessorientierten Betrachtung in der Politischen Bildung festzustellen, wo eher Analyse- und Urteilsfähigkeit, Aktivität und Selbstständigkeit benannt werden. Bildung wird jedoch übergreifend als zentrales Element zur Partizipationsförderung angesehen. Das aus dem qualitativen Material abgeleitete Modell (Abb. 2) veranschaulicht die schulische Partizipationsförderung auf systemischer Ebene.

Partizipation muss als Instrument für nachhaltiges Lernen angesehen werden, da die Freude, das Interesse und die Aktivität der Lernenden angeregt wird. Es müssen jedoch die strukturellen und personellen Ressourcen geschaffen werden, damit Lernende in ihrer Partizipation von Lehrkräften und Eltern unterstützt werden können. Partizipation muss als Lernprozess gestaltet werden, um auf eine Persönlichkeitsentwicklung



Abb. 2 Partizipationsförderung auf Systemebene

aller Schülerinnen und Schüler einzuwirken und im gemeinschaftlichen Ergebnis die Attraktivität des Schullebens zu steigern. Hierfür sind insbesondere die pädagogische Haltung der Lehrkraft und ein umfassendes Verständnis von Partizipation maßgeblich. Außerunterrichtliche schulische Kontexte bieten durch die Freiheit von Vorgaben und die Orientierung an der Motivation der Lernenden mehr Potenzial für Partizipation. Jedoch ist eine Fachaffinität erforderlich, die die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an den freiwilligen Angeboten anregt. Diese muss im Unterricht durch aufbauende, handlungsorientierte Förderung und Übung sowie die Verdeutlichung der Vielfalt des Faches geschaffen werden. Es entsteht eine Wechselwirkung, da eine verstärkte Identifikation mit der Schule als Lebensraum die Motivation sowie die Entfaltung persönlicher Neigungen ebenfalls positiv beeinflusst. Insgesamt muss eine Schulkultur der Gemeinschaftlichkeit geschaffen werden.

Im Hinblick auf das vormals benannte Fehlen der konkreten pädagogisch-didaktischen Umsetzungsformen finden sich in den Interviews einige methodische Vorschläge, und auch die Konzeption des Handlungsorientierten Unterrichtes ist als hilfreich zu bewerten. Wichtig ist bei der Konzeption partizipationsfördernder Angebote jedoch die Beachtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Kontexte, da diese verschiedene Förderziele und Potenziale mit sich bringen. Zuletzt sind auch auf schulorganisatorischer Ebene Hilfestellungen für die Operationalisierung übergreifender Ziele der Partizipationsförderung nötig, um gemeinschaftliche Ausgestaltungen der Unterstützung der Lernenden, der verbindlichen Schaffung von Freiräumen, der Verankerung in pädagogischen Konzepten bzw. pädagogischem Handeln oder der Nutzung von Partizipation als Instrument zu erzielen.

Dieser Beitrag ist insbesondere für die Fächer Musik und Politische Bildung des Landes Brandenburg als Bestandsaufnahme für die Umsetzung von konkreten pädagogisch-didaktischen Handlungsformen zur Partizipationsförderung anzusehen. Jedoch besteht auch in anderen Fachdisziplinen sowie im Bereich der systemischen Analyse zur Verbesserung von Partizipationschancen der Lernenden in der allgemein bildenden Schule weiterhin erheblicher Forschungsbedarf.

Literatur

Derecik, A./Goutin, M.-C./Michel, J. (Hrsg.) (2018): Partizipationsförderung in Ganztagsschulen. Innovative Theorien und komplexe Praxis-hinweise. Wiesbaden: Springer VS.

Kant, I. (1907): Die Rechtsordnung als denknwendige Bedingung all-gemeiner Freiheit und Gleichheit. In: Kant, I. (Hrsg.): Die Metaphysik der Sitten, Bd. 6. Berlin: Reimer.

Kropp, T. (2013): Brandenburg beteiligt sich! Brandenburg auf dem Weg zu einer Kinder- und Jugendbeteiligungskultur. In: „Mitmischen“ – warum Demokratie zum Aufwachsen gehört. Erfahrungen und Erfolge von Kinder- und Jugendbeteiligung in Brandenburger Kommunen. Potsdam: GS Druck und Medien.

Lücking-Michel, C. (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugend-kuratoriums. Weimar: arbeitsprobe.

Pregel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

Rousseau, J.-J. (1971): Die Realisierung des allgemeinen Willens durch Demokratie. In: Rousseau, J.-J. (Hrsg.): Schriften zur Kulturkritik. 2. Aufl. Hamburg: Felix Meiner.

Stange, W. (2013): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: „Mit-mischen“ – warum Demokratie zum Aufwachsen gehört. Erfahrungen und Erfolge von Kinder- und Jugendbeteiligung in Brandenburger Kom-munen. Potsdam: GS Druck und Medien.

Winklhofer, U. (2014): Partizipation und die Qualität pädagogischer Bezie-hungen. In: Pregel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in Pädago-gischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen: Budrich-Esser.

Demokratiebildung im Musikunterricht – Ein Erfahrungsbericht

Ulrike Schubach

1 Einleitung

„Wo Menschen keine Kultur des Singens und der Musik lernen, droht auch leichter die Kultur des achtsamen und respektvollen Umgangs miteinander und Hörens aufeinander verloren zu gehen.“¹

In diesem Kommentar vom 11. März 2020 zum Artikel *Zu wenig Musiklehrer an deutschen Grundschulen* auf www.Tagesschau.de wird unterstrichen, welche Verantwortung das Fach Musik in Bezug auf die Demokratisierung in der Schule hat. Im gemeinsamen Musizieren, ob beim instrumentalen Miteinander oder beim Singen, ist das aufeinander Achten und Hören entscheidend. Man lernt, sich zu öffnen und einzubringen, genauso wie das eigene Ego im Sinne des homogenen Miteinanders zurückzuschrauben.

Das Musizieren im Unterricht bildet häufig die Basis für musikalische Ensembles an Schulen, deren Vielfalt groß ist. Ob Chor, Band, Trommelgruppe oder Instrumentalensemble – sie bilden einen Ort des Wohlfühlens und der Toleranz, den das gemeinsame Musizieren verbindet. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln soziale Kompetenzen: Sie engagieren sich, achten aufeinander, tragen Verantwortung füreinander – Grundlagen einer demokratischen Gemeinschaft.

Im Rahmenlehrplan des Landes Brandenburg und den darauf aufbauenden schulinternen Curricula wird die Kompetenzbildung zur De-

¹ Kommentar am 11. März 2020 um 09.24 Uhr von *Andererseits* zum Artikel *Zu wenig Musiklehrer an deutschen Grundschulen* auf [Tagesschau.de](http://www.Tagesschau.de) (Letzter Zugriff am 11. 03. 2020).

mokratisierung als wichtiges Lernziel festgehalten. Lehrkräfte werden aufgefordert, sofern sie verbeamtet sind, „[...] sich durch ihr gesamtes Verhalten zu der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes [zu] bekennen und für deren Erhaltung ein[zu]treten.“² Der Umgang mit Demokratiebildung im Musikunterricht ist vielschichtig und soll im Folgenden vertiefend dargestellt werden.

2 Forderung des Rahmenlehrplans nach Demokratiebildung

Der Rahmenlehrplan des Landes Brandenburg für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 ist dreiteilig aufgebaut, wobei er vom Allgemeinen im Teil A über den B-Teil, in dem der fachübergreifende Kompetenzerwerb thematisiert wird, hin zum fachspezifischen C-Teil konkretisiert wird. Der A-Teil formuliert als Zielsetzung, die Heranwachsenden „[...] für die eigene Lebensgestaltung ebenso wie für eine aktive Beteiligung an der Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Herausforderungen [...]“ zu befähigen (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015a, S. 3); das heißt, sie für die Herausforderungen nach ihrem Schulabschluss zu demokratisch denkenden und handelnden Menschen mit zu formen. Im Teil B des Rahmenlehrplans wird deutlich, dass dies einerseits erreicht werden soll durch die Aneignung von Kompetenzen und andererseits durch die direkte Vermittlung von entsprechenden Unterrichtsinhalten. So bilden die bildungssprachliche Handlungskompetenz sowie die Medienbildung die beiden zentralen Ziele in der Kompetenzentwicklung. Die Unterrichtsinhalte, die im dritten Kapitel formuliert werden, beziehen sich nicht auf einzelne Fächer, sondern sind in *jedem* Fach zu berücksichtigen. Aufgeführt sind Themen wie Demokratiebildung, Gewaltprävention, Diversity, Nachhaltigkeit, interkulturelle und kulturelle Erziehung, aber auch Themen wie Mobilität oder Verbraucherverhalten. Wie diese Inhalte im fachspezifischen Kontext erarbeitet werden können, gibt der C-Teil wieder. Dabei ist anzumerken, dass der dreiteilige Aufbau des Rahmenlehrplans nahelegt, über den

² Beamtenstatusgesetz (BeamtStG), §33, Abs.1. <http://www.gesetze-im-internet.de/beamtstg/> (Letzter Zugriff am 12. 04. 2020).

Tellerrand des einzelnen Fachs hinauszusehen und Zusammenhänge zu schaffen – fachübergreifend und fächerverbindend zu arbeiten. Im C-Teil des Rahmenlehrplans für das Fach Musik Klasse 1–10 wird in der Zielsetzung deutlich, welche eine wesentliche Rolle der Musikunterricht für die Demokratiebildung an der Schule einnimmt: „Im Unterschied zu anderen musikalischen Lernangeboten erreicht der Musikunterricht in der Schule alle Kinder und Jugendlichen und gibt ihnen die Möglichkeit, an Musikkultur selbstbestimmt und aktiv teilzunehmen. Er bietet Orientierung innerhalb der musikalischen Vielfalt, die sie in ihrem Leben zunehmend medial vermittelt erfahren. Der Musikunterricht ermöglicht die Aneignung von fachlichem Grundlagenwissen und eröffnet Erfahrungsräume, in denen sich Schülerinnen und Schüler mit Musiken aus unterschiedlichen kulturellen, geschichtlichen, stilistischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen auseinandersetzen. Europäische Kunstmusik verschiedener Epochen bis in die Gegenwart, populäre Musik unterschiedlicher Genres und Musiken der Welt werden gleichermaßen in den Unterricht einbezogen. Damit trägt der Musikunterricht zur Gestaltung der eigenen kulturellen Identität bei und zielt auf eine Haltung der Offenheit, des Respekts und der Wertschätzung kultureller Vielfalt (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015b, S. 32).

Die kulturelle Identität, verbunden mit einer respektvollen offenen Haltung unseren Mitmenschen und unserer Umwelt gegenüber, mit zu formen, wird wie schon im B-Teil des Rahmenlehrplans über zwei Herangehensweisen angestrebt. Zum einen liegt der Fokus wiederum auf der Ausbildung von Kompetenzen und zum anderen auf der Vermittlung der für die Demokratisierung wichtiger Inhalte. Der Schwerpunkt wird dabei auf Kompetenzvermittlung gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler sollen Musik künstlerisch deuten lernen, sie sollen Musik selbst gestalten, eigene Musik erfinden, selbst proben und präsentieren, sich dazu bewegen und eigene Tanzchoreografien entwickeln. In Abstufung zu ihrem Alter werden die Schülerinnen und Schüler an kreative Prozesse herangeführt, bei denen sie lernen, sich selbst zu organisieren und selbst zu entscheiden. Dabei muss für sie ein Raum geschaffen werden, in dem sie sich in einer guten Atmosphäre entfalten können. Der Lehrer wird angehalten, sich zurückzunehmen, den Begleitpart zu übernehmen und den Raum für die Entfaltung der Lernenden zu schaffen. Auch dabei ist es für die Lehrkraft wiederum entscheidend, dem Alter, den Voraussetzungen und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechend zu handeln.

Während die Forderung nach kreativer Mitgestaltung und Eigenverantwortlichkeit und damit eine demokratische Partizipation des Schülers bzw. der Schülerin im zweiten Kapitel des C-Teils sehr klar formuliert werden, bleiben die Unterrichtsinhalte allgemeiner. Lediglich zwei explizite Hinweise auf Demokratiebildung im Musikunterricht sind ausformuliert. Als verbindliches Thema ist *Hörweisen und Musikgeschmack* vorgegeben, wobei darauf einzugehen ist, wie das kulturelle Umfeld und Medien als Einflussfaktoren wirken. Außerdem sind in Jahrgangsstufe 7–10 eigene Kriterien für die Musikauswahl zu erfassen (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015c, S. 28). Zudem ist die funktionale Musik als Thema zu behandeln und wiederum in Jahrgangsstufe 7–10 die politische Musik (ebd.). Insgesamt gesehen bleibt den Musikfachbereichen der einzelnen Schulen und Schulformen sehr viel Freiheit und Eigenverantwortlichkeit in der Ausformulierung der Themen und Unterrichtsinhalte. Das ist auf der einen Seite von großem Vorteil, weil auch die Lehrkräfte in ihrem eigenverantwortlichen Handeln bestärkt und in ihrer Kompetenz bestätigt werden. Auf der anderen Seite können sich Lehrkräfte auch überfordert fühlen. In vielen Fällen gibt es an einer Schule nur eine oder zwei Musiklehrkräfte; diese müssen für sich entscheiden, wie sie den Anforderungen des Lehrplans und damit der Zielsetzung gegenüber den Schülerinnen und Schülern gerecht werden.

3 Demokratiebildung im Musikunterricht auf Grundlage des A- und B-Teils des Rahmenlehrplans

In 45 Minuten Musikunterricht pro Woche Musiktheorie und -geschichte mit praktischen Anwendungen unterrichten zu wollen und dabei die verschiedenen Ebenen und Anforderungsbereiche des Rahmenlehrplans zu berücksichtigen, ist kaum machbar. Will man diesem Anspruch nur ansatzweise gerecht werden, muss jede Musikstunde minutiös geplant sein. Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, die nicht unterrichtsrelevant sind, müssen in den Pausen geklärt werden. In fünfminütigen Pausen, in denen die Schülerinnen und Schüler von ihrem Klassenraum in den Musikraum wechseln müssen, ist das nicht zu schaffen. Häufig kommen sie erst kurz vor Unterrichtsbeginn.

Es ist Mittwoch, der 11. 03. 2020, 8:49 Uhr: die Schülerinnen und Schüler einer achten Klasse betreten eine Minute vor Unterrichtsbeginn nach und nach den Musikraum. Der Physiklehrer hätte erst so spät Schluss gemacht. Das wäre nicht so schlimm, meinte dieser, schließlich hätten die Schülerinnen und Schüler in der zweiten Stunde nur Musik. Zeit für die Toilette sei nicht geblieben, aber drei Schülerinnen müssen noch ganz dringend. Um 8:53 Uhr ist es fast soweit – zwei Schüler müssen noch ermahnt werden, ihr Handy in die Schultasche zu stecken. Um 8:54 Uhr kann der Unterricht beginnen – 41 Minuten effektive Unterrichtszeit. Die Motivationsphase gelingt, das Thema *Das Concerto grosso – am Beispiel von Antonio Vivaldis Vier Jahreszeiten* findet Anklang. Plötzlich merkt ein Schüler an, dass die Italiener wegen des Corona-Virus inzwischen völlig abgeriegelt seien. Darauf lässt ein weiterer Schüler verlauten: „Das haben sie ja auch nicht anders verdient.“ 35 Minuten Unterricht verbleiben, die Zeit für die Vermittlung des vorbereiteten Materials ist äußerst knapp. Wie geht die Lehrkraft mit dieser Bemerkung um? Kommentarlos darüber hinweggehen? Vielleicht war es nur eine unüberlegte Bemerkung eines nach Aufmerksamkeit heischenden Pubertierenden? Oder doch eine Diskussion in Gang kommen lassen? Die einfachste, effektivste Lösung stellt ein individueller Arbeitsauftrag an den Schüler dar, beispielsweise schriftlich reflektiert darlegen zu lassen, warum diese Aussage äußerst unangebracht sei. Dabei ungeklärt bleibt, wie die anderen Schülerinnen und Schüler darüber denken und ob in der Klasse radikale Tendenzen schlummern. Natürlich kann die Musiklehrkraft darauf bauen, dass die Klassenlehrkraft gruppendynamische Prozesse im Blick hat und eingreift. Also wäre auch eine Option, den Klassenlehrer zu informieren. Der gibt in der achten Klasse allerdings keine Klassenleiterstunde mehr und unterrichtet womöglich selbst nur ein oder zwei Stunden in der Klasse. Eine Entscheidung muss gefällt werden und das schnell und unmittelbar. In dem besagten Fallbeispiel wird der Schüler aufgefordert, vor der Klasse zu seiner Aussage Stellung zu nehmen. Er entschuldigt sich mit der Aussage, das sei doch nur ein Scherz gewesen, schwarzer Humor, denn Corona werde vollkommen überwertet. In Anbetracht erster Schulschließungen in Brandenburg besteht daraufhin Redebedarf. Letztlich bleiben 25 Minuten für Vivaldi und das Concerto Grosso.

Beispiele dieser Art gehören zum Alltag im Musikunterricht. Sie stören, wenn man den Blick auf die Umsetzung des Rahmenlehrplans richtet. Wir lehren jedoch nicht ausschließlich, sondern bieten den Heranwachsenden

einen Halt, wir begleiten sie auf ihrem Weg, verantwortungsbewusste umsichtige Erwachsene zu werden. Und eben diese Synthese aus Festlegungen zu Bildung und Erziehung, fachübergreifenden und fachbezogenen Bestimmungen wird im Rahmenlehrplan eingefordert. Einige weitere Beispiele sollen hier noch aufgeführt werden, um zu verdeutlichen, wie vielfältig die Herausforderungen im Umgang mit den Sorgen und Problemen der Schülerinnen und Schüler sind und wie wichtig es ist, sie anzunehmen und Lösungen zu finden.

Bei einer Höranalyse sagt ein Schüler über die Stimme der Solistin, sie klänge, als wäre die Sängerin dunkelhäutig. Darauf bezeichnet ihn ein anderer Schüler als Rassisten. Tatsächlich ist die Interpretin des Songbeispiels Afroamerikanerin. Viele Afroamerikaner lernen im Gottesdienst und in Gospelchören zu singen und erlernen eine Gesangskultur, bei der auf Kraft im Brustregister gesetzt, mit dirty tones gearbeitet wird und Melodien durch Improvisation ausgeschmückt werden. Und damit ist tendenziell möglich, eine Stimme eines Afroamerikaners bzw. einer Afroamerikanerin zu erkennen. Dass das nicht immer der Fall ist, zeigen Stimmen wie die von Amy Winehouse. Es ist also völlig überspitzt, einen Schüler als Rassisten hinzustellen, wenn er eine Stimme als „schwarz“ klingend empfindet. In der Klasse entbrennt sofort eine hitzige Diskussion darüber, ob die Stimme nun „weiß“ oder „schwarz“ klang. Letztlich erklären sich zwei Schüler bereit, eine Umfrage zu starten, bei der verschiedenen Sängern eine Kultur zugeordnet werden sollte. Ein weiterer Schüler bereitet sich freiwillig auf ein Referat zum Thema „Sind Stimmen vererbbar?“ vor.

In einem anderen Fall singt eine Schülerin plötzlich nicht mehr im Unterricht mit. Auch einer Aufforderung folgt sie nicht. In einem Gespräch stellt sich heraus, dass sie zu den *Zeugen Jehovas* gehört und deshalb keine Weihnachtslieder singen darf. Wünschenswert wäre gewesen, sie hätte die Lehrkraft von sich aus auf ihre Religiosität angesprochen. Das hätte der Lehrkraft und der Schülerin die Konfrontation im Unterricht erspart und die Möglichkeit eröffnet, ein neutrales Winterlied als Alternative mit einzubauen. Andererseits kann auch die Lehrkraft im Vorfeld an die Advents- und Weihnachtszeit darüber nachdenken, wie es um die Religionszugehörigkeit in den Klassen bestellt ist.

Ein tschetschenischer Schüler verkündet, er werde im Musikunterricht nicht singen, da es ihm seine Religion verbiete. Warum aber singt der muslimische aus Albanien stammende Schüler? Recherchen ergeben,

dass sich der Schüler der Singkontrolle entziehen wollte. Ein Versuch war es ihm wert.

In einem weiteren Beispiel soll zusammen mit einer achten Klasse der 4-Chord-Song *Stand by me* mit Gitarre, Bass, Percussion und Gesang in Gruppen einstudiert und präsentiert werden. Die Klasse bittet allerdings darum, stattdessen ein Bandarrangement zu Ed Sheeran's *Shape of you* zu erarbeiten und aufzuführen. Sie haben sich bereits überlegt, wer singt, ein Schüler hat schon eine Basslinie im Musikschulunterricht geübt, und einige Mädchen wollen eine Choreografie einstudieren. Die Initiative der Klasse ist überwältigend, aber ist *Shape of you* für Achtklässler inhaltlich geeignet? Alkohol wird verherrlicht, wenn es heißt: „Me and my friends at the table doing shots drinking fast“. Sex wird offen und sehr direkt thematisiert: „Let's not talk too much, grab on my waist and put that body on me“ oder: „I'm in love with the shape of you, we push and pull like a magnet do“.

Wie soll die Lehrkraft mit dieser Situation umgehen? Den Wunsch der Schülerinnen und Schüler abschlagen mit dem Hinweis, das Lied sei nicht jugendfrei? Oder dem Wunsch entsprechen, weil sie bereit sind, sich aktiv einzubringen und die Lernenden laut Rahmenlehrplan zur Partizipation motiviert werden sollen? Der Kompromiss sieht letztlich so aus, dass gemeinsam der Text übersetzt und miteinander reflektiert wird und sich daran die Einstudierung des Songs anschließt.

Immer wieder werden wir mit Situationen konfrontiert, die ein höchstes Maß an Sensibilität, Flexibilität und Spontantität erfordern und das häufig unabhängig vom Unterrichtsfach. Ist man Vertrauenslehrer oder -lehrerin, kommen Schülerinnen und Schüler mit den verschiedensten Anliegen. So wird ein Vertrauenslehrer beispielsweise von Schülern auf eine Situation im Sportunterricht angesprochen: Die Sportlehrerin habe sich abfällig über eine syrische Schülerin geäußert, die – so angeblich die Lehrerin – viel zu viel Zeit beim Umziehen verplempere und überdies motorisch völlig unterentwickelt sei. So eine Äußerung ist abschätzig und verletzend und darf von einer Lehrerin keineswegs geäußert werden. Aber hat die Lehrerin es wirklich so gesagt? Wie geht man damit um? Eine Möglichkeit wäre, das Vier-Augen-Gespräch mit der Lehrkraft zu suchen, um beide Seiten des Vorfalls kennenzulernen und das gemeinsame Gespräch mit der Schülerin, der Lehrkraft und einem Mediator zu suchen. Es ist aber auch möglich, eigene Grenzen zu erkennen und sich einzugestehen, mit einer Situation überfordert zu sein, weil man wegen

einer beteiligten Kollegin womöglich befangen ist. Dann ist es wichtig, sich mit einem Mediator, einer Streitschlichterin oder auch der Schulleitung zu beraten und nach gemeinsamen Lösungen zu suchen. Ähnliches gilt auch, wenn beispielsweise eine Partei anfragt, ob der Schulchor deren Weihnachtsfeier musikalisch umrahmen und zum Abschluss mit allen *Die Internationale* singen könne. Rein rechtlich sollte der Auftritt nicht problematisch sein. So darf eine Lehrkraft sogar selbst politisch aktiv sein. Aber im Beamtenstatusgesetz § 33, Abs. 2 ist jedoch festgehalten:

„Beamtinnen und Beamte haben bei politischer Betätigung diejenige Mäßigung und Zurückhaltung zu wahren, die sich aus ihrer Stellung gegenüber der Allgemeinheit und aus der Rücksicht auf die Pflichten ihres Amtes ergibt.“³

Moralisch stellt sich die Frage, ob man mit einem Auftritt nicht als Werbeträger fungiert und zudem die Schüler beeinflusst werden könnten in ihrer Wahrnehmung.

Die Arbeit mit heranwachsenden und reifenden Schülerinnen und Schülern erfordert jeden Tag erneut Entscheidungen, die über die Vermittlung von Unterrichtsinhalten weit hinausgehen.

4 Themen im Kontext der Demokratiebildung im Musikunterricht

Wie bereits in Kapitel 3 dargelegt, sind im C-Teil des Rahmenlehrplans des Landes Brandenburg lediglich zwei Themen, welche die Demokratiebildung explizit als Ziel benennen, aufgeführt. Es ist Aufgabe der einzelnen Schulen, konkrete Themen mit dem Fokus der Demokratiebildung im schulinternen Curriculum auszuformulieren. Die sich anschließenden Beispiele basieren auf den Ausarbeitungen im schulinternen Curriculum des Karl-Friedrich-Schinkel-Gymnasiums Neuruppin.

Für die Jahrgangsstufe 7 ist unter dem Schwerpunkt der Förderung von Medienkompetenz das Erstellen von Werbeslogans, die als Jingle vertont werden, mit der Thematik „Diversity – Vielfalt“ vorgesehen. Grund-

³ Beamtenstatusgesetz (BeamtStG), § 33, Abs. 2. <http://www.gesetze-im-internet.de/beamtstg/> (Letzter Zugriff am 12. 04. 2020).

legender Gedanke für die Themenwahl dieser 6-Stunden-Einheit ist der Hintergrund, dass die Schülerinnen und Schüler in der 7. Klasse von ganz verschiedenen Grundschulen aus dem Landkreis Ostprignitz-Ruppin an das Schinkel-Gymnasium wechseln und sich als Klasse in ihrer Vielfalt und Verschiedenheit erst gemeinsam finden müssen. Dabei ist die Erkenntnis, dass jeder in seiner Andersartigkeit angenommen wird, sehr wichtig.

In der Jahrgangsstufe 8 wird das Thema *Diversity* noch einmal aufgegriffen, allerdings unter dem Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensläufen von Komponistinnen und Komponisten. Zusätzlich wird die Zeit des Barocks ausführlich behandelt. In einem zweistündigen Exkurs soll dabei der Widerspruch zwischen absolutistischer Prunksucht und dem Leiden verursacht durch den 30-jährigen Krieg und die Pest anhand von musikalischen Beispielen veranschaulicht werden. In der 9. Klasse wird die Wiener Klassik als Musikepoche thematisiert. Als Beitrag zur Demokratiebildung wird dabei die *Ode an die Freude* von den Schülerinnen und Schülern dahingehend untersucht, warum die EU-Staats- und -regierungschefs sie 1985 als offizielle Hymne der Europäischen Union angenommen haben. Dem wird die deutsche Nationalhymne mit ihrer wechselvollen Geschichte gegenübergestellt und diskutiert. Da in der 9. Jahrgangsstufe zusätzlich zur Wiener Klassik auch die Zeit der Romantik behandelt wird und mit Fanny Hensel/Mendelssohn und Clara Schumann auch Frauen in den Blickpunkt rücken, thematisiert der schulinterne Lehrplan des Schinkel-Gymnasiums zusätzlich *Frauen als Musikerinnen im Spannungsfeld ihrer Rolle als Mutter und Hausfrau*. Im Hinblick auf Gewaltprävention werden in einer weiteren Unterrichtseinheit Textaussagen in Liedern, mit denen die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag konfrontiert werden, erörtert. Zudem wird die Musikkritik als Mittel der Auseinandersetzung mit kulturellen Themen vorgestellt und erprobt.

In der Jahrgangsstufe 10 liegt der Schwerpunkt der Beschäftigung auf der geschichtlichen und musikalischen Entwicklung der populären Musik. In diesem Kontext wird die Swing-Jugend in Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus vorgestellt und reflektiert. Zudem wird im Zusammenhang mit der Thematik Jazz die Rassendiskriminierung in den USA untersucht. In Bezug auf den Musikstil Rap werden Musik und Texte des internationalen und deutschen Raps analysiert und interpretiert.

In der Sekundarstufe II lautet das erste Halbjahresthema *Musik im Wandel der Zeit*. In diesem Kontext steht ein musikhistorischer Längsschnitt zu Komponistinnen im schulinternen Curriculum, wobei herausgearbeitet werden soll, ob und unter welchen Bedingungen sich Komponistinnen oder Musikerinnen in den verschiedenen Jahrhunderten entfalten konnten. Beethovens Werke werden zudem unter der Fragestellung „Beethovens Musik als Spiegel der Politik?“ eingehend betrachtet. Außerdem widmet sich der Unterricht der Musik in der Zeit des Nationalsozialismus zum musikalischen Schaffen jüdischer Komponistinnen und Komponisten in Grenzsituationen des Lebens, zum Umgang des Systems mit Entarteter Musik und zu der Frage, wie sich einzelne Musikerinnen und Komponisten mit dem System arrangiert haben. Im zweiten Halbjahr lässt sich unter der Überschrift *Musik im gesellschaftlichen Kontext* sehr variabel mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten. Je nach den Wünschen der Lernenden wird dieses Halbjahresthema mitunter auch mit dem Thema des zweiten Halbjahres in der 12. Klasse getauscht. Von Vorteil ist, dass der Rahmenlehrplan sehr frei gestaltet ist, wodurch im Kontext folgender Themen verstärkt auf aktuelle musikalische Ereignisse eingegangen werden kann: *Popstars und ihre Fans – Geschichte der Massenhysterie, Grand Prix Eurovision de la Chanson, Karaoke, Fußballfangesänge, Kaufhausmusik und ihre Wirkung, klassische Musik trifft Rock und Pop, Castingshows, Musikstile der Welt im Überblick* oder *Stellung von Musikern/ Musikberufe*. Nicht zuletzt werden außerdem Protestsongs in ihrem Kontext und auf ihre Wirkung hin geprüft und die Rolle der Medien bei Musikverbreitung und Geschmacksbildung betrachtet.

Das Thema der Jahrgangsstufe 12 im ersten Halbjahr lautet *Musik in Verbindung mit anderen Künsten und Ausdrucksformen*. Dabei werden folgende Werke eingehend untersucht: Brechts *Dreigroschenoper*, Bernsteins *West Side Story* und Viktor Ullmanns *Der Kaiser von Atlantis*. Außerdem wird die Musik verschiedener Kulturkreise thematisiert. Abschließend widmet sich der Unterricht der Bedeutung der Musik als Weltsprache und ihrer Bedeutung für den Menschen bei ihrer Arbeit, ihrer Identitätsfindung, bei Kult, Feier und Religion.

5 Methoden zur Demokratiebildung im Musikunterricht

Im regulären Musikunterricht die Schülerinnen und Schüler partizipieren zu lassen, sie demokratiebildend mit einzubeziehen, stellt eine große Herausforderung dar, da einerseits seitens des Lehrplans viele Inhalte in einem Ein-Stunden-Fach vermittelt werden sollen und andererseits die Schere der musikalischen Vorbildung sehr weit auseinandergeht. Viel „Stoff“ vermittelt sich von der Lehrkraft gut gebündelt frontal viel einfacher, denn sich einbringen dürfen, heißt für Schülerinnen und Schüler, sich auszuprobieren und Methoden zu entwickeln. Und das braucht Zeit, die ihnen zugestanden werden muss. Die Schere der ungleichen musikalischen Vorbildung kann genutzt werden, indem die Lernenden selbst Teams anleiten oder als musikalische Begleitung fungieren. Doch nutzt man die Niveauunterschiede zu häufig, entstehen Missgunst und das Gefühl von Bevorteilung einiger auserwählter Schülerinnen und Schüler. Es muss also sehr behutsam mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden umgegangen werden. In einem zeitlich so eng begrenzten Rahmen, wie er für den Musikunterricht gesetzt ist, ist es schwer, konsequent die im Rahmenlehrplan im A- und B-Teil geforderte Kompetenzentwicklung der Demokratisierung umzusetzen.

Von großem Vorteil ist es, wenn eine Schule ab Klasse 9 den Wahlpflichtkurs Musik und ab Jahrgangsstufe 10 den Schwerpunkt Musik anbieten kann, womöglich dann ab Klasse 11 sogar einen Leistungskurs. Mit den dadurch gegebenen Differenzierungsmöglichkeiten und den zusätzlichen Musikstunden können die geforderten Kompetenzen deutlich eher umgesetzt werden. Pro Schule gibt es einen Pool an Stunden für die Wahlpflichtkurse und die Schwerpunktkurse. Entsprechend dem Schüllerranking können die meist angewählten Kurse angeboten werden. Ist das Fach Musik weit oben in der Gunst der Schülerinnen und Schüler, kann es dennoch sein, dass der Kurs nicht realisiert werden kann, wenn nicht genügend Musiklehrerstunden zur Verfügung stehen. In einem solchen Fall bleibt nur der reguläre Unterricht oder maximal noch die Projekttag: Am Schinkel-Gymnasium in Neuruppin werden die Schüler dazu animiert, eigene Projekte zu entwickeln – angefangen vom Thema über die inhaltliche Planung bis hin zur Realisierung. Sie suchen sich eine Lehrkraft, die das Projekt begleitend betreut. Im Fach Musik werden auf

diese Weise drei Projekte umgesetzt: ein Bandprojekt, ein Musicalprojekt und ein K-Pop-Tanzprojekt. Während das Musicalprojekt vom Musiklehrer betreut wird, werden Band- und Tanzprojekt von Lehrern anderer Fächer begleitet.

Im regulären Unterricht nimmt die demokratische Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Jahrgangsstufe und auch zunehmender Stundenzahl zu. In Sekundarstufe II eröffnet sich mit drei Musikstunden pro Woche deutlich mehr Freiraum. Wie schon angeführt, bietet sich das Thema „Musik im gesellschaftlichen Kontext“ besonders gut an, die Schüler mit einzubeziehen. Während in den Vorjahren häufig Themen von den Schülerinnen und Schülern aus den genannten Inhalten ausgewählt und ausgearbeitet wurden oder auch eigene Ideen zusätzlich eingebracht wurden, wird in diesem Halbjahr eine neue Variante erprobt. In der Einführungsstunde zur Thematik hatte jede(r) Lernende einen Zettel mit einem musikalischen Thema des Alltags gelost und musste ohne zusätzliche Informationen zwei Minuten dazu referieren; dem schloss sich eine Diskussion durch die Mitschülerinnen und Mitschüler an. Es stellte sich heraus, dass für einige Themenfelder ein fundiertes Wissen gegeben war, aber gerade in Bezug auf das Realisieren eigener musikalischer Visionen Grundlagen fehlten. Daraus entwickelte sich eine Gruppenarbeit, die sich über zwölf Unterrichtsstunden erstreckt, in der die Schülerinnen und Schüler in Vierergruppen eine musikalische Aktion planen von der Idee über das Finanzierungskonzept mit GEMA und Raumplanung und allem Dazugehörigem bis hin zur Aktion. Einige Gruppen planen eine Mottoparty in einem Jugendclub, andere wollen namhafte Künstlerinnen oder Künstler einladen, wiederum andere planen ein Benefizkonzert. Realisiert werden muss die Aktion letztlich nicht – sie bleibt virtuell. Ziel dieser Herangehensweise ist es, den Schülerinnen und Schülern, die ihre Region dafür kritisieren, dass es zu wenig Angebote für ihre Zielgruppe gibt, zu zeigen, dass sie selbst aktiv werden können und sich einbringen können.

In der 10. Jahrgangsstufe, in der zwei Stunden Musik unterrichtet werden und in der die populäre Musik ab 1950 im Fokus steht, erlernen die Schülerinnen und Schüler Grundlagen auf der Gitarre, dem E-Bass, Cajón und Klavier, um die Songs der gemeinsam erarbeiteten Musikstile musikalisch umsetzen zu können. Diejenigen, die bereits Vorkenntnisse auf den Instrumenten haben, leiten ihre Mitschülerinnen und Mitschüler dabei an. Der Kurs wird dabei in vier Gruppen geteilt, die in verschiedenen

Räumen proben. Aus der Gitarren-, der E-Bassgruppe, der Klavier- und Cajóngruppe werden abschließend vier Bands gebildet, die jeweils unterschiedliche Songs einstudieren und am Ende der 10. Klasse den anderen zehnten Klassen präsentieren. Von den Schülerinnen und Schülern wird diese Arbeitsweise gut angenommen, wenn die Gruppen homogen arbeiten können und schrittweise Erfolge wahrnehmen. Da die Lehrkraft jeweils nur in einem Raum beratend zur Seite stehen kann, können Stimmung und Motivation in den anderen Gruppen durchaus verloren gehen. Diese Art des gemeinsamen Lernens kann für die Lehrkraft sehr kraftraubend sein. Mit den achten Klassen wurden auf diese Weise bereits *Stand by me* von Ben E. King und *Knocking on Heaven's door* von Bob Dylan einstudiert. Allerdings musste hier auf die Instrumentalisten der Klasse gesetzt werden.

Die Jahrgangsstufe 7 konzipiert das Einschulungsprogramm für die neuen 7. Klassen. Mit viel Bedacht überlegen die Schülerinnen und Schüler, wie sie ihre Schule von der besten Seite präsentieren können und lernen, sich für ihre Schule stark zu machen. Zusätzlich zum inhaltlichen Gestalten des Unterrichts werden die Schülerinnen und Schüler mit vorgefertigten Bewertungsbögen mit in die Bewertung von Gruppenarbeiten einbezogen. Diese Vorgehensweise hat sich bewährt. Die Lernenden gehen kritisch, fair und umsichtig mit den Leistungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler um.

6 Chancen und Grenzen im Kontext der Demokratiebildung – Fazit

Der Rahmenlehrplan des Landes Brandenburg und die sich darauf aufbauenden schulinternen Curricula schaffen eine ideale Grundlage für die Demokratiebildung im Musikunterricht. Wenn wir Lehrkräfte diese Pläne als Unterstützung und Richtlinie in unserem Lehralltag begreifen, können sie uns helfen, an der Demokratisierung mitzuwirken. Verstehen wir die Pläne als umzusetzendes Dogma, müssen wir verzweifeln. Wir werden jeden Tag erneut mit so vielen nicht planbaren Begebenheiten konfrontiert, dass wir reagieren, improvisieren und den Unterricht anpassen müssen. Die Bereitschaft, auf unsere Schülerinnen und Schüler zuzugehen, und die unwegsamsten Herausforderungen anzunehmen,

sind essenziell. Daher ist es für die Demokratiebildung genauso wichtig, als Lehrkraft authentisch zu agieren, wie den Lehrplan gut umzusetzen.

Literatur

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2015a): Rahmenlehrplan Klasse 1–10, Teil A. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16web.pdf (Letzter Zugriff am 12. 03. 2020).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2015b): Rahmenlehrplan Klasse 1–10, Teil B. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf (Letzter Zugriff am 12. 03. 2020).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2015c): Rahmenlehrplan Klasse 1–10, Teil C. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf (Letzter Zugriff am 12. 03. 2020).

Vensky, H. (2011): Zwölf Komponistinnen, die man kennen sollte. In: Zeit online. <https://www.zeit.de/kultur/musik/2011-09/komponistinnen-auswahl> (Letzter Zugriff am 02.07.2020).

Vermittlung demokratischer Werte in Lehrkräftefortbildungen für den Musikunterricht

Karin Wittram¹

1 Grundlagen

Das Thema der Vermittlung demokratischer Werte in der Lehrerfortbildung für den Musikunterricht wirft zu allererst Fragen auf: Ist der Musikunterricht nicht genug mit der Vermittlung musikalischer Inhalte und Methoden ausgelastet? Wie hängt Demokratiebildung mit der Vermittlung kultureller Bildung zusammen? Sollen Musiklehrkräfte jetzt auch noch Demokratieunterricht geben? Wir haben doch wirklich genug zu tun! Zu allererst kann man sich den Rahmenlehrplan für das Fach Musik ansehen, der folgende Grundlagen legt:

„Musik stellt eine wichtige Bereicherung der persönlichen Erfahrungswelt dar. Sie trägt in besonderem Maße dazu bei, die Sinne zu schärfen. Im Umgang mit Musik lässt sich die Einheit von Denken, Fühlen und Handeln erleben. Die Wechselwirkung von sinnlicher Wahrnehmung, praktischem Tun und gedanklicher Durchdringung ist daher ein wesentliches Merkmal des Unterrichts. Die Entwicklung von Sensibilität und Einfühlungsvermögen, von Fantasie und Kreativität, von ästhetischer Urteilsfähigkeit und kultureller Identität im Spannungsfeld zwischen fremder und eigener, zwischen überlieferter und gegenwärtiger Musikkultur gehört zu den zentralen Anliegen des Faches.“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015a, S. 3)

1 Dank an Christina Haase für kritische Durchsicht und wertvolle Hinweise.

Diese Eigenschaften lassen sich nur in einem freiheitlich-demokratischen Umfeld entwickeln und somit hat auch der Musikunterricht die Aufgabe, demokratische Werte vorzuleben und zu fördern. Das bedeutet, dass auch mit Lehrkräften demokratische Werte in Fortbildungen thematisiert werden sollten.

Im Folgenden soll es um die Förderung von demokratischer Bildung im Rahmen von Lehrkräftefortbildungen gehen, also um die Frage: Wie kann ich als Lehrkraft im Musikunterricht demokratiefördernd agieren und Schülerinnen und Schülern demokratische Prozesse erfahrbar machen lassen? Dabei wird es eher um die Erfahrung *von* und *mit* Demokratie gehen, als um Demokratie als Lerngegenstand.

Wie hält es aber die Musik mit der Demokratie? Ist Musik demokratisch oder elitär? Musik und Musikverbreitung ist einerseits demokratisch, weil alle Menschen durch verschiedene Medien den Zugang zu Musik erhalten. Sie können Musik hören und mithilfe von Apps Musik machen und hochladen. Andererseits ist die klassische Ausbildung zu einer Musikerin oder einem Musiker meist an ein bildungsbürgerliches Elternhaus gebunden, also elitär, und daher nur bei einem kleinen Kreis von Schülerinnen und Schülern zu finden, ebenso wie der Besuch eines klassischen Konzertes oder eines Opernhauses. Das bedeutet, dass Musik als Gegenstand von Demokratiebildung sich immer auch mit kultureller Teilhabe auseinandersetzen muss. Demokratiebildung zu fördern heißt auch, kulturelle Teilhabe zu fördern.

Welcher Demokratiebegriff wird wiederum in Schulen gelebt und vermittelt? Was versteht der Rahmenlehrplan unter Demokratiebildung? Demokratie als Begriff ist in erster Linie eine Staatsform und bedeutet aus dem Griechischen übersetzt „Herrschaft des Staatsvolkes“. Wie diese Demokratie im Einzelnen ausgestaltet wird, muss innerhalb jedes Landes verhandelt werden und kann ganz unterschiedlich ausfallen, wie man schon innerhalb Europas beobachten kann. In der Schule gibt es Demokratiepädagogik, hauptsächlich in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.

Das Verständnis von Demokratie erfolgt laut der Demokratiepädagogik in drei Bereichen: Demokratie als Staatsform, Demokratie als politisches Prinzip und Demokratie als Lebensform. Die Lebensform spielt die wichtigste Rolle in der Schule und damit auch in der Lehrkräftefortbildung.² Dazu gehören Meinungsfreiheit, eine Diskussionskultur, in der

² Vgl. hierzu auch <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/demokratiebildung/demokratiepaedagogik/demokratiepaedagogik100/> (Letzter Zugriff am 12. 04. 2020).

auch Meinungen von Minderheiten respektiert werden, die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse innerhalb einer Gruppe, eine respektvolle Feedback-Kultur, die Mitbestimmung von Inhalten, die Übernahme von Verantwortung für Lernprozesse und Konsensfähigkeit.³ Die Grundlagen der Demokratiebildung in Schulen für Berlin und Brandenburg sind im Rahmenlehrplan dargelegt. Sie gehören zu insgesamt dreizehn übergreifenden Themen, die in allen Fächern verwirklicht werden sollen:

„Wer bereits als Heranwachsender Achtung und Akzeptanz erfahren und gelernt hat, mit demokratischen Mitteln Erfolg zu haben, wird selbstbewusst und respektvoll in Konflikten nach konstruktiven Lösungen suchen. Auf diese Weise wird als wesentliches Ziel erreicht, die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Leben zu befähigen und zu ermutigen. Alle an Schule Beteiligten wirken im Sinne des sozialen Lernens Diskriminierung, Gewalt und Mobbing bewusst und aktiv handelnd entgegen. Die Menschen- und Kinderrechte sind wesentlicher Bestandteil der Demokratiebildung. Diese legen unveräußerliche Rechte eines jeden Menschen fest. Sie zu wahren und zu leben, ist ein wichtiger Beitrag zur Menschenrechtsbildung und somit ist diese auch immer Demokratiebildung.“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2015b, S. 26)

Die Verbindung zwischen demokratischen Werten und Musik wird ebenfalls im Rahmenlehrplan aufgegriffen. Im Fach Musik haben die Lehrkräfte die Aufgabe, Musik zu vermitteln und gleichzeitig eine Haltung der Offenheit, des Respektes und der Wertschätzung kultureller Vielfalt zu fördern. Schülerinnen und Schüler sollen sich beim „Musikmachen [...] ohne Worte mitteilen, sich auf verschiedenen Wegen erfolgreich in die Gemeinschaft einbringen und durch das Gelingen des Ganzen Bestätigung erfahren. Damit trägt Musikunterricht zum sozialen Miteinander und kooperativen Lernen bei“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015 b, S. 3). Die Demokratiebildung ist also schon

³ Konsensfähigkeit wird auch von der OECD unter der Überschrift „Interagieren in heterogenen Gruppen“ als ein Merkmal demokratischen Handelns angesehen. Siehe <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/190329/demokratie-in-der-schule?p=all> (Letzter Zugriff am 12. 04. 2020).

implizit in den Rahmenlehrplan für das Fach Musik eingefügt und stellt einen Baustein des Musikunterrichtes dar.

2 Voraussetzungen I

Lehrkräfte – Berufsbiografie und Anforderungen

Wie erleben junge Menschen, die sich auf das Lehramt vorbereiten, in ihrer Ausbildung Demokratie? In der Musik wird nicht in allen Bereichen Demokratie gelebt, sondern auch viel Macht und Autorität ausgeübt, was sich nicht zuletzt an Frauen (und seltener auch Männern) aus dem Musikleben zeigt, wie von Betroffenen in der aktuellen MeToo-Bewegung berichtet wird. Diejenigen späteren Lehrkräfte, die durch ihre Vorbildung aus der sogenannten klassischen Musik kommen, sind es gewöhnt, dass in größeren Ensembles ein Dirigent oder eine Dirigentin vorn steht und den Takt angibt. Eine demokratische Entscheidungsfindung ist bei einem Orchester oder Chor in den meisten Fällen nicht vorgesehen. In diesen Situationen erlebt man eher eine Unterordnung als demokratische Entscheidungsfindung. Das bedeutet natürlich nicht, dass das Musizieren in diesen Ensembles nicht sehr erfüllend sein kann.

Anders verhält es sich in kleineren Ensembles. Eine Rockband, ein Streichquartett oder ein kleines Jazz-Ensemble sind darauf angewiesen, dass die Mitglieder sich untereinander einigen, Entscheidungsprozesse mit Konflikten aushalten und in demokratischen Entscheidungsprozessen klären.

Musikalische Prozesse vermitteln also demokratische Werte und bieten Gelegenheiten, darüber zu reflektieren, wie man Demokratie in der Musik erlebt hat und weitergeben möchte.

Studierende erleben dann mit diesen unterschiedlichen Prägungen die erste Phase der Lehrerausbildung. Kommen diese Musiklehrkräfte nach ihrem Studium das erste Mal in die Schule, müssen sie sich fragen: „Welche Erfahrungen bringe ich aus meiner langen Ausbildung mit? Wie möchte ich musikalische Prozesse organisieren? Welche Freiräume kann ich den Schülerinnen und Schülern geben und an welcher Stelle brauchen sie Vorgaben? Möchte ich zum Beispiel beim Singen als Dirigentin wahrgenommen werden oder singe ich zusammen mit meiner Klasse?“ Diese Fragen sind für das Klima im Musikunterricht sehr wichtig und

hängen maßgeblich vom Demokratieverständnis ab, das sich in der musikalischen Ausbildung entwickelt hat.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) sieht vor, dass angehende Lehrkräfte demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung kennen und reflektieren.⁴ Es ist also unabdingbar, dass sich Lehrkräfte ihrer künstlerischen und persönlichen Rolle bewusst werden, wenn sie in die Schule gehen. Über die Frage „Wer bin ich im Unterricht?“ werden sie auch zu der Frage kommen „Wie gestalte ich Prozesse und Umgebungen im Unterricht?“. Erst wenn sie im praktischen Tun demokratische und damit auch schwierige oder langwierige Prozesse zulassen, werden sie ihren Schülerinnen und Schülern Mitbestimmung, Toleranz und eine wertschätzende Feedbackkultur mitgeben können. Dazu gehört im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern ein kompetenzorientierter und konstruktivistischer Lernprozess, der Lernen als aktiven, selbstgesteuerten und sozialen Prozess betrachtet (vgl. Mandl/Krause 2001, S. 2).

3 Voraussetzungen II

Schülerinnen und Schüler und Musik-Unterricht

Musik wird im Schulalltag als ein sogenanntes „Nebenfach“ angesehen und in der Schulorganisation auch als „kleines Fach“ bezeichnet. Das impliziert eine Nach- oder Unterordnung im Verhältnis zu den „großen“ Fächern wie Deutsch, Mathematik oder die Fremdsprachen, die eine höhere Stundenanzahl aufweisen. In einer Untersuchung von thüringischen Grundschülerinnen und Grundschülern von Albrecht Zieper stellte sich heraus, dass nur 50 % aller befragten Grundschülerinnen und Grundschüler das Fach Musik wichtig finden (vgl. Ziepert 2020).

Hinzu kommt, wie in anderen Fächern auch, eine heterogene Schülerschaft, die ganz unterschiedliche Erfahrungen mit Musik(-Unterricht) mitbringt. Die Heterogenität zeigt sich in unterschiedlichen persönlichen musikalischen Erfahrungen ebenso wie dem Vorwissen und weiteren Faktoren wie möglichem sonderpädagogischem Förderbedarf. Der Musikunterricht muss, wie andere Fächer auch, die Vielfalt der Schülerinnen

⁴ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Letzter Zugriff am 13. 04. 2020).

und Schüler in den Blick nehmen und den Unterricht darauf pädagogisch und didaktisch abstimmen.⁵ Die eigene Identität zu finden und sich seiner selbst bewusst zu sein, unterstützt die demokratische Meinungsbildung und die Toleranz gegenüber Andersdenkenden. So sieht es auch der derzeitige Rahmenlehrplan vor. Zudem ist das Fach Musik aufgrund der privaten musikalischen Vorlieben der Schülerinnen und Schüler emotional sehr stark besetzt. Diese Vorlieben stehen oft im Widerspruch zu der musikalischen Werk-Auswahl der Lehrkräfte. Das kann zu Konflikten im Unterricht führen, und ob diese Konflikte immer demokratisch gelöst werden, ist sicher häufig fraglich. Wer einfache Rezepte für die Lösung dieser Probleme erwartet, wird ganz bestimmt enttäuscht werden.

4 Voraussetzungen III

Schule als Institution – Machtverhältnisse und Hierarchien

„Schule als Institution ist nicht demokratisch“, schreibt Kurt Edler provokant in seinem Kommentar *Demokraten fallen nicht vom Himmel!* und führt aus:

„Zunächst muss man sich bewusst machen, dass die Ursprünge der deutschen Schule alles andere als demokratisch sind – steht sie doch in der Tradition des autoritären preußischen Verwaltungsstaates, der sie einst etablierte.“ (Edler 2013)

Vielleicht auch aus dieser Tradition heraus erleben Lehrkräfte und Lernende Entscheidungen der Politik häufig als Top-down- Entscheidungen und nicht als Ergebnis demokratischer Prozesse, bei denen sie eingebunden waren. Über den Lehrkräften stehen die Schulleitung, das Schulamt, das Bildungsministerium des jeweiligen Landes und die Bundespolitik.

Auch wenn Schule demokratiefördernd im Unterricht wirken will und soll, erleben auch die Schülerinnen und Schüler zudem die Schule häufig nicht als eine demokratische Institution. Sie sind an die Weisungen der Lehrerinnen und Lehrer gebunden, an die der Schulleitung und der bildungspolitischen Institutionen. In einer Jugendstudie aus Baden-Würt-

⁵ Vgl. Vock/Gronostaj (2017).

temberg aus dem Jahr 2017 kritisieren 45 % der befragten Jugendlichen, dass sie den Schulalltag zu wenig mitgestalten können (vgl. Kieser 2017). Der Landesschülervertreter von Berlin, Lucas Valle Thiele, antwortet auf die Frage, ob er die Schule als demokratischen Ort empfindet:

„Der Partizipation wird heute auf jeden Fall ein höherer Stellenwert zugewiesen als früher. Es gibt auch ganz tolle Schulen, wo Schülerinnen und Schüler sich tatsächlich in vielen Bereichen einbringen und viele eigene Projekte umsetzen. Gleichzeitig gibt es aber auch viele Schulen, in denen sich die Schülervertretungen gar nicht bilden oder wo sie in den Gremien nur eine Art Pseudofunktion haben. Wenn es um die Mithilfe bei Schulprojekten oder um die Renovierung des Klassenraumes geht, sind sie gern gesehen. Aber sobald es um inhaltliche Entscheidungen geht, wie etwa Hausaufgaben oder um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht, stoßen Schülervertretungen oft auf große Widerstände.“ (Anders 2018)

Hier ist also noch Verbesserungsbedarf angezeigt. Die Kultusministerkonferenz fordert für Schülerinnen und Schüler, dass es

„eines der obersten Ziele schulischer Bildung überhaupt ist [...], junge Menschen zu befähigen, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen. Dabei sollen sie ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten. Diesem übergeordneten Ziel sind grundsätzlich alle Unterrichtsfächer verpflichtet, [...]“ (KMK 2020).

Wie kann man also diese Ziele erreichen und inwiefern kann der Musikunterricht dazu einen Beitrag leisten? Um die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, müssen zu allererst die Lehrkräfte befähigt werden. Wenn die Lehrkräfte selber weder die Schule noch die Universität als demokratiefördernden Ort erlebt haben, können sie die Haltung auch nicht weitergeben. Eine grundsätzliche Umstrukturierung der schulischen Organisation wird hier nicht thematisiert, aber ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen hier ein paar Ideen für die Vorbereitung auf den Unterricht und deren Umsetzung skizziert werden.

5 Umsetzung I

Über Demokratie lernen – Demokratiebildung als Thema in Bezug auf Musikwerke

Wie kann man schon bei der Auswahl der im Musikunterricht zu behandelnden Werke demokratiebildend wirken? Naheliegend für Musikfortbildungen und den Unterricht ist die Beschäftigung mit demokratischen Werten über sozialkritische Texte oder politisch konnotierte Musikstücke. Das Thema Nationalhymnen oder Werke, die mit politischen Ereignissen in Verbindung gebracht werden, bieten die Möglichkeit, über die Wirkung von Musik zu sprechen und diese sprachlich zu deuten. Auch die Macht, die Musik in politischen Systemen ausüben kann, ist ein spannendes und weitreichendes Thema. Zum Beispiel eröffnet die politische und gesellschaftliche Einordnung von Texten und Auftritten der Gruppe *Rammstein* oder der Hamburger Rapper *187 Straßenbande* nicht nur die Möglichkeit, über Haltungen zu diskutieren, sondern auch, auf Interessen der Kinder und Jugendlichen einzugehen.

Lehrkräfte können Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Themas *Musik und Politik* die Gelegenheit geben, ihre favorisierte Musik vorzustellen. Wenn Schülerinnen und Schüler diese Gelegenheit bekommen, sind sie viel eher bereit, sich auf Musik einzulassen, die die Lehrkraft mitbringt. Damit werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem Musikgeschmack ernst genommen und lernen trotzdem Werke kennen, die ihre interkulturelle und kulturelle Toleranz stärken, Hörkompetenz und Urteilsfähigkeit ausweiten und ihren musikalischen Horizont erweitern. Der Rahmenlehrplan Musik für Berlin und Brandenburg bietet dazu alle Möglichkeiten. Er sieht nicht nur ein breites Angebot an unterschiedlichen Stilen und Epochen im Unterricht vor, sondern auch, dass ab der ersten Jahrgangsstufe die Kompetenzen *Musik hören* und *Musik beurteilen* gefördert werden. Das reicht von „sich wertschätzend über musikalische Leistungen äußern“ in der ersten Klasse bis zu „Musikstücke und Aufführungen nach vorgegebenen Kriterien einschätzen und Werturteile differenziert begründen“ am Ende der 10. Klasse. Diese wertschätzenden und differenzierten Urteile zu fördern und die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, Musik nicht nur in „mag ich“ oder „mag ich nicht“ einzuteilen, ist eine der schwierigsten Aufgaben des Musikunterrichtes. Die Offenohrig-

keit zu fördern ist eine der Aufgaben des Musikunterrichtes, die möglichst früh und kontinuierlich erfolgen sollten. In einer der Demokratie förderlichen Kultur werden die Vorlieben der Schülerinnen und Schüler ernst genommen, eine wertschätzende Feedbackkultur geübt und die Offenohrigkeit für unbekannte Musik gefordert und gefördert.

In Bezug auf die Musikstücke, die von der Lehrkraft vorgestellt werden, gilt es vor allem, Fragen zu stellen und auszuhalten, dass Kinder und Jugendliche andere Meinungen vertreten als die der Lehrkraft. Auch hier gilt wieder: Demokratiebildung passiert implizit und explizit und erfordert eine offene und tolerante Haltung. Sie gelingt nur, wenn Teilhabe gewährt ist und die Kinder und Jugendlichen sich in ihren musikalischen Vorlieben ernst genommen fühlen. Musikbeispiele aus der Vergangenheit, die im Unterricht vorgestellt werden könnten, sind zum Beispiel die 9. Sinfonie von Ludwig van Beethoven mit der Europahymne oder die Oper *Die Stumme von Portici* von Daniel-François-Esprit Auber, welche im Jahre 1830 eine Revolution auslöste. Im 20. und 21. Jahrhundert sind es politische Protestsongs oder Punk bis hin zu dem politischen Song *Glory to Hong Kong*. Ein weiteres Beispiel ist auch das Stück 4:33 von John Cage, welches 4:33 Minuten lang nur aus Stille besteht. John Cage komponierte mit diesem Stück „demokratische“ Musik, die allen Menschen gleichermaßen zugänglich ist, weil jeder Mensch darin ein eigenes Stück hören kann. Das Hören dieses Werkes trägt dazu bei, die Sinne zu schärfen, sich über Hörgewohnheiten und über das Wesen von Musik zu verständigen.

In Fortbildungen kann man Lehrkräfte mit unbekannter Musik konfrontieren und ihnen die Möglichkeit geben, Fragen zu entwickeln und zu diskutieren. Diese Fragen sollten sich nicht auf Daten und Fakten beziehen, sondern die subjektive Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler mit in den Blick nehmen. Dazu eignet sich das didaktische Konzept *Philosophieren mit Kindern*, das zum Beispiel in Fortbildungen in Berlin vermittelt wird. Die Bundeszentrale für politische Bildung versteht dieses Konzept als Bestandteil einer demokratischen Persönlichkeitsbildung.⁶

⁶ Informationen zum Konzept unter <https://www.kubinaut.de/de/profile/institutionen/die-kleinen-denker/> und Material unter <http://www.philosophieren-mit-kindern.de/>.

6 Umsetzung II

Mit Demokratie lernen – Erstellung und Diskussion von Rahmenlehrplänen

Bisher wird der Rahmenlehrplan von einer kleinen Gruppe von Expertinnen und Experten erarbeitet und dann der Öffentlichkeit vorgestellt. Eine Möglichkeit für die Mitwirkung von Musikberaterinnen und -beratern wäre, diese verstärkt in die Erarbeitung des nächsten Rahmenlehrplans einzubinden. Die Diskussion über Inhalte der fachbezogenen Festlegungen und deren Umsetzung in der Schule wären Felder, auf denen man sich ausprobieren, streiten und gemeinsame Haltungen erarbeiten könnte. Im besten Fall fände die Gruppe der Beraterinnen und Berater für das Fach Musik auf demokratischem Weg einen Konsens zu strittigen Fragen und verträte diesen gegenüber Lehrkräften und den bildungspolitischen Akteurinnen und Akteuren. Das hätte den positiven Effekt, dass die Vermittlerinnen und Vermittler des Rahmenlehrplans diesen mit großer Überzeugung implementieren würden und demokratisch in den Prozess eingebunden wären. Das wäre eine Möglichkeit, grundsätzliche Inhalte und Schwerpunkte des Musikunterrichtes zu diskutieren und in der Praxis zu erproben und umzusetzen. Zudem könnte diese Beteiligung die Musikberaterinnen und -berater in ihrer Haltung stärken, sich für demokratische Prozesse einzusetzen. Diese Möglichkeit gab es sogar bei der Ausschreibung für die Erarbeitung des Rahmenlehrplanes, aber sie wurde bisher noch nicht genutzt.

7 Umsetzung III

Durch Demokratie lernen – Lehrkräftefortbildung im Fach Musik

Jegliche Lehrerfortbildung richtet sich indirekt auch an diejenigen, um die es geht: an Schülerinnen und Schüler. Die Umsetzung demokratischer Werte im Musikunterricht kann über verschiedene Wege den Schülerinnen und Schülern erlebbar gemacht werden. Dazu gehört vor allem, allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen den Zugang zu kultureller Bil-

derung zu ermöglichen. Für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern sollte in Fortbildungen Konzepte entwickelt werden, wie sie in Entscheidungsprozesse hinsichtlich der Inhalte im Unterricht eingebunden werden können. Darin besteht eine große Chance für individuelle Entscheidungen im Musikunterricht. Weil im Unterricht bis zur Oberstufe keine verbindlichen Werke vorgeschrieben sind, kann er Lehrkräften und auch Schülerinnen und Schülern mehr Entscheidungsfreiheit einräumen. Eine stärkere Partizipation an der Gestaltung des Unterrichtes durch Schülerinnen und Schülern könnte demokratiefördernde Prozesse auslösen.⁷ Auch der Rahmenlehrplan sieht keine konkreten Musikwerke vor, sondern ist kompetenzorientiert und nach Schwerpunkten ausgerichtet. Die genaue Ausgestaltung ist Angelegenheit der Fachkonferenz und der Lehrkräfte. Was die Demokratieförderung angeht, ist diese Freiheit positiv zu sehen und wurde bisher von den Lehrkräften auch nicht kritisiert.

Fortbildungen haben insgesamt das Ziel, die Unterrichtsqualität zu verbessern und sollen dabei Werte vermitteln, die im Einklang mit einer demokratischen Grundhaltung stehen. Das gelingt aber nur, wenn sie durchgehend erfolgen und sich die Lehrkräfte in ihren Wünschen ernst genommen fühlen. Die Vermittlung von demokratischen Werten kann nur durch eine langfristige und kontinuierliche Fortbildung gelingen, in der einerseits demokratische Prozesse angestoßen werden und diese andererseits reflektiert werden. Frank Lipowsky bestätigt dieses in seinem Überblick über die Forschung zu der Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen:

„Wirksame Fortbildungen brauchen Zeit, insbesondere dann, wenn es um eine Veränderung unterrichtlichen Handelns geht.“ (Lipowski 2019)

In Brandenburg und Berlin gibt es dafür ein Beratersystem, das von den Schulämtern organisiert und getragen wird. Die Schulberaterinnen und -berater, selber auch Lehrkräfte, erhalten am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg (LISUM) Fortbildungen und bieten Fortbildungen für Lehrkräfte an, sind also als Lernende und Lehrende in der Lehrkräftebildung und zudem in der Schule tätig.

⁷ Ideen dazu finden sich z. B. unter https://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Publikationen/Studien/2006_finale_demokratie_lernen.pdf.

Wie kann in diesem Rahmen Demokratiebildung als Lebensform vermittelt werden? Zuerst werden die Teilnehmenden von Fortbildungsveranstaltungen regelmäßig befragt, welche Inhalte sie für die Fortbildungsveranstaltungen für relevant halten und, soweit mit den Vorgaben des Ministeriums und des Berliner Senats vereinbar, werden diese auch umgesetzt. Die Vermittlung von musikalischen Inhalten und Methoden in Fortbildung von Beraterinnen und Beratern versucht den Spagat zwischen der schulischen Realität und behördlichen Vorgaben, zwischen eigenen emotionalen Zugängen aller Beteiligten zu Musik und den Erfahrungen und Anforderungen an den Unterricht. Beratende Lehrkräfte wünschen sich, Material zur direkten Umsetzung in den eigenen Fortbildungen und der Schule zu erhalten. Andererseits soll eine Lehrerfortbildung zum Nachdenken anregen und die Lehrkräfte ermutigen und inspirieren, eigene Ideen zu entwickeln. Das erfordert eigene Mitwirkung und den Willen, auch den eigenen Unterricht kritisch zu hinterfragen. In den Lehrerfortbildungen ist das Thema Selbstreflexion also entscheidend. Es ist nicht so, dass sich die Qualität des Unterrichts alleine aufgrund von Erfahrungen verbessert, aber die Qualität kann durch Selbstreflexion in Fortbildungen verbessert werden. Fortbildungen geben den Schulberaterinnen und -beratern die Gelegenheit, ihren eigenen Unterricht kritisch zu hinterfragen und Anregungen für eine Verbesserung im Austausch mit anderen Lehrkräften aufzugreifen. Demokratiebildung heißt auch, in diesem Rahmen den Austausch mit Gleichgesinnten zu fördern und das soziale Miteinander unter den Lehrkräften zu fördern. Wichtig ist zudem, Beraterinnen und Beratern in den Fortbildungen den Rücken zu stärken und die Wertigkeit ihres Faches zu betonen. Die Lehrerfortbildung könnte der Ort sein, an dem Lehrkräfte gestärkt werden, sich in Entscheidungsprozesse einzubringen und die Zeit dafür einzufordern, die es dafür braucht.

Ein Vorschlag zur aktiven Umsetzung von Demokratiebildung bezieht sich auf eine moderne Organisationsform. In Barcamps, in denen die herkömmlichen Rollen von Lehrenden und Lernenden aufgehoben sind zugunsten von offenen Ergebnissen und Lernen im Austausch, findet sich eine demokratische Form des Austausches und des gleichberechtigten Lernens von- und miteinander wieder. Inhalte werden gemeinsam erarbeitet und reflektiert. Es gibt keine Vorträge und kein künstliches Machtgefälle zwischen den Leiterinnen und Leitern und den Teilnehmenden. Barcamps geben den teilnehmenden Beraterinnen und Beratern die

Möglichkeit, demokratische Strukturen direkt zu erleben. Sie bieten Impulse statt frontale Vorträge und regen die Teilnehmenden zum Lernen an. Eine ausführliche Beschreibung findet sich in dem Buch *Barcamps & Co.* von Jöran Muuß-Merholz (2019).

Ein Beispiel für die Vermittlung demokratischer Werte in musikalische Inhalte „verpackt“, war eine Veranstaltung im LISUM im Schuljahr 2018/19. Sie behandelte das Thema *Songwerkstatt – Wir schreiben einen eigenen Song* und zeigte verschiedene Wege auf, wie in den unterschiedlichen Klassenstufen eigene Songs gestaltet werden können. Das ist ein anspruchsvolles Feld und erfordert außer musikalischem Können ein hohes Maß an Diskussions- und Feedbackkultur. Schülerinnen und Schülern kann durch verschiedene Hilfestellung ein Erfolgserlebnis mit dem Erschaffen von Musik und die Teilhabe an gemeinsamen demokratischen Prozessen bereitet werden. In der Umsetzung hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit, sich auf eine Aufgabe einzulassen, die keinen definierten Zielpunkt hat. Ein Song ist zwar ein Ziel, aber das genaue Ergebnis und der Weg dorthin bleiben offen. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und eine neugierige Haltung gegenüber den Möglichkeiten, die offene gestellte Aufgaben bieten, ist auch in der Lehrerbildung ein wichtiger Aspekt für das forschende Lernen. Gerade die ästhetische Forschung im Sinne einer neugierigen Haltung, die nicht auf ein definiertes Endprodukt ausgerichtet ist, sondern auf den Prozess, gibt allen Beteiligten die Möglichkeit, Prozesse auch selbst zu steuern und sich wirklich als Beteiligte des Ablaufes zu erleben. Komponieren als Prozess zu erleben und verschiedene Möglichkeiten auszuprobieren war für die Lehrkräfte eine Herausforderung und die Ergebnisse zeugten von Spielfreude und Fantasie. Einige Teilnehmende diskutierten allerdings so lange über den Weg, dass der Song nicht zustande kam – auch das kann in demokratischen Prozessen passieren.

Eine weitere Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern den Weg in die Selbstbestimmung innerhalb des Musikunterrichtes zu ebnet, ist die Beschäftigung mit Soundscapes (Klanglandschaften). Dabei agieren die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt und, um es nicht beliebig werden zu lassen, wird der Entstehungsprozess der Klanglandschaften dokumentiert und Kriterien vorgegeben, wie diese zu erstellen sind. Die Lehrkraft muss ein Stück weit die Kontrolle abgeben und sich auf die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler einlassen. In der Lehrerbildung können Lehrkräfte für diese Aufgabe gestärkt werden. Sie können

Soundscapes kennenlernen, ausprobieren und eine Haltung entwickeln, die Schülerinnen und Schülern künstlerische Freiheiten ermöglicht und Fehler zulässt. Soundscapes sind eigentlich die radikalste Form, demokratische Prozesse im Musikunterricht zu fördern. In einer Lehrerfortbildung müsste daher auch die Aufgabenstellung völlig offen sein. Ein selbst gewähltes Thema, eine eigene, freie Umsetzung und eine ausführliche Reflexion mit einer positiven Feedbackkultur gehören dazu. Soundscapes können mit anderen Fächern und mit den übergreifenden Themen in Verbindung gebracht werden. Zudem eignen sie sich für Diskussionen in der Vorbereitung und Auswertung. Die kulturelle Teilhabe ist bei Soundscape-Projekten leicht möglich, denn die Schülerinnen und Schüler gestalten ihre eigene Musik, ohne dass sie über Notenkenntnisse oder instrumentale Fertigkeiten verfügen müssen. Demokratie zu leben heißt auch, sich Freiheit für künstlerische Ideen zu nehmen.

Die aus Großbritannien stammende Methode *Storyline* steht für ein weiteres Beispiel für die Umsetzung demokratischer Prozesse. Bei dieser Methode nehmen die Schülerinnen und Schüler innerhalb eines narrativen Kontextes Rollen ein und agieren aus ihrer Rolle heraus. Der Prozess wird durch Schlüsselfragen von der Lehrkraft angeleitet, aber die Ergebnisse sind offen und werden ausschließlich durch die Schülerinnen und Schüler bestimmt. Auch dafür braucht es Lehrkräfte, die sich für die Übernahme von Verantwortung für Lernprozesse durch die Schülerinnen und Schüler einsetzen. *Storyline* bietet die Möglichkeit, demokratische Prozesse im Spiel kennenzulernen. Das Spiel innerhalb einer Rolle fördert Demokratie, ohne sie direkt zu thematisieren. Entscheidungen müssen getroffen werden, neue Wege können beschrritten und überraschende Wendungen erforscht werden. *Storyline* bietet einen Rahmen, um zum Beispiel die eigene kulturelle Identität zu erforschen und zu reflektieren. Sie ermöglicht den Schülerinnen und Schülern Argumentationsgelegenheiten. Ein Beispiel: Eine Schülerin erhält die Rolle einer Musikethnologin und muss argumentieren, aus welchem Grund ihre nächste Reise nach Westafrika für ihr nächstes Forschungsprojekt und für die Schulbildung in Deutschland so wichtig ist. Ein anderer Schüler erhält eine andere Rolle und argumentiert für eine Reise nach Indien. Beide müssen sich inhaltlich darauf vorbereiten und mit „ihrer“ Musik auseinandersetzen, beide wollen überzeugen. Alle anderen Schülerinnen und Schüler können mitentscheiden und erhalten eigene Aufgaben zum Thema *Musik in Westafrika und Indien*. Die Methode *Storyline* ist auch in Ausschnitten von

Schulberaterinnen und -beratern getestet worden, müsste aber noch flächendeckend bekannt gemacht werden. Auch hier sind die kulturelle Teilhabe und das demokratische Grundverständnis in der Methode selbst angelegt. Sie ist für alle Fächer und alle Klassenstufen geeignet und kann in der Lehrkräftebildung auch für didaktische Fragestellungen angewandt werden.

Ein aktuelles Thema ist die Bildung in der digitalen Welt. Der Umgang mit digitalen Medien im Musikunterricht ist an sich schon demokratisch, da Vorerfahrungen durch privaten Musikunterricht keine so große Rolle spielen. Der Zugang zu einer Musik-App erschließt sich den Schülerinnen und Schülern leicht und oft spielerisch. Hinzu kommt, dass digitale Bildung für ältere Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl von Möglichkeiten bietet, über den Umgang mit Musik im Internet und die Frage der Persönlichkeits- und Urheberrechte zu diskutieren. Am Ende der 10. Klasse sollten die Schülerinnen und Schüler dann im besten Fall in der Lage sein, „Möglichkeiten und Manipulationen medial vermittelter bzw. produzierter Musik kritisch [zu] reflektieren“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015a, S. 17). Dazu gehört natürlich, dass Schülerinnen und Schülern durch die Ausstattung mit digitalen Geräten der Zugang zu Musik ermöglicht werden muss. Im LISUM wurde die Bildung in der digitalen Welt im Musikunterricht durch die Vermittlung von verschiedenen Apps, von Musik-Software und der Erstellung von Erklärvideos thematisiert. In einer grundsätzlichen Diskussion ist die Haltung zu digitalen Medien zu klären: Bin ich als Lehrkraft bzw. Beraterin oder Berater für Musik bereit, den Mehrwert einer Bildung in der digitalen Welt zu sehen, ohne sie als Selbstzweck zu verstehen? In Lehrerfortbildungen zeigt sich die ganze Bandbreite von Digitalisierungsnutzerinnen und -nutzern und denen, die den digitalen Medien so skeptisch gegenüberstehen, dass sie sich ihnen verweigern. Also sollte in den Fortbildungen Wert drauf gelegt werden, den Umgang mit digitalen Medien als Mehrwert für Aufgaben zu sehen. Im Moment wird zu allen Aufgaben eine analoge Alternative geboten, aber im Sinne einer Erweiterung von Möglichkeiten sollte es noch mehr Gelegenheiten geben, die Vorteile gemeinsam herauszuarbeiten. In Zukunft werden sich Lehrerfortbildungen vermutlich insgesamt auf digitale Angebote erweitern und teilweise direkte Treffen ersetzen. Möglich wäre eine Vorbereitung über digitale Tools und dann ein weiterer Austausch vor Ort, das sogenannte Blended-Learning. Auch dafür gilt: Wirksam ist es nur, wenn die Fortbildung über

einen längeren Zeitraum dauert und wenn Teilhabe und demokratische Prozesse wie gemeinsame Ausgestaltung, Diskussion von Inhalten und Feedback gewährleistet sind, sowohl in den Fortbildungen als auch danach in der Schulpraxis.

8 Umsetzung IV

Demokratiebildung im Musikunterricht und außerschulischen Settings

Eine Möglichkeit, kulturelle Teilhabe und damit demokratiefördernde Projekte für Schülerinnen und Schüler zu initiieren und zu fördern, ist das Angebot von außerschulischen Projekten und zusätzlichen musikalischen und kulturellen Projekten in der Schule. Das ist zudem eine Möglichkeit, an die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Der Rahmenplan sieht vor, dass „die Schule das Interesse der Lernenden an schulischen und außerschulischen Projekten fördert und sie dabei unterstützt, effektiv zu planen, erfolgreich zu kooperieren und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.“ Beispiele für Musikvermittlung in der Schule sind Projekte wie das Brandenburger Projekt *Belcantare*, *Jedem Kind Instrumente, Tanzen und Singen (JeKits)* aus NRW, *TUSCH* in Berlin oder Streicher- und Bläserklassen. Auch Projekte wie *Wie lebt man Demokratie?* der *Musik Bewegt*-Stiftung unterstützen Jugendliche in der Demokratiebildung. In diesem Projekt gehen junge Rapperinnen und DJs, Musikerinnen und Musiker in Schulen, um mit Jugendlichen Musik zu machen und über Demokratie und Menschenrechte zu sprechen.⁸ Das ist ein Beispiel, bei dem Musik Türen öffnet, durch die die Demokratie Einzug halten kann, ohne dass Schülerinnen und Schüler sich von pädagogischer Überfrachtung abgeschreckt fühlen.

Das Gymnasium *Finow* in Eberswalde hat im Frühjahr 2020 eine Schul-Kultur-Konferenz ins Leben gerufen, die künftig regelmäßig stattfinden soll. Die Schülerinnen und Schüler konnten an einem Nachmittag freiwillig zu verschiedenen Projekten, auch musikalischen, in die Schule kom-

⁸ Nähere Informationen siehe <https://www.musik-bewegt.de> (Letzter Zugriff am 13.04.2020).

men und sich über Fragen des wertschätzenden Umgangs und der gemeinsamen Schulkultur in kreativen Prozessen austauschen.

Musiktheater- oder Konzertbesuche, Besuche von Museen oder den Aufführungen anderer Klassen oder Schulen inklusive geeigneter Vor- und Nachbereitung gehören zu wichtigen außerschulischen Aktivitäten, die in Fortbildungen unter dem Aspekt der kulturellen Teilhabe thematisiert werden. Insgesamt gilt: Wer sich in der Gesellschaft angekommen und angenommen fühlt, ist eher geschützt vor antidemokratischen Tendenzen.

9 Fazit

Welche Inhalte und Haltungen sollen Lehrkräfte aus Fortbildungen mitnehmen, wenn sie bei Schülerinnen und Schülern Demokratiebildung im Musikunterricht fördern wollen?

- Leben Sie eine demokratische Haltung vor, überprüfen und reflektieren Sie Ihr eigenes Denken und Tun.
- Setzen Sie sich für kulturelle Bildung und kultureller Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler ein.
- Vermitteln Sie einen Zugang zu Musik und kultureller Bildung, der auf demokratischem Weg die Vorstellungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler aufgreift.
- Fördern Sie das forschende Lernen und das Lernen als Prozess.
- Fördern Sie die Offenohrigkeit der Schülerinnen und Schüler und die eigene Offenohrigkeit.
- Ermöglichen Sie den Schülerinnen und Schülern musikalische Erlebnisse – innerhalb und außerhalb der Schule.
- Fördern Sie einen freien Geist, denn „Die Kunst ist frei, und so muss auch der freieste Mensch im Staate der Künstler [und die Künstlerin] sein.“⁹

⁹ <https://www.zitate.eu/autor/gerhart-hauptmann-zitate/108705> (letzter Zugriff am 05. 04. 2020).

Literatur

Anders, F. (2018): Wie viel Demokratie lassen Schulen zu? <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/wie-viel-demokratie-lassen-schulen-zu/> (Letzter Zugriff am 12. 04. 2020).

Edler, K. (2013): Demokraten fallen nicht vom Himmel! Wie Schule zu einem demokratischen Zusammenleben beitragen kann. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/190329/demokratie-in-der-schule> (Letzter Zugriff am 12. 04. 2020).

Kieser, F. (2017): Jugendstudie 2017 veröffentlicht. <https://www.lsbr.de/2017/10/06/jugendstudie-2017-veroeffentlicht/> (Letzter Zugriff am 13. 04. 2020).

KMK (2020): Demokratiebildung. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratiebildung.html> (Letzter Zugriff am 12. 04. 2020).

Lipowsky, F. (2019): Was zeichnet wirksame Fortbildungen für Lehrkräfte aus? Material zum Vortrag am 25. 10. 2019 im LISUM Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde.

Mandl, H./Krause, U.-M. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht Nr. 145. München: Ludwig-Maximilians-Universität. https://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf (Letzter Zugriff am 12. 04. 2020).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2015a): Rahmenlehrplan Musik, Teil C. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2015b): Rahmenlehrplan, Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung> (Letzter Zugriff am 12. 04. 2020).

Muuß-Merholz, J. (2019): Barcamps & Co. Weinheim und Basel: Beltz.

Vock, M. Gronostaj, A. (2017):Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Ziepert, A. (2020): Unter welchen Bedingungen findet Musikunterricht statt? https://th.bmu-musik.de/fileadmin/user_upload/ziepert2.pdf (Letzter Zugriff am 12. 04. 2020).

Positive Dialektik: Hartmut Rosas Resonanztheorie und die Instrumentalpädagogik – ein Anwendungsversuch

Annette Breitsprecher

1 Einleitung

Der Anstoß zu meiner Beschäftigung mit Hartmut Rosas „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“ (Rosa 2016) war sein Vortrag *Musik als zentrale Resonanzsphäre* auf dem Kongress des Verbands deutscher Musikschulen im Mai 2019 in Berlin (Rosa 2019). Ich war erstaunt und beglückt darüber, dass ein Soziologe der Musik eine existenzielle Notwendigkeit für unsere Gesellschaft zuspricht, unterlegt durch eine gesellschaftstheoretische Begründung und ohne die Bemühung eines einzigen „Transfer-effekts“ (vgl. Breitsprecher 2019).

Ein Themenband „Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung“ ruft nun geradezu dazu auf, die Resonanztheorie als kritische Gesellschaftstheorie in den Blick zu nehmen und ausführlicher zu bedenken, was sie mit Musikpädagogik zu tun hat (oder zu tun haben sollte): Die gegenwärtige Krise der Demokratie nämlich hat nach Rosa ebenso wie die anderen Krisentendenzen (ökonomische, ökologische, psychologische) der Spätmoderne ihren Grund in einer umfassenden, darunter liegenden Resonanzkrise, die ihrerseits mit allgegenwärtigen Steigerungszwängen zusammenhängt. Auch die Demokratiekrise wurzelt im „Zwang zur monomanischen Fokussierung und Instrumentalisierung politischer Energien zur Erzeugung von Steigerungsfähigkeit“ (Rosa 2016, S. 710).

Mit diesem Beitrag möchte ich anregen, anhand von Rosas Theorie darüber nachzudenken, inwiefern auch musikpädagogische Praktiken durch diese Steigerungszwänge unter Druck geraten, wann musikpädagogische Praktiken ihrerseits eine Steigerungslogik bedienen und ob es gelin-

gen kann, eine Art alternatives Idiom zu entwickeln, das sich einer Einverleibung in eine naturalisierte Steigerungslogik widersetzt. Ich möchte deshalb im ersten Teil die Resonanztheorie in Grundzügen vorstellen. Hierfür skizziere ich zu Beginn den gesellschaftstheoretischen Rahmen,¹ wende mich dann dem Begriff „Resonanz“ detaillierter zu und stelle abschließend Rosas Einschätzung von Musik als „zentrale Resonanzsphäre“ dar. Im zweiten Teil folgt ein kleiner Anwendungsversuch: Ich richte einige resonanztheoretische „Scheinwerfer“ auf den Instrumentalunterricht,² wobei der innerhalb der Resonanztheorie zentrale Begriff der Selbstwirksamkeit die Hauptrolle spielen wird. Im dritten Teil befrage ich kurz einige über den engen Rahmen des Instrumentalunterrichts hinausgehende Kontexte musikpädagogischen Handelns aus resonanztheoretischer Perspektive. Abschließend stelle ich einen Rückbezug zur von Rosa postulierten Resonanzkrise der Gegenwart her.

2 Einblicke in die Resonanztheorie

2.1 Der gesellschaftstheoretische Rahmen

Die Resonanztheorie ist kein Lebensratgeber, sie enthält keine Rezepte, sie stellt nicht den Menschen als Subjekt in den Mittelpunkt.³ Sie untersucht, strikt relational, Weltbeziehungen zwischen Subjekt und Welt oder Weltausschnitten.⁴ Rosa sieht sich in der Tradition der Kritischen Theorie stehend, möchte dieser aber „einen positiven Begriff zur Verfügung stellen, der erlaubt über Kritik hinauszugehen und sich auf die Suche nach einer besseren Daseinsform zu machen“ (ebd., S. 740). Er unter-

1 Dieser Versuch muss notwendig defizitär ausfallen – weder die Komplexität, noch die Dialektik, noch die Plausibilität, die aus meiner Sicht auf 800 Seiten deutlich werden, können in diesem Rahmen aufgezeigt werden.

2 Darin Reinhard Kahl folgend, der zur Resonanztheorie schreibt: „Resonanz ist das Zauberwort, für das wir uns bei Hartmut Rosa bedanken. Doch ist damit erst ein Anfang gemacht. Nehmen wir seine Scheinwerfer und gucken uns um. Resonanz ist schließlich eine Kategorie der Praxis“ (Kahl 2016a, S. 64).

3 Beispielhaft für seine Kritik an einer solchen Subjektzentrierung siehe seine kritische Haltung zum Begriff der Achtsamkeit (Rosa 2016a).

4 „Welt“ umfasst dabei die soziale Welt der Intersubjektivität, die Welt der Dinge, die Welt des eigenen Körpers und seiner emotionalen Zustände sowie die Welt als umfassende Totalität. Der Weltausschnitt ist der für die jeweilige Betrachtung relevante Teil.

sucht gesellschaftliche Verhältnisse kritisch und ruft zugleich zum Handeln auf⁵ – zum Einsatz dafür, die in weiten Teilen verstummte Welt „wieder zum Sprechen oder gar zum Singen zu bringen“ (ebd., S. 762). Einer bedrohlichen, die Gegenwartskrisen bedingenden und forcierenden Dominanz *stummer* oder *verdinglichender Weltbeziehungen* soll begegnet werden durch die individuelle Arbeit an und die politische Arbeit für Resonanzbeziehungen (bis zur Begriffsklärung im Abschnitt „Resonanz“ hilfswise zu übersetzen mit: „lebendige Beziehungen“). Aus Rosas Sicht kann es nicht gelingen, der ökonomischen, ökologischen, politischen und psychologischen Krise der Gegenwart *ausschließlich* durch umverteilende, institutionelle oder strukturelle Reformen zu entkommen, denn die Krise der Moderne ist „eine Krise der *Art und Weise, wie die moderne Gesellschaft institutionell und kulturell auf Welt Bezug nimmt*“ (ebd., S. 707, Hervorhebung A. B.).

Resonanz ist nicht gleichbedeutend mit Harmonie oder Konsonanz. Der Begriff bezeichnet keinen Zustand, sondern einen Modus der Weltbeziehung, in welchem die Welt als *antwortend* erlebt wird und das Individuum (Subjekt) sich als *selbstwirksam* spürt. In resonanten Weltbeziehungen geht es um eine Anverwandlung von Welt. Ein zur Welt als Ganzem bzw. zu jeweils unterschiedlichen Weltausschnitten in Beziehung seiendes Subjekt hat ein ursprüngliches Grundbedürfnis nach Resonanz und eine Grundfähigkeit zu Resonanzbeziehungen.

Ein anderer Modus der Weltbeziehung ist die stumme Weltbeziehung. Soweit sie vom Subjekt ausgeht, zielt sie auf Verdinglichung ab: Weltausschnitte sollen verfügbar, messbar und beherrschbar gemacht werden, es geht um die Aneignung von Welt. Soweit sie vom Subjekt erlebt wird, ist sie Entfremdung im Sinne einer „Beziehung der Beziehungslosigkeit“.⁶ Diese Entfremdung kann indifferent sein („ist mir egal“) oder repulsiv („die Welt begegnet mir feindlich“).

Keineswegs ist Resonanz per se „gut“ und Verdinglichung und Entfremdung sind per se „schlecht“. Vielmehr gibt es ohne Entfremdung gar

5 „Wir können an der Qualität unserer Weltbeziehung noch heute zu arbeiten beginnen; individuell am Subjektpol dieser Beziehung, gemeinsam und politisch am Weltpol“ (Rosa 2016, S. 762).

6 Diesen Begriff übernimmt Rosa von Eva Jaeggi. Gemeint ist „eine Form der Welterfahrung, bei der das Subjekt den eigenen Körper, die eigenen Gefühle, die dingliche und natürliche Umwelt oder aber die sozialen Interaktionskontexte als äußerlich, unverbunden und nicht responsiv bzw. als *stumm* erfährt“ (Rosa 2016, S. 306).

keine Resonanz. Beide stehen in einem komplexen Wechselverhältnis und bedingen einander.⁷

Die Geschichte der Moderne ist einerseits eine Geschichte, der ein großes Resonanzversprechen innewohnt und die von der fortwährenden Suche nach Resonanz angetrieben wird.

„Dass wir hinausziehen können in die Welt, um den Platz zu finden, der ‚uns anspricht‘, an dem wir heimisch werden können, den wir zu dem unseren machen dürfen – das ist die Verheißung der modernen Freiheitsvorstellung.“ (Rosa 2016, S. 599)

Andererseits ist sie die Geschichte einer beispiellosen Verdinglichung. Denn die moderne Gesellschaft hat eine grundlegende Struktureigenschaft, die langfristig sehr resonanzfeindlich ist: Sie würde ohne permanente Steigerung zusammenbrechen. Als „Gesellschaft der dynamischen Stabilisierung“ ist sie zu ihrem eigenen Erhalt auf ökonomisches Wachstum, zeitliche Beschleunigung und permanente Erneuerung angewiesen (Rosa 2016, S. 673). Diese Steigerung ist nur möglich durch eine ständige Vergrößerung der Weltreichweite.⁸ Wenn Wachstum dauerhaft ausbleibt, kommen sämtliche Basisinstitutionen der Gesellschaft (kapitalistische Marktwirtschaft, politische Demokratie, Sozialstaatsregime, Wissenschafts- und Bildungssystem) unter Druck (Rosa 2016, S. 676). Der daraus erwachsende Steigerungsimperativ wirkt sich auf die Subjekte als Konkurrenzdruck, Steigerungs- und Beschleunigungszwang und permanenter Selbstoptimierungsauftrag aus. Dem können sie nur in stummen Weltbeziehungen des Beherrschens, Verfügens und Erledigens genügen. Resonanz hat im Alltag immer weniger Raum.⁹ Dies äußert sich auch

7 „Ohne ein adäquates Verständnis des überaus komplexen und genuin dialektischen Wechselverhältnisses und der Korrelativität zwischen Entfremdungs- und Resonanzmomenten der Weltbeziehung steht die Resonanzidee in der Gefahr, ein (politisch durchaus gefährliches) romantisches Sehnsuchtskonzept zu sein, weil sie dazu verleitet, die zu den Ermöglichungsbedingungen von Resonanzerfahrungen zählenden konstitutiven Entfremdungsaspekte menschlicher Weltverhältnisse zu vergessen oder zu negieren“ (Rosa 2016, S. 298).

8 Z. B. immer tiefer bohren, immer weiter ins All fliegen, immer kleinere Teilchen erforschen etc.

9 Die Resonanz selbst wird nach zwei Seiten „tendenziell verdinglicht und damit in ihr Gegenteil verkehrt: Sie wird als Ware verfügbar gemacht [Hol Dir die Frühlingsfrische ins Bad! (durch ein Duschgel)] und als Ressource instrumentalisiert [sei kreativ, um deine Leis-

in einer dramatischen Zunahme von Burnout-Erkrankungen. Individuell und gesamtgesellschaftlich entsteht ein immer stärkeres Übergewicht von stummen gegenüber resonanten Weltbeziehungen.

In der Spätmoderne hat die Geschwindigkeit des Wandels ein intragenerationelles Tempo erreicht. Politik wird situativ, weil „eine in die Zukunft gerichtete Integration und Synchronisation von Ereignissen nicht mehr zu leisten ist“ (ebd., S. 519). Subjekte können sich kaum noch stabil verorten und sich von einer gefundenen „Weltposition“ (ebd., S. 520) aus weiterentwickeln, sondern sie müssen diese Position ständig wechseln. Resonanz ist aus den Alltagspraktiken fast völlig verschwunden, sie findet nur noch in Resonanzöasen statt.¹⁰

„Spätmoderne Subjekte verlieren in demselben Maße die Welt als sprechendes und antwortendes Gegenüber, wie sie ihre instrumentelle Reichweite vergrößern. Sie erfahren Selbstwirksamkeit nicht im Sinne resonanzsensiblen Erreichens, sondern im Sinne verdinglichenden Beherrschens.“ (ebd., S. 712)

Das Ergebnis sind die großen politischen, ökonomischen, ökologischen und psychischen Krisen der Gegenwart als Auswirkungen einer umfassenden Resonanzkrise, die „im Stadium der Spätmoderne die institutionalisierte Reproduktionsweise dieser Sozialformation in ihren Grundfesten erschüttert“ (ebd., S. 707).

Ein Weg heraus kann nur gelingen durch die Überwindung der Steigerungslogik und die Veränderung der Weltbeziehung selbst.

tung zu steigern]. In beiden Hinsichten aber hört sie damit auf, den Weltbeziehungsmodus der Subjekte und der Gesellschaft zu bestimmen, ja sie hört auf, Resonanz zu sein [...]“ (Rosa 2016, S. 624).

¹⁰ Anschaulich am Beispiel einer Gruppen-Bergtour in zeitlich genau festgelegtem Rahmen und unter vollständig kontrollierten Bedingungen: „Der Tourengänger begegnet hier nicht einem mit eigener Stimme sprechenden und damit immer auch widersprechenden Unverfügbaren [...], sondern er akkumuliert Eindrücke. Die Verbannung der Naturbegegnung in zeitlich und räumlich standardisierte und kommodifizierte Resonanzöasen ist deshalb eine problematische Form spätmoderner Resonanzpraxis. [...] Wird die Naturästhetik auf diese Weise zu einem Resonanz-Simulakrum, korrigiert sie die ökologisch und resonanzpraktisch destruktive Seite des modernen Naturverhältnisses nicht nur nicht, sondern sie begünstigt das, was in der Spätmoderne als Umweltzerstörung diskutiert wird, letztlich noch, indem sie den Verlust der für die Moderne konstitutiven Resonanzsphäre Natur in kulturellen Reservaten (scheinbar) kompensiert“ (Rosa 2016, S. 469 f.).

„Weil sich aber diese beiden Basiselemente [Steigerungslogik und stumme Weltbeziehung, A. B.] der modernen Sozialformation stützen, befördern und teilweise auch erzwingen, hat die Spätmoderne ihre kulturelle Fähigkeit, alternative Versionen des Daseins auch nur zu denken, weitgehend eingebüßt.“ (ebd., S. 722 f.)

Die meisten Reformvorschläge, die diskutiert werden, verlassen nicht den Rahmen der Vergrößerung der Weltreichweite. Die vorherrschenden Suchstrategien beschränken sich im Wesentlichen auf die Frage, wie und für wen Welt verfügbar gemacht werden soll. Die Resonanztheorie schlägt stattdessen einen kulturellen Paradigmenwechsel vor für den Weg in eine Postwachstumsgesellschaft:¹¹

„Nicht die Reichweite, sondern die Qualität der Weltbeziehung soll zum Maßstab politischen wie individuellen Handelns werden.“ (ebd., S. 725)

Das Ziel dieses Paradigmenwechsels ist nicht „Dauerresonanz“ (was widersinnig wäre), sondern eine Proportion zwischen stummen und resonanten Weltbeziehungen, die ein gutes Leben ermöglicht. Eine solche Überwindung der Steigerungslogik ist einerseits ohne grundlegende institutionelle Reformen nicht denkbar, bedarf aber andererseits „mindestens ebenso sehr einer entgegengerichteten Umorientierung der alltäglichen Handlungspraktiken sozialer Akteure ‚von unten‘“ (ebd., S. 734).

Einerseits ist die Strategie der Verdinglichung (einschließlich der Verdinglichung des Selbst) in einer steigerungsorientierten, konkurrenzförmig organisierten Sozialformation rational.

„Ihre zentrale Motivationsenergie bezieht sie nicht aus der Gier nach mehr Welt, obwohl diese durchaus eine Rolle spielt, sondern aus der Angst, abgehängt zu werden und damit Weltreichweite beziehungsweise Ressourcen zur Weltanverwandlung zu verlieren.“ (ebd., S. 695)

¹¹ Gemeint ist nicht, dass es keinerlei Wachstum geben darf, sondern so bezeichnet ist eine Sozialformation „die jederzeit in der Lage ist zu wachsen, zu beschleunigen oder Innovationen hervorzubringen, um den Status quo in eine gewünschte Richtung zu verändern [...], die aber nicht zur Steigerung gezwungen (oder verdammt) ist, um den institutionellen Status quo aufrechtzuerhalten und sich strukturell zu reproduzieren“ (Rosa 2016, S. 727).

Andererseits ist gerade diese Motivationsenergie die Grundlage dafür, dass alles so weitergeht wie bisher: Die Steigerungs- und Innovationsleistungen sind vom Subjekt zu erbringen:

„Ohne seine motivationale Energie lässt sich das Steigerungsspiel der Moderne nicht aufrechterhalten.“ (ebd., S. 691)

Wenn Subjekte ihre motivationale Energie nicht mehr auf Vergrößerung der Weltreichweite richten, sondern umlenken auf die Qualität der Weltbeziehungen, kann sich etwas verändern.

2.2 Resonanz

Worin aber liegt nun die eigentümliche Qualität von Resonanzbeziehungen im Unterschied zu Verdinglichungsbeziehungen und wodurch werden diese ermöglicht?

Resonanz hat vier Kernmerkmale: Affizierung, Emotion, Transformation und Unverfügbarkeit. Die *Affizierung* ist ein von außen auf das Subjekt kommendes „berührt werden durch ein anderes, ohne durch dieses andere dominiert oder fremdbestimmt zu werden“ (Rosa 2018). Die Emotion ist ein (gedankliches oder leibliches) Entgegengehen des Subjekts. Zentral für das Geschehen ist der dabei in Gang kommende Wechselprozess zwischen Affizierung und Emotion: Es entsteht ein „vibrierender Draht“ zwischen dem Subjekt und dem Weltausschnitt, von dem die Affizierung ausging (der Blick eines Menschen, der Sonnenuntergang, das Musikstück usw.). In diesem Moment erlebt das Subjekt „Selbstwirksamkeit im Sinne der Fähigkeit und Erfahrung, ein anderes zu berühren oder zu erreichen, ohne über dieses zu verfügen oder es zu beherrschen“ (ebd.). Dies hat eine verwandelnde Wirkung (und sei sie noch so klein) auf die Beteiligten, eine *Transformation*, in der die Erfahrung von Lebendigkeit liegt.¹² Da ein solches Erleben sich weder erzwingen lässt noch seine Auswirkungen vorhersagbar sind, ist *Unverfügbarkeit* in zweifacher Hinsicht konstitutiv für Resonanz.

¹² Zur Frage, inwieweit dieser Prozess tatsächlich bidirektional ist, schreibt Rosa: „An dieser Stelle [...] kann die Soziologie der Weltbeziehung meines Erachtens getrost agnostisch sein [...]: Wenn Subjekt wie Welt in ihrer je konkret gegebenen und erfahrbaren Gestalt im-

Für dieses Resonanzgeschehen muss ein Subjekt offen genug sein, um sich affizieren zu lassen, aber geschlossen genug, um mit eigener Stimme zu antworten. Offenheit geht immer mit Verletzbarkeit einher.

Trotz der prinzipiellen Unverfügbarkeit lassen sich Bedingungen angeben, unter denen Resonanz wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher wird:

„Das bedeutet, dass Resonanz in der Regel eines entgegenkommenden Resonanzraumes bedarf, der aus physischen, psychischen, räumlich-materiellen, zeitlichen und sozialen Faktoren besteht. Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich berühren zu lassen, erfordert ein Mindestmaß an Vertrauen, Offenheit, Angstfreiheit und entsprechender Selbstwirksamkeitserwartung [...]. Zeitknappheit, Konkurrenzdruck, Angst, Stress oder traumatische Vorerfahrungen dagegen sind mit dispositionalen Haltungen¹³ der Schließung verbunden, die Resonanz erschweren oder unmöglich machen.“ (Rosa 2018)

Für die Identitätsbildung ist es von entscheidender Wichtigkeit, dass sich im Laufe des Lebens stabile *Resonanzachsen* herausbilden können – eine Art imaginäre Orte,¹⁴ an denen man sich aufhalten kann und die, aller Unverfügbarkeit zum Trotz, wiederholtes Resonanzerleben wahrscheinlicher machen. Für die modernen Gesellschaften westlichen Typs unterscheidet Rosa drei verschiedene Dimensionen,¹⁵ in denen sich solche Resonanzachsen ausbilden können. Die *horizontale* oder soziale Dimension ist die der zwischenmenschlichen Begegnungen, die *diagonale* oder materiale Dimension umfasst die Beziehung zu den Dingen und die *vertikale*

mer schon das Ergebnis vorgängiger Beziehungsverhältnisse oder Relationen sind, ist es ganz unerheblich, wie wir uns eine von den erfahrenden Subjekten unabhängige Wirklichkeit (im Sinne der ‚Dinge an sich‘) denken, weil es nicht auf diese, sondern auf die Art des Bezogenseins, auf die Weise des In-die Welt-Gestelltseins ankommt“ (Rosa 2016, S. 289).

13 Der Begriff „dispositional“ bezieht sich auf das Subjekt und meint in etwa dessen Verfasstheit.

14 Bei den „imaginären Orten“ handelt es sich nicht um Rosas Begrifflichkeit, sondern um meinen Versuch, das Gemeinte verkürzt zu beschreiben.

15 Der Begriff der Dimension taucht in der Resonanztheorie (Rosa 2016) selbst noch gar nicht auf, dort ist lediglich die Rede von horizontalen, diagonalen und vertikalen Resonanzachsen. Er findet sich aber in einem späteren Text (Rosa 2018).

Dimension die Beziehung zur Welt als umgreifender Totalität (beispielsweise in der Religion).¹⁶

Je stabiler Resonanzachsen etabliert werden können, desto eher entwickeln Subjekte „so etwas wie eine existentielle Resonanzgewissheit“ (Rosa 2016, S. 297) und werden der Welt mit einer grundsätzlichen dispositionalen Offenheit begegnen. Je häufiger umgekehrt Selbstwirksamkeitserwartungen untergraben werden und Resonanzachsen verstummen, desto grundsätzlicher reagieren Subjekte mit dispositionaler Schließung.

Rosa folgt Charles Taylor (1994) in der „Einsicht, dass der menschliche Selbstinterpretationsprozess auf allen seinen Ebenen (das heißt nicht nur im Bereich der expliziten, artikulierten Weltbilder, sondern auch auf dem Feld der Institutionen und Praktiken und der mit ihnen korrelierten Habitus) von starken Wertungen geleitet wird“ (ebd., S. 226). Daraus bilden Subjekte moralische Landkarten, in denen sie ihre Beziehung zur Welt bestimmen. Diese Landkarten sind „substanzielle ethische Konzeptionen [...], die einen ontologischen Entwurf dessen, worauf es ankommt, was wichtig ist, beinhalten. Unabhängig von solchen festen Rahmen sind stabile Identitäten und planvolles menschliches Handeln undenkbar“ (ebd., S. 227). Starke Wertungen sind unabhängig von schwachen Wertungen in Form momentaner Wünsche – „ich will x“ ist etwas anderes als „x ist wichtig, ist es wert, getan zu werden“. Wünsche nimmt das Subjekt als etwas von sich ausgehendes wahr, während „starke Wertungen in der Wahrnehmung der Subjekte nicht von diesen selbst ausgehen – sondern von Weltausschnitten, die sie etwas angehen“ (ebd., S. 228). Momentane Wünsche können mit starken Wertungen kollidieren (ich will diesen Pudding essen, aber ich weiß, dass es mir ohne Zucker viel besser geht).

Diese starken Wertungen sind von zentraler Bedeutung für die Ermöglichung ebenso wie für die Verhinderung von Resonanzerfahrungen:

„Resonanzerfahrungen [...] stellen sich (nur) in Weltbegegnungen ein, bei denen starke und schwache Wertungen (oder Bewertung und Begehrung) momenthaft übereinstimmen beziehungs-

16 Interessanterweise hat Rosa in seinem Vortrag auf dem VdM-Kongress diesen drei Dimensionen eine vierte Dimension der „Selbstresonanz“ hinzugefügt – auf diese komme ich u. a. im Abschnitt „Musik als zentrale Resonanzsphäre“ zurück.

weise wo beide Dimensionen unseres normativen Bezogenseins zugleich angesprochen werden und sich in einer Balance befinden.“ (ebd., S. 231)

Handelt man ausschließlich der moralischen Landkarte entsprechend, muss man affektive Empfindungen ausblenden und verdinglichen. Der Weltbeziehung „fehlt [...] unsere eigene Stimme“ (ebd.). Handelt man umgekehrt nur nach Maßgabe schwacher Wertungen, so hat man „kein mit eigener Stimme sprechendes Gegenüber, zu dem [man] eine Resonanzbeziehung aufbauen könnte“ (ebd. S. 232). Dies führt ihn zu folgender Überlegung:

„Vielleicht lässt sich so die Differenz zwischen Spaß und Freude reformulieren: Spaß ist das Ergebnis der Befriedigung schwacher Wertungen (unserer Begehungen und Wollungen [sic]), Freude stellt sich dagegen ein, wenn dadurch oder dabei auch unsere starken Wertungen erfüllt werden, wenn wir also überzeugt sind, in oder mit unserem Tun oder Erfahren an etwas schlechthin Wichtigem teilzuhaben oder mit ihm in Berührung zu sein.“ (ebd.)

Starke Wertungen bilden sich erst im Lauf des Lebens heraus, wobei hier der Schule eine entscheidende Bedeutung zukommt im Hinblick darauf, welche Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht und welche Selbstwirksamkeitserwartungen ausgebildet werden.¹⁷ Kinder sind zunächst „von Natur aus Resonanzwesen“ (Rosa/Endres 2016, S. 31).

¹⁷ Hierbei spielt der Lehrplan eine untergeordnete Rolle. „Die Weltbeziehung entfaltet sich vielmehr in dichten Interaktionsprozessen (mit Menschen und Dingen) [...] vermittelt über Anerkennungs- und Distinktionsprozesse, über die explizite und implizite (zum Beispiel durch Gesten und Kleidung) Artikulation starker Wertungen und in unzähligen praktischen Erfahrungen“ (Rosa 2016, S. 403).

2.3 Musik als zentrale Resonanzsphäre

Musik nimmt nun in Rosas Denkgebäude einen interessanten Platz ein: Sie ist ein Ur-Medium für Resonanzerfahrung. Wenn Musik „erlebt“ wird, ist die Trennung von Selbst und Welt aufgehoben und gleichsam in reine Beziehung verwandelt:

„Musik sind die Rhythmen, Klänge und Töne zwischen Selbst und Welt, auch wenn diese natürlich eine ding- und sozialweltliche Qualität haben.“ (Rosa 2016, S. 162)¹⁸

Eine Sonderrolle hat dabei die Stimme. Sie ist das erste und grundlegende Organ, über das wir in eine Antwortbeziehung zur Welt treten. Vor der Geburt haben Mutter und Fötus über die organische Verbindung ein basales Resonanzverhältnis (vor der Herausbildung jeglicher Trennung zwischen Subjekt und Welt), die Geburt ist dann ein „Resonanzschock“ (ebd. S. 109), an den sich die erste Selbstwirksamkeitserfahrung überhaupt anschließt:

„Festzustellen, dass es über ein Organ, nämlich die Stimme, verfügt, dessen Einsatz eine Wirkung in der Welt hervorruft, muss für das Neugeborene dann in der Tat eine elementare Entdeckung sein, und diese Wirkung wird es als eine Antwort verstehen lernen, die eben nicht mechanisch nach dem Ursache-Wirkung-Prinzip oder dem Reiz-Reaktions-Schema erfolgt, sondern in aller Regel einen entgegenkommenden Charakter trägt.“ (ebd., S. 109)

Für die Tätigkeit des Musizierens sieht Rosa nun eine resonanztheoretische Besonderheit: Sie ist ein (wenn nicht das einzige) Medium, mit dem alle Dimensionen der Resonanzachsen gleichzeitig „bespielt“ werden können: Die *materiale* Dimension in der Beziehung zum Instrument, die *horizontale* im Ensemblespiel und die *vertikale* dann, wenn Musik eine Funktion als „Religion ohne Dogma“ übernimmt. Darüber hinaus kommt

¹⁸ Vgl. hierzu auch Igor Levit, der im Anschluss an Busoni sagt: „Musik ist tönende Luft“. Interessanterweise ist allerdings für Levit nach eigenem Bekunden in dem Moment, in dem er spielt, nahezu ausschließlich die horizontale, zwischenmenschliche Resonanzachse relevant (Levit 2019).

eine Dimension der „Selbstresonanz“ hinzu bei der Interaktion zwischen Körper, Seele und Geist (Rosa 2019 S. 3).

Damit ist jedoch lediglich ein überragendes Potential der Musik als Resonanzmedium beschrieben, aus dem die Entstehung einer stabilen Resonanzachse keineswegs zwangsläufig folgt:

„Ob uns Musik etwas ‚zu sagen‘ hat und welche Musik uns anspricht und welchen Raum wir dieser Resonanzachse geben, entscheidet sich an den Erfahrungen, die wir im Musikunterricht, vielleicht im Chor oder in der Geigenstunde, und ganz gewiss mit den Gleichaltrigen machen. [...] Eine wesentliche Rolle spielt hier, wie überall im Resonanzgeschehen, nicht nur die Frage, ob und wie wir uns affizieren lassen, sondern auch, welche Selbstwirksamkeitserfahrungen wir machen und welche Selbstwirksamkeitserwartungen wir ausbilden.“ (Rosa 2016, S. 404)

Eine Resonanzachse etabliert sich nur dann, wenn etwas gelingt, wenn das Material „antwortet“. In der Konsequenz ist die wesentliche Aufgabe der Musikpädagogik (wie überhaupt jeder Pädagogik) die Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrung im resonanztheoretischen Sinne (und nicht die Förderung einer Selbstwirksamkeit des Beherrschens, des Kontrollierens oder des instrumentellen Erreichens).

Man würde Rosa grob missverstehen, täte man diesen Anspruch als wirklichkeitsfremde Kuschelpädagogik ab. Er ist im Gegenteil genuin politisch gemeint:

„Resonanzblockaden entstehen [...] insbesondere dort, wo Selbstwirksamkeitserwartungen untergraben werden. Selbstwirksamkeit und Macht sind aber intrinsisch miteinander verknüpft. Die Resonanztheorie zielt deshalb darauf ab, den Machtlosen Selbstwirksamkeit zurückzugeben.“ (ebd., S. 757)

Folgt man ihm in diesem Punkt, so ergibt sich daraus aus meiner Sicht eine besondere – in diesem Kontext selbst als politisch aufscheinende – Verantwortung der Musikpädagogik: Die Ermöglichung resonanter Selbstwirksamkeitserfahrungen ist, gänzlich unabhängig davon, in welchem Bereich sie gemacht werden, von gesellschaftlicher Bedeutung. Aufgrund des überragenden „Resonanzermöglichungspotentials“ der Musik

hat Musikpädagogik einerseits starke Möglichkeiten, hierzu beizutragen. Andererseits verhält es sich möglicherweise aber so, dass die Gefahr der Untergrabung von Selbstwirksamkeitserwartungen in der Musikpädagogik ebenfalls besonders hoch ist – da ja Musik, wie wir gesehen haben, eine Art Ur-Medium ist, mit dem nahezu jeder Mensch schon Resonanz Erfahrungen gemacht hat, bevor er in einem musikpädagogischem Kontext „Musik lernt“.

3 Resonanztheoretische Scheinwerfer auf den Instrumentalunterricht

Wann fördert, wann behindert Instrumentalunterricht die resonante Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Sinne der Fähigkeit und Erfahrung, ein anderes zu berühren oder zu erreichen, ohne über dieses zu verfügen oder es zu beherrschen (Rosa 2018)? Wie können Lehrkräfte in der Instrumentalpädagogik zur Herausbildung und Sicherung stabiler Resonanzachsen zwischen einem Schüler/einer Schülerin, seinem/ihrer Instrument und der Musik beitragen? Wann und wodurch wirken sie – möglicherweise ungewollt – verhindernd oder hemmend? Von diesen Fragen geleitet möchte ich nun einige Facetten des Instrumentalunterrichts ausleuchten.

Meine Überlegungen zu Aspekten eines resonanzorientierten Musizierenunterrichts wollen und werden gewiss nicht „das Rad neu erfinden“ – vieles, vermutlich sogar fast alles, wurde musikpädagogisch schon bedacht. Aber möglicherweise stiftet die „Resonanzorientierung“ eine Art begriffliche Klammer, die geeignet sein könnte, ungewollte Widersprüchlichkeiten im eigenen Handeln erkennbar und damit veränderbar zu machen. Meine Gedanken beziehen sich im Wesentlichen auf den Einzelunterricht. Sie können auch auf Gruppen- und Ensembleunterricht bezogen werden, wenngleich sich aus der komplexeren Beziehungsdynamik Akzentverschiebungen und zusätzliche Fragestellungen ergeben, zu deren Erörterung an dieser Stelle leider der Raum fehlt.

3.1 Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden

Wie entstehen „vibrierende Drähte“ zwischen Lehrkräften und Schülerinnen, und wie bildet sich im Lauf der Zeit eine stabile horizontale Resonanzachse heraus? Instrumentalunterricht kann und soll aus resonanztheoretischer Sicht keineswegs eine Zone ständigen Einklangs sein. Resonanz ist momenthaft, die Lehrkraft kann sie nicht „machen“. Sie kann nur mit ihrer eigenen dispositionalen Resonanz dazu beitragen, dass Resonanzerlebnisse möglich werden.¹⁹ Das Streben nach ständiger Harmonie wäre gerade keine Resonanzpädagogik, denn Resonanz braucht genau das entgegretende Andere:

„Der dialogische Prozess wird nicht durch Übereinstimmung in Gang gesetzt, sondern durch Irritationen. Ohne Momente des Fremdwerdens, des Widerspruchs und des Widerstands oder der Widerspenstigkeit ebbt Resonanz langsam ab.“ (Rosa/Endres 2016, S. 52)

Resonanzerlebnisse im Unterricht werden also nicht wahrscheinlicher, indem man permanent versucht, dem Schüler etwas „recht zu machen“. Auch ist es kein gutes Zeichen, wenn die Schülerin immer nur das tut, was die Lehrkraft sagt und womöglich diese auch noch perfekt imitiert – dies legt zumindest den Verdacht nahe auf eine eher indifferente Disposition, die Resonanz- und damit Selbstwirksamkeitserfahrungen ebenfalls unwahrscheinlich macht.

Eine unbedingte Grundbedingung für das Zustandekommen von Resonanz ist Angstfreiheit.²⁰

¹⁹ „Dispositionale Resonanz bedeutet [...], dem Fremden, Neuen und Anderen mit intrinsischem Interesse (das könnte interessant/spannend/faszinierend sein) und hoher Selbstwirksamkeitserwartung entgegenzutreten. Das wird natürlich nicht in allen Fällen und unter allen Bedingungen so sein, beschreibt aber doch den Grundmodus der Weltbeziehung“ (Rosa 2016, S. 418).

²⁰ Dafür, dass diese Betonung der Angstfreiheit absolut nichts zu tun hat mit Geringschätzung von Leistung, sondern im Gegenteil Grundvoraussetzung für diese ist, gibt es einen bestechenden Beleg am Ende des oben schon erwähnten Interviews, das Wolfram Eilenberger mit Igor Levit geführt hat: „Herr Levit, viele klavierspielende Menschen schauen uns zu. Viele Klavier-Eltern schauen uns zu. Ihre Erfahrung – wenn man eines vermeiden sollte auf dem Weg zum Pianisten, als Eltern, oder als Spielender: Was soll man da vermeiden?“ – „Angst.“ – „Ist das für Sie etwas, was sie selbst gespürt haben?“ – „Ja“ (Levit 2019).

Ebenfalls wichtig für das Entstehen von potentiellen Resonanzräumen ist der „erste Moment“ – das allererste Kennenlernen ebenso wie der Beginn jeder Stunde: Wenn der Lehrer einer Schülerin begegnet und „schon in seiner Begrüßung schwingt ein Versprechen mit“ (Rosa/Endres 2016), so erzeugt dies dispositionale Resonanz auch auf Seiten der Schülerin.

Resonanzaffine Rituale können gute Helfer sein auf dem Weg zu stabilen Resonanzachsen. Sie können sich für jeden Schüler oder jede Schülerin und jede Gruppe oder jedes Ensemble anders herausbilden. Entscheidend ist, ob es der Lehrkraft gelingt „Sicherheit [zu] schaffen, um Unsicherheit zu ermöglichen“ (Kahl 2016b, S. 136).

3.2 Kritik üben

Wenn es die Kernaufgabe jeder Pädagogik ist, eine resonanz-sensible Selbstwirksamkeit zu ermöglichen – also gerade nicht eine Selbstwirksamkeit „des Beherrschens, des Kontrollierens oder des instrumentellen Erreichens“ (Rosa/Endres 2016, S. 57) –, so hat dies weitreichende Folgen für den Umgang mit Kritik. Einerseits hat diese ein hohes destruktives Potential, indem sie geeignet ist, Selbstwirksamkeitserwartungen zu untergraben. Dieses Untergraben hat nicht nur Konsequenzen für die fruchtbare Entwicklung des Musizierunterrichts selbst, sondern für das gesamte „Selbstwirksamkeitsspolster“ des Menschen, der uns anvertraut ist. Andererseits ist Kritik notwendiger Bestandteil des Unterrichts im Hinblick auf weitere Resonanzverfahren mit dem musikalischen Gegenstand. In ihr scheint das Andere, Fremde auf, das der Schülerin von sich aus noch nicht zugänglich ist und das erst durch die Vermittlung der Lehrkraft Resonanzpotential bekommt.

Für eine Betrachtung dieser Ambivalenz scheint mir hilfreich zu sein, sich zunächst gänzlich von dem Gedanken zu verabschieden, Kritik könne „gerechtfertigt“ sein. „Recht haben“ ist kein in resonanztheoretischem Kontext fruchtbar zu machender Begriff – er enthält im Gegenteil potentiell schon die Kappung des vibrierenden Drahtes. Vielmehr wäre jedes Mal neu zu bedenken, wann Kritik erfolgen kann oder sollte (und wann nicht) und wie diese Kritik aussehen könnte, damit sie zu einer Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung beiträgt.

So lässt sich formulieren: Eine Kritik, die ein gerade stattfindendes Resonanz erleben unterbricht, (zer)stört immer eine momentane Selbstwirk-

samkeitserfahrung. Es kann also sehr förderlich sein, einen Schüler bzw. eine Schülerin einfach weiter spielen zu lassen, so lange er/sie erkennbar freudig am Instrument agiert (auch wenn sein/ihr momentanes Treiben rein gar nichts mit einem fachlichen Erwartungshorizont seitens der Lehrkraft zu tun hat), und anschließend sein/ihr Erlebnis wertschätzend zu kommentieren (aus dem Wissen heraus, dass es sich um eine Erfahrung von Selbstwirksamkeit handelt, die also per se wertvoll ist). Das schließt anschließende resonanzaffine Veränderungsvorschläge nicht aus. Hier stoßen wir allerdings auf eine große theorieimmanente Schwierigkeit: Woher sollen wir wissen, wann ein Schüler bzw. eine Schülerin während seines/ihrer Tuns Resonanz erlebt? Die Antwort ist so einfach wie unbefriedigend: Wir können es nicht wissen. Wir sind auf Vertrauen in unsere Wahrnehmung und auf das reflektierende Gespräch angewiesen. Immerhin haben aber Resonanzerfahrungen durchaus eine leibliche Komponente.²¹ Leuchtende Augen auf Schülerseite beispielsweise sind ein Indikator für „Resonanzverdächtigkeit“.²²

Wenn ein Schüler/eine Schülerin bereits von sich aus ein Entfremdungsgefühl artikuliert („ich weiß nicht, aber an dieser Stelle fühle ich mich überhaupt nicht wohl, ich finde, das klingt nicht“), dann fordert er/sie schon selbst die Kritik. Eine dann folgende Ursachenklärung ist konstruktiv im Sinne der Selbstwirksamkeitserwartung des Schülers/der Schülerin. Er/sie sucht ja seinerseits schon nach dem „Anderen“; die Formulierung „ich finde, das klingt nicht“ enthält bereits die Idee, dass es klingen kann. Hier sind freilich nur zwei Ränder eines breiten Spektrums markiert, das meiste spielt sich sicherlich dazwischen ab. Ein allgemeingültiges Rezept kann es nicht geben, jeder Schüler und jede Schülerin, jeder Moment ist anders. Aber einer Kritik muss die Resonanzaffinität eingeschrieben sein – das bedeutet, dass sie nicht einen Mangel an Kompetenz in den Vordergrund stellen sollte. Damit liefe sie Gefahr, Selbstwirksamkeitserwartungen zu untergraben, denn Kompetenz und Resonanz stehen in einem Spannungsverhältnis.

²¹ „Man könnte Resonanz am Hautwiderstand und an der Atemfrequenz messen oder an neuronalen Zuständen mit bildgebenden Verfahren sichtbar machen“ (Rosa/Endres 2016, S. 29).

²² Augen sind „das zentrale Resonanzorgan des Menschen“ (Rosa 2016, S. 360). Für die pädagogische Alltagspraxis in schulischem Kontext schlägt Rosa daher einen „Leuchtende-Augen-Index“ für die Qualitätsmessung des Unterrichts vor (Rosa/Endres 2016, S. 28).

3.3 Die Inkompatibilität von Kompetenz und Resonanz

Kompetenz²³ zielt auf das sichere Verfügenkönnen über Techniken, die man sich angeeignet hat. Die Art von Selbstwirksamkeit, die im Kontext der Kompetenz eine Rolle spielt ist die „des Beherrschens, des Kontrollierens oder des instrumentellen Erreichens“. Dem entspricht eine Fokussierung auf die Vermeidung von Fehlern. Aber der Wunsch, Stoff „beherrschen“ zu wollen, „ist eine Fehlübersetzung von Beziehungsbegehren in Objektbegehren“ (Rosa/Endres 2016, S. 17). Natürlich können vorhandene Kompetenzen dabei helfen, Resonanzerfahrungen zu machen, sie erweitern den Fundus an Möglichkeiten. Aber auch noch so viel Kompetenz führt nicht per se zu Resonanz, wie Rosa am Beispiel eines Gedichtes verdeutlicht:

„Die Kompetenz zu haben, ein Gedicht zu interpretieren, bedeutet, ich kann das Reimschema identifizieren, das Versmaß, den Rhythmus erkennen. Ich kann es einer Epoche zuordnen und die literarischen Topoi identifizieren. Ich kann damit virtuos umgehen, ohne dass mir dieses Gedicht etwas sagt, ohne dass es irgendetwas mit mir macht. Dann hätten wir es hier mit Kompetenz ohne jede Resonanz zu tun.“ (Rosa/Endres 2016, S. 79)²⁴

Resonanzerfahrungen hingegen können sich nur ereignen, wenn man vorher den distanzierten Modus der Stoffbeherrschung verlässt. Lehrkraft und Lernende müssen bereit sein, sich einzulassen auf einen offenen Prozess, dessen Ausgang ungewiss ist:

„Das bedeutet erstens, dass ich mich öffne und damit verletzbar mache, zweitens, dass ich mich verwandle. Es passiert etwas [...]. Und

²³ In „Resonanz“ (Rosa 2016) findet sich der Begriff der Kompetenz gar nicht – diese Gegenüberstellung findet sich im – für schulische Kontexte konzipierten – Band „Resonanzpädagogik“ (Rosa/Endres 2016). Nach meinem Eindruck dient der hier sehr eng gefasste Kompetenzbegriff einer idealtypischen Gegenüberstellung, und in diesem Sinne verwende auch ich ihn.

²⁴ „Interpretieren“ meint hier gerade nicht Interpretieren in musikalischem bzw. rezitatorischem Sinn, sondern das, was treffender mit „Gedichtanalyse“ bezeichnet ist. Es geht hier um einen rein kognitiven Zugang. Einer Rezitation des Gedichts, die in dieser Hinsicht dem Musizieren durchaus ähnlich ist, würde man ein Fehlen der Resonanz vermutlich sofort anmerken – sie wäre keine Rezitation, sondern ein „Aufsagen“.

dabei kommt auch das Moment der Unverfügbarkeit ins Spiel. Ich weiß noch nicht genau, auf was das hinausläuft. In so einer Situation, bei einem solchen Prozess der Anverwandlung werde ich – und jetzt kommt das Entscheidende: höchstwahrscheinlich Fehler machen.“ (Rosa/Endres 2016, S. 79)

Für einen resonanzorientierten Musizierunterricht entsteht daraus die Aufgabe, stets nach solchen für den Schüler/die Schülerin resonanzverheißenden Aufgabenstellungen suchen, die eine Fokussierung auf das Begriffspaar „falsch – richtig“ möglichst gar nicht erst aufkommen lassen. Radikal formuliert: Es sollte immer darum gehen, sachliche Anforderungen auf einer Beziehungsebene zugänglich zu machen. „Sieh mal, da steht ein crescendo!“ mag dem einen Schüler sofort etwas sagen. Er hat es vielleicht bisher lediglich übersehen und ist jetzt erfreut, weil sich ihm plötzlich eine musikalische Bedeutung aufschließt – die Beziehungsebene ist da und der Hinweis also hilfreich. Eine andere Schülerin fängt damit nichts an, vielleicht hat sie auch „vergessen, was das heißt“, obwohl es doch „schon dran“ war. Dann fehlt eine Beziehungsebene.

Dass das Instrumentalspiel ein leibliches Tun ist, bei dem wir auf allen vier Resonanzachsen unterwegs sein können, schafft für diese beziehungsstiftende Suche eine sehr komfortable Ausgangsbasis – man kann ein Resonanzerleben von Schülerinnen und Schülern nicht erzwingen, aber man kann sehr viele unterschiedliche Angebote machen. Wenn man beispielsweise eine Stelle in Phrasen gliedert, diese abwechselnd mit dem Schüler bzw. der Schülerin spielt und dabei die Qualität der Interaktion im Hinblick auf eine musikalische Absicht fokussiert, so agiert man auf der horizontalen Achse zwischen Schüler bzw. Schülerin und Lehrkraft, aber auch auf der diagonalen Achse auf das Werk bezogen. Gleiches gilt, wenn die Schülerin/der Schüler dirigiert, der Lehrer oder die Lehrerin spielt (oder umgekehrt) und gemeinsam das Ergebnis reflektiert wird. Wege zu Erlebnissen auf der vertikalen Achse (zum „Allumfassenden“) sind vermutlich am schwierigsten zu ebnen, jedoch können ein glückender metaphorischer Sprachgebrauch oder besondere empathische Momente manchmal auch hier kleine Wunder geschehen lassen. Will man das Bedrohungspotential („Hier geht es sowieso immer schief!“) einer für den Schüler/die Schülerin anspruchsvollen Stelle im Klavierunterricht verringern, so kann man bei der Körperwahrnehmung ansetzen (auf der Achse der Selbstresonanz) und dabei möglicherweise Blockaden aufspüren, in-

dem man etwa bewusst auf das Treffen richtiger Töne verzichtet („Lande erst mal irgendwo und spüre in Deine Schulter bei diesem Sprung“) oder indem man das Auge als Kontrollinstanz ausschaltet und mit geschlossenen Augen spielen lässt. Man kann aber auch den Fokus bewusst vom Körper weg auf Aspekte der Musik lenken („Spiel doch mal nur die Bass-Linie! Der Fingersatz ist egal.“ „Welche Bass-Linie?“ „Ich sehe eine, die ist ein bisschen versteckt ...“ „Ah, ach so!“) und so auf der diagonalen Achse durch die Stärkung der Beziehung zum musikalischen Material und durch fokussiertes Hören ablenken vom Modus des Beherrschens-Wollens (der eher mit körperlicher „Festigkeit“ einhergeht, während der Resonanzmodus auch körperlich „freier“ ist). Wie auch immer man es versucht, entscheidend ist: Gemeint ist nicht der manipulative Griff in eine Trickkiste, in der Absicht, ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Es geht darum, Wege zu einer tatsächlichen Affizierung des Schülers/der Schülerin zu finden (entsprechend sind die obigen Beispiele selbstverständlich nicht übertragbar, sie haben lediglich illustrierenden Charakter) und eine tatsächliche Bereitschaft mitzubringen für einen offenen Ausgang des Experimentes. Ein resonanzorientierter Musizierunterricht muss also auf eine Zielorientierung in engerem Sinne verzichten:²⁵ Es geht nicht um den Erwerb von Kompetenzen zum Zweck „zuverlässigen Beherrschens“. Das übergeordnete Ziel (das insofern selbst Prozess und nicht Ziel ist, da es nach oben offen ist) ist der stete Auf- bzw. Ausbau einer stabilen Resonanzachse zwischen Schülerinnen bzw. Schülern, ihrem Instrument und (ihrer) Musik. Dabei entstehen vermutlich nebenher Kompetenzen, vor allem aber gedeiht langsam eine Resonanzgewissheit: Die Schülerinnen und Schüler werden Resonanzerlebnisse niemals erzwingen können, aber sie gewinnen immer mehr Vertrauen, dass solche (immer öfter) eintreten. Wenn die Akzeptanz der Unverfügbarkeit die musikalische Praxis der Schülerinnen und Schüler ebenso grundiert wie die musikpädagogische Praxis der Lehrkräfte, verschwinden viele „Kampfzonen“. Mit Leistungsfeindlichkeit oder Beliebigkeit hat dies nichts zu tun, sondern im Gegenteil mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung und Vertrauen auf beiden Seiten.

²⁵ Auch hier ist das oben bereits erwähnte Interview mit Igor Levit aufschlussreich, das stattfand, kurz nachdem er im Alter von 32 Jahren seine Gesamtaufnahme der Beethoven-Sonaten vorgelegt hatte. Er sagt, er habe nie in Zielen gedacht, er sei ein Prozess-Mensch (Levit 2019).

3.4 Resonanz gibt es nicht nur in der Musik

Die Resonanztheorie bietet auch interessante Perspektiven auf die Frage, welche Unterrichtsverhältnisse man überhaupt beginnen, welche man fortsetzen sollte, und wo vielleicht ein Ende (ohne Schrecken) ratsam wäre – und auch hier gibt sie, wie bei einer strikt relationalen Theorie nicht anders zu erwarten, keine eindeutigen Antworten. Aber wenn die pädagogische Absicht die Ermöglichung resonanter Selbstwirksamkeit ist, sollte man immer auch bedenken, dass Musik dafür ein herausragend geeignetes Medium sein kann, es aber nicht zwingend ist. Die Vorstellung, Instrumentalunterricht tue ausnahmslos allen Menschen gut, dem einen mehr, dem anderen weniger, ist aus dieser Perspektive nicht haltbar. Ein Unterricht, der selbst kaum Resonanzräume eröffnen kann, ist dann schädlich, wenn er (indem er Zeit und Lebensenergie von Schülerinnen und Schülern – und auch Lehrkräften! – bindet) dazu beiträgt, solche Räume an anderer Stelle zu verhindern.

Das kann zum Beispiel bereits bei der Frage, ob eine Unterrichtsaufnahme sinnvoll ist, eine Rolle spielen: Wenn wohlmeinende Eltern einem Kind Klavierunterricht ermöglichen wollen, weil sie selbst es „wichtig“ finden, das Kind aber sehr viel lieber tanzen oder Fußball spielen würde, dann sollte man gemeinsam mit den Eltern darüber nachdenken, ob man diesem Kind wirklich etwas Gutes tut.

Auch für den Umgang mit Problemstellungen in der Pubertät ist die Selbstwirksamkeitsperspektive interessant. „Durchziehen um jeden Preis“ ist auch hier kein (jedenfalls kein im Hinblick auf Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen konstruktiver) Selbstzweck. Erschwerend kommt hinzu, dass man – Perfidie des Systems! – in „Konkurrenz um Resonanz“ gerät. Gerade einen begabten Schüler/eine Schülerin, der/die in der Pubertät beispielsweise doch lieber ein drittes Mal in der Woche zum Handballtraining geht, am Wochenende immer mehr Spieleinsätze hat und deshalb immer häufiger unvorbereitet zum Unterricht kommt, wird man mit dem Hinweis „Schade, dass Du nicht mehr so viel übst wie früher“ nicht motivieren, sondern man wird Schuldbewusstsein auslösen und damit Selbstwirksamkeitserwartungen untergraben. Stattdessen sollte man als Lehrkraft seinen/ihren Erfolg ausdrücklich anerkennen und mit ihm/ihr gemeinsam bedenken, was das für den Unterricht bedeutet: Ob vielleicht eine Pause gut tut, oder ob man sich ohne „Wachstums-

zwang“ und Übe-Verpflichtung zum Musizieren (oder gegebenenfalls auch mal zum Reden!) trifft, weil man es trotzdem für potentiell resonanzträchtig hält. Umgekehrt kann es gerade in der Pubertät sehr wichtig sein, auch längere indifferente Phasen zu überbrücken und immer wieder nach Zugangsmöglichkeiten zu suchen – wenn beispielsweise ein Schüler/eine Schülerin sich stark zurückzieht und ihrerseits die Umwelt nur noch als indifferent oder repulsiv erlebt, mithin momentan keine Bereiche (mehr) hat, in denen er/sie sich als selbstwirksam erlebt. Auch kann eine indifferente Beziehung jederzeit plötzlich in eine resonante umschlagen:

„Ich mag jahrelang nur Klavier geübt haben, weil ich es für irgendwie wichtig hielt, musikalisch zu sein, oder weil ich weiß, dass Klavierspielen die Gehirnentwicklung stimuliert, obwohl ich nie Lust dazu hatte – und dann, ganz plötzlich, sträuben sich mir alle Nackenhaare und ich spiele mich in einen Rausch: Ich stelle fest, dass ich das Klavier liebe, dass ich es brauche.“ (Rosa 2016, S. 232)

Grundsätzlich aber gilt, dass in Repression keine Resonanz gedeihen kann. In Unterrichtsverhältnissen, die auf elterlichem Zwang beruhen, besteht sehr wenig Aussicht, dass eine tragfähige Resonanzachse zur Musik entsteht – selbst dann, wenn eine Lehrkraft dem Schüler/der Schülerin mit größter dispositionaler Offenheit begegnet.

3.5 Fermate

Würde man in jeden Winkel des Instrumentalunterrichts mit den Resonanzscheinwerfern hineinleuchten, man könnte ein dickes Buch füllen. Welche Unterrichtsgegenstände sind resonanzverheißend? Was bedeutet „Üben“, wie ist es mit „Technik“? Kann man resonant Notenlesen lernen? Was ist aus resonanztheoretischer Sicht eine „Leistung“? Was ist „Kreativität“? Welches Resonanzpotential haben digitale Medien im Unterricht? Wie gestaltet man ein resonanzaffines Schülerkonzert? Diese wie auch viele weitere Fragen müssen hier offen bleiben.

Erkennt man die Stärkung resonanter (und nicht verdinglichender) Selbstwirksamkeitserwartung als normativen Zielhorizont von musikpädagogischem Handeln an, dann ist die selbstkritische Durchleuchtung der eigenen Unterrichtspraxis aus resonanztheoretischer Perspektive ein

lohnendes Unterfangen: Behindert man irgendwo Resonanzerleben (beispielsweise dadurch, dass man einen resonanzfeindlichen, weil zu sehr auf „Beherrschung“ ausgerichteten Leistungsbegriffs so verinnerlicht hat, dass er quasi naturalisiert ist und man Alternativen gar nicht mehr denken konnte)? Gibt es irgendwo bisher unentdeckte Spiel-Räume? Instrumentaler Einzelunterricht ist, bedingt durch die sehr seltene (und sonst eigentlich fast nur in therapeutischen Kontexten gegebene) Eins-zu-Eins-Konstellation, ein Raum mit nicht unerheblicher Machtfülle im Hinblick sowohl auf die Ermöglichung als auch auf die Zerstörung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Vielleicht ergeben sich neue Ideen für einen (noch mehr) resonanzorientierten Musizierunterricht, die nicht nur den Schülerinnen und Schülern, sondern auch dem Resonanzerleben der Lehrkräfte selbst und damit der Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer beruflichen Zufriedenheit gut tun. Es geht hier freilich keineswegs um ein Streben nach Dauerresonanz. Das wäre unsinnig, denn ohne Entfremdung gibt es keine Resonanz. Die Herausbildung von „tiefenresonanten“ Achsen bedarf immer wieder der Begegnung mit dem Fremden, dem Anderen, dem Neuen.

4 Resonanzwille und Verdinglichungswirklichkeit – ökonomische, institutionelle und kulturelle Bezüge

„Eine Kritik der Resonanzverhältnisse richtet sich [...] zunächst und zuerst auf die Frage, ob und in welchem Maße, mit welcher Stabilität und bis zu welcher Tiefe eine soziale Formation oder ein institutionelles oder kulturelles Arrangement die Herausbildung und Sicherung von Resonanzachsen ermöglicht und fördert oder hemmt, verhindert und blockiert.“ (Rosa 2016, S. 297)

Instrumentalunterricht findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern in spätmoderner Wirklichkeit. Er ist eingebettet in kulturelle Erwartungen und Praktiken, in Institutionen wie Musikschule und Schule (in öffentlicher oder privater Trägerschaft), in gesetzliche Rahmenbedingungen, in mehr oder (meist) weniger politische Unterstützung auf unterschiedlichen Ebenen. Es wäre eine lohnende Mammutaufgabe, all diese Rah-

mungen einer solchen Kritik der Resonanzverhältnisse ausführlich zu unterziehen im Hinblick auf die Möglichkeit der Ausbildung musikalischer Resonanzachsen. Ich möchte nur exemplarisch einige Felder (in erster Linie fragend) streifen:

4.1 Erwartungen von Eltern

Ein gar nicht wichtig genug zu nehmendes Thema ist die Frage nach dem Umgang mit Erwartungshaltungen von Eltern. Ein konsequent resonanzorientierter Musizierunterricht kann nämlich auch auf völliges Unverständnis stoßen.

„Die Hauptsorge und das Trachten der Eltern gilt heute in allen so genannten entwickelten Gesellschaften der Förderung der Wettbewerbsfähigkeit ihrer Kinder. Kaum sind diese geboren, setzt (zumindest wenn sie den Mittel- oder Oberschichten angehören) eine geradezu erbarmungslose Förderung ihrer physischen, psychischen, musischen, kreativen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten ein. [...] Dabei geht es [den Eltern] nicht darum, dem Kind die nötigen Ressourcen zu verschaffen, damit es resonanzfähig sein oder werden kann, sondern umgekehrt: Sie versuchen resonant zu sein und den Kindern Resonanzfähigkeit beizubringen, damit sie erfolgreich den Kampf um Ressourcen und Weltreichweitenvergrößerung aufnehmen können, damit sie ihren Platz in der Welt finden.“ (Rosa 2016, S. 622)

Wie müssten Lehrkräfte, aber auch Musikschulen sich aus einem resonanzpädagogischen Grundverständnis heraus positionieren, damit sie ein solches Must nicht bedienen? Welche Vermittlungsmöglichkeiten gibt es, um verständlich und erfahrbar zu machen, worum es bei einem resonanzorientierten Musizierunterricht geht? Was richten, vor diesem Hintergrund betrachtet, Statements wie „Musik macht schlau“, „Klavierspielen fördert die Entwicklung des Gehirns“, „Ensemblespiel fördert die soziale Kompetenz“ usw. eigentlich an?

4.2 Jugend musiziert als Resonanzraum?

Auch hier wäre eine ausführliche Untersuchung aus resonanztheoretischem Blickwinkel hochinteressant. Sicher bietet *Jugend musiziert* auch Möglichkeiten herausragenden Resonanzerlebens, vor allem für sehr begabte Jugendliche²⁶, vor allem auf Bundesebene, und vor allem im Ensemblebereich. Und wenn ein Schüler/eine Schülerin die Frage, „ob man jetzt doch lieber lernt für die Klausuren oder übt“ zugunsten des Übens entscheidet,²⁷ verteidigt er/sie damit ein Stück weit den eigenen Resonanzraum. Dennoch scheint mir die Behauptung „Die konzentrierte Arbeit mit dem Musikinstrument oder der Singstimme, die Auseinandersetzung mit Werken verschiedener Musikepochen oder das gemeinsame Erlebnis beim Musizieren im Ensemble bereichern alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer und fördern ihre Entwicklung“ (*Jugend musiziert*-Ausschreibung 2020) so generalisiert nicht haltbar zu sein. Besonders auf Regionalebene, gerade bei kleineren Kindern, gerade bei denen, die nicht „gewinnen“ besteht wohl mindestens ebenso massiv die Gefahr, dass die bisher gewachsenen Selbstwirksamkeitserwartungen massiv untergraben werden. Und sieht man von diesen individuellen Auswirkungen ab, so stellen sich weitere Fragen für den gesellschaftlichen Kontext: „Konkurrenz und Resonanz sind [...] zwei inkompatible Welthaltungen“ (Rosa 2016, S. 695). Der Wettbewerb fungiert auch als musikpädagogisches „Aushängeschild“. Welches Bild vom Musizieren gewinnen Menschen dadurch? Kann noch deutlich werden, worum es (aus resonanztheoretischer Sicht) geht, wenn, durch die Fachleute selbst, das Musizieren in dieser Weise einer Quantifizierung durch (scheinbar)²⁸ objektive Bewertungskriterien unterzogen wird?

26 Möglicherweise liegt aber auch bei begabten Jugendlichen ein Grund für das immer wieder anzutreffende, mehr oder weniger plötzlich erscheinende Abbrechen des Instrumentalspiels im Verstummen der Resonanzachse zum Instrument unter dem Verdinglichungsdruck des Wettbewerbs.

27 Vgl. nmz Media (2013).

28 Tabea Zimmermann spricht davon, dass es keine Objektivität gäbe, sondern nur eine Schnittmenge der subjektiven Meinungen der Jurymitglieder, und dass es eine „halbe Lotterrie“ sei (nmz media 2013).

„Aus einer resonanztheoretischen Perspektive ist es [...] offensichtlich, dass der Wettbewerb als der alle Sozialsphären durchdringende, zentrale Modus der Vergesellschaftung tendenziell die Ausbildung dispositionaler Entfremdung [...] wenn nicht erzwingt, so doch befördert.“ (Rosa 2016, S. 694)

Wären auch andere, die avisierten Begegnungsräume schaffende und Motivationsschübe verursachende Praktiken denkbar, jenseits einer Steigerungs- und Wettbewerbslogik? Es hat sicherlich Gründe, wenn gerade große Musikerinnen und Musiker, die ihrerseits nach eigenem Bekunden durchaus von *Jugend musiziert* auch profitiert haben, der Praxis musikalischer Wettbewerbe skeptisch oder ablehnend gegenüber stehen.²⁹

4.3 Musikschulen als Resonanzräume?

„Bildung bedeutet [...] weder Welt-Wissen zu erwerben, noch bedeutet es, sich selbst zu bilden, sondern Bildung ist Weltbeziehungs-Bildung.“ (Rosa/Endres 2016, S. 18)

Wie würde ein solcher Bildungsbegriff die (öffentliche) Musikschule als Bildungsinstitution revolutionieren? Was wäre das „Kerngeschäft“ einer solchen Musikschule? Ist eine hohe Zahl von *Jugend-musiziert*-Preisträgern ein Qualitätsausweis? Sind Schülerinnen und Schüler bzw. Eltern „Kunden“, ist Musikunterricht ein „Produkt“? Wie wäre eine Resonanz-Musikschule räumlich zu gestalten? Wie wäre sie verfasst, welche Mitspracherechte hätten Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern? Wie würden sie miteinander kommunizieren? Welche Arbeitsbedingungen hätten Lehrkräfte? Nach welchen Kriterien würden sie ausgesucht? Auf welche Weisen würde eine solche Musikschule ihre Arbeit zu den großen Gegenwarts Krisen in Beziehung setzen, mit welchen Institutionen würde sie kooperieren? Was ist überhaupt Qualität und kann man sie „sichern“?

²⁹ Frank Peter Zimmermann formuliert das Dilemma: „Ich finde das in Deutschland eine wunderbare Institution, dieses *Jugend musiziert*, aber grundsätzlich, wenn Sie mich nach Wettbewerben fragen: Ich mag keine Wettbewerbe“ (ebd.).

„Tatsächlich stellen just die Versuche, Qualität zu sichern – auch und sogar gerade dann, wenn sie durchaus einen Sinn für die Beziehungsqualität aufweisen, also mehr sind als pure Ökonomisierung – die Einfallstore für die schlimmsten Manifestationen der Verwandlung resonanter in stumme Beziehungen dar.“ (Rosa 2016, S. 668)

Wie kann man Qualität erkennen, die man nicht messen kann, welche Akteure hätten sich in welcher Form über eine solche Qualität zu verständigen? All diese Fragen sind jedoch zu groß für diesen Rahmen.

4.4 Jedem Kind ein Instrument?

Erstens sind Kinder von Natur aus Resonanzwesen (und damit zunächst einmal für fast alles offen), zweitens ist die Musik das ideale Medium für Resonanz und damit für Selbstwirksamkeitserfahrungen, drittens ist die Schule sowohl für die Entwicklung stabiler Resonanzachsen von zentraler Bedeutung als auch der einzige Ort, an dem man alle Kinder erreichen kann. Wenn es „im Bildungsprozess um das Zum-Klingen-Bringen-der Welt für den Schüler durch den Lehrer geht“ (Rosa 2016, S. 410), spricht folglich auf den ersten Blick aus resonanztheoretischer Perspektive für möglichst flächendeckende instrumentalpädagogische Angebote im Grundschulkontext: Es scheint ein hervorragender Weg zu sein, möglichst allen Kindern eine ideale Resonanzsphäre aufzuschließen – gerade auch denjenigen, die ohne ein solches Angebot nie mit einem Instrument in Kontakt kämen. Bei näherem Hinsehen stellt sich allerdings eine Fülle von Fragen hinsichtlich der Umsetzung des ausgezeichneten Grundgedankens, von denen hier nur wenige ansatzweise gestreift werden können. Das Grundproblem, dass die Gestaltung von Spielräumen für die Ermöglichung vibrierender Drähte zwischen Lehrkräften und den einzelnen Schülerinnen und Schülern mit zunehmender Gruppengröße immer herausfordernder für die Lehrkraft ist, besteht – wenn auch vermutlich in unterschiedlichem Maße – für *alle* Fächer, soll also hier vernachlässigt werden. Und tatsächlich haben größere Gruppen ein weitaus höheres Potential im Hinblick auf Resonanz-erfahrungen auf der horizontalen Achse, wenn die Interaktionen glücken. Aber wie viel Chance hat dieses Glücken beispielsweise im Rahmen von

JeKits?³⁰ Beispielhaft möchte ich das Thema Instrumentenwahl beleuchten. Die Wahl eines wirklich „passenden“ Instrumentes ist vermutlich von großer Bedeutung für die Frage, ob ein Schüler/eine Schülerin eine stabile Resonanzachse zu diesem aufbauen kann. Welcher Klang affiziert bei der hörenden Wahrnehmung besonders stark, welche Form der Tonerzeugung ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrung (wenn etwa spontan ein toller Ton aus der Trompete kommt, es auf der Geige aber immer nur quietscht, oder umgekehrt)? Während im *JeKi*-Programm im ersten Jahr immerhin das Kennenlernen aller Instrumente auf dem Plan stand und im zweiten Jahr eine Entscheidung für ein Instrument fallen sollte, entfällt diese Möglichkeit in der *JeKits*-Schrumpfvvariante weitgehend, hier ist die „Marktorientierung“ programmatisch festgehalten:

„Die Ausgestaltung des JeKits-Orchesters hat unmittelbare Auswirkungen auf die Inhalte des ersten JeKits-Jahres, denn hier findet die Instrumentenwahl statt. Die Instrumente, die den Kindern für JeKits 2 zur Wahl angeboten werden können, werden so vorgestellt, dass das Interesse der Kinder geweckt und der „Zauber“ der Instrumente erfahren wird.“ (JeKits-Stiftung 2018a, S. 4)

Mit anderen Worten: Mit einer ursprünglichen Resonanzsensibilität der Schülerin/des Schülers für ein bestimmtes Instrument hat die Auswahl überhaupt nichts zu tun, sondern Ausgangspunkt ist die „Marktlage“, also das, was gerade angeboten werden kann z. B. weil entsprechende Lehrkräfte Deputate frei haben oder die entsprechenden Instrumente in ausreichender Zahl vorhanden sind. Bei diesen Instrumenten muss dann der „Zauber“ erfahren werden. Das schließt freilich nicht aus, dass dies unter Umständen zumindest partiell gelingen kann. Dennoch ist ein solches Vorgehen tendenziell manipulativ und damit wenig resonanzförderlich:

„Schüler entwickeln sehr schnell ein Gefühl dafür, wenn sie manipuliert werden. Wenn das Verhältnis eines Lehrers zu seinen Schülern ein manipulatives ist, ist es keine Resonanzbeziehung, sondern eine verdinglichende. Kinder dürfen nicht manipuliert werden, da-

³⁰ Gemeint ist das kulturelle Bildungsprogramm *JeKits* (Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen) in Nordrhein-Westfalen, das dem Programm *JeKi* (Jedem Kind ein Instrument) zum Schuljahr 2015/2016 nachfolgte.

mit sie wie eine Maschine etwas Bestimmtes tun. Der entscheidende Punkt, auf den es mir [...] ankommt, ist die Idee der Anverwandlung.“ (Rosa/Endres 2016, S. 8)

Man wird wohl davon ausgehen müssen, dass es nicht allen Kindern gelingt, das ihnen zugedachte Instrument wirklich lieb zu gewinnen. Was aber bedeutet das für die Selbstwirksamkeitserfahrung, wieviel Erfolg erleben sie, wieviel Misserfolg? Kann sich eine Vorstellung davon herausbilden, was Instrumentalunterricht für eine kostbare Ressource im Hinblick auf Resonanzgeschehen sein kann? Wie viele fallen vielleicht durch das Raster, weil sie aus dem Erlebten schließen „Instrument spielen macht keinen Spaß“? Und umgekehrt: Was ist mit denen, die eine spontane Resonanzerfahrungen machen können, bräuchte es da nicht begleitenden Einzelunterricht zur Vertiefung, wenigstens in kleiner Dosierung, damit die differenzierte Wahrnehmung entwickelt werden kann, mithin der wesentliche Bereich der Selbstresonanz überhaupt Raum bekommt und nicht vom Primat des gemeinsamen Tuns erdrückt wird? Die Behauptung „Die Klangmöglichkeiten der Instrumente werden ausgeschöpft“ (JeKits-Stiftung 2018a, S. 2) scheint mir doch ziemlich kühn – zumindest habe ich es in 50 Jahren Instrumentalspiel noch nicht bis zu diesem Punkt gebracht.

Und was ist mit denen, die begeistert sind und dabei bleiben möchten, wenn die zwei Jahre vorbei sind? Sind die Musikschulstrukturen vor Ort so aufgestellt, dass eine Anschlussförderung sichergestellt werden kann? Wer kauft das Instrument, wer bezahlt den Unterricht, wenn die materiellen Ressourcen bei den Eltern nicht vorhanden sind? Oder fallen die Kinder einfach in ein Loch und machen eine Verlusterfahrung? Hierzu merkt das Programm lediglich an

„Anschlussangebote vor, nach und neben dem Programm sind sinnvoll und empfehlenswert. Hierbei können besondere lokale Gegebenheiten in die inhaltliche Ausgestaltung des Programms vor Ort einfließen.“ (JeKits-Stiftung 2018b, S. 3)

Weder möchte ich das Engagement vieler in JeKits³¹ mitwirkender Lehrkräfte noch das der JeKits-Stiftung kleinreden. Ich möchte nicht in Frage

³¹ Dies gilt erst recht für JeKi, wobei auch sehr viel konzeptionelle Arbeit geleistet wurde, die durch die Verkürzung von einem vierjährigen JeKi auf das zweijährige JeKits mit degradiert wird.

stellen, dass der Grundgedanke großartig ist, auch will ich nicht bestreiten, dass es Gelingendes gibt. Aber wenn die Umsetzung der Idee selbst einer ökonomischen Steigerungslogik unterliegt – effizient sein, indem mehr Kinder erreicht, aber nicht mehr Ressourcen bereitgestellt werden, schlimmstenfalls ausfallenden Musikunterricht kompensieren bzw. in Kauf nehmen müssen, dass dieser fachfremd erteilt wird, weil das für die öffentliche Hand billiger ist³² – kurz: wenn Musizieren in Bildungspolitik und Gesellschaft eigentlich nur wegen irgendwelcher Transfereffekte kognitiver oder sozialer Natur ernstgenommen wird, also für ein Weilchen alle mal irgendwas mit Musik machen sollen: Dann wird vermutlich bei solchen Programmen nicht herauskommen, dass erheblich mehr Menschen als vorher das aktive Musizieren als resonanzverdächtige, Selbstwirksamkeit erfahrbar machende langfristige Lebensbegleitung für sich entdecken.

4.5 Fortbildungen

Und wie müsste eine Fortbildungspraxis aussehen, die darauf ausgerichtet ist, zur Ausbildung möglichst tiefer musikalischer Resonanzachsen beizutragen? Vermutlich anders, als es die folgende Ankündigung eines Vortrags mit dem Titel *Die Kunst des Unterrichtens* offenbart, die für sich spricht:

*„Der Ganztagsunterricht an allgemeinbildenden Schulen und Freizeitverdichtung schon im Kindesalter verändern die Aufgaben von Musikschullehrer*innen signifikant. Ihr Unterricht droht ins Hintertreffen gegenüber den anderen Aktivitäten der Kinder zu geraten. Um dem etwas entgegenzusetzen, sollte der Instrumentalunterricht möglichst im Kleinkindalter starten und im Leben von Schüler*innen und deren Familien eine Aufwertung erfahren. [xx] arbeitet seit vielen Jahren sowohl mit sehr jungen Schülern ab 3 Jahren als auch in der Förderung von hochbegabten Kindern, Jugend-*

³² In der Folge ergeben sich dann bisweilen auch noch Konkurrenzsituationen zwischen Schulmusik und Instrumentalpädagogik, die höchst kontraproduktiv sind vor dem Hintergrund, dass es doch um eine gemeinsame Anstrengung für den gesamtgesellschaftlichen höheren Stellenwert von musikalischer Bildung gehen müsste.

lichen und Studenten. In seinem Vortrag wird er viele von ihm entwickelte Methoden zeigen und erläutern, wie der Lernprozess bei Schülern optimiert und das Unterrichtstempo auf sehr effektive Weise gesteuert und beschleunigt werden kann.“³³

5 Schlussgedanken

Ich habe versucht, einen Bogen zu ziehen, ausgehend von der Resonanztheorie als kritischer Gesellschaftstheorie, über den Begriff der Resonanz hin zum individuellen instrumentalpädagogischen Handeln unter dem Fokus der „resonanten Selbstwirksamkeit“, und von dort wieder in die Gesellschaft hinein, einige Aspekte institutionalisierten musikpädagogischen Handelns aus resonanztheoretischem Blickwinkel befragend. Nun möchte ich den Kreis schließen, indem ich zum Ausgangspunkt „Resonanzkrise“ zurückkehre, noch einmal Rosa zitierend:

„Der Aspekt fehlender resonanter Selbstwirksamkeit macht sich [...] insbesondere im Blick auf die völlige Unfähigkeit bemerkbar, dem ‚stahlharten Gehäuse‘ der Steigerungsimperative politisch etwas entgegenzusetzen. [...] Weil die in die Institutionenordnung eingelassene Selbstwirksamkeitsorientierung der Moderne eine auf verdinglichende Beherrschung gerichtete ist, immunisiert sie sich sowohl gegenüber der horizontalen Resonanzachse demokratischer Gestaltung als auch gegenüber der vertikalen Achse der Naturbegegnung und der diagonalen Achse resonanter Arbeit: Die institutionalisierte Weltbeziehung der Spätmoderne erzeugt auf diese Weise eine Resonanzkrise gewaltigen Ausmaßes, die an der Wurzel der gegenwärtigen Krisentendenzen überhaupt liegt.“ (Rosa 2016, S. 706)

Musikpädagogik leistet folglich aus resonanztheoretischer Perspektive dann, wenn sie sich der Kernaufgabe einer Stärkung resonanter Selbstwirksamkeit in, an, mit und durch Musik verpflichtet sieht, ihren kon-

³³ Siehe Veranstaltungskalender der Landesmusikakademie Berlin. <https://landesmusikakademie-berlin.de/angebote/kurs/die-kunst-des-unterrichtens-vortrag-60720/> (Letzter Zugriff am 28. 04. 2020).

struktiven Beitrag zu dringend notwendigen Veränderungen. Durch ihre Form der Weltbeziehungsbildung als *Musikbeziehungsbildung* trägt sie dazu bei, individuell und kollektiv (über)lebensnotwendige Resonanz als Gegenpol und Korrektiv zur bedrohlich übermächtigen Verdinglichung zu (re)etablieren.

Daraus ergibt sich dann eine politische Mitverantwortung der im Kontext der Musikpädagogik tätigen Akteurinnen und Akteure. Auf allen individuellen und institutionellen musikpädagogischen Ebenen wäre zu identifizieren, wo Selbstwirksamkeitserwartungen untergraben werden, wo in den eigenen Reihen einem Verdinglichungsdruck widerstandslos nachgegeben oder wo er gar aktiv befördert wird. Musik ist ein starkes, wenn nicht das stärkste Medium zur Ermöglichung von Resonanzerfahrungen. Sie ist aber nur das Medium. Musik „an sich“ macht die Welt nicht besser. Resonanzräume müssen geschützt, gepflegt, erweitert und neu geschaffen werden. Ein wesentlicher Beitrag dazu wäre aus meiner Sicht die resonanzkritische Durchleuchtung der Praktiken musikpädagogischer Akteurinnen und Akteure in fachlichen, institutionellen und politischen Kontexten und der diesen Praktiken zugrunde liegenden handlungsleitenden Denkmuster sowie in der Konsequenz eine erhöhte Aufmerksamkeit für den damit einhergehenden Sprachgebrauch. Wenn es gelänge, sich in den Fachkreisen über eine Begrifflichkeit zu verständigen und begriffliche Setzungen vorzunehmen, die sich erkennbar von der dominierenden Verdinglichungssprache unterscheiden, die vielleicht aufscheinen lassen, worum es geht und die ihrerseits nicht reibungslos in Verdinglichungssprache aufgehen können, wäre viel gewonnen. „Resonanz“ sollte dazu gehören.

Literatur

Breitsprecher, A. (2019): Musikpädagogik und Kapitalismuskritik. Denkstoff: Hartmut Rosas Resonanztheorie auf dem VdM-Kongress. In: Neue Musikzeitung 10/2019, S. 33.

Deutscher Musikrat (DMR) (2020): Jugend musiziert, 57. Wettbewerb. Ausschreibung 2020. https://www.jugend-musiziert.org/fileadmin/user_upload/_temp_/Bundeswettbewerb/Jumu_2020_Ausschreibung_www.pdf (Letzter Zugriff am 28. 04. 2020).

JeKits-Stiftung (2018a): Gedanken zum JeKits-Orchester. https://www.jekits.de/app/uploads/2018/07/180523_Gedanken-zum-JeKits-Orchester.pdf (Letzter Zugriff am 20. 4. 2020).

JeKits-Stiftung (2018b): Programmbeschreibung. https://www.jekits.de/app/uploads/2018/07/180523_Programmbeschreibung.pdf (Letzter Zugriff am 20. 4. 2020).

Kahl, R. (2016a): Schläft ein Lied in allen Dingen. In: Pädagogik 3/2016, S. 64.

Kahl, R. (2016b): „Einen Kopf größer“ – oder: die Grammatik des Gelingens. Expeditionen zu pädagogischen Resonanzfeldern. In: Rosa, H./Endres, W. (2016): Resonanzpädagogik. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, S. 128–140.

Levit, I. (2019): Das Klavier, der Tod und die Politik. Gespräch mit Wolfram Eilenberger am 01. 12. 2019 in der „Sternstunde“ im SRF. <https://www.srf.ch/play/tv/sternstunde-philosophie/video/igor-levit-das-klavier-der-tod-und-die-politik?id=ae745860-ac71-4186-b276-58bf6379df9c> (Letzter Zugriff am 30. 01. 2020).

nmz Media (2013): Jugend musiziert – der Film. <https://www.nmz.de/media/video/jugend-musiziert-der-film> (Letzter Zugriff am 28. 04. 2020).

Rosa, H./Endres, W. (2016): Resonanzpädagogik. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Rosa, H. (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Rosa, H. (2016a): Achtsamkeit löst die Probleme nicht. Interview vom 07. 11. 2016. In: Netzwerk Ethik heute. Portal für Ethik und Achtsamkeit. <https://ethik-heute.org/achtsamkeit-loest-unsere-probleme-nicht/> (Letzter Zugriff am 26. 01. 2020).

Rosa, H. (2018): Resonanz ereignet sich, wo Menschen von etwas erreicht, berührt, bewegt werden. Nichts einfacher als das? Versuch über Resonanz. In: Die Presse, Printausgabe vom 17. 03. 2018.

Rosa, H. (2019): Musik als zentrale Resonanzsphäre. Vortrag auf dem VdM-Kongress in Berlin am 18. 05. 2019. https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk19/dokumentation/plenum-1_rosa.pdf (Letzter Zugriff am 26. 01. 2020).

Taylor, C. (1994): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Autorinnen und Autoren

Annette Breitsprecher unterrichtet Klavier, Korrepetition und Kammermusik für Kinder an der Musikschule Fanny Hensel in Berlin-Mitte. Sie ist Vorsitzende der ver.di – Fachgruppe Musik Berlin/Brandenburg und Mitglied des Bundesfachgruppenvorstandes sowie Mitglied im Musikschulbeirat des Landes Berlin.

Vinzenz Jander hat im Jahr 2017 sein Lehramtsstudium an der Universität Potsdam beendet und anschließend das Referendariat an einem Potsdamer Gymnasium absolviert. Seit 2019 ist er Lehrer für Musik und Politische Bildung an der Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule in Potsdam. Er ist Fachbereichsleiter für Musik, Mitglied der Schulkonferenz und Leiter der Schulband. Als Lead-Trompeter und künstlerischer Leiter engagiert er sich in der Bigband Schwungkollegium an der Universität Potsdam. Zudem ist er Gründungsmitglied und Vorsitzender des gleichnamigen Vereins Schwungkollegium e. V.

Ulrike Liedtke ist Professorin für Musikwissenschaft an der Universität Potsdam. Im Rahmen ihres Engagements für musikalische Bildung gründete sie in mehreren Kindergärten ihrer Region Hörclubs. In der Kita *Hüttenzwerge* in Zechlinerhütte bei Rheinsberg fand der Hörclub kontinuierlich über den Zeitraum 2009–2019 statt. Diese Kita wurde 2016 *Carusos*-Kita und verteidigte diesen Titel 2019. Die Kitaerzieherinnen nahmen an zertifizierten Weiterbildungen des Landesmusikrates Brandenburg, der Stiftung Zuhören, des Verbandes der Musikschulen und der Universität Potsdam teil. Ulrike Liedtke hat darüber hinaus zahlreiche politische Ämter inne. Sie ist Vizepräsidentin des Deutschen Kulturrates und des Deutschen Musikrates, Präsidentin des Landesmusikrates Brandenburg und Präsidentin des Landtags Brandenburg.

Alexander Lipp studierte Lehramt für die Sekundarstufe II mit den Fächern Musik und Politische Bildung sowie Gesangspädagogik an der Universität Potsdam. Nach Abschluss seines Studiums unterrichtet er

am Hannah-Arendt-Gymnasium in Potsdam. Als freiberuflicher Dozent arbeitet Alexander Lipp zudem unter anderem im Auftrag des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, des Bundesförderprogramms *Demokratisch Handeln* oder dem Schulnetzwerk *Blick über den Zaun*. Seine Expertise liegt in den Themenfeldern Demokratiepädagogik und Partizipation sowie Visualisierungstechniken und Stimmeinsatz in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen schulischen Kontexten. Er ist zudem Träger des Engagementpreises der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 2018, die ihn für seine demokratiepädagogische Arbeit in Brandenburg ausgezeichnete.

Ulrike Schubach studierte von 1997–2004 Schulmusik an der UdK Berlin. Seit 2007 ist sie Lehrerin am Karl-Friedrich-Schinkel-Gymnasium Neuruppin und Leiterin des Märkischen Jugendchores, der 2019 mit dem Fontane-Preis der Stadt Neuruppin ausgezeichnet wurde. Zudem ist Ulrike Schubach als Dozentin in der Fortbildungsreihe *Belcantare Brandenburg* und im Vorstand des Bundesverbands Musikunterricht (BMU) Brandenburg als Landesbeauftragte für *Schulen musizieren* tätig. An der Universität Potsdam hat sie im Fachbereich Musikdidaktik einen Lehrauftrag inne.

Karin Wittram hat Lehramt für die Fächer Musik und Deutsch in Osnabrück und Musikwissenschaft in Göttingen und Berlin studiert. Sie war viele Jahre als Lehrerin an verschiedenen Schulen in Berlin und Brandenburg tätig und arbeitet seit 2018 am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) als Referentin für die Fächer Musik, Kunst und Sport im Bereich Grundschule/Sonderpädagogische Förderung.

Aufgrund der aktuellen Bedrohung unserer liberalen demokratischen Gesellschaft durch extremistische Strömungen, Rechtspopulismus, Rassismus, Fake News und Hetze in sozialen Netzwerken steht das Thema Demokratiebildung zunehmend im Fokus bildungspolitischer Bemühungen. Die Publikation „Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung“ greift diese aktuelle Thematik auf und stellt anhand von acht theoretischen und praxisbezogenen Fachbeiträgen aus der musikpädagogischen Forschung, der Bildungswissenschaft, dem schulischen Musikunterricht sowie außerschulischen musikalischen Lernkontexten die Potenziale verschiedener musikpädagogischer Unterrichtsformen, Inhalte und Methoden für die Demokratiebildung heraus. Auch Beiträge von Studierenden des Lehrstuhls für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam wurden in den Band aufgenommen. Es handelt sich dabei um ein überregional einsetzbares Studienmaterial, das erstmalig mehrperspektivisch musikalische Bildung im Kontext des Demokratielernens und -lebens in Theorie und Praxis diskutiert, bestehende Forschungsdesiderate aufzeigt und auch eine Verbindung zur Musiklehrkräftefortbildung sowie zu bildungspolitischen und ethischen Paradigmen zieht. Dabei werden bestehende Paradigmen und musikpädagogische Entwicklungen teils auch hinterfragt und Ideen für eine demokratiefördernde Musikpädagogik skizziert. Damit versteht sich die vorliegende Publikation als innovativer Beitrag zum musikpädagogischen und bildungspolitischen Diskurs, der Akzente für neue Entwicklungen setzt.

ISSN 1861-8529
ISBN 978-3-86956-491-3

Online



9 783869 564913

