

Stroh, Wolfgang Martin

Erfahrungsraum Musikpädagogik - Einsichten eines Musikwissenschaftlers

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 305-322. - (Musikpädagogische Forschung; 39)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Stroh, Wolfgang Martin: Erfahrungsraum Musikpädagogik - Einsichten eines Musikwissenschaftlers - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 305-322 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207399 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207399>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 39

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

SOZIALE ASPEKTE DES MUSIKLERNENS

SOCIAL ASPECTS OF MUSIC LEARNING

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 39

Proceedings of the 39th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

Soziale Aspekte des Musiklernens

Social Aspects of Music Learning



Waxmann 2018

Münster • New York

Bibliografische Informationen 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.

Musikpädagogische Forschung, Band 39
Research in Music Education, vol. 39

Print-ISBN 978-3-8309-3872-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8872-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Inhalt

Bernd Clausen & Susanne Dreßler

Vorbemerkung 9

Ruth Wright

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21st Century Music Education 13

Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen & Odd S. Skårberg

Was kann als legitime Forschung gelten?

Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische

höhere Musikbildung. 27

What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of Socialization

and Their Significance for Norwegian Higher Music Education

Marc Godau

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender

Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender

Lehrkräfte 43

How Do "Things" Get into the Music Classroom? Research on the

Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent

Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers

Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation?

Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht. 57

Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?

A Replication Study on Interventions in Classroom Music

Melanie Herzog

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu

Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren 77

Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning

the Construction of Meaning in Inclusive Music Education

Stefan Orgass

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion:
Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung
inklusive Musikunterrichts 91

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a Logic of
Reflection: The ‘Decentralization of the Individual’ as a Basis of Inclusive
Music Education*

Kerstin Heberle

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf
Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht 115

*Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on
Recognition Processes in Inclusive Music Classes*

Marc Godau

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit
Populärer Musik
Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen
mit der Gruppe und für die Gruppe 131

*Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School.
The Balance Between Learning with the Group and for the Group
in the Music Classroom*

Gabriele Schellberg

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der
„Basisqualifikation Musik“ 145

*Primary Student Teachers’ Self-Efficacy Expectations in a
Music Methods Course*

Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und
Gymnasien im Vergleich
Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis,
Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die
Kompetenzorientierung 169

*A Comparison of Music Teachers’ Competence Orientation in Elementary and
Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental
Praxis, Self-Reflection, Teaching Experience and Curriculum Orientation on
Competence Orientation*

Marc Godau & Daniel Fiedler

Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften
Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens
zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge*
(MTPACK) 185

*Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure
Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)*

Lars Oberhaus & Alexis Kivi

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer
Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung 207

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict
in a Continuous Professional Development Seminar*

Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und
Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen:
Validierung und Replikation des Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth) 221

*Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary
Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth)*

Alexis Kivi

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für
Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht 241

*Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools:
Opening the Schools for Out of School Musical Experiences*

Peter W. Schatt & Malte Sachsse

„Das ist neu ... das ist geil“? – Soziale Aspekte musikpädagogischer
Hinsichten auf Neue Musik 259

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education
Regarding “Neue Musik”*

Olivier Blanchard

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited –
aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive 277

*Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective
of Cultural Studies*

Annkatrin Babbe & Freia Hoffmann

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien
im 19. Jahrhundert. 291

*The History of Conservatories in German-Speaking Countries
During the 19th Century*

Wolfgang Martin Stroh

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten
eines Musikwissenschaftlers 305

*Music Education as an Area of Experience – Insights from
a Musicologist*

Wolfgang Martin Stroh

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten eines Musikwissenschaftlers

Music Education as an Area of Experience – Insights from a Musicologist

Since 2015 new challenges have arisen for music education in Germany: For example, musicologists were asked to explore Arabic music for German classrooms. New research had to be done, not only by preparing Arabic songs for school kids but also by undertaking field studies in camps of refugees and asylum-seekers in Germany. In addition, as a new scientific strategy, online action research was used: Internet-contents were controlled by experts followed by a test of evidence by music teachers and practitioners. This strategy was called “experience-based research.” This kind of research seems to be closer to reality than traditional empirical research because it changes the field of music education research from a laboratory into an area of experience.

Versteht man unter Musikwissenschaft das (institutionalisierte) Bemühen, eine intersubjektive Kommunikation über alle Aspekte des musikalisch tätigen Menschen in Gang zu setzen und politisch verantwortungsvoll zu steuern, so ist die musikpädagogische Forschung jener Teilbereich der Musikwissenschaft, der eine intersubjektive Kommunikation über musikpädagogisch tätige Menschen in Gang setzt und politisch verantwortungsvoll lenkt. Dennoch gibt es sowohl im akademischen Diskurs als auch in der außerakademischen Öffentlichkeit eine Gegenüberstellung von Musikwissenschaft und Musikpädagogik: Lehramtsstudiengänge Musik kennen die gesonderten Lehrgebiete Musikwissenschaft und Musikpädagogik, denen jeweils ebenso bezeichnete Professuren und Institute zugeordnet sind. Auch die deutsche Verbandspolitik sortiert sich in eine *Gesellschaft für Musikforschung* (GfM) und einen *Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung* (AMPF). In der GfM wiederum gibt es eine Fachgruppe *Musikwissenschaft und Musikpädagogik*, die diese Gegenüberstellung bereits im Titel enthält.

Die scheinbar unlogische Gegenüberstellung von Musikwissenschaft und Musikpädagogik kann *erstens* daher rühren, dass das eingangs formulierte Verständnis von Musikwissenschaft heute keineswegs allgemein akzeptiert ist. Sie

kann *zweitens* als Relikt aus Zeiten vor der endgültigen Etablierung der musikpädagogischen Forschung als Wissenschaft gesehen werden, einer Zeit, über die Walter Gieseler und Rudolf Klinkhammer im Vorwort des Bandes *Forschung in der Musikerziehung 1978* schrieben: „das Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik ist noch nicht zufriedenstellend ausdiskutiert“ (Gieseler & Klinkhammer, 1978, S. 7). Sie kann *drittens* aber auch als ein Versuch gesehen werden, eine reine von einer angewandten Musikwissenschaft in dem Sinne abzusondern, dass sich eine reine Wissenschaft von politischer Verantwortung lossagt und damit begnügt, der musikpädagogischen Praxis Sachverhalte zu liefern, für deren Bedeutung und Verwendung sie nicht verantwortlich ist. Sie kann gerade deshalb aber auch *viertens* als eine Kritik der musikpädagogischen Praxis am Zustand der Historischen Musikwissenschaft gesehen werden, die Carl Dahlhaus schon 1977 gespürt hat, als er auf einer Tagung zum Thema *Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung* festgestellt hat, dass es „kaum eine Übertreibung sei[...], von einer Abkehr der Musikpädagogik von der Musikwissenschaft – genauer: der bestehenden Musikwissenschaft – zu sprechen: einer Abkehr, die sich in den letzten anderthalb Jahrzehnten [...] vollzogen hat“ (Dahlhaus, 1978, S. 57).

Es ist bemerkenswert, dass der Historiker Carl Dahlhaus 1977 zwar der Musikpädagogik, die sich von der Historischen Musikwissenschaft kritisch abkehrt, einen Trugschluss nachweisen wollte (da sie ja selbst Geschichte habe) und noch von einem „Wachtraum von systematischer Musikwissenschaft“ gesprochen hat (Dahlhaus, 1978, S. 58), sich 1978 mit Überzeugung und letztendlich erfolgreich für die erste deutsche Professur für Systematische Musikwissenschaft (an der TU Berlin) eingesetzt hat.

Im Folgenden werde ich als Musikwissenschaftler, der sich zunächst (ab 1968) als *Historiker*, dann (ab 1970) als *Soziologe* und (ab 1988) als *Systematiker* in mehreren Schritten und Versuchen der musikpädagogischen Praxis zugewandt hat, mein Verständnis von musikpädagogischer Forschung darlegen.

Herausforderungen 1945 bis 2015

Für die Musikwissenschaft im eingangs formulierten Verständnis ist die musikpädagogische Praxis ein Feld politischen Handelns. Wenn sich die Musikwissenschaft der musikpädagogischen Praxis zuwendet, so tut sie das aufgrund politischer Motivation und mit politischen Zielen. Es ist nicht uninteressant festzustellen, dass in Zeiten, in denen Wissenschaft und/oder Pädagogik politisch herausgefordert waren, eine prägnante Interaktion von Musikwissenschaft und Musikpädagogik stattgefunden hat.

- So war dies in den 1950er Jahren der Fall, als die durch den Faschismus korrumpierte Musikwissenschaft auf der Suche nach einem politisch unverdächtigen Praxisbezug war und diesen in der Musikerziehung¹ fand.

Viel zitiert wird in der Geschichtsschreibung der Musikpädagogik nach dem Krieg die Arbeitssitzung *Musikerziehung und Musikwissenschaft* auf dem Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung 1953 in Bamberg (Gesellschaft für Musikforschung, 1954, S. 25–54). Die gesamte Führungsschicht der Musikwissenschaft beschäftigte sich auf diesem Kongress ernsthaft mit ihrem Verhältnis zur Musikerziehung. Bekannt ist Willibald Gurlitts Rede mit dem Titel „Musikwissenschaftliche Forschung und Lehre in pädagogischer Sicht“ (Gurlitt, 1954, S. 33–40), in der er die Musikpädagogik als Teilgebiet der Musikwissenschaft bezeichnet: „Nach dem Gesagten gibt es keinen eigenen Gegenstandsbe- reich der Musikpädagogik“ (Gurlitt, 1954, S. 37). Interessanterweise wird diese Äußerung nicht als der Startschuss einer Wissenschaftlichen Musikpädagogik, sondern als Anmaßung einer Disziplin interpretiert, die man von Seiten der Musikpädagogik allenfalls als Zubringer von Sachwissen betrachtete (Kaiser & Nolte, 1989, S. 23).

Gurlitts Äußerung steht im Zusammenhang mit seiner Einschätzung, dass die „heutige Musikwirklichkeit von unserem pädagogischen Bewusstsein noch längst nicht eingeholt ist“ (Gurlitt, 1954, S. 33–34) und dass es demzufolge Aufgabe der Musikwissenschaft sei, nicht nur historische Werke aufzubereiten, sondern auch das Musikleben unserer Zeit zu analysieren. Und Joachim Moser, der im Dritten Reich auf einer anderen Seite als Gurlitt stand, sagte, es gelte, „die Mithilfe der Musikwissenschaft grundsätzlich aufzurufen zur eigentlichen Fundamentierung der Musikerziehung als Wissenschaft“ (Gurlitt, 1954, S. 32).

Beide Äußerungen sowie die Diskussionsbeiträge von Hans Heinrich Eggebrecht und Friedrich Klausmeier (Eggebrecht & Klausmeier, 1954, S. 40–43) zeigen, dass die Musikwissenschaft 1953 die eigene Krise nach ihrem Versagen im Dritten Reich mit Hilfe des neuen Anwendungsbereichs *Musikerziehung* überwinden wollte, denn die Frage „Wozu Musikwissenschaft?“, die im Dritten Reich einfach beantwortet werden konnte, musste neu bearbeitet werden.

- So war dies in den 1970er Jahren der Fall, als die Studentenbewegung in den Musikhochschulen, in den Musikwissenschaftlichen Seminaren der Universitäten und in *Musik & Bildung* angekommen war.

Die krisenhafte Situation der Musikwissenschaft wurde auf dem Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung 1970 in Bonn artikuliert, auf dem ein Symposium zum Thema „Reflexionen über Musikwissenschaft heute“ stattgefunden hat (Eggebrecht, 1971). Ähnlich wie Gurlitt 1953 plädierte nun eine junge

1 Bis 1978 war „Musikerziehung“ eine gängige Bezeichnung für die musikpädagogische Praxis. Erst 1979 löste der Band 1 von *Musikpädagogische Forschung* den Vorgänger *Forschung in der Musikerziehung* 1979 ab.

Generation von Musikwissenschaftlerinnen und Musikwissenschaftlern (allen voran Hanns-Werner Heister und Konrad Boehmer) für die Soziologisierung der Musikwissenschaft. Eggebrecht, der dieses Symposium leitete, kehrte erfüllt mit geradezu revolutionären Ideen von diesem Kongress zurück, konnte aber diese als Ordinarius nicht explizit äußern. Daher bediente er sich eines Kunstgriffs: Er entwarf ein neues Aufgabenfeld für die Musikwissenschaft unter dem Deckmantel der Wissenschaftsorientierung der Schulmusik. 1971 formulierte und 1972 publizierte er Aufgaben einer wissenschaftsorientierten Schulmusik, die einem Programm für eine radikal neue Musikwissenschaft glichen: „Interpretation verbaler Texte zur Musik (nicht nur z.B. von Webern oder Hanslick, sondern auch etwa Werbetexte von Schallplattenfirmen [...]) als Übung im philologisch exakten Verstehen [...] in bezug zur musikalischen Wirklichkeit und ihrer gesellschaftlichen Determination; soziologische Durchleuchtung des heutigen Musiklebens [...]; Heranziehung der Musik und Musikwissenschaft des sozialistischen Realismus der Oststaaten [...]; Einbeziehung aller gegenwärtigen Arten der Musik [...] im Blick auf den musikalischen Pluralismus [...]; Überwindung der bürgerlichen Musikästhetik (als Ästhetik des musikalischen ‚Oben‘) [...]; Erweiterung des musikalischen Bewußtseins in Richtung der außereuropäischen Musik, nicht nur im musikalisch Faktischen, sondern vor allem im Verständnis der auch kulturellen Emanzipationsbewegungen der Völker der sog. ‚Dritten Welt‘“ (Eggebrecht, 1972, S. 29). Eggebrechts Fazit: „Mit solchen Zielvorstellungen der Schulmusik ist zugleich die Musikwissenschaft als Hochschuldisziplin umschreibbar“ (Eggebrecht, 1971, S. 30).

Was bis heute von Vertreterinnen und Vertretern der Musikpädagogik als „Einstellungswandel“ (Kaiser & Nolte, 1989, S. 24) der Musikwissenschaft gegenüber der Musikpädagogik gesehen wird, sollte in Wirklichkeit eine musikwissenschaftliche Hausrevolution einleiten. Karl-Heinrich Ehrenforth hat dies auf seine Weise ausgedrückt, als er feststellte, dass Eggebrechts Programm wohl kaum von der „Musikwissenschaft nach dem heutigen Stand des musikologischen Wissens [...] gerade in seiner musiksoziologischen Zuspitzung“ realisierbar sei (Ehrenforth, 1978, S. 435).

- So war dies nach dem Gastarbeiter-Anwerbestopp 1973 der Fall, als aufgrund der verstärkt einsetzenden Familienzusammenführung türkische Kinder in deutschen Schulen auftauchten und die Interkulturelle Musikerziehung entstand (vgl. Merkt, 1983).

Bei diesem oft beschriebenen Vorgang (zuletzt Knigge, 2013, S. 47–52) wird heute kaum beachtet, dass Irmgard Merkt in ihrem erst 11 Jahre später explizit formulierten Sieben-Punkte-Programm der Interkulturellen Musikerziehung (dem so genannten Schnittstellenansatz) nicht die Musikpraxis, sondern die musikwissenschaftliche Forschung an die erste Stelle setzte: „1. Keine Pädagogik ohne Wissenschaft: Voraussetzung für interkulturelle Musikerziehung ist eine wissenschaftlich qualifizierte Auseinandersetzung mit den Musikkulturen der Welt, mit

ihrem musikalischen Material, d.h. mit ihrer Ordnung der Tonhöhen und Tondauern, mit ihrem Gebrauch von Klangfarbe und Lautstärke, mit ihren Vorstellungen von und Gedanken über Musik, mit ihrem Musikleben“ (Merkt, 1993, S. 7).

Der Forderung Merkts an die Musikwissenschaft, der Musikpädagogik einschlägig brauchbares Material zur Verfügung zu stellen, versuchte als Erste die Musikethnologin Dorit Klebe mit einem „Anatolischen Volksliederbuch“ (Klebe, 1983) nachzukommen, das auf Ergebnissen traditioneller Feldforschung der Berliner Reinhardt-Schule basierte. Irmgard Merkt replizierte diese Feldarbeit im Ruhrgebiet in der Absicht, dass in ihren Materialien nur solche Lieder berücksichtigt werden sollten, die von Gastarbeiterkindern tatsächlich gesungen wurden. Ergebnis einer Befragung von 500 ausländischen Kindern und Jugendlichen waren zwei bilinguale Liederbücher (Schnellen & Merkt, 1991; Adamek, 1989)².

- So war dies 2000 der Fall, als der PISA-Schock das Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen in die Enge getrieben hatte und als die Wissenschaft gefordert war, Aufwand-Nutzen-Rechnungen aufzustellen.

Hans Günther Bastian schrieb im Ergebnisbericht seiner sechsjährigen Langzeitstudie an Berliner Grundschulen im PISA-Jahr: „Wenn das einstige Flaggschiff ‚Schulmusik‘ im Spar-Hurrikan unserer Tage unterzugehen droht, ist es politisch legitim und notwendig, nach der Transfertheorie und Transferempirie zu greifen“ und das „in einer Zeit, die gesellschafts- und sparpaketbedingt von allen Bildungseinrichtungen Legitimation einfordert“ (Bastian, 2000, S. 28). Die Transferargumentation, als deren Gegenstück der Aufbauende Musikunterricht entstanden ist, hat seit 2015 wieder erhebliche Popularität erlangt. Musikrat, Bertelsmann Stiftung, Kongresse zum Thema „Musik und Sprache“ sowie zahllose Initiativen beschwören heute wieder die Wunderkraft der Musik.

2015 hat die Flüchtlingskrise Musikwissenschaft und die musikpädagogische Praxis – zumindest moralisch – erneut herausgefordert. Ich möchte im Folgenden ausführlich erörtern, wie Musikwissenschaft und Musikpädagogik auf diese Herausforderung reagiert haben.

„Sollen wir jetzt syrische Kinderlieder im Musikunterricht singen?“

Kurz nach Beginn der „Flüchtlingskrise“ 2015³ eröffnete ich auf der seit 2002 von mir betriebenen Internetplattform (www.interkulturelle-musikerziehung.de) eine Sparte, mit der rhetorisch formulierten Überschrift „Sollen wir jetzt syri-

2 Ein Hörbeispiel auf [https://youtu.be/z\]NiyIwF3Rk](https://youtu.be/z]NiyIwF3Rk) [25.10.2017].

3 In den Jahren 2015 bis 2017 kamen ca. 1.357.000 Asyl suchende Flüchtlinge nach Deutschland, allein 890.000 im Jahre 2015, zunächst überwiegend aus Syrien (49%), Albanien und Kosovo, später zunehmend aus afrikanischen Ländern und Afghanistan. In diesem Zusammenhang mussten ca. 350.000 Kinder und Jugendliche mit Kriegs-

sche Kinderlieder im Musikunterricht singen?“ Die Antwort lautete „Nein“. Begründet wurde dieses Nein weniger damit, dass die Musiklehrkräfte überfordert sein könnten, sondern mit einschlägigen Ergebnissen musikpädagogischer Forschung, die davor warnen, durch migrationsbezogene Unterrichtsinhalte Kinder mit Migrationshintergrund zu Ausländern zu machen (vgl. Barth, 2013). Zudem war 2015 unklar, ob eine emotionale Erinnerung an *Heimat* traumatische Erlebnisse aktiviert, die von Musiklehrerinnen und -lehrern nicht bearbeitet werden können.

Dennoch erhielt ich gegen Ende 2015 und Anfang 2016 gehäuft Briefe und Anfragen der folgenden Art:

„In Wickede-Wimbern wird in wenigen Wochen voraussichtlich ein Haus für Asylsuchende mit bis zu 500 Bewohnern eingerichtet. Nach 40 Jahren Lehrerdasein (Wahlfach Musik mit Gitarre) habe ich aber noch keine Ahnung von der orientalischen Musik bzw. von Kinderliedern. Können Sie mir mit Liedern und Noten helfen?“

„Ich werde ab kommender Woche unter dem Titel „Musik, diese wundervolle Weltsprache“ ein Unterrichtsprojekt im Fach Musik starten, in welchem es um eine Annäherung an die musikalische Kultur derer gehen soll, die momentan aus Syrien zu uns kommen. Ich wollte Sie gerne fragen, ob Sie Anknüpfungspunkte hätten, die für die schulische Erarbeitung des Themenfeldes von Interesse sein könnten.“

„Vor einer Woche habe ich als Musiklehrer relativ spontan ein Musikprojekt mit yesidischen Kindern begonnen. Nach einem spontanen, lebendigen aber auch ein wenig kopflozen Einstieg möchte ich unserem Projekt eine Struktur geben.“

„An unserer Schule planen wir eine Projektwoche zum Thema ‚Flüchtlinge Willkommen!‘, bei der ich mit einem Projekt das Thema musikalisch aufgreifen möchte.“

„In einem Team von ehrenamtlichen Helfern bin ich 1 bis 2mal in der Woche in der vom DRK betreuten Notunterkunft tätig. Zur Motivierung der erwachsenen Flüchtlinge würden wir gerne auch bekannte Volkslieder aus dem Kulturkreis der Flüchtlinge vorspielen. Wichtig wäre auch zu wissen, für wen die Lieder ursprünglich gedacht sind. Sind es z. B. Lieder nur für einen bestimmten Anlass oder können sie von jedem überall gesungen werden.“

Das anfängliche Nein wurde der aktuellen Bedürfnislage offensichtlich nicht gerecht. Ich merkte, dass ich als Musikwissenschaftler eigentlich die Aufgabe von Dorit Klebe 1983 sowie Ulla Schnellen und Irmgard Merkt 1991 gehabt hätte:

1. Lieder aus Flüchtlingsherkunftsländern zu erforschen oder zumindest zusammenzustellen, und
2. durch Feldforschung herauszufinden, ob und was Flüchtlingskinder tatsächlich singen bzw. singen wollen.

und Fluchterfahrungen, die nicht Deutsch verstanden und sprachen schulisch „versorgt“ werden.

Ich vermute, dass meine zunächst ablehnende Haltung der Tatsache geschuldet war, dass ich von syrischen Liedern keine Ahnung hatte und es – im Gegensatz zur Volksmusik der Türkei – keine einschlägigen deutschsprachigen Liedersammlungen gab.

Inzwischen gibt es Rückmeldungen zur Frage, welche Rolle die Musik bei der Erinnerung an Heimat hat und was das jeweils pädagogisch bedeuten kann. In den allermeisten der berichteten Fälle begrüßen es Flüchtlingskinder und -jugendliche, wenn man z.B. arabische Lieder singt oder spielt (z.B. Erche & Jansen, 2017; Bicker, 2016; Meisner, 2016; Jeschoneck, 2016). Allerdings gibt es Ausnahmen. So hat Nele Karolin Bicker in einem Interview mit einem 18-jährigen Jugendlichen, der in Syrien die Musik der Pop-Ikone Fairouz als altmodisch abgelehnt hatte, festgestellt, dass er Musik von Fairouz in Deutschland gerne hört, weil sie ihn an Heimat erinnere. Dagegen wollte er den Poptitel aus den Anfangstagen der Arabellion „Janna, janna, ja watanna“ („Ein Paradies, ein Paradies ist unsere Heimat“), nicht hören, weil es ihn an einen anderen Aspekt von Heimat, nämlich an Krieg erinnerte (Bicker, 2016, S. 97, 100). Bicker schließt aus solchen Befunden, dass im Musikunterricht nicht davon ausgegangen werden darf, dass alle Schüler „denselben Begriff von Heimat“ haben (Bicker, 2016, S. 132).

Expertinnen und Experten hinzuziehen

Der syrische Komponist Rami Chahin gab mir auf mein Bitten im Jahr 2015 eine Liste von 11 Youtube-Adressen bekannter Kinderlieder, die ich mit der Deutsch-Ägypterin Magda Essen durchgehört habe und kommentieren ließ. Lieder, die bei Youtube mehrere Millionen Mal angeklickt worden waren und in mehreren Versionen im Internet kursierten, nahm ich in die engere Wahl und schrieb Noten, ließ übersetzen, verfertigte singbare Reime und verfasste soweit möglich Hintergrundkommentare.

Ein Beispiel: Das Lied „Alle Leute haben Autos nur mein Opa hat einen Esel“ ist ein sehr weit und vielfältig im Internet verbreitetes Lied⁴. Es gibt über 20 verschiedene Versionen, Umsetzungen eines Playbacks durch Bilder, musikalische Neufassungen oder Aufnahmen von Straßenparties, auf denen das Lied gesungen wird. Ein Video zeigt, wie das Lied auf einer Gewerkschaftsdemonstration vor der libanesischen Telekom gesungen wird („Alle haben Autos, nur wir haben kein Geld“). Ein anderes Video ist eine Pop-Version für die palästinensische Intifada („Alle haben Panzer und wir haben Steine“), gesungen von der Popsängerin Shadia Mansour. Kurzum, es handelt sich um ein Lied mit überaus differenziertem kulturellem und politischem Hintergrund: <https://youtu.be/TV3SdbX-qfc> [25.10.2017].

4 Internetquellen, Kommentare und Noten auf <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/2016/papapa.html> [25.10.2017].

Das Lied hat aber auch eine politische Botschaft. Der Esel wird als ein dem Auto überlegenes Fortbewegungsmittel dargestellt: zum Beispiel kann er steile Berge besteigen und kann mit einem Radio ausgestattet werden. Auch Polizisten winken ihn freundlich durch. Das Lied nimmt also aus kindlicher Perspektive zu Phänomenen wie „Fortschritt“, „Armut“, „Generationen“ Stellung. Die Botschaft lautet „es geht auch ohne die Produkte aus dem Westen, es geht auch ohne das große Geld und es geht auch nach Opas Methode“.

Die Ergebnisse solcherart Aktivitäten – ein Liederbuch, eine interaktive Musiklandkarte, einige kleinere Unterrichtseinheiten – wurden inzwischen 60 Musiklehrerinnen und Musiklehrern in verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Interkulturelle Musikerziehung vor neuen Herausforderungen?“ vorgestellt.⁵ Lehrerfortbildungsveranstaltungen sind dabei nicht einfach die Umsetzung von musikwissenschaftlichen Forschungsergebnissen, sondern Teil eines Forschungsprozesses geworden. In diesen Veranstaltungen beziehen Musiklehrende zu vorgegebenem musikalischem Material und deren Hintergrundinformationen Stellung, fragen sich, ob sie damit in ihrem Unterricht arbeiten würden und gegebenenfalls mit welchen Methoden und Zielen. Ich nenne diese Art Verifizierung einer These einen „Akzeptanztest“.

Der skizzierte Prozess war aber nicht nur tagespolitisch stimuliert und motiviert, sondern auch selbst ein „Politikum“, weil er aus der musikbezogenen Flüchtlingsarbeit, aus dem der Anfangsimpuls stammte, herausführte. Die Materialien gelangten hinein in den Musikunterricht für alle Kinder, der unabhängig davon ist, ob an ihm Flüchtlingskinder teilnehmen oder nicht. Die Flüchtlingsarbeit wurde Inspirationsquelle für die Interkulturelle Musikpädagogik. Der reguläre Musikunterricht erhielt eine Perspektive auf Musik aus Herkunftsländern von Flüchtlingen und wurde so zu einem Ort politischer Bildung im Sinne einer musikalischen „Handlungskompetenz in der multikulturellen Gesellschaft“, das heißt der Befähigung der Schülerinnen und Schüler, „in der multikulturellen Migrationsgesellschaft aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial musikalisch tätig zu sein“ (Stroh, 2002, S. 4; 2017, S. 1). Oder mit anderen Worten: Die Interkulturelle Musikerziehung „bereitet auf eine mündige Teilhabe und eine aktive Gestaltung des vielfältigen Musiklebens in Deutschland vor und aktiviert so exemplarisch zu mündiger Teilhabe an und aktiver Gestaltung unserer multikulturellen Gesellschaft“ (Barth, 2017, S. 23).

5 Materialien zu Fortbildungen in Berlin 20.6.2016 (25 Personen), Düsseldorf 26.4.2017 (40 Personen) unter <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/IME2017/> [25.10.2017], weitere Fortbildungen in Eichstätt (18 Personen) und Wolfenbüttel (15 Personen).

Modell einer Forschungsstrategie

Das exemplarisch skizzierte Vorgehen ist der Ansatz einer erfahrungsbasierten Forschungsstrategie, die auf einer Wechselwirkung von Musikwissenschaft und Musikpädagogik beruht. Dabei wird ein Methodenmix angewandt: die Problemfindung ergibt sich aus Alltagsbedürfnissen, die in einer diffusen Internetkommunikation artikuliert werden, sodann werden Expertinnen und Experten involviert, werden Medienanalysen durch klassische Feldarbeit (in Flüchtlingsunterkünften) ergänzt und es wird produktbezogen gearbeitet. Das Ergebnis wird schließlich Musiklehrenden im Sinne eines „Akzeptanztests“ übergeben. Im Falle, dass die Lehrenden die Ergebnisse akzeptieren und anwenden, bedeutet letzteres eine Politisierung des Musikunterrichts in dem Sinne, dass er sich auf seine Weise mit einem relevanten Problem der Gesellschaft auseinandersetzt. Das Internet spielt dabei eine doppelte Rolle: als Datenquelle für die musikwissenschaftliche Feldforschung und als Plattform für den musikwissenschaftlichen Diskurs selbst. Letzteres ist 2016 auf einem Treffen von der „Community of Practise“ des European Pestalozzi Programme auch erkannt und mit der Parole „Creating an online community of action researchers“ versehen worden (Huber, 2017). Ganz offensichtlich findet hier Musikwissenschaft wie eingangs formuliert statt als ein Bemühen, eine intersubjektive Kommunikation über alle Aspekte des musikalisch tätigen Menschen in Gang zu setzen und politisch verantwortungsvoll zu steuern.

Schwächen und Stolpersteine des bisherigen Vorgehens werden derzeit Schritt für Schritt beseitigt. Die Feldforschung zur musikalischen Tätigkeit von Flüchtlingen ist erst 2016/17 angelaufen. In diesem Kontext werden Informationen unterschiedlichster Art erhoben und kontextualisiert: Erfahrungsberichte, Liederbücher, Informationen aus Befragungen sowie aus durchgeführten Projekten (erkennbar in der untersten Zeile in der Abbildung 1). Diese Informationsquellen werden nachfolgend kurz erläutert.

1. Erfahrungsberichte

In musikpädagogischen Zeitschriften sind 2016/2017 vielfältige Erfahrungsberichte von Personen publiziert worden, die mit Flüchtlingskindern intuitiv und spontan musiziert haben. Diese wurden ausgewertet. Annette Meisner singt bspw. nur deutsche Kinderlieder, vor allem Bewegungslieder (Meisner, 2016). Birgit Jeschonneck sagt ironisch gefärbt in einem Interview: „Allen gemeinsam ist, sie lieben Top 40. Das ist der musikalische Background, und verbindet in der Tat“ (Jeschonneck, 2016, S. 7).

2. Liederbücher

In Würzburg und Augsburg wurden Lieder, Spiele und Tänze gesammelt und inzwischen in einer ansprechenden, mit Kommentaren und Transkriptionen versehenen Fassung publiziert (Erche & Jansen, 2017; Legner, 2015). Die Integra-

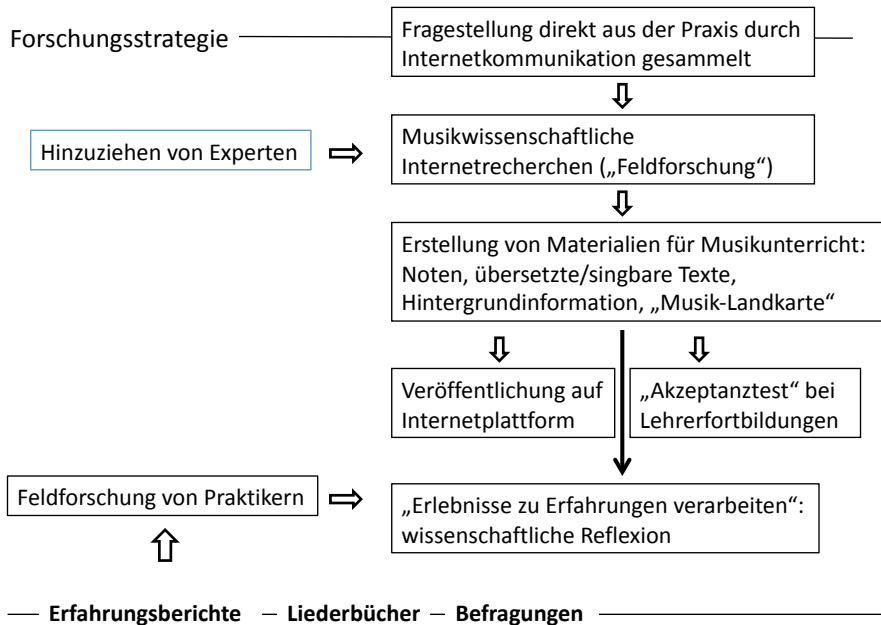


Abbildung 1: Gesamtablauf der erfahrungsbasierten Forschungsstrategie (Quelle: Eigene Darstellung)

tionsbeauftragte des Landes Niedersachsen hat ein „Willkommens-Liederbuch“ herausgebracht. Es enthält Lieder, die in Eichstätt gesammelt worden sind (Schröder-Köpf, 2016).

Bei diesen Liederbüchern handelt es sich um die Zusammenstellung überwiegend so genannter traditioneller Volks- und Kinderlieder⁶. Hingegen spielen das bunte Treiben von Liedern im Internet, die vielfältigen Übergänge zwischen Volks- und Popmusik und damit die am Smartphone orientierte Lebenswelt der Flüchtlingskinder und -jugendlichen kaum eine Rolle.

3. Befragungen

Nele Karolin Bicker nutzte in ihrer Masterarbeit das von der niedersächsischen Landesschulbehörde durchgeführte SPRINT-Projekt für Berufsbildende Schulen⁷ und befragte arabische Jugendliche mittels eines klingenden Fragebogens und sich daran anschließenden Interviews zu ihren Hörgewohnheiten (Bicker, 2016).

6 Eine Ausnahme bildet das Eingangslied der arabischen Sesamstraße sowie der Filmsong „Nassam Ealayna El Hawa“ von Fairouz (Erche & Jansen, 2017, S. 12–14, 83–87).

7 „Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge Schulversuch zur Erprobung eines neuen pädagogischen und organisatorischen Konzeptes für zugewanderte Jugendliche“, vgl. <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/sprint> [25.10.2017].

Sie konnte – wie schon kurz erwähnt – einige recht verblüffende Ergebnisse erzielen (vgl. Barth & Bicker, 2017).

4. Projekte

Auf der zentralen Internetplattform des Deutschen Musikrates (<https://integration.miz.org/>) können sich Verantwortliche mit ihren Initiativen und Projekten rund um das Themenfeld „Musik und Flüchtlinge“ melden und entsprechend dokumentieren lassen. Diese Eintragungen können auch als eigenes Forschungsfeld genutzt werden. Im Folgenden werden mehrere Projekte kurz skizziert:

Das erste Beispiel ist die Masterarbeit von Nadesha Walowa (Walowa, 2017). Es handelt sich um eine an zwei Projekte angedockte musikwissenschaftliche Untersuchung. Die Autorin untersucht einerseits Ablauf, Ziele und Probleme eines Hip-Hop-Angebots in Würzburg (Schick, 2017) sowie andererseits ebensolche Aspekte des Sprachkurses „Funky Wisdom“ in Düsseldorf (Schwarz, 2016) mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Sie stellt als Ergebnis einen Katalog von „Optimierungsmaßnahmen“ für die musikpädagogische Basisarbeit mit Flüchtlingen auf. Das zweite Beispiel ist ein Projekt von Jamina Al-Youseff. Sie ist Koordinatorin des niedersächsischen „Welcome Boards“, ein Projekt, bei dem geflüchtete Musikerinnen und Musiker im Rahmen von Unterrichtsbesuchen vor Schulklassen auftreten.⁸ Während Al-Youseff insgesamt 40 Interviews mit beteiligten Musikerinnen und Musikern führte, werden ab Herbst 2017 die Unterrichtsbesuche der Musikerinnen und Musiker an ca. 100 Schulen von Theresa Etzold wissenschaftlich begleitet.

Besonders zahlreich sind die Initiativen, bei denen Musik beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützend eingesetzt wird. Fast immer wird der Musikeinsatz beim Spracherwerb oder zur Sprachförderung auch als Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe aufgefasst. 2017 fanden Fachtagnungen in Osnabrück⁹ und München¹⁰ statt. In Niedersachsen sind die bereits erwähnten SPRINT-Klassen auf Berufsschulebene prototypisch. An der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel läuft soeben ein vom BMBF gefördertes Verbundprojekt mit der Uni Lüneburg *Musik.Stimme.Sprache* an¹¹.

Besonders breit angelegt ist schließlich das von der Bertelsmann-Stiftung geförderte Projekt *Musik – Sprache – Teilhabe*. Unter Verwendung von Modulen aus

8 <http://www.welcomeboard-niedersachsen.de>. Unterrichtsmaterialien von Dorothee Barth u. a. unter http://www.musikland-niedersachsen.de/uploads/media/Unterrichtsmaterial_gesamt_small.pdf [25.10.2017].

9 Fachtagn Musik – Sprache – Identität: https://www.musik.uni-osnabrueck.de/veranstaltungen/vergangene_tagungen/fachtagn_musik_sprache_identitaet.html [25.10.2017].

10 „Kunst als Schutzraum. Musik, Bewegung und Sprache in der Arbeit mit Geflüchteten“: www.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/downloads/flyer_tagung_emp-lmu2017.pdf [25.10.2017].

11 <http://www.musik-stimme-sprache.de/> [25.10.2017]. Dieses Projekt wendet sich an alle „Kulturvermittler“.

dem bundesweiten Projekt *Musikalische Grundschule*¹² wurden im Herbst 2016 zunächst niedersächsische Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Zweitsprache animiert, diese oder ähnliche Module auch im Sprachunterricht einzusetzen. Die ursprüngliche Zielsetzung der ausschließlichen Sprachförderung soll 2017 auf das allgemeine politische Ziel der Kulturellen Teilhabe erweitert werden. Dies soll nach dem trial-and-error-Verfahren¹³ wie folgt geschehen: die Module werden im November 2017 freiwilligen DaZ-Lehrkräften vorgestellt, sie werden so dann im Unterricht erprobt und evaluiert. Im Gespräch mit einem der fünf Teamer – verantwortlich u. a. für die Lehrerfortbildung im November 2017 – stellte sich heraus, dass bei den vorgesehenen musikalischen Materialien die Musik aus Flüchtlingsländern nicht explizit berücksichtigt ist. Meine Anregung, hierüber nachzudenken, stieß auf eine Mischung aus Verwunderung („daran haben wir noch nicht gedacht“) und einem Verweis auf die entsprechenden Fortbildungsrichtlinien. Die dort verwendete Formulierung „Schätze der Teilnehmer heben“ verweise doch darauf, dass die Einbeziehung von Liedern aus Flüchtlingsländern gegeben sei.

Auf dem Weg zur erfahrungsbasierten Forschung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es in Deutschland eine zunehmende Zahl an Projekten gibt, die Musik in der Flüchtlingsarbeit einsetzen und ein Feld für Forschung bieten. Für die Musikwissenschaft, die sich bemüht, eine intersubjektive Kommunikation über alle Aspekte des musikalisch tätigen Menschen in Gang zu setzen und politisch verantwortungsvoll zu steuern, ist das, was sich hier musikpädagogisch relativ spontan abspielt, ein *Erfahrungsraum*.

Erfahrungsraum bezeichnet in diesem Zusammenhang das politisch sinnstiftende Aktionsfeld der Musikwissenschaft. Ich beziehe mich dabei auf ein Verständnis von Erfahrung, das seit John Dewey eng mit politischem (bei Dewey demokratischem) Handeln verknüpft ist. Diese Verknüpfung ist über Hartmut von Hentigs Schule als Erfahrungsraum (von Hentig, 1973¹⁴), in der ich fünf Jahre gearbeitet habe, zu meinem damaligen Kollegen Rudolf Nykrin gelangt und mit *Erfahrungerschließender Musikerziehung* bezeichnet worden (Nykrin, 1974, S. 101-104; 1978). Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Mitautor des erfahrungerschließenden Schulbuches *Spielpläne*, sagte dazu: Musikerziehung „will Veränderung bewirken, enthält Zukünftiges und teilweise Utopisches auf eine bessere Gesellschaft hin. Leugnet man diesen Grundgedanken, so wird sie orientierungslos und damit hinfällig“ (Kemmelmeyer, 1986, S. 455).

12 <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/musikalische-bildung/projektthemen/musikalische-grundschule/> [25.10.2017].

13 Mitteilung von Remmer Kruse (Teamer der Fortbildungen) am 30.08.2017.

14 Programatische Schrift der Bielefelder Schulprojekte.

Der zentrale Gedanke aller politischen und erfahrungsbezogenen Lernkonzepte ist der, dass das Lernen durch Erfahrungen (1) eine pädagogisch inszenierte Verarbeitung von Erlebnissen ist und (2) diese Verarbeitung politisch verantwortet geschieht. Ingo Scheller formuliert in seinem *Erfahrungsbezogenem Unterricht* dies in der Terminologie von Karl Marx' Menschenbild (Marx & Engels, 1845/1969, S. 21): „Erst wo Erlebnisse [...] zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, dass man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert“ (Scheller, 1981, S. 63).

Wenn die Musikwissenschaft das Feld musikpädagogischer Praxis als Erfahrungsraum betritt, so bedeutet das, dass sie ihre wissenschaftliche Tätigkeit als eine Art von Erfahrungslernen betrachtet und praktiziert. Solch eine erfahrungsbasierte Forschung nimmt als *erstes* alles Ernst, was im Feld der musikpädagogischen Praxis passiert, und fragt nicht von vornherein, ob die musikpädagogische Praxis wissenschaftlich fundiert ist. Was sie im Feld musikalischer Praxis – mit möglichst intersubjektiv kommunizierbaren Methoden – beobachtet, betrachtet sie in der Terminologie Schellers als „Erlebnisse“, die zu „Erfahrungen“ verarbeitet werden müssen. Die Erfahrungen, die sie letztendlich macht, äußern sich sowohl in intersubjektiv kommunizierbaren Ergebnissen als auch in einer Veränderung des Forschungsansatzes. *Zweitens* geht die erfahrungsbasierte Forschung auf die Bedürfnisse und Desiderate der Praktikerinnen und Praktiker ein und wirkt so auf die musikpädagogische Praxis ein. Sie stellt Fragen und stößt Prozesse der Weiterentwicklung und Veränderung der Praxis an. Und *drittens* verändert sie sich selbst, indem sie eigene Erfahrungen macht, sich also im Sinne Schellers „als identisches Subjekt selbst produziert“. Sie stellt nicht nur die musikpädagogische Praxis sondern auch ihre eigene Forschungstätigkeit in Frage. Sie nutzt die meist spontanen und oft unkontrollierten Erlebnisse im Feld der musikpädagogischen Praxis als Quelle neuer Ideen, als Chance eines chaotischen Findungsprozesses.

Erfahrungsbasierte Forschung sieht sich der Herausforderung gegenüber, dass sie sich überwiegend mit Alltagserfahrungen auseinandersetzt, die vielperspektivisch und komplex sind. Im Kontext der musikalischen Flüchtlingsarbeit kommt noch hinzu, dass diese Arbeit durchsetzt ist mit Absichtserklärungen, musikbezogenen Heilserwartungen, Vorstellungen von „Musik als Weltsprache“, laienhaften Therapieansätzen und ähnlichem mehr. Heiner Gembris, der als Empiriker im Vorfeld des o.g. Bertelsmann-Projekts *Musik – Sprache – Teilhabe 2015* um eine „Expertise“ gebeten worden ist, stellte – hier bezüglich der „Sozialkompetenz“ – fest: „Der Glaube, dass jegliches Musizieren automatisch mit einer höheren Sozialkompetenz verbunden ist oder sozial verträglicher macht, ist wissenschaftlich nicht begründbar“ und „diese Effekte [konnten] in der empirischen Forschung nicht so eindeutig nachgewiesen werden, wie es den Beobachtungen und Alltagserfahrungen von vielen Eltern, Lehrern, Sonderpädagogen

oder Musiktherapeuten entspricht“. Doch abschließend heißt es: daraus könne „nicht generell geschlossen werden, dass es diese [Effekte] nicht gibt. Die vielfältigen Alltagserfahrungen mit sozial positiv wirksamen Effekten von Musik gehen auf eine lange kulturelle Tradition zurück, die es nicht gäbe, wenn sie keine wie auch immer geartete empirische Basis hätte. Sie lassen sich daher nicht einfach durch einige empirische Studien widerlegen oder wegdiskutieren“ (Gembris, 2015, S. 2–3).

In der Tat ist die erfahrungsbasierte Forschung der oben anhand der syrischen Kinderlieder beschriebenen Art gekennzeichnet durch ein bisweilen unsystematisches Aufeinandertreffen verschiedener Perspektiven und Intentionen. So prallen verschiedene Initiativen sowie guter Wille und schlechtes Gewissen im Rahmen eines politisch verantwortungsvoll gesteuerten Kommunikationsprozesses aufeinander. Die Kommunikation entfaltet sich nun zwischen den Selbstdarstellern in Youtube-Videos, Expertinnen und Experten für arabische Musik und Kultur, Flüchtlingshelferinnen und -helfern, Lehrkräften auf Fortbildungen, einer diffusen Besuchergemeinde meiner Internetplattform¹⁵ und schließlich meiner Person als einer Art „Spielleiter“. Die erfahrungsbasierte Forschung, wie ich sie verstehe und betreibe, ist kein so konsistentes Konzept, wie beispielsweise Handlungsforschung oder Action Research, mit denen sie allerdings sehr wesensverwandt ist. Sie ist aber einer schwerfälligen empirischen Forschung, für die die musikpädagogische Praxis ein Labor und kein Erfahrungsraum ist, an politischer Schlagkraft und Reaktionsvermögen überlegen.

Zur politischen Verantwortung

Man muss sich dennoch fragen, wie garantiert ist, dass die diffusen Prozesse in erfahrungsbasierten Forschungsprojekten nicht blanken Unsinn hervorbringen und Schaden anrichten. Hierauf gibt es zwei sich ergänzende Antworten entlang des eingangs formulierten Verständnisses von Musikwissenschaft:

Erstens vertraut man der Diskursphilosophie von Habermas bis Foucault insofern, als dass es genüge, intersubjektive Kommunikation über alle Aspekte des musikalisch tätigen Menschen in Gang gesetzt zu haben. Demgegenüber verzichtet man darauf, messbare und belastbare Ergebnisse zu erzielen, die sich in Zahlen ausdrücken lassen. Die am Diskurs beteiligten Menschen konstruieren die Wahrheit im Sinne wissenschaftlicher Ergebnisse, sofern sie frei, kontrovers und im Idealfall unendlich lange miteinander kommunizieren können.

Zweitens bemüht man sich, diesen Kommunikationsprozess politisch verantwortungsvoll zu führen und zu steuern. Dann liegt der „Schwarze Peter“ in Bezug

15 Zeitraum Juni–September 2017: Pro Tag durchschnittlich 601 Anfragen, 111 Besucher, 240 Seiten. Im September mehr Besucher aus den USA als aus Deutschland (950 versus 850), gefolgt von China (269).

auf die politische Verantwortung bei der jeweiligen Wissenschaftlerin bzw. dem jeweiligen Wissenschaftler. Dies ist freilich sehr belastend für das Individuum. Denn der heutige Wissenschaftsbetrieb beruht darauf, dass die persönliche Verantwortung des forschenden Individuums verschoben und an Dritte abgegeben wird: bspw. an die Instanzen, die Drittmittel und Fördergelder bewilligen; im Falle von Wissenschaftlichem Personal an die den Auftrag gebenden Leitungspersonen; im Falle der Personalpolitik an Berufungskommissionen und externe, oft anonyme Gutachterinnen und Gutachter; im Falle der Forschungsmethoden an Computerprogramme, die zählen, sortieren, statistische Werte berechnen und zu Ergebnissen bündeln; im Falle der Verwendung der Forschungsergebnisse entweder an die Instanzen, die Forschungsprojekte verlängern, oder an die, die Forschungsarbeiten in Review-Prozessen bewerten. Die politische Verantwortung wird also in einer Pyramide der Abhängigkeiten Stufe um Stufe „nach oben“ weitergereicht, vom konkret Forschenden über die Leitungspersonen bis hin zu denjenigen, die das Geld haben oder (politisch) verwalten sowie schließlich zur anonymen, Prestige stiftenden Scientific Community. Innerhalb dieses Systems sind scheinbar basisdemokratische „Abstimmungen“ über Qualität wie Downloadzahlen oder gewichtete Zitierhäufigkeiten nicht eine Kommunikation im Sinne der Diskursphilosophie, sondern ein sich selbst reproduzierendes und für Manipulationen anfälliges System.

Wenn also musikpädagogische Forschung jener Teilbereich der Musikwissenschaft ist, der eine intersubjektive Kommunikation über musikpädagogisch tätige Menschen in Gang setzt und politisch verantwortungsvoll steuert, so bedeutet das, dass die musikpädagogische Forschung und damit jeder einzelne Forschende sich seiner politischen Verantwortung *nicht* entziehen kann. Die von mir bemühte Formel der Erfahrungsorientierung gilt hierbei als Leitfaden nicht nur für die musikpädagogische Praxis, sondern auch die musikpädagogische Forschung. Jede politische Herausforderung – das wurde gezeigt – macht diese Verantwortung für die am Forschungsprozess Beteiligten aufs Neue deutlich: sei es die Neudefinition der Wissenschaft nach dem Dritten Reich oder die durch die Studentenbewegung ausgelöste Sinnkrise der akademischen Disziplinen, sei es die Familienzusammenführung nach dem Gastarbeiter-Anwerbestopp, sei es der PISA-Schock oder zuletzt die Migrationsbewegung. Und die nächste Herausforderung kommt bestimmt. Eine Parole wie „nur weiter so, es geht uns doch gut“ kann nicht die Maxime der musikpädagogischen Forschung sein.

Literatur

- Adamek, K. (Hrsg.) (1989). *Rüzgargülü – Windrose. Deutsch-türkisches Liederbuch*. Bonn: Voggenreiter.
- Barth, D. (2013). In Deutschland wirst Du zum Türken gemacht. *Diskussion Musikpädagogik*, (57), 45–53.

- Barth, D. (2017). In mehreren musikalischen Kulturen zuhause sein. Vielfache Musikbürgerschaft – Chancen einer interkulturellen Musikpädagogik. *Neue Musikzeitung*, (7/8), 7.
- Barth, D. & Bicker, N. K. (2017). Musik mit geflüchteten Jugendlichen. *Musikunterricht aktuell. Zeitschrift des Bundesverbandes Musikunterricht*, (5), 18–21.
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bicker, N. K. (2016). *Musik ohne Grenzen? Musikalisch-kulturelle Verortung von geflüchteten Jugendlichen arabischsprachiger Herkunft in Deutschland*. Masterarbeit Universität Osnabrück.
- Dahlhaus, C. (1978). Abkehr von der Musikwissenschaft? In W. Gieseler & R. Klinkhammer (Hrsg.), *Forschung in der Musikerziehung 1978. Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung* (S. 57–62). Mainz: Schott.
- Eggebrecht, H. H. (1971). Bericht über das Symposium „Reflexionen über Musikwissenschaft heute“. In Gesellschaft für Musikforschung (Hrsg.), *Bericht über den Internationalen Musikwissenschaftlichen Kongress Bonn 1970* (S. 615–697). Kassel: Bärenreiter.
- Eggebrecht, H. H. (1972). Wissenschaftsorientierte Schulmusik. *Musik & Bildung*, (1), 29–31 (Positionspapier vom 15.10.1971 für das Roundtable „Schulmusik und Musikwissenschaft“ bei der Jahresversammlung der Gesellschaft für Musikforschung in Hannover).
- Eggebrecht, H. H. & Klausmeier, F. (1954). Diskussionsbeitrag [zu Gurlitt 1954 ohne Titel]. In Gesellschaft für Musikforschung (Hrsg.), *Bericht über den Internationalen Musikwissenschaftlichen Kongress Bamberg 1953* (S. 40–43). Kassel: Bärenreiter.
- Ehrenforth, K.-H. (1978). Das Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik. In H. W. Höhnen (Hrsg.), *Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufen I und II im Fach Musik* (S. 425–448). Mainz/Regensburg: Schott/Bosse.
- Erche, J. & Jansen, A. (2017). *Ich habe meine Musik mitgebracht. Lieder, Spiele und Geschichten von Flüchtlingskindern*. München: Don Bosco (mit CD).
- 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/de/publikationen/publikation/did/transfer-effekte-und-wirkungen-musikalischer-aktivitaeten-auf-ausgewaehlte-bereiche-der-persoenlichkeitsentwicklung> [25.10.2017].
- Gesellschaft für Musikforschung (Hrsg.) (1954). *Bericht über den Internationalen Musikwissenschaftlichen Kongress Bamberg 1953*. Kassel: Bärenreiter.
- Gieseler, W. & Klinkhammer, R. (1978). Vorwort. In Diess. (Hrsg.), *Forschung in der Musikerziehung 1978. Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung* (S. 7). Mainz: Schott.
- Gurlitt, W. (1954). Musikwissenschaftliche Forschung und Lehre in pädagogischer Sicht. In Gesellschaft für Musikforschung (Hrsg.), *Bericht über den Internationalen Musikwissenschaftlichen Kongress Bamberg 1953* (S. 33–40). Kassel: Bärenreiter.
- Hentig, H. v. (1973). Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. *Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 3*. Stuttgart: Klett.
- Huber, J. (Hrsg.) (2017). *Creating an online community of action research*. Strassbourg: Cedex.
- Jeschonneck, B. (2016). Flüchtlingskinder im Musikunterricht. Erfahrungen mit der Schule am Wall in Kassel (= Interview mit Georg Biegholdt). *Grundschule Musik*, (77), 6–7.

- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen*. Mainz: Schott.
- Kemmelmeyer, K.-J. (1986). Sozialpsychologische Probleme im Musikunterricht heute. In H.-C. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch der Musikpädagogik. Band 1: Geschichte der Musikpädagogik* (S. 413–460). Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Klebe, D. (1983). *Türkische Volksmusik. Informationen, Beispiele, Anregungen*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Knigge, J. (2013). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 41–71). Stuttgart: Musikhochschule.
- Legner, U. (2015) (Hrsg.). *Radio Vielfalt – Lieder und mehr*. Augsburg: MehrMusik.
- Marx, K. & Engels, F. (1845/1969). Die deutsche Ideologie. [Geschrieben 1845–1846.] In Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.) (1969), *Karl Marx Friedrich Engels Werke, Band 3*. Berlin: Dietz [= kurz MEW 3].
- Meisner, A. (2016). Singen mit Händen und Füßen. Singkreis im Flüchtlings-Erstaufnahmelager. *Musik in der Grundschule*, (3), 38–40.
- Merkt, I. (1983). *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht*. Berlin: Express Edition.
- Merkt, I. (1993). Interkulturelle Musikerziehung. *Musik und Unterricht*, (3), 4–7.
- Nykrin, R. (1974). Rahmencurriculum Musikerziehung unter besonderer Berücksichtigung der Bedingungen der Bielefelder Laborschule (Schulprojekte der Universität Bielefeld, Heft 8). Stuttgart: Klett.
- Nykrin, R. (1978). *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.
- Scheller, I. (1981). *Erfahrungsbezogener Unterricht*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Schick, K. (2017). Hip-Hop Workshops für unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge (UMF) in Würzburg – Ein Praxisbericht (= Projektbericht für die Bosch-Stiftung). In N. Walowa, *HipHop-Kultur zwischen ‚Problem Music‘ und Hilfe zur Integration unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge – Eine empirische Studie anhand zweier Integrationsprojekte* (S. 121–130). Masterarbeit Paderborn.
- Schnellen, U. & Merkt, I. (1991). *Die Welt dreht sich. Ein interkulturelles Liederbuch*. Dortmund: Kulturkooperative Ruhr. [Zweite Auflage o. J. mit CD.]
- Schröder-Köpf, D. (Hrsg.) (2016). *Willkommen Niedersachsen. Liederfibel*. Hannover: Landesregierung. https://www.stk.niedersachsen.de/download/104768/Liederfibel_als_Download.pdf [25.10.2017].
- Schwarz, D. (2016). Das Pilotprojekt ‚Funky Wisdom‘ – Hip-Hop und Rap als erster Einstieg in die deutsche Sprache. In H. Cölfen & F. Januschek (Hrsg.), *Flucht_Punkt_Sprache* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. OBST/ 89) (S. 161–174). Duisburg: Uni-Verlag Rhein-Ruhr.
- Stroh, W. M. (2002). Multikulti und die Interkulturelle Musikerziehung. *AfS Magazin*, (6), 3–7.
- Stroh, W. M. (2017). *Interkulturelle Musikerziehung. Das Wichtigste in Kürze*. <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/abstract.htm> [25.10.2017].
- Walowa, N. (2017). *HipHop-Kultur zwischen ‚Problem Music‘ und Hilfe zur Integration unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge – Eine empirische Studie anhand zweier Integrationsprojekte*. Masterarbeit Paderborn.

Wolfgang Martin Stroh
Saarstr. 22
26121 Oldenburg
wolfgang.stroh@uni-oldenburg.de