

Henning, Heike [Hrsg.]; Koch, Kai [Hrsg.]
Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren

Münster ; New York : Waxmann 2022, 363 S. - (Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Henning, Heike [Hrsg.]; Koch, Kai [Hrsg.]: Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren. Münster ; New York : Waxmann 2022, 363 S. - (Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-260876 - DOI: 10.25656/01:26087

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260876>

<https://doi.org/10.25656/01:26087>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Vielfalt!

INNSBRUCKER

PERSPEKTIVEN

ZUR

MUSIKPÄDAGOGIK

Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren

Heike Henning, Kai Koch (Hrsg.)

WAXMANN

Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik

herausgegeben vom

Department für Musikpädagogik Innsbruck
der Universität Mozarteum Salzburg

Band 6

Heike Henning, Kai Koch (Hrsg.)

Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren



Waxmann 2022
Münster • New York

Gefördert von der Universität Mozarteum Salzburg.

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.

Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik, Band 6

ISSN 2626-6547

Print-ISBN 978-3-8309-4475-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9475-6 (Open Access)

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830994756>

Waxmann Verlag GmbH, 2022

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Mariacher, Informationsdesign, Innsbruck

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0 Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Inhalt

Vorwort..... 9

Teil A: Musikgeragogik (Symposium vom 6. & 7. November 2020)

Hans Hermann Wickel & Theo Hartogh

Ziele, Orientierungen und Haltungen in der Musikgeragogik 15

Anna Maria Kalcher & Barbara Tischitz-Winklhofer

Musik bewegt bis ins hohe Alter

Musikgeragogische Potenziale der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik..... 24

Claudia Bauer

Musizierungsangebote für hochaltrige Menschen im Wohnheim Pradl

Praxisbeispiele aus der musikgeragogischen Arbeit 37

Christine Knoll-Kaserer

Musik und Tanz für ALLE

Eine elementare und inklusive Musizier- und Tanzgruppe

für Erwachsene am Tiroler Landeskonservatorium 52

Katharina Pecher-Havers

Spätberufen: künstlerische Identität im Alter

Eine empirische Studie zum Selbstkonzept von Zitherspielenden 64

Kai Koch

„Der Name ist Programm!“

Mögliche Zusammenhänge zwischen Namensgebung und

Selbstverständnis von Senior(*inn)enchören 83

Marthe Oefß

Intergenerationelle Musikvermittlung

Zur Bedeutung didaktischer Grundorientierungen intergenerationaler

Bildung in musikgeragogischen Settings 94

Monika Mayr

Intergenerativität – generationsübergreifende Begegnung durch

Rhythmik/Musik und Bewegung 107

Rebecca Voss

Intergeneratives Singen..... 119

Victoria Vorraber

Von ‚schauen wir einmal‘ zu intergenerativem Instrumentalunterricht

Ein Reisebericht..... 133

Heike Bandner-Wappler

„Die Finnen kommen!“

Ein Erlebnisbericht über den Aufbau intergenerativer, integrativer,

inklusive sowie interkultureller Chorarbeit im ländlichen Raum..... 143

Teil B: Interkulturelles Musizieren (Symposium vom 25. & 26. Juni 2021)

Dorothee Barth

(Zu) Wem gehören Musiken?

Interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld kultureller

Aneignungsprozesse..... 153

Tobias Hömberg

Interkulturelles Musizieren als kulturelle Aneignung?

Musikpädagogische Argumentationen zur Kritik

an *Cultural Appropriation*..... 181

Anna Weithaler

Dichotomie eines interkulturell orientierten Kulturverständnisses

im Musikunterricht..... 206

Julia Lutz

Fragen stellen – Offenheit entwickeln – Erfahrungen sammeln

Musikunterricht unter interkulturellen Aspekten gestalten: Einblicke

in ein Seminar für Studierende des Lehramts Grundschule 214

Felix Helpenstein

Aber von Eko Fresh im interkulturellen Musikunterricht

Musikpädagogische Perspektiven auf populäre Musik im

Licht postkolonialer Theorien 229

Timea Sari

Islam und Musik

Ein Beitrag zu kultursensiblem Handeln im Musikunterricht..... 252

Fritz Höfer

Der Kulturraum Internet als Herausforderung für eine (interkulturelle)

Musikpädagogik 272

Felicia Mischke & Andrea Welte

Gehversuche des kreativen Musizierunterrichts im digitalen Raum
mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Migration 300

Jonas Völker & Thade Buchborn

Interkulturelle Musikschule?

Eine rekonstruktive Interviewstudie zu handlungsleitenden

Orientierungen von Akteur(*inn)en auf der Leitungsebene

baden-württembergischer Musikschulen 317

Heike Henning & Johanna Röck

Aspekte interkultureller Kinderchorpraxis am Beispiel

des Kinder- und Jugendchors *Ava* 331

Hamed Abboud & Siljarosa Schletterer

Das [Vor]Wort vor den Bergen 347

Hamed Abboud & Siljarosa Schletterer

berge erzählen – ein dialog

KONZEPT und AUSZUG 352

Autorinnen und Autoren 357

Vorwort

Der sechste Band der Reihe *Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik* widmet sich zwei zentralen, aktuellen musikpädagogischen Themenfeldern des 21. Jahrhunderts, die sich im Kontext von demografischem Wandel auf der einen und Flucht und Migration auf der anderen Seite mit brisanten Fragen unserer Zeit beschäftigen.

Einige Ergebnisse der beiden internationalen musikpädagogischen Symposien, die in Kooperation zwischen der *Universität Mozarteum Salzburg, Department für Musikpädagogik Innsbruck* und der *Universität Vechta* während der Coronapandemie Ende 2020 (*Lebenslanges Singen und Musizieren – Musikgeragogik*) und im Sommer 2021 (*Interkulturelles Musizieren*) jeweils im virtuellen Raum stattfanden, sind in diesem Band zusammengefasst. Trotz einiger Herausforderungen, welche die situativ neu zu planenden digitalen Tagungen mit sich brachten, konnten darin jeweils spannende Impulse in Form von Grundlagenvorträgen, aktuellen Forschungsberichten, interdisziplinären Diskursen, Praxiseinblicken sowie künstlerisch-kreativen Beiträgen Raum finden. Sowohl die Verschriftlichungen der Tagungsbeiträge als auch zusätzliche Einreichungen sind nun in diesem Sammelband zusammengestellt worden, der demnach ganz unterschiedliche Perspektiven und Herangehensweisen auf diese beiden musikpädagogischen Felder nebeneinanderstellt.

Die Buchstruktur ist zweiteilig, analog den eingeflossenen Themenbereichen beider Symposien, wobei jeweils Beiträge ähnlicher Schwerpunktsetzungen für die Veröffentlichung gruppiert wurden.

Der erste Teil des Sammelbands umfasst Einreichungen des digitalen Symposiums *Lebenslanges Singen und Musizieren – Musikgeragogik*, das am 6. und 7. November 2020 stattfand.

Hans Hermann Wickel und **Theo Hartogh** schreiben als Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Musikgeragogik e.V. einen aktuellen Beitrag zu Zielen, Orientierungen und Haltungen dieser Disziplin.

Die darauffolgenden vier Beiträge nehmen verschiedene musikgeragogische Felder mit unterschiedlichen praktischen oder theoretischen Zugängen in den Blick. **Anna Maria Kalcher** und **Barabra Tischitz-Winklhofer** erläutern Potenziale der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik, **Claudia Bauer** berichtet praxisnah von der musikgeragogischen Arbeit im *Wohnheim Pradl* in Innsbruck, **Christine Knoll-Kaserer** stellt die Arbeit der inklusiven Musizier-

und Tanzgruppe am *Tiroler Landeskonservatorium* dar, **Katharina Pecher-Havers** präsentiert Ergebnisse einer Studie zu Selbstkonzepten von Zitherspielenden und **Kai Koch** zeigt mögliche Zusammenhänge zwischen Namensgebung und dem Selbstverständnis von Senior(*inn)en hören auf.

Die fünf weiteren Beiträge dieses Teils beschäftigen sich jeweils mit verschiedenen Aspekten oder Formaten generationenverbindender Sing- und Musizierungsangebote. **Marthe Oeß** widmet sich der Bedeutung didaktischer Grundorientierungen intergenerationeller Bildung, **Monika Mayr** reflektiert Intergenerativität im Kontext Rhythmik bzw. Musik und Bewegung, **Rebecca Voss** mit dem Fokus auf Singangebote und **Victoria Vorraber** bezogen auf Instrumentalunterricht. **Heike Bandner-Wappler** berichtet schließlich von ihren Erfahrungen beim Aufbau einer weit gedachten inklusiven Chorarbeit im ländlichen Raum.

Der zweite Teil des Sammelbands bündelt die Einreichungen der digitalen Tagung *Interkulturelles Musizieren* vom 25. und 26. Juni 2021.

Dorothee Barth konnte als ausgewiesene Expertin für eine Keynote zu Beginn der Tagung gewonnen werden und ordnet interkulturelles Musizieren in das Spannungsfeld kultureller Aneignungsprozesse ein. **Tobias Hömberg** reflektiert die Kritik an *Cultural Appropriation* auf Basis musikpädagogischer Argumentation und leistet damit einen wichtigen theoretischen Beitrag zu den aktuellen Diskursen der Interkulturellen Musikpädagogik.

Die folgenden vier Beiträge richten den Blick auf den schulischen Musikunterricht. **Anna Weithaler** stellt ihre Ideen zur Dichotomie eines interkulturell orientierten Kulturverständnisses im Musikunterricht dar, **Julia Lutz** erläutert das Seminarkonzept und Evaluationsergebnisse eines Seminars zu Musikunterricht unter interkulturellen Aspekten für Studierende des Lehramts Grundschule. **Felix Helpenstein** widmet sich musikpädagogischen Perspektiven auf populäre Musik im Licht postkolonialer Theorien am Beispiel von *Aber* von *Eko Fresh*. **Timea Sari** spricht sich in ihrem Beitrag für kultursensibles Handeln im Musikunterricht am Beispiel des Zusammenhangs zwischen dem Islam und Musik aus.

Fritz Höfer stellt die Herausforderungen des Kulturraums Internet für eine (interkulturelle) Musikpädagogik dar; **Felicia Mischke** und **Andrea Welte** berichten von den Gehversuchen des kreativen Musizierenunterrichts im digitalen Raum mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Migration.

Der Frage nach einer interkulturellen Musikschule gehen **Jonas Völker** und **Thade Buchborn** nach, indem sie Ergebnisse ihrer rekonstruktiven Interviewstudie von Akteur*innen auf Leitungsebene baden-württembergischer Musikschulen vorstellen.

Heike Henning und **Johanna Röck** erläutern am Beispiel des Kinderchores *Ava* Aspekte einer interkulturellen Kinder- und Jugendchorpraxis.

Am ersten Abend des Symposiums gestalteten **Hamed Abboud** und **Silja-rosa Schletterer** eine interkulturelle Lesung und gaben damit Einblicke in ihre künstlerische und in besonderer Weise dialogische Arbeit. Daher sollte *Das [Vor]Wort vor den Bergen* und *berge erzählen – ein dialog* auch diesen künstlerischen Impuls der Onlineveranstaltung am Ende dieses Teils widerspiegeln.

Mit diesem kombinierten Tagungsband denken wir gern an die beiden inspirierenden Veranstaltungen zurück und danken allen Beteiligten für ihr Mitwirken. Unser besonderer Dank geht an die Autorinnen und Autoren sowie an all jene, die redaktionell mitgearbeitet haben und die Symposien mit vorbereitet und begleitet haben. Ein besonderer Dank gilt auch dem Waxmann Verlag und Alexandra Wilken, die diesen Band als Lektorin betreute. Wir danken der *Universität Mozarteum Salzburg* für die Förderung und Finanzierung dieser Buchreihe, in der Musikpädagoginnen und Musikpädagogen in Theorie und Praxis eine Stimme gegeben wird und somit Diskussionen in relevanten Themenfeldern ermöglicht werden.

Wir hoffen, mit dieser sowie weiteren Publikationen spannenden Perspektiven Raum zu geben und wünschen Ihnen zahlreiche bereichernde Impulse mit dieser Lektüre.

Innsbruck und Vechta, November 2022

Heike Henning und Kai Koch

Teil A:
Musikgeragogik
(Symposium vom 6. & 7. November 2020)

Hans Hermann Wickel & Theo Hartogh

Ziele, Orientierungen und Haltungen in der Musikgeragogik

Spätestens der Film *Alive inside*, in dem Menschen in einer Alteneinrichtung mittels Kopfhörer vertraute Musik angeboten wird, hat in der breiteren Öffentlichkeit deutlich gemacht, was Musik bewirken kann, wenn sie passt, wenn sie *die richtige* ist. Sie verschafft Glücksmomente, verändert die Gemütslage, weckt Erinnerungen und vieles mehr. Das führt aber auch schnell zu der Frage, was passieren kann, wenn die Musik nicht passt.

Im Laufe der langjährigen Beschäftigung mit der Thematik ist uns deutlich geworden, dass es im musikgeragogischen Kontext hinsichtlich der Didaktik und Methodik keine unumstößlichen Lehrmeinungen geben kann. Das Feld ist zu heterogen und zu differenziert, der Zugang zu Musik aufgrund der bereits langjährigen Musikerfahrung älterer Menschen individuell und biografisch zu verschieden, um allgemeingültige Empfehlungen und Regeln aufzustellen. Dies gilt umso mehr, wenn die beteiligten Personen aufgrund einer Erkrankung wie Demenz in ihrer Kommunikation eingeschränkt sind. Warum reagiert der ehemalige professionelle Kirchenmusiker und nunmehr Demenzerkrankte so begeistert auf die Schlagerunde? Hatten wir doch erwartet, dass diese Musik ihm eher unangenehm sei? Warum wählt die schwerhörige und mit Hörsystemen versorgte alte Dame im Rahmen eines musikgeragogischen Angebots die lauten Becken, obwohl wir davon ausgegangen sind, dass sie deren Lautheit nicht ertrüge? Wieso reagieren die älteren Chorsänger*innen so begeistert auf die für sie herausfordernde neue Chorliteratur, obwohl sie doch sonst eher signalisieren, das wäre nichts mehr für sie und sie würden am liebsten die alten bekannten Werke singen?

Diese unerwarteten Reaktionen überraschen uns, aber sie bedeuten nicht, dass es keine Ziele, Orientierungen und Grundhaltungen gibt, an denen wir uns in der musikalischen Arbeit mit Älteren ausrichten können, um verantwortungsvoll musikalische Teilhabe zu ermöglichen.

In diesem Beitrag möchten wir einige zentrale Aspekte dieser drei Themenbereiche erörtern, aber auch Fragen aufwerfen, um Anregungen für ein sensibles und professionelles Vorgehen in der musikgeragogischen Praxis zu geben.

Musikgeragogische Zielsetzungen

Lebensqualität fördern

Ein übergeordnetes Ziel in der Musikgeragogik ist der Erhalt und die Förderung der Lebensqualität älterer Menschen. Kerndimensionen von Lebensqualität sind u. a. das Maß an emotionalem und physischem Wohlbefinden, die Häufigkeit und Qualität sozialer Beziehungen, die materielle Lage, die Chancen zur persönlichen Entwicklung, die Möglichkeit zur Selbstbestimmung sowie die Chance auf Wahrnehmung von Rechten.

Für musikalische Angebote bedeutet dies für Mitwirkende: Fühle ich mich gut beim Singen und Musizieren? Ermöglicht mir das Musizieren soziale Kontakte? Habe ich überhaupt die notwendigen finanziellen Ressourcen, um Musikangebote wahrnehmen zu können? Schaffen sie mir Möglichkeiten, mich persönlich weiterzuentwickeln und auch Neues zu lernen? Hat das Musizieren positiven Einfluss auf meinen körperlichen Zustand, etwa auf Motorik, Herz-Kreislauf-Funktion oder Atmung? Bleibe ich autonom im musikalischen Handeln und habe ich stets die Sicherheit, dass meine Rechte gewahrt bleiben, so auch etwa das Recht, nicht zu singen und zu musizieren, wenn ich es nicht möchte?

Soziale und kulturelle Teilhabe

Die oben unter dem Paradigma der Lebensqualität eingeforderte musikalische Partizipation ist auf verschiedenen Ebenen realisierbar: Auf der Mikroebene etwa beim Musizieren daheim mit der Partnerin oder dem Partner, auf der Mesoebene in einer geschlossenen Gruppe in einer Alteneinrichtung oder auf der Makroebene in einem Senior(*inn)enorchester einer größeren Stadt. Kulturelle und soziale Partizipation sind eng miteinander verknüpft und es wird oft vorausgesetzt, dass ältere Menschen grundsätzlich sozial und kulturell partizipieren möchten. Vielleicht will sich jemand aber im Alter bewusst ganz allein mit einer bestimmten Musik nur an seinem häuslichen Klavier beschäftigen und geht vollkommen darin auf, ohne dass andere dabei sind. Er bzw. sie bleibt also auf der Mikroebene, im Spiel und im Dialog mit sich selbst. Haben wir uns also schon mal die Frage gestellt, ob z. B. ein musikalisches Gruppenangebot für bestimmte Personen überhaupt sinnvoll ist und ihren Bedürfnissen entspricht? Werden da möglicherweise manchmal Grenzen überschritten, wenn Menschen zur Teilnahme ‚überredet‘ werden und sie dieser Einladung eventuell nur aus Höflichkeit folgen?

Orientierungen

Bedürfnisorientierung

Gesunde ältere Menschen sind sicherlich in der Lage, ihre musikalischen Bedürfnisse deutlich zu äußern, z. B. wenn sie im Alter den Klavierunterricht wieder aufnehmen, um nur Jazz- und Popstücke zu erlernen und keinesfalls klassische Werke (oder umgekehrt). Und sie sind in der Lage, musikalische Bedürfnisse auch für die Momente des Musikunterrichts oder des Musizierens klar in den Vordergrund zu rücken beziehungsweise andere Bedürfnisse – z. B. sich mit Mitmusizierenden während der konzentrierten Probe in einer Band 60+ zu unterhalten – dafür eine Zeit lang zurückzustellen. Dennoch gehen mit musikalischem Engagement in Ensembles oftmals sehr viele außermusikalische Bedürfnisse einher. Die Entscheidung, sich einem Chor im Alter anzuschließen, basiert nicht nur auf dem Wunsch, gemeinsam mit anderen zu singen, sondern auch die Geselligkeit zu pflegen. Wir müssen daher als Anleitende bereit sein, diesen Bedürfnissen gerecht zu werden, indem etwa Gelegenheiten für eine solche Geselligkeit im Rahmen einer Chorprobe und darüber hinaus geschaffen werden.

Mit zunehmender Belastung durch Einschränkungen oder Erkrankungen rücken existentiellere außermusikalische Bedürfnisse stärker in den Vordergrund, auch bei musikalischen Aktivitäten. Das kann, um ein ganz einfaches Beispiel zu nennen, der Wunsch sein, während einer Senior(*inn)enchorprobe oder Musikrunde in einem Altenheim etwas zu trinken. Das können aber auch weitreichendere Bedürfnisse sein, etwa im Kontext von Demenz: Der Sozialpsychologe Tom Kitwood (2019) nennt hier das Streben nach Trost, Bindung, Einbeziehung, Beschäftigung und Identität, alles zentrale außermusikalische Bedürfnisse, die in der Musiksituation ihre Gültigkeit behalten und nicht aus dem Blick geraten dürfen. Das verlangt von uns eine sehr genau beobachtende, empathische Haltung sowie die Bereitschaft, diesen Bedürfnissen Raum zu geben und gegebenenfalls die musikbezogenen Ziele zeitweise hintanzustellen beziehungsweise völlig aufzugeben.

Dialogorientierung

Bedürfnisorientierung erfordert in der musikgeragogischen Praxis ein hohes Maß an Dialogbereitschaft. Dialoge finden nicht nur auf der verbalen Ebene statt; wir müssen auch sensibel sein für nonverbale Botschaften, die uns über Motorik, Blicke, Gestik und Mimik erreichen.

Begibt man sich in ein neues Setting, möchten alle Mitwirkenden gleichberechtigt beteiligt werden. Mit einem sechsjährigen Kind halten sich die Aushandlungsprozesse beispielsweise in einem beginnenden Instrumentalunter-

richt eher in Grenzen, ein älterer Mensch bringt aber seine jahrzehntelange musikalische Lebensgeschichte und -erfahrung mit in den Unterricht oder den Musizierkreis, die nur im Dialog erschlossen und darüber in die didaktischen Entscheidungen einfließen können. Im Dialog werden Möglichkeiten des Musizierens aufgedeckt, Ziele abgesteckt, Bedürfnisse benannt, Ängste und weitere Barrieren angesprochen. So können beispielsweise folgende Fragen Ältere bewegen: Bin ich überfordert? Ist der Anspruch an mich selbst zu hoch? Wie gehe ich mit der Fremd- oder auch Selbstzuschreibung um, unmusikalisch zu sein? Bin ich überhaupt gesundheitlich in der Lage zu musizieren? Wie gehe ich, wie gehen andere mit meiner möglichen Seh- oder Höreinschränkung um? Bin ich zu alt zum Lernen? Kann ich mir ein Angebot finanziell überhaupt erlauben? Was denken Familienmitglieder, Nachbarn, Freunde (wenn ich z. B. als Anfänger*in zu Hause übe)? Ist meine private Zeitplanung im Ruhestand kompatibel mit den Zeiten beispielsweise der Musikschule? Was ist, wenn ich ab und zu im Ensemble fehle?

Letztlich sollten wir uns im Dialog bemühen, Singen und Musizieren zu ermöglichen und nicht zu verordnen. Und wir sollten aufpassen, nicht in einen erzieherischen Duktus zu verfallen und aus einer überlegenen Position heraus zu agieren. Daher sollte man im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik (Bublitz-Lutz et al. 2010, S. 132–133) als respektvolle Vermittelnde, Moderierende und Begleitende von musikalischen Bildungsprozessen auftreten, die den älteren Menschen als Expertin oder Experten der eigenen Lebenswelt akzeptieren.

Autonomie und Freiwilligkeit

Gerade wenn wir mit Menschen musizieren, die körperlich oder psychisch eingeschränkt sind, laufen wir schnell Gefahr, ihre Autonomie nicht zu respektieren. Wie (vor)schnell ist man geneigt, Hilfestellung zu geben, wobei sie durch eine geschickte Änderung des Settings nicht notwendig wäre. Hier helfen Erkenntnisse und Erfahrungen aus anderen inklusiven Arbeitsfeldern, z. B. Musik und Behinderung oder Community Music.

Autonomie in der Musikpädagogik bedeutet aber auch, Entscheidungen nicht in einem hierarchischen Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis – und in der Regel sind ja die Lehrenden und Anleitenden die Jüngeren –, sondern auf Augenhöhe herbeizuführen, wobei die Akteurinnen und Akteure letztlich in einem möglichst symmetrischen Dialog die entscheidende und damit aber auch verantwortende Instanz bleiben.

Angemessene Anforderungen

Um in der Musikpädagogik das richtige Anforderungsniveau zu erzielen, kann es in bestimmten Kontexten bedeuten, etwa beim Musizieren mit Menschen

mit dementiellen Erkrankungen, didaktisch stark zu reduzieren, auf das Elementare zurückzugreifen und komplexe Sachverhalte in einfachere Strukturen zu überführen. Dies kann zum Beispiel die Erarbeitung einer *Light-Version* eines beliebten klassischen Musikstücks im Instrumentalunterricht sein. In der Regel möchten auch ältere Menschen gerne musikalisch gefordert werden. Aber was heißt das, zu fordern? Wo sind mögliche Grenzen? Verlaufen sie nicht stets individuell, und können wir dem gerecht werden, wenn wir mit Gruppen musizieren? Haben wir überhaupt die Möglichkeit zu erfahren, wo diese Grenzen liegen, vor allem, wenn wir mit Menschen musizieren, die sich nicht mehr klar äußern können?

Sicherlich gilt es auch hier, wie in jedem anderen pädagogischen Setting, die Balance zwischen Fordern, Unter- und Überfordern zu finden und zu halten. Aufgrund der meist hohen Heterogenität bleibt uns aber nichts anderes übrig, als eine gewisse Unausgewogenheit in dieser Balance immer wieder auszuhalten. Eine solche Ambiguitätstoleranz wird aber nur gelingen, wenn wir authentisch sind, in unseren Entscheidungen transparent bleiben und alle Beteiligten in jedem Moment mitnehmen. Das kann etwa bedeuten, um Verständnis zu bitten, wenn in der Gruppe ein Stück musiziert wird, das einige nicht anspricht. Die Wünsche dieser Mitglieder sollten dann aber bald berücksichtigt werden; und möglicherweise müssen während dieser Zeit dann die Anderen Rücksicht nehmen. Immer wieder zeigt sich dann auch, dass plötzlich eine Musik Freude bereitet, von der man es vorher nie erwartet hätte. Wichtig ist, dass Musizierende ein gutes Vertrauensverhältnis zu den Anleitenden aufbauen und somit die Bereitschaft besteht, sich auf Neues einzulassen. Dann kann die zunehmende Vertrautheit mit dem Unbekannten durch das gemeinsame Erleben mit anderen auch zu einer positiven und offenen Einstellung dem Neuen gegenüber führen.

Biografieorientierung

Musik ist eine Lebensbegleiterin von Geburt an, wobei sich im Laufe der Zeit bewusst oder unbewusst viele musikbezogene Präferenzen und Fertigkeiten ausbilden. Möglicherweise haben besondere Ereignisse, auch spezielle Anlässe oder gar wichtige Personen, im Laufe der Lebensgeschichte die heutigen Vorlieben, Abneigungen, aber auch Fähigkeiten zum Singen und Musizieren sowie zum mentalen Vorstellen und Erleben von Musik wesentlich mitgeprägt. Dabei darf nicht übersehen werden, dass in Einzelfällen auch negative Erlebnisse durch Musik getriggert werden können, was dann behutsam aufgefangen werden muss.

Allerdings darf Biografieorientierung auch nicht bedeuten, dass Musikgeragogik ausschließlich auf bekannte Musik setzt. Das Vergnügen sowie die

Bereitschaft, neue oder fremde Musik kennenzulernen und zu musizieren, ist auch im Alter vorhanden. Hierfür gibt es viele Praxisbeispiele aus dem Instrumental- und Chorbereich. Dazu bedarf es einer geschickten Hinführung, die das Interesse an der unbekannteren Musik weckt, und eines authentischen, kompetenten und motivierenden Agierens der anleitenden Personen.

Kompetenzen- und Ressourcenorientierung

Eine biografische Orientierung ermöglicht in musikgeragogischen Kontexten, etwas über die beteiligten Personen zu erfahren – Lebensgeschichtliches und Lebensweltliches, das möglicherweise für die Auswahl der Musik und die Methodik des Settings relevant ist. Dieser Blick in die Lebensgeschichte und Lebenswelt sollte sich möglichst nie an Defiziten orientieren, sondern vielmehr Kompetenzen und Ressourcen zu Tage fördern, die sich nutzen lassen und vielleicht auch Potentiale für das Wiederaufgreifen einer musikalischen Aktivität zu Tage fördern und das Anknüpfen an früher einmal Gelerntes ermöglichen.

Intergenerationelle Orientierung

Eine intergenerationelle Orientierung zielt darauf ab, Generationen in Kontakt zu bringen und dadurch einen bereichernden Austausch zu ermöglichen. Die jeweiligen Qualitäten und Expertisen einer Generation, etwa Wissen und Erfahrung der Großelterngeneration und Lebendigkeit, Neugier und Spontaneität der Enkelgeneration, können beim Aufeinandertreffen neue Dimensionen der Begegnung entfalten. Dabei ist zu beachten, dass es beim intergenerationellen Musizieren gegenüber den homogen zusammengesetzten Gruppen durchaus auch Nachteile geben kann – etwa die Angst vor Überforderung, vor Konfrontation mit Defiziten, vor zu viel Unruhe und vieles mehr – und daher sichergestellt sein sollte, ob eine gemeinsame Aktivität von beiden Altersgruppen wirklich erwünscht ist.

Haltungen

Authentizität

Häufig stimmen die musikalischen Vorlieben der älteren Akteurinnen und Akteure nicht unbedingt mit den eigenen überein. Trotzdem sollte man andere Vorlieben akzeptieren und sich auf sie einlassen, ohne die eigene Authentizität aufzugeben, da sie eine unabdingbare Grundvoraussetzung für das Gelingen musikgeragogischer Angebote ist. Als Musikgeragog(*inn)en sind wir Musiker*innen mit eigenen musikalischen Vorlieben und Abneigungen, Werten

und Überzeugungen und gewissen Grenzen. Authentizität meint hier Echtheit und Glaubwürdigkeit in unserem Verhalten. Wir sollten gegenüber älteren Menschen nicht schauspielern, ihnen nicht etwas vorspielen und vortäuschen, indem wir z. B. die Qualität einer rudimentären musikalischen Aktivität übertrieben in den Himmel loben, obwohl die angesprochene Person selbst spürt, dass das Klangergebnis unzulänglich ist. Auch das aufrichtige Eingestehen eigenen Nichtwissens und Nichtkönnens gehört dazu, denn nicht jeder bzw. jede bewegt sich sicher in jedem musikalischen Genre, kann aus dem Stegreif Lieder instrumental begleiten und evtl. transponieren oder Texte und Melodien aus dem Gedächtnis abrufen. Nur wenn wir ehrlich und damit authentisch sind, können wir unseren Mitmusizierenden auf Augenhöhe begegnen, da wir erwarten können, dass auch sie uns gegenüber ehrlich und authentisch sind.

Authentisch bleiben meint in diesem Zusammenhang auch, sich zu fragen, ob man dafür geeignet ist, mit einer bestimmten Zielgruppe zu arbeiten. Ist es klug, in eine Alteneinrichtung zu gehen und mit dementiell erkrankten Menschen arbeiten zu wollen, aber im Grunde deutlich in sich zu spüren, dass einem eine überwiegend niedrigschwellige Form des Musizierens überhaupt nicht liegt und man sie im Grunde nicht akzeptieren kann?

Flexibilität

Musikgeragogische Begegnungen erfordern, Vielfalt und Verschiedenartigkeit auszuhalten, ständig dazuzulernen, bereit zu sein, sein Handeln zu hinterfragen, ein Setting spontan abzuändern und anzupassen oder notfalls auch abubrechen, auf jeden Fall stets flexibel zu bleiben und situativ zu handeln. Ein Angebot in einer Alteneinrichtung kann vormittags stimmig sein und am Nachmittag nicht mehr gelingen, eine Person kann ich in diesem Moment musikalisch erreichen und etwas später bereits nicht mehr. Hohe Fluktuationen bei den Teilnehmenden, Einschränkungen, Krankheit oder auch Tod spielen eine viel größere Rolle in der Musikgeragogik als in der Arbeit mit jüngeren Menschen. Die Bedingungen in Alteneinrichtungen sind oftmals wesentlich weniger planbar als der Unterricht, zu dem jemand regelmäßig in die Musikschule kommt. Hinzu kommt, dass häufig institutionelle Erwartungen und Vorgaben – etwa vom Personal einer Altenpflegeeinrichtung – zu berücksichtigen sind.

Wertschätzung/Validation

Die meisten Menschen wünschen sich für ihre musikalischen Leistungen in jedem Lebensalter Anerkennung und Wertschätzung. Der Auftritt eines Senior(*inn)enorchesters in einer Alteneinrichtung, einer Band 60+ auf einem

Stadtteilstadt – überall erfordert Musik eine Bühne, selbst kleine Auftritte von Bewohner(*inn)en in einer Altenreinrichtung schenken den Ausführenden Lebensfreude. Solche Auftritte können sehr motivieren – natürlich mit der nötigen Umsicht, um niemanden bloßzustellen und zu überfordern. Auch hier gilt das Gebot der Freiwilligkeit und Selbstbestimmung. Ein Auftritt kann zu einer Win-Win-Situation für die Ausführenden und Zuhörenden werden. Der ältere Mensch muss aber nicht mehr etwas für andere tun, in einem autoproduktiven Verständnis darf er sich vielmehr Selbstzweck sein: Seine musikalischen Aktivitäten müssen keinen direkt messbaren und nachhaltigen (gesellschaftlichen) Nutzen erzielen, sondern sind als ein Akt kultureller Teilhabe zu verstehen. Eine besondere Form der Wertschätzung stellt die Validation dar, die versucht, dementiell veränderte Menschen in ihrer subjektiven Wirklichkeit – die eben nicht unbedingt mit der unsrigen übereinstimmt – ernst zu nehmen und sie nicht einem Orientierungs- oder Realitätstraining zu unterwerfen. Das verlangt eine akzeptierende Einstellung gegenüber den aktuellen Gefühlen, den Gedanken und dem Verhalten des Gegenübers. Im Verhalten einer dementiell erkrankten Person kann erspürt werden, ob es Anzeichen gibt, vorsichtig in ein musikalisches Miteinander zu kommen. Das kann z. B. eine Lautäußerung oder ein verhaltenes Summen sein, das aufgegriffen wird und zum gemeinsamen Musizieren führen kann.

Kultursensibilität

Angesichts der Tatsache, dass die Zahl älterer Menschen mit Zuwanderungsgeschichte immer mehr zunimmt, muss auch die Musikgeragogik stärker auf diese Entwicklung reagieren. Es stellt hohe Anforderungen an Anleitende, mit der für sie oftmals fremden Musik und den fremdsprachlichen Texten umzugehen und sie sinnvoll in Angebote einzubinden. Hier liegen bisher noch kaum Praxisberichte vor. Ein besonderer Wert kultursensibler Angebote liegt darin, dass Menschen mit Migrationshintergrund über *ihre* Musik eine mentale Verbindung zur Ursprungsheimat herstellen können, in die sie vielleicht einmal zurückkehren wollten. Eine biografisch bedeutsame Musik kann in diesem Fall ein wesentlicher Beitrag zur Lebensqualität und zum Erleben von Identität sein.

Gendersensibilität

Der Genderaspekt ist in der Musikgeragogik bislang noch nicht intensiver diskutiert worden, und hier besteht – wie bei der kultursensiblen Arbeit – noch Forschungsbedarf. Dabei gibt es interessante Projekte wie gut nachgefragte Erzählcafés für Männer oder Frauen in ländlichen Alteneinrichtungen: Männer tauschen sich beispielsweise aus über technische Themen und Frau-

en über Mode oder Haushaltsthemen. Wir bitten, diese stereotype Darstellung nicht falsch bzw. wertend zu verstehen, sondern vielmehr als Anregung, ob bei Gruppenangeboten nicht auch unterschiedliche musikalische Vorlieben von Frauen und Männern existieren könnten. Warum kommen keine Männer zu bestimmten Musikangeboten? Warum wiegen die Frauen kopfschüttelnd ab, wenn der ältere Herr immer wieder den Radetzkymarsch einfordert? Warum gibt es Unstimmigkeit, wenn Männer mit Frühdemenz Rock- und Popmusik oder Fußballhymnen hören möchten, die Frauen lieber Schlagertitel? Selbstverständlich kann man diese Vorlieben nicht pauschal generalisieren und das Thema wird hier nur sehr vereinfacht skizziert, die exemplarischen Ausführungen sollen jedoch für diesen bisher vernachlässigten, noch zu beforschenden Aspekt sensibilisieren.

Haltungen und Orientierungen sind letztlich ethische Dimensionen, die sich auch in einem permanenten gesellschaftlichen Wandel befinden. Es soll hier noch einmal unterstrichen werden, dass es in der Musikgeragogik keine didaktische und methodische Absolutheit geben kann, sondern die zentrale Aufgabe darin besteht, älteren Menschen zu ermöglichen, ihre individuelle musikalische Biografie fortzuschreiben (Ermöglichungsdidaktik). Hierfür sollten Anleitende die genannten Haltungen verinnerlichen und ihre Arbeit an den aufgeführten Zielen und Orientierungen ausrichten.

Literatur

- Bubolz-Lutz, E., Göskens, E., Kricheldorf, C. & Schramek, R. (2010). *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*. Kohlhammer.
- Kitwood, T. (2019). *Der person-zentrierte Ansatz im Umgang mit verwirrten Menschen* (8. erg. Aufl.). Hogrefe.

Musik bewegt bis ins hohe Alter

Musikgeragogische Potenziale der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik

1. Einleitung

Künstlerisch-pädagogisches Arbeiten mit Menschen unterschiedlichen Alters hat in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik (EMTP) lange Tradition. Um ästhetische Erfahrungsräume zu öffnen und lebenslanges Lernen anzuregen, scheinen elementare Zugänge gewinnbringend, da diese das Potenzial zu proaktiver Kreativität beinhalten. Auf diese Weise können sozio-emotionale, kognitive und leibliche Aspekte des Menschseins aktiviert werden bzw. in Bewegung bleiben. Besonders wertvoll für die genannte Zielgruppe ist das Erleben in der Gruppe, wo jedoch gleichzeitig jeder Mensch mit seiner individuellen (Lern-)Biografie, seinen Voraussetzungen und Möglichkeiten im Mittelpunkt steht. In der praktischen Umsetzung werden explorative, improvisatorische und gestalterische Zugänge favorisiert. Damit werden Selbstwirksamkeitserleben, Flexibilität und Vitalität in besonderer Weise ermöglicht.

Ausgehend von Schilderungen diverser Praxisbeispiele werden theoretische Überlegungen zur Einordnung der beobachteten Lernprozesse formuliert und Parallelen wie Überschneidungen zum Konzept der Psychomotorik bzw. Motogeragogik¹ beleuchtet.

2. Praxiseinblicke

Seit 2015 gibt es am Orff-Institut Salzburg eine Praxisgruppe unter der Leitung von Barbara Tischitz-Winklhofer in einer Senior(*inn)enwohnanlage in Salzburg als Lehrveranstaltung für Studierende der EMTP. Die von ihr im Folgenden beschriebenen personenbezogenen Beispiele geben Einblicke in diese musikpädagogische Arbeit.

1 Motogeragogik ist jener Bereich der Psychomotorik, der sich auf den Lebensabschnitt Alter bezieht. In diesem Artikel werden der in der Literatur und international häufiger verwendete Begriff *Psychomotorik* und der Begriff *Motogeragogik* ident verwendet. Eine Begriffsklärung folgt unter Punkt 3.

Einmal wöchentlich wird den Bewohner(*inne)n die Möglichkeit geboten, mit mir, Barbara Tischitz-Winklhofer und zwei bis vier Studierenden gemeinsam ins aktive Tun zu kommen. Das vielfältige Angebot orientiert sich an den Inhalten und Zielen der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik, deren korrekte Bezeichnung für diese Ziel- oder Dialoggruppe Musik- und Tanzgeragogik bzw. Motogeragogik sein müsste.

*Frau P. kommt seit ca. eineinhalb Jahren regelmäßig in die Orff-Musik- und Bewegungsstunde. Sie sitzt mit im Kreis, schaut zu, möchte aber nicht aktiv teilnehmen. Wenn Instrumente oder Material ausgeteilt werden, wehrt sie ab, sie brauche keines. Sie singt weder mit, noch folgt sie den Einladungen zur gemeinsamen Bewegung. Frau P. möchte einfach mit dabei sein, ohne sich aktiv einzubringen. Bis zu dem Tag, an dem das Stundenthema ‚Fluss‘ lautet, wir mit Bildern von der Donau die Teilnehmer*innen einstimmen und im Hintergrund dazu leise der Donauwalzer erklingt. Frau P. wird ganz aufgeregt, erzählt, dass sie ja Wienerin sei und früher oft an der Donau spazieren war. Sie beginnt zu lächeln, wiegt sich leicht im Takt zur Musik und summt leise die Melodie des Musikstückes mit. Als nächstes wollen wir gemeinsam den Klang eines Flusses mit Stabspielen umsetzen. Frau P. will dafür das große Bassxylophon verwenden. Sie beugt sich im Rollstuhl weit vor und experimentiert ausgelassen auf ihrem Instrument. Als wir im Anschluss daran noch einen Teil des Liedes ‚Die Donau so blau‘ anstimmen, singt sie laut mit und bewegt ihren Körper zur Musik.*

Diese Unterrichtseinheit verändert das Verhalten von Frau P. innerhalb unserer Stunden nachhaltig. Seit diesem Moment nimmt sie aktiv teil. Sie musiziert, bewegt sich, tanzt, singt mit uns gemeinsam und bringt sich auch sprachlich mit ein. Die beschriebene Situation schildert keinen Einzelfall. Immer wieder kommt es vor, dass Personen durch die Arbeit mit bestimmten Materialien, Instrumenten, Gedichten, Tänzen, Liedern oder Musikstücken tief berührt werden und es dadurch zu besonderen Momenten in den Stunden kommen kann. Menschen blühen auf, erzählen von ihren Erlebnissen bzw. Erinnerungen und bringen sich mit einer neuen Lebendigkeit in die Gruppe ein.

Ein Grundprinzip der EMTP ist eine empathische Haltung, die eine Atmosphäre der Sicherheit schafft. Erst wenn diese Basis stimmt, können sich Menschen, die zu uns kommen, öffnen und den Freiraum, den wir ihnen bieten, nützen, um zu explorieren und zu improvisieren, wie folgende Beobachtung illustriert:

Frau K. ist eine sehr schüchterne Person, die große Angst davor hat, etwas falsch zu machen. Sie kommt nicht regelmäßig zu uns, sondern nimmt hin und wieder an den Orff-Musik- und Bewegungsstunden teil. Am Anfang der Einheit hält sie immer ihre Handtasche am Schoß fest an ihre Brust gedrückt. Erst allmählich lässt die Anspannung langsam nach. Frau K. lehnt es zuerst immer ab, sich aktiv am Geschehen zu beteiligen: ‚Ich kann das nicht. Ich mache das

bestimmt nicht richtig!'. Wird sie von uns darin bestärkt, es zu versuchen und wird ihr immer wieder versichert, dass sie nichts falsch machen könne, beginnt sie vorsichtig sich einzubringen und hat sichtlich Freude daran.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in unserer Arbeit einen hohen Stellenwert einnimmt, ist die Wertschätzung. Die Menschen sollen spüren: Ich bin wichtig! Ich bin etwas wert! Ich trage mit meinen Ideen, mit meiner Stimme, mit meinem Instrumentalspiel, meiner Bewegung dazu bei, dass gemeinsam etwas (Schönes) entstehen kann!

*Frau C. ist seit dem Tag, an dem ich in der Senior(*inn)enwohnanlage mit meinem Angebot startete, mit dabei. Sie ist humorvoll, bringt sich sehr aktiv mit ein und sprüht vor Einfallsreichtum und Ideen. Wenn sie den Raum betritt und mich mit einem lauten: ‚Guten Morgen! Ich bin auch wieder da!‘ begrüßt, merke ich, wie ich mich freue, dass sie da ist, denn durch sie ist die Stimmung in der Gruppe insgesamt fröhlicher und ausgelassener. Umso erstaunlicher war es für mich, als ich im Laufe der Zeit mitbekam, wie unterschiedliche Betreuungspersonen aus der Wohnanlage sie als anstrengend, nervend und aufdringlich bezeichneten. Das wirft die Frage auf, welche Faktoren in unserem Setting den Umstand, dass Frau C. in den Unterrichtseinheiten von allen durchwegs als positiv wahrgenommen wird, begünstigen bzw. ob es auch die vorurteilsfreie Sicht von außen ist, die das ermöglicht.*

Neben den nun bereits erwähnten wichtigen Punkten, gibt es noch einen weiteren, der sehr zum Gelingen unserer Stunden beiträgt: die zielgruppensensible² Sprache.

Frau G. ist durch einen Schlaganfall halbseitig gelähmt. Sie lässt sich dadurch jedoch nicht einschränken. Wird zu Beginn der Stunde eine körperliche Aufwärmung angeleitet, bei der zum Beispiel die verschiedenen Gelenke mobilisiert werden, dann macht sie das zuerst mit ihrem gesunden linken Arm und Bein bzw. ihrer linken Hand und ihrem linken Fuß. Kommt dann die Einladung, nun – wenn möglich – das Ganze auch mit der anderen Seite zu versuchen, dann schnappt sich Frau G. mit ihrer linken Hand den rechten Arm oder ihr rechtes Bein und bringt den Arm oder das Bein damit in die gewünschte Bewegung. Kein einziges Mal wurde von ihr die Einschränkung verbal thematisiert.

Es ist eine Herausforderung und ein immer wieder neues Suchen nach den richtigen Worten, um die Menschen, die an unserem Angebot teilnehmen, gut abholen zu können. Wenn ich zum Beispiel, wie eben beschrieben, die Teilnehmer*innen zu einer körperlichen Aktivierung einlade, versuche ich die Worte und meine Körpersprache so zu wählen, dass möglichst jede Person im Raum,

2 Nur wenn Worte angemessen und entsprechend sensibel verwendet werden, kann sichergestellt werden, dass die Teilnehmer*innen sich angesprochen fühlen und niemals das Gefühl bekommen, etwas nicht mitmachen zu können.

die Anleitung umsetzen kann, egal ob sie im Rollstuhl sitzt, einen Schlaganfall hatte, oder durch andere Umstände eingeschränkt wird. Ich vermeide es vorzugeben, ob z. B. die rechte oder linke Hand bewegt werden soll. Stattdessen verwende ich Formulierungen wie ‚wenn möglich eine Hand‘. Außerdem sage ich nicht, wie hoch oder schnell etwas gemacht werden soll. Statt: ‚Heben Sie ihren Arm bis über den Kopf!‘, formuliere ich z. B.: ‚Ich lade Sie ein, auszuprobieren, ihren Arm, so hoch wie es für Sie möglich ist, zu heben.‘ Oder: ‚Ich lade Sie ein, am Platz mit ihrem schnellstmöglichen Tempo zu marschieren.‘ Das macht einen großen Unterschied, denn dadurch bekommen die Anwesenden nicht das Gefühl, dass sie die Anleitung nicht umsetzen können bzw. sie umsetzen müssen.

Die folgende Beobachtung aus der Praxis zeigt, dass durch eine empathische Ansprache auch Entscheidungsfreiheit möglich wird.

Frau M. kommt immer wieder als Gast in unsere Stunden. Auf meine Einladungen, sich einen Platz im Kreis zu suchen, meint sie jedes Mal: ‚Ich sitze lieber außen am Rand und schau zu!‘. Es vergeht über ein Jahr, in dem ich sie immer wieder zu uns in den Kreis einlade, und eines Tages ist es soweit. Frau M. sucht sich ganz selbstverständlich ihren Platz und nimmt von diesem Tag an regelmäßig im Kreis und aktiv an unseren Stunden teil.

Das folgende, letzte Beispiel verweist auf Vitalitätsmomente, welche durch die EMTP ausgelöst werden können.

*Frau R. leidet an Demenz. In den ersten zwei Jahren, in denen sie fast wöchentlich an unserem Angebot teilnimmt, ist ihre Anwesenheit stark geprägt von Müdigkeitserscheinungen und Antriebslosigkeit. Immer wieder nickt sie während der Stunde ein und folgt nur einzelnen kurzen Impulsen. Nach ungefähr vier Jahren spricht mich die Senior(*inn)enbetreuerin nach einer unserer Unterrichtseinheiten an. Sie berichtet von ihrer Beobachtung, dass Frau R. sukzessive immer längere Zeitspannen aktiver an unserem Angebot teilgenommen und sich in den vergangenen Einheiten die gesamten 45 Minuten aktiv am Geschehen beteiligt hätte.*

3. Anknüpfung an Konzepte der Motogeragogik und Psychomotorik

Motogeragogik ist ein Konzept, das von Marianne Eisenburger in den 1990er-Jahren in Deutschland entwickelt wurde. Es geht dabei um Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsförderung durch Bewegung im Alter. Ziel dieser ganzheitlichen Bewegungsarbeit ist der Erhalt, der Wiedererwerb und die Weiterentwicklung von Kompetenzen, die nötig sind, um ein möglichst selbständiges Leben zu führen. „Über vielfältige Bewegungsangebote

wird die ganze Person bewegt und dabei werden körperliche, emotionale, soziale und kognitive Bereiche angesprochen“ (vaLeo, 2021, Online).

Im Folgenden werden die oben beschriebenen Praxiseinblicke mit Erkenntnissen aus dem Bereich der Motogeragogik bzw. Psychomotorik im Kontext mit der EMTP verknüpft.

Wie das Beispiel von Frau P. zeigt, kann Musik stark mit der individuellen Biografie und somit mit persönlichen Erlebnissen und Erinnerungen verbunden sein. Von Oliver Sacks, dem Neurologen und Autor, stammt die Aussage: „The past which is not recoverable in any other way [...] it's sort of embedded, as if in amber, in the music, and people can regain a sense of identity [...].“ (Sacks, 2021, Online). Sacks vergleicht in dieser schönen Metapher die Musik mit Bernstein, in welche die Vergangenheit eingebettet wird. Durch das Hören der Musik, die für den jeweiligen Menschen in seinem früheren Leben von Bedeutung war, werden sie an Vergangenes erinnert und können so ein Gefühl von Identität wiedererlangen.

Ein schönes Bild – die Vergangenheit eingebettet in Musik wie in Bernstein, und Menschen, die durch sie ein Gefühl von Identität wiedererlangen können.

Auch der Aspekt des Leibgedächtnisses spielt eine wichtige Rolle in der Motogeragogik sowie in musikpädagogischen Prozessen. Das Leibgedächtnis verbindet, unabhängig vom Bewusstsein, was wir gerade wahrnehmen und tun mit Vertrautem aus dem eigenen Leben. Wenn bei Menschen mit Demenz das explizite Gedächtnis (auch Wissensgedächtnis genannt) nachlässt, funktioniert das implizite Gedächtnis (oder Gedächtnis des Erlebens) nach wie vor und kann ihnen Orientierung und Sicherheit geben (vgl. Eisenburger & Zak, 2013, S. 27). Die sinnlichen, sensomotorischen und musikalischen Inhalte, mit denen wir in der EMTP arbeiten, erreichen die Menschen auf dieser Ebene jenseits des rationalen Denkens und können auch dadurch besondere Augenblicke – vergleichbar mit den oben beschriebenen – auslösen.

Ähnlich dem Beispiel von Frau K., die Angst hat, etwas falsch zu machen, schildert Thesi Zak in einem Artikel, in dem es um die Handlungsprinzipien der Motogeragogik geht, eine Situation einer Teilnehmerin, die ebenfalls ihre Tasche zum Schutz anfangs immer am Schoß hält und diese nach und nach nicht mehr braucht. Zak schreibt hierzu: „Das Gefühl, verstanden zu werden, ist eine unabdingbare Basis, sich wohl und sicher zu fühlen – erst dann kann man sich auf das Geschehen einlassen“ (Zak & Eisenburger, 2019, S. 28). Dem Bedürfnis der Frau nach Schutz und Halt wird Raum gegeben, sie muss nicht mitmachen, sie wird nicht belächelt oder erzogen. Sie kann sich angenommen, wertgeschätzt respektiert und somit wohl fühlen (vgl. Zak & Eisenburger, 2019, S. 28).

Das Gefühl von Sicherheit wird zusätzlich unterstützt durch den Ansatz der divergenten Lösungswege. Es gibt nicht den einen richtigen Weg zur Lösung, sondern viele Möglichkeiten. ‚Wie kann *Ihr* Herbstblatt zur Musik tanzen? Welche Möglichkeit finden *Sie*, ihre Pfauenfeder auf verschiedenen Körperteilen zu balancieren? Welche unterschiedlichen Geräusche und Klänge können *Sie* Ihrem Instrument entlocken?‘ – unsere Aufgabenstellungen sind stets so gewählt, dass individuelle Lösungsmöglichkeiten gefragt sind und somit ein Falsch ausgeschlossen wird.

Gerade Menschen mit Demenz erleben in ihrem Alltag häufig, dass sie etwas nicht können, oder falsch machen. In unseren Stunden haben sie die Möglichkeit, sich wieder positiv in ihrer Selbsttätigkeit zu erleben. Sie tun etwas, und es ist richtig, so wie sie es tun. Das führt zu einem Erleben von Selbstwirksamkeit. Dies wiederum hat eine positive Auswirkung auf ihr Selbstkonzept, ihre Identität. Auch hier finden sich erneut Parallelen zur Psychomotorik: ‚Ich tue – ich kann – ich bin, sind die Perlen der Entwicklungskette, die in jeder psychomotorischen Einheit neu gefädelt werden, bis daraus eine dichte, feste [...] Verbindung geworden ist‘ (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 165).

Damit die Teilnehmenden die oben, im Fall von Frau C. beschriebene Wertschätzung erfahren können, ist es für die leitende Person maßgeblich, präzise zu beobachten. Hier geht es oft um kleine, kaum sichtbare Aktivitäten, die wahrgenommen werden wollen. Nur so ergibt sich die Möglichkeit, den Teilnehmer(*inne)n zurück zu spiegeln, dass sie selbst, ihre Ideen und ihre Tätigkeiten gesehen und wertgeschätzt werden. Zak und Eisenburger schreiben hierzu für den Bereich der Motogeragogik: ‚Die Devise ‚weniger ist mehr‘, das Zeitlassen, viel Empathie, sehen und wertschätzen von kleinsten Regungen und Bewegungen sind Grundpfeiler positiver Erfahrungen in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung‘ (Eisenburger & Zak, 2013, S. 120). Entscheidend ist, wie bereits oben erwähnt, ein förderliches Sprachverhalten. ‚Sprache beeinflusst das Miteinander der Menschen. [...] Jede Wortwahl ist immer auch untermalt von einem bestimmten Tonfall und signalisiert etwas Bestimmtes‘ (Eisenburger & Zak, 2013, S. 13). Werden Anweisungen gegeben, sollen die anderen sie befolgen und sie nehmen wahr, dass wir als Leitende vorgeben, was zu tun ist. Wird hingegen eine Einladung, eine Anregung oder ein Impuls ausgesprochen, bleibt die Freiheit, es auf eigene Weise oder auch gar nicht zu machen (vgl. Eisenburger & Zak, 2013, S. 13).

Diese Freiheit zeigt sich zudem in der selbstbestimmten Gestaltung von Zeitverläufen. Zeit, ist neben Raum und Beziehung eine der drei sogenannten Basisdimensionen in der Psychomotorik. In diesem Zusammenhang ist nicht die Zeit als physikalisches Phänomen gemeint, sondern die Bedeutung der subjektiv erlebten Zeit für die einzelnen Personen (vgl. Passolt & Pinter-

Theiss, 2003, S. 21). Wie wichtig es ist, den Menschen Zeit zu geben, zeigt das oben beschriebene Beispiel von Frau M.

In der Arbeit mit alten Menschen geht es auch um ein „Eintauchen in die Langsamkeit. Es dauert lange, bis ein Wort sich den Weg gebahnt hat, bis ein Signal angekommen ist. Und es dauert lange bis eine Reaktion erfolgen kann, bis ein Gedanke vom Kopf wieder zurück in die Muskeln gewandert ist“ (Eisenburger & Zak, 2013, S. 12). In unserer schnelllebigen Welt bedeutet das eine große Umstellung und ein sich immer wieder Bewusstmachen, wie entscheidend sich dieser Faktor auf das Verhalten unserer Dialoggruppe auswirkt und welchen Unterschied dies für das Wohlbefinden der einzelnen Teilnehmer*innen macht.

4. EMTP-bezogene Aktivitäten als Vitalitätsbooster

Die eingangs geschilderten Szenarien illustrieren Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen, die durch musikalisch-tänzerische Angebote und EMTP-spezifische Unterrichtsqualitäten ermöglicht wurden. Wie lassen sich diese bei den Teilnehmenden beobachteten Veränderungen im Hinblick auf Motivations-, Aktivitäts- und Mobilitätsaspekte theoretisch einordnen?

In zahlreichen Studien konnte gezeigt werden, dass Musik und Bewegung mit Vitalitäts- und gesundheitsfördernden Aspekten verbunden sind. Eine Zusammenfassung positiver Effekte von Musik findet sich beispielsweise bei Heydon, Fancourt und Cohen (2019), Bernatzky und Kreutz (2015) oder bei Altenmüller und Willich (2014). Für Wirkmechanismen von Bewegung und Tanz kann stellvertretend auf Überblicksarbeiten von Fancourt und Finn (2019), Hwang und Braun (2015) oder Christensen und Chang (2018) verwiesen werden.

Da sich musikbezogene Tätigkeiten in kognitiver und motorischer Hinsicht durch eine hohe Komplexität auszeichnen, regen sie in besonderem Maße die Neuroplastizität an. Vor diesem Hintergrund werden in therapeutischen Settings z. B. Schlaganfallpatient(*inn)en eingeladen, das Klavierspiel zu erlernen, um durch musikbezogenes Lernen hirnpfysiologische Stimuli zu setzen (vgl. Altenmüller, 2018, S. 417–419). Musizieren erfordert eine differenzierte Feinmotorik, regt akustische Gedächtnisleistungen sowie das Vorstellungsvermögen an und kann Wohlbefinden und Glückserleben hervorrufen. Auch Musikhören bewirkt eine Verfeinerung auditiver Wahrnehmung und vermag starke Emotionen und Erinnerungen wecken (vgl. Kölsch, 2019; Altenmüller, 2018; Sacks, 2010; Jäncke, 2009).

Untersuchungen legen nahe, dass Menschen, die von Alzheimer-Demenz betroffen sind, selbst bei fortschreitenden Schweregraden imstande sind, auf

musikalische Erinnerungen zurückzugreifen. Ihr Gedächtnis für Musik bleibt im Gegensatz zum episodischen Lang- und Kurzzeitgedächtnis nahezu intakt, was sie befähigt, begonnene Melodien weiterzusingen, Liedtexte wiederzugeben oder falsche Töne zu identifizieren (vgl. Cuddy et al., 2012). Zudem verbessert Musikhören autobiografische Erinnerungen, selbst dann, wenn die Musik in keinem Kontext mit den Ereignissen steht (vgl. El Haj et al., 2015). Begründet wird dieser Effekt mit der engen Verknüpfung von musikalischen Gedächtnisleistungen und Emotionen, wie sie insbesondere im cingulären Kortex verortet sind. Dieses Areal bezeichnet Stefan Kölsch (2019, S. 262) als einen ‚Emotions-Gedächtnis-Tunnel‘: Löst Musik Emotionen aus, erfolgt eine Aktivierung von Erinnerungen, die Vorhersagen über mögliche weiterführende Verläufe von Melodie, Harmonie oder Rhythmus erlaubt. Dieser Tunnel gilt als Schnittstelle jener neuronalen Netzwerke, die mit „Gedächtnis, Emotion, Vorhersagen und Synchronisation“ assoziiert sind. Vor diesem Hintergrund kann Musik in emotionaler Hinsicht positiv stimulieren und Ängste, Apathie oder Depressionen verringern. Musikalische Aktivitäten bewirken einen „emotionalen Auftrieb“, da Erfahrungen des eigenen Erinnerungsvermögens die im Zerfallen begriffene Identität stärken und in Aussicht stellen, weiterhin „Neues lernen zu können“ (Kölsch, 2019, S. 263).

Vor allem die mit musikalisch-tänzerischen Tätigkeiten verbundenen sozialen Interaktionen tragen zum Gelingen von Lernerfahrungen bei und dürften generell motivationsfördernd sein, wie Joachim Bauer (2008) betont. Als positiv erlebte Beziehungserfahrungen regen das körpereigene Motivationssystem an, spezifische Botenstoffe zu generieren, die sich förderlich auf Wohlbefinden, Konzentration und Handlungsbereitschaft auswirken sowie eine schmerzreduzierende Wirkung entfalten. Laut Bauer ist der Mensch in seinen zentralen Antrieben auf soziale Gemeinschaft und gelingende Beziehungen hin orientiert. Anders formuliert: Der Kern aller Motivation besteht laut Bauer darin, „zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben“ (Bauer, 2008, S. 36), weshalb gelingende Beziehungen eine hochwirksame Medizin darstellen. Zuwendung bewirkt biologisch betrachtet Beruhigung und Entspannung und steigert die Lebensfreude (vgl. Bauer, 2008, S. 58–60).

Inwiefern tragen musikalisch-tänzerische Angebote, wie sie in der EMTP konzipiert sind, zu lebenslangem Lernen bei? Multisensorische Erfahrungen und Lernprozesse zu initiieren, um Menschen in ihren kreativen und ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten zu bereichern, ist in der EMTP zentral. Das Elementare wird dabei nicht auf das Anfängliche oder die Arbeit mit Kindern verengt, sondern als jener Ansatz verstanden, der in allen Lebensaltern und auf sämtlichen Niveaus schöpferische Zugänge zu künstlerischen Phänomenen schafft. Durch ein vertieftes Befassen mit dem Wesentlichen,

Zugrundeliegenden wird ein gestalterischer, fantasievoller Umgang mit Musik, Tanz und Sprache evoziert. Gleichzeitig werden Impulse zur Erweiterung und Differenzierung von Wissen und Können gesetzt, kurzum: das Elementare schließt zielgerichtete Vermittlungs- und Übeprozesse keineswegs aus (vgl. Kalcher, 2019, S. 145–148). Neben ästhetischen Lernanregungen sind persönlichkeitsbildende Aspekte entscheidend, ein Gedanke, den bereits Carl Orff betonte (vgl. Orff, 1964, S. 19) und auf den später vor allem Juliane Ribke (1995) verwies.

Die in der EMTP favorisierten Zugänge bieten Menschen mit unterschiedlichen körperlichen und kognitiven Voraussetzungen die Teilhabe an Musizier- und Tanzprozessen. Es handelt sich dabei um barrierefreie Aktivitäten, die Entwicklungsbesonderheiten berücksichtigen und durch entsprechende Impulse gleichzeitig das Ausloten von Leistungsgrenzen stimulieren. Dies wird insbesondere in der Improvisation realisiert. Um eine bestimmte Klang- oder Bewegungsvorstellung umzusetzen, kommt z. B. eine temporeiche Handbewegung, eine intensive Dehnung oder eine rasante Drehung zum Einsatz und Teilnehmende überschreiten in diesen Momenten selbstbestimmt ihre vermeintlichen Grenzen. Auch zeigen sie hier eine spezifische Ausdauer, Spielfreude oder ein verstärktes Kontaktverhalten, also Kompetenzen, die in ihrem Alltag eher verborgen bleiben. Musikalisch-tänzerische Angebote aktivieren zur Differenzierung auf unterschiedlichen Ebenen, womit nachhaltige Impulse für ein lebenslanges Lernen gesetzt werden. Vor allem die vom Spielerischen geleiteten Aktivitäten dürften dazu anregen, das Fähigkeitsspektrum zu erweitern. Explorieren, Improvisieren und Generieren spiegeln momentane Kompetenzen und fordern heraus, diese auszuschöpfen und auszubauen. Damit sind wiederum Aspekte des Selbstkonzeptes und Selbstwirksamkeitserleben verknüpft, die vor allem bei Menschen mit altersbedingten Beeinträchtigungen von hoher Relevanz sind: Sich als gestalterisch zu erleben, etwas hervorzubringen, gemeinsam mit anderen ein ästhetisches Ergebnis zu entwickeln, kann Menschen allen Alters ermuntern und beglücken. Arbeiten aus der Positiven Psychologie verweisen darauf, dass kreative Tätigkeiten generell mit Selbstwirksamkeit, Flowerleben oder Sinnstiftung einhergehen (vgl. u. a. Csikszentmihalyi, 2013). Mit Dingen und Erscheinungen zu spielen, stellt eine wesentliche Grundlage für kreatives Denken dar. Ein fantasievolles Umgehen mit Klang- und Bewegungsmaterial gilt sozusagen als Credo elementar musikalisch-tänzerischer Bildungsprozesse. Menschen werden eingeladen, Neues auszuprobieren und Neues zu wagen. In kreativen Aufgaben sind sie gefragt, gewohnte und konventionelle Pfade gezielt zu verlassen, um ungewöhnliche, divergente Lösungen zu finden. Das Konzept des divergenten Denkens wurde von Guilford (1950) akzentuiert und zählt nach wie vor als eine wichtige Komponente in Kreativitätstests, wenngleich es nicht mit Kreati-

vität gleichzusetzen ist. Während konvergentes Denken auf eine gültige Lösung abzielt, eröffnet divergentes Denken eine Fülle optionaler Antworten, die sich nicht in richtig oder falsch kategorisieren lassen (vgl. Runco & Acar, 2019). Für Menschen mit demenziellen Veränderungen eröffnet die gezielte Aufforderung, vielfältige Ideen zu entwickeln, etwa ungewohnte Verwendungsmöglichkeiten für Alltagsgegenstände oder Instrumente zu finden, neue Handlungsspielräume. Die Unsicherheit, Gegenstände nicht mehr korrekt einordnen oder bedienen zu können sowie damit verbundene Schamgefühle oder Frustrationen werden durch kreative Verhaltensweisen zeitweilig ausgesetzt. Sind Menschen gefragt, überraschende, andere, unübliche Handhabeoptionen zu finden, stärkt das mit hoher Wahrscheinlichkeit ihr Selbstwirksamkeitserleben. Durch ein spielerisches, exploratives Agieren und Manipulieren von Materialien, werden kognitive Probleme weniger sichtbar bzw. überstrahlen sie zumindest nicht alles Weitere. Zudem werden Neugierde, Flexibilität und Imagination angeregt. Generell dürfte kreatives Agieren in hohem Maße zur Mobilisierung von Denkprozessen beitragen, zumal insgesamt eine Vielzahl komplexer Denk- und Handlungsstrategien in ihrem Zusammenspiel kreative Prozesse charakterisieren (vgl. Kalcher, 2020, S. 39–40). Um Kreativität zu fördern, ist es zielführend, Aufgaben anzubieten, die aus vertrauten Pfaden herauslocken und Suchprozesse in Gang setzen. Dazu gilt es eine Atmosphäre zu schaffen, die das Finden und Mitteilen origineller Ideen begrüßt. Freiheitsmomente sind für künstlerisch-kreatives Agieren zentral, gleichzeitig gilt es kreative Prozesse so zu gestalten, dass ein dynamisches Spiel zwischen Freiheit und Struktur sowie zwischen Exploration und Instruktion angeregt wird, da diese Prozessualität mit hoher Wahrscheinlichkeit als kreativitätsstimulierend wirkt (vgl. Kalcher, 2020, S. 426–427). Eine Atmosphäre, die es ermöglicht, in Prozesse einzutreten, die durch Freundlichkeit und Sanktionsfreiheit gekennzeichnet ist, in der jedem Menschen und seinen hervorgebrachten Ideen mit Respekt begegnet wird, in der Fragen, Eigenheiten und Humor willkommen sind, dürfte sich insgesamt als kreativitätsförderlich auswirken. Diese Momente gewinnen insbesondere in der Arbeit mit Senior(*inn)en an Bedeutung, wie bereits oben geschildert.

Regina Pauls (2010) benennt folgende Unterrichtsqualitäten, die kreatives Verhalten und Lernfreude initiieren: Neugier, Unkonventionalität, Präzision, Humor, Langsamkeit, Emotionen und das Spielerische (vgl. Pauls, 2010, S. 100–101).

Der Wechsel von individuellen und interaktiven Erkundungs- und Erfindungsphasen dürfte ein weiterer Aspekt sein, der gelingende Lernerfahrungen fördert. Wenn Einzelne ihre generierten Ideen vorstellen und diese von den anderen kollektiv ausgeführt werden, wird die Gruppe als Resonanzkörper des eigenen Handelns erlebt. Die Gruppe schafft Erlebnisse der Synchron-

nisation und der Vieltönigkeit, die positive Emotionen hervorrufen können und anspornen, sich um der gemeinsamen Tätigkeit willen anzustrengen. Damit erfahren sich die Menschen als bedeutsam in ihren Handlungen, schließlich trägt jede*r Einzelne zum ästhetischen Gesamtergebnis bei. Sind die für die Gruppe und ihre jeweiligen Teilnehmenden abgestimmten Angebote so gesetzt, dass sie herausfordern und zugleich Erfolgserlebnisse ermöglichen, führt dies zu gelingenden Lernerfahrungen. Sich anzustrengen und etwas zu meistern, löst Freude aus und steigert die Motivation, ‚am Ball zu bleiben‘.

5. Zusammenfassung

Abschließend lässt sich festhalten, dass musikalisch-tänzerische Angebote, wie sie in der EMTP konzipiert sind, weitreichende Potenziale für ein lebenslanges Lernen besitzen: sowohl für aktiv(er)e Senior(*inn)en als auch für Menschen mit Demenz. Das Anknüpfen an bestehende psychomotorische bzw. motogragogische Konzepte erweist sich dabei als gewinnbringend.

Wie aus den Beobachtungen der Praxis hervorgeht, beinhalten EMTP-spezifische Impulse eine Reihe an lern- und gesundheitsfördernden Aspekten. Forschungen legen nahe, dass neben Kognition und Motorik vor allem emotionale und kommunikative Komponenten des Musizierens und Tanzens positive Stimuli darstellen. Innerhalb der Gruppe ästhetische Erfahrungen zu genießen, sowie sich selbst als kreativ-problemlösend und gestaltend zu erleben, löst Wohlbefinden, Glückserleben und Lernfreude aus. Ergo: ein kreativitätsbetontes Musizieren und Tanzen, wie es in der EMTP favorisiert wird, setzt vitalitätsförderliche Prozesse in Gang und trägt dazu bei, physisch und psychisch bis ins hohe Alter bewegt zu bleiben.

Literatur

- Altenmüller, E. (2018). *Vom Neandertal in die Philharmonie. Warum der Mensch ohne Musik nicht leben kann*. Springer.
- Altenmüller, E. & Willich, S. N. (Hrsg.) (2014). *Klang, Körper und Gesundheit. Warum Musik für die Gesellschaft wichtig ist*. Wißner. <https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2186-9>
- Bauer, J. (2008). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Heyne.
- Bernatzky, G. & Kreutz, G. (Hrsg.) (2015). *Musik und Medizin: Chancen für Therapie, Prävention und Bildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-7091-1599-2>

- Christensen, J. F. & Chang, D.-S. (2018). *Tanzen ist die beste Medizin. Warum es uns gesünder, klüger und glücklicher macht*. Rowohlt.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Aus dem Amerikanischen von Annette Charpentier. Klett-Cotta.
- Cuddy, L. L., Duffin, J. M., Gill, S. S., Brown, C. L., Sikka, R. & Vanstone, A. D. (2012). Memory for melodies and lyrics in Alzheimer's disease. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29 (5), 479–491. <https://doi.org/10.1525/mp.2012.29.5.479>
- Eisenburger, M. & Zak, T. (2013). *Bewegte Begegnungsstunden für Menschen mit Demenz*. Meyer & Meyer.
- El Haj, M., Antoine, P., Nandrino, J. L., Gély-Nargeot, M. C. & Raffard, S. (2015). Self-defining memories during exposure to music in Alzheimer's disease. *International Psychogeriatrics*, 27 (10), 1719–1730. <https://doi.org/10.1017/S1041610215000812>
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. Health Evidence Network Synthesis Report, No. 67, Copenhagen: World Health Organisation.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Heydon, R. Fancourt, D. & Cohen, A. (Hrsg.) (2019). *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing Volume III: Singing and Wellbeing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315162546>
- Hwang, P. W.-N. & Braun, K. L. (2015). The Effectiveness of Dance Interventions to Improve Older Adults' Health: A Systematic Literature Review. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 51 (3), 50–56.
- Jäncke, L. (2009). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Huber, Hogrefe.
- Kalcher, A. M. (2019). Das Elementare und das Kreative. In A. M. Kalcher & M. Oebelsberger (Hrsg.), *Elementar. Künstlerisch-Pädagogische Sichtweisen* (S. 135–150). LIT.
- Kalcher, A. M. (2020). *Musikbezogene Kreativität als Phänomen oszillierender Prozesse*. Reichert.
- Kölsch, S. (2019). *Good Vibrations. Die heilende Kraft der Musik*. Ullstein.
- Orff, C. (1964). Das Orff-Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In W. Thomas & W. Götze (Hrsg.), *Orff-Institut. Jahrbuch 1963* (S. 13–20). Schott.
- Passolt, M. & Pinter-Theiss, V. (2003). „Ich hab eine Idee ...“. *Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren*. verlag modernes lernen.
- Pauls, R. (2010). Kreative Prozesse im Spannungsfeld ästhetischer Erfahrungsräume. In A. Bucher, A. M. Kalcher & K. Lauerermann (Hrsg.), *Geist – Begeisterung* (S. 92–104). G&G.
- Pinter-Theiss, V., Steiner-Schätz, M., Lukesch, B., Schätz, T. & Theiss, C. (2014). *Ich tue Ich kann Ich bin. Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis*. Edition vaLeo.

- Ribke, J. (1995). *Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept*. ConBrio.
- Runco, M. A. & Acar, S. (2019). *Divergent Thinking*. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (S. 224–254). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.013>
- Sacks, O. (2010). *Der einarmige Pianist. Über Musik und Gehirn*. Deutsch von Hainer Kober. Rowohlt Taschenbuch.
- Sacks, O. (2021, 24. August). Vortrag über Alzheimer's/The Power of Music. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MdYplKQ4JBc>
- vaLeo (2021, 25. August). *Zusatzqualifikation Motogeragogik*. vaLeo. Rider. <http://www.valeo.at/kursangebote/motogeragogik-angebote/zusatzqualifikation-motogeragogik-angebote>
- Zak, T. & Eisenburger, M. (2019). Wissen kompakt: Handlungsprinzipien der Motogeragogik. *Motorik. Zeitschrift für Psychomotorik, Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 1, 28–30. <https://doi.org/10.2378/mot2019.art05d>

Claudia Bauer

Musizierungsangebote für hochaltrige Menschen im Wohnheim Pradl

Praxisbeispiele aus der musikgeragogischen Arbeit

Vorwort

Vor 10 Jahren absolvierte ich den *Hochschulzertifikatskurs Musikgeragogik*¹ an der FH Münster/Fachbereich Sozialwesen, um als Lehrende am Tiroler Landeskonservatorium und an der Universität Mozarteum Salzburg/Departement für Musikpädagogik Innsbruck im Bereich der Elementaren Musikpädagogik (EMP) den Fächerkanon um das Angebot der Musikgeragogik erweitern zu können.

Ich bewarb mich im Wohnheim Pradl für eine Stelle als Musikgeragogin und legte ein Konzept für die Musizierstunden vor. Nachdem die finanziellen, räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen mit der Leiterin des Wohnheims Frau Steinwender geklärt waren, starteten die Kurse im Herbst 2011. Seit diesem Zeitpunkt leite ich Musiziergruppen im Sinne der Elementaren Musikpädagogik und das Tischharfenensemble *Die Pradler Veehharfengruppe*.

Meine Großmutter, die lange im Wohnheim Pradl lebte und kurz vor Beginn der ersten Musikkurse verstarb, wäre begeisterte Teilnehmerin der Musizierstunden gewesen.

Einleitung

Elementare Musikpädagogik als „altersunabhängiges, lebensumspannendes Konzept“ (Ribke, 1995, S. 26) zu verstehen heißt, auch das Musizieren mit alten Menschen in den Fokus zu rücken.

Im ersten Abschnitt dieses Beitrages wird die musikgeragogische Arbeit im Wohnheim Pradl näher beleuchtet.

Von Initiativen im Bereich des niederschweligen Instrumentalspiels für ältere Menschen berichtet der zweite Abschnitt. Im Gegensatz zu Österreich findet das Musizieren mit der Tischharfe in Deutschland schon seit vielen Jahren

1 Weitere Informationen sind abrufbar unter <http://www.musikgeragogik.de/cms/aktuelles/weiterbildungen.php> (zuletzt eingesehen am 25.05.2022).

großen Zuspruch, was diverse Veröffentlichungen belegen (vgl. Hoedt-Schmid, 2010, S. 101–102). In Tirol ist das Instrument allerdings noch weitgehend unbekannt, sodass es mir ein Anliegen war und ist, diesen Zugang zur Musik einem großen Interessent(*inn)enkreis nahezubringen.

Da die Ausbreitung musikgeragogischer Initiativen wesentlich von gut ausgebildeten, engagierten Musikpädagog(*inn)en abhängt, werden daher im letzten Abschnitt die Kooperation des Tiroler Landeskonservatoriums und der Universität Mozarteum Salzburg/Departement für Musikpädagogik Innsbruck mit dem Wohnheim Pradl umrissen und die Ausbildungsmöglichkeiten der Studierenden skizziert.

Musikgeragogische Angebote im Wohnheim Pradl/ Innsbruck

Mehrere musikgeragogische Initiativen bereichern seit Herbst 2011 den Alltag der Bewohner*innen des Wohnheimes Pradl (WHP), die im Folgenden näher beschrieben werden sollen.

Der Begegnungsraum *Oase*, der für die musikgeragogischen Angebote zur Verfügung steht, erfüllt alle nötigen Voraussetzungen für qualitativvolles Arbeiten: Große Fenster sorgen für eine helle Atmosphäre. Die Raumgröße ist für eine Gruppe von rund zehn Teilnehmenden gut geeignet und bietet genügend Platz für die Partizipation von Menschen im Rollstuhl oder im Liegewagen. Der Raum liegt zentral und ist selbstverständlich barrierefrei erreichbar, sodass interessierte Heimbewohner*innen unkompliziert an der Musizierstunde teilnehmen können. Die Musikstunden finden wöchentlich statt und dauern 50 Minuten.

Als passender Zeitpunkt erwies sich zu Beginn der Initiative der Vormittag, nachdem Frühstück und Pflege beendet waren. Später, im Rahmen der Kooperation mit dem Tiroler Landeskonservatorium und der Universität Mozarteum Salzburg, wurde das Angebot auf den frühen Nachmittag gelegt.

Die neu initiierte musikgeragogische Gruppe sieht sich den methodisch-didaktischen Grundsätzen der Elementaren Musikpädagogik (vgl. KOMU, 2019, S. 10) verpflichtet und orientiert sich an den im Lehrplan für Musikschulen in Österreich und Südtirol/Elementares Musizieren² verankerten Aktionsbereichen (KOMU, 2019, S. 14):

- Stimme und Sprache
- Bewegung und Tanz
- Sinneserfahrungen

2 Weitere Informationen sind abrufbar unter http://www.komu.at/lehrplan/KOMU_Lehrplan_Elementares_Musizieren.pdf (zuletzt eingesehen am 25.05.2022).

- Elementares Musizieren mit Instrumenten
- Musikhören
- Visualisierung
- Musikkunde
- Instrumenteninformation

Die Stundenplanung erfolgt nach Gesichtspunkten der aktiven Teilhabe am Geschehen und bindet Möglichkeiten der Interaktion aller Teilnehmenden ein. Sie geht von dialogischem Miteinander innerhalb der Gruppe und zwischen Leitung und Teilnehmenden aus:

Die Musik in all ihren Facetten entsteht nicht *für* die Heimbewohner*innen, sondern *mit* ihnen.

Elementares Musizieren mit Menschen mit Demenz

Die Anzahl der Menschen, die im Laufe ihres älter werdens an Demenz (vorwiegend an der Demenz Typ Alzheimer) erkranken, steigt (vgl. Müller & Dal-Bianco, 2017, S. 11). So etablierte sich auch im Wohnheim Pradl eine Musiziergruppe, die vorwiegend von Bewohnenden besucht wird, die an Demenz in verschiedenen Stadien leiden. Menschen mit demenzieller Veränderung brauchen ihren Fähigkeiten entsprechende musikpädagogische Begleitung (vgl. KOMU, 2019, S. 37). Für an Demenz erkrankte Menschen ist in besonderem Maß und mehr als in einer Gruppe mit geistig ‚rüstigen‘ Senior(*inn)en Zeit, Zuwendung und ruhiges Agieren von Bedeutung. Dementsprechend ist die Arbeit in dieser Musiziergruppe von Langsamkeit und Ruhe geprägt und die Gruppengröße auf maximal acht Teilnehmende beschränkt. Die Musik fungiert als Weg, sie ist weniger – manchmal auch gar nicht – Ziel des Angebotes. Die Gruppe kommt zusammen, spürt die wohlwollende Atmosphäre im Raum, genießt die Klänge, spürt die Zuwendung der Gruppenleiterin. Es stehen „Aspekte wie im Moment zu leben, in Gemeinschaft zu sein sowie durch Musik Lebendigkeit und Intensität des Lebens zu spüren, im Mittelpunkt“ (KOMU, 2019, S. 36). Das emotionale Erleben der Gruppe erfährt besondere Beachtung. „Das Herz wird nicht dement.“, sagt der Musiktherapeut Udo Baer (Baer, 2009, S. 10–18). Er meint damit die Beständigkeit emotionalen Empfindens bis in den Tod. Freude bleibt Freude, Trauer bleibt Trauer, Kränkung bleibt Kränkung, egal, ob in der Kindheit oder im hohen Alter erlebt und empfunden. Die Empfindungsfähigkeit bleibt erhalten, obwohl das Gedächtnis nachlässt und die Kommunikationsfähigkeit bereits stark eingeschränkt ist. Menschen sind ein Leben lang emotional berührbar. Die *kognitive* Erinnerung an die konkrete Musizierstunde mag verloren gehen, vielleicht schon

kurz nach deren Ende. Aber der positive *emotionale* Eindruck prägt sich ein und verfestigt sich. Dies wird schon an der Reaktion der Teilnehmenden beim Eintreten in die *Oase* deutlich. Der Körper entspannt sich, richtet sich auf. Der Blick wird offener und fokussierter, die Gesichtszüge weicher: Die Eintretenden erinnern sich *emotional*, nicht *kognitiv*, an angenehm verbrachte Stunden. Von besonderer Bedeutung, um die Teilnehmenden gut und von Anfang an zu erreichen sind die ritualisierten Stundenteile wie das immer gleichbleibende Begrüßungs- und Schlusslied. Bereits zu Beginn erleben sich die mit ihrem gesungenen Namen begrüßten Teilnehmenden in ihrem Da- und Sosein als willkommen. Körperliche Berührung ermöglicht Momente des Zurückfindens in die Gegenwart. Nach einigen Wiederholungen des Begrüßungsliedes stimmen viele der Teilnehmenden bereits mit ein.

Das Wissen um die emotionale innere Lebendigkeit der Teilnehmenden bildet die Basis für die weitere Planung der Musizierstunde und prägt das Angebot für Menschen mit Demenz. Für den weiteren Verlauf passende Stundeninhalte sind Lieder aus der Vergangenheit, wie alte Schlager oder Volkslieder, aber auch Musikstücke mit hohem emotionalem und biographischem Gehalt, wie zum Beispiel der Radetzkymarsch zu Neujahr. Ausgestaltet und damit intensiv erfahrbar gemacht werden die Stundeninhalte als einfache Sitztänze oder Musiziersätze. Der Einsatz von Objekten wie Chiffontüchern, Seilen, Steinen und anderen Materialien aus dem Fundus der Elementaren Musikpädagogik vertieft das Erleben durch das Sensibilisieren der Sinne (vgl. KOMU, 2019, S. 15). Nicht immer aus der musikbiographischen Welt der Teilnehmenden kommend und trotzdem besonders belebend wirken rhythmische Angebote. Mit der großen Pauke, deren tiefer Klang auch von Menschen mit Hörgeräten gut wahrgenommen werden kann und als angenehm empfunden wird, gelingt es, musikalische Dialoge anzuregen. Die großen Schlägel mit den weichen Schlägelköpfen sind sowohl beidhändig als auch einhändig gut handhabbar, sodass sich auch bereits sehr schwache Menschen in ihrer Selbstwirksamkeit am großen Instrument erleben können und in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden (vgl. Marchand, 2012, S. 16). Die Ausdrucksstärke und die Kraft der musikalischen Dialoge untereinander und mit mir versetzt mich immer wieder in Erstaunen. Die Musizierenden tauchen in ihr Spiel ein und beenden es klar und deutlich sowohl musikalisch als auch körperlich, indem sie Blickkontakt aufnehmen und den Musizierimpuls in der Gruppe weitergeben.

Mit der Melodie eines alten, sehr bekannten Schlagers, für die Gruppe textlich adaptiert, verabschieden wir uns voneinander.

Weniger *Inhalt* – viel (emotionaler) *Gehalt* ist das Motto der Musizierstunden mit und für Menschen mit Demenz.

Elementares Musizieren mit hochaltrigen Menschen

In der zweiten musikgeragogischen Gruppe kommen maximal zwölf Menschen zusammen, die gemeinsam fast 1000 Jahre alt sind. Die Teilnehmenden dieser Gruppe sind körperlich noch häufig sehr agil und geistig rege. Viele von ihnen kommen selbstständig in die *Oase*, manche werden von einer Pflegekraft begleitet.

Hier sind die Angebote anders auszurichten. Nun rückt die Musik sehr wohl als Ziel des gemeinsamen Tuns in den Fokus. Die Teilnehmenden investieren gerne Zeit und Übeaufwand, um an einem Musiziersatz zu feilen oder einen Sitztanz genau zu erarbeiten. Außerdem ist das Interesse an Hintergrundinformation zu Komponisten und Musikstücken groß und erfordert entsprechende Kenntnisse von der Gruppenleiterin. Informationen zum Stundeninhalt bilden oft die Brücke zum Wissen und zu den Erfahrungen der Teilnehmenden und regen zum Austausch an. So steht das gelebte Leben immer wieder im Mittelpunkt einer Musizierstunde. Die Biografiearbeit stellt deshalb einen fixen Bestandteil in der Stundengestaltung dar. Musikalische Biografiearbeit bezieht sich auf die Musiziererfahrungen in der Vergangenheit, aber auch auf die Selbsteinschätzung der eigenen Musikalität und besonders auf die personale Bedeutung von Musik (vgl. Hartogh, 2005, S. 136–137). Der rote Faden, der die Musizierstunde durchweht, soll trotz der biografischen Erzählungen erkennbar bleiben.

Die besondere Herausforderung in der (Beg)Leitung einer musikgeragogischen Gruppe liegt in der Diversität der Teilnehmenden. Wer wird kommen? Welche gesundheitlichen Probleme bringen die Teilnehmenden (diesmal) mit? Wie groß wird die Gruppe sein?

All diese Fragen sind, da das Angebot keine verbindliche Anmeldung verlangt, offen und verlangen besondere Flexibilität von der Anleitenden. Sie möchte nicht nur für ansprechende musikalische Anregungen sorgen, die der Lebenserfahrung und der musikalischen Lebenswelt der Teilnehmer*innen entsprechen, sie übernimmt auch die Verantwortung dafür, das Bedürfnis nach Austausch feinfühlig wahrzunehmen und in den Ablauf der Stunde zu integrieren. So lebt dieses Angebot einerseits selbstverständlich vom gemeinsamen Musizieren, Singen und Bewegen, aber – anders als in der Gruppe mit demenziell erkrankten Menschen – auch stark vom verbalen Austausch der Teilnehmenden.

Danke für die schöne Stunde – so verabschiedet sich eine Teilnehmerin regelmäßig am Ende der Stunde und drückt aus, was wohl viele spüren: eine bereichernde gemeinsame Zeit erlebt zu haben.

Kooperation mit der ‚Kindervilla Krahvogel‘ als intergeneratives Angebot

In regelmäßigen – größeren – Abständen kommt es zur *Begegnung von Jung und Alt* im Wohnheim Pradl. Die Leiterin der *Kindervilla Krahvogel*, Christa Kramer,³ besucht mit Kindern im Alter zwischen vier und sechs Jahren die Musikgruppe.

Dieses intergenerative Projekt verlangt gute Koordination zwischen der Kindergruppenpädagogin und der Leiterin des musikpädagogischen Angebots. Zum einen sollen die Beiträge aufeinander abgestimmt werden und sich gut miteinander verbinden lassen. Zum anderen müssen die Senior(*inn)en und die Kinder auf die bevorstehende gemeinsame Zeit vorbereitet werden, um Ängste und Unsicherheiten schon im Vorfeld weitgehend abzubauen. Der Besuch der Kinder wird meiner Erfahrung nach von den alten Menschen als bereichernd, aber auch als anstrengend empfunden. Diesem Umstand gilt es Rechnung zu tragen und feinfühlig zu erspüren, wie oft und wie lange die Erweiterung der Gruppe um die jungen Menschen zumutbar ist. So erwies sich ein Zeitraum von ca. sechs Wochen als günstig. Beispielhaft sei die Gestaltung eines intergenerativen Nachmittags zum Martinsfest erwähnt. Die Tradition des Martinsumzugs ist alten Menschen und Kindern gleichermaßen vertraut und bildete den Rahmen für eine mehrwöchige Zusammenarbeit. Ziel und Abschluss war die Präsentation der gemeinsam erarbeiteten Musikstücke und Lieder im Rahmen des Martinsfestes im Wohnheim.

Während der gemeinsamen Wochen war die Freude am Erkunden, Entdecken, Musizieren und Tanzen deutlich spürbar. Das Leben, das die Kinder in die Runde brachten, bereicherte den ruhigen Gruppenalltag. Die Kontakte, die entstanden, beeindruckten und berührten Kinder wie alte Menschen.

3 Christa Kramer ist eine Absolventin des Lehrganges ‚Elementare Musik- und Bewegungserziehung‘ am Tiroler Landeskonservatorium und eine der ersten Teilnehmer*innen am Wahlfach Musikpädagogik.



Abbildung 1: ‚Jung & Alt im Wohnheim‘ (Foto: Claudia Bauer)

Instrumentalunterricht mit hochaltrigen Menschen

Eine Erweiterung des musikpädagogischen Angebotes im Wohnheim Pradl um den Instrumentalunterricht (und das Gruppenmusizieren) mit der Tischharfe fand im Herbst 2012 statt. Die Tischharfe ist ein Instrument, das sich für die Arbeit mit hochaltrigen Menschen besonders gut eignet: Notenkenntnisse sind nicht erforderlich. Statt der üblichen Notenschrift wird mit einem Unterlegblatt gearbeitet. Die rhythmische Versiertheit für das Spiel in der Gruppe wird im Unterricht geübt. Die Tischharfe wird gezupft und ist sowohl beid-, als auch rechts- oder linkshändig spielbar, sodass eventuelle Einschränkungen an einer Hand keine Rolle spielen. Die Teilhabe von Menschen mit kognitiven Einschränkungen ist in der Gruppe nur bedingt möglich, deshalb bietet sich in diesem Fall der Einzelunterricht als sinnvolle Alternative an.

Die Pradler Veehharfengruppe

Der Idee, das Instrumentalensemble *Die Pradler Veehharfengruppe* zu gründen, stand die Heimleitung offen und interessiert gegenüber. Sie bewilligte das Budget für sechs Harfen der Firma Veeh⁴ und Instrumente und Notenmaterial wurden angeschafft. Um Interessent(*inn)en für das neu zu gründende Ensemble zu finden, besuchte ich Heimbewohner*innen mit der Harfe direkt auf den Zimmern und ermutigte die Interessent(*inn)en, sich dem Wagnis des Instrumentalunterrichts zu stellen. Diese Herangehensweise erwies sich als zielführend, da die Möglichkeit, das Instrument sofort und mit Erfolg ausprobieren zu können, Zweifel schnell schwinden und die Neugier siegen ließ: *Die Pradler Veehharfengruppe* formierte sich mit fünf Teilnehmenden.

Alle Musizierenden sind weit über 80 Jahre alt. Eine Teilnehmerin spielte in jungen Jahren Geige, ein Teilnehmer war langjähriger begeisterter Chorsänger. Alle anderen hatten keine musikalischen Vorerfahrungen. Es war und ist beeindruckend, mitzuerleben, wie rasch das Musizieren auf der Tischharfe zu Erfolg führt und wie wenig verbale Erklärungen nötig sind: das Tun macht die Musik.

Wir proben wöchentlich 75 Minuten lang hoch konzentriert und mit großer Freude.

Sehr bald entstand der Wunsch, das Geprobte auch anderen zu Gehör zu bringen. In der *Kaffeehausstube* und im *Musikstüberl* des Wohnheimes finden mehrmals im Jahr Auftritte statt. Beide Räumlichkeiten bieten Platz für ca. 20 bis 30 Zuhörende. Frühlingskränzchen, herbstliche Musizernachmittage und vor allem die adventlichen Harfenkonzerte erfreuen sich sowohl bei den Musizierenden als auch bei den Zuhörenden großer Beliebtheit.

4 Weitere Informationen sind abrufbar unter https://www.veeh-harfe.de/cms/front_content.php (zuletzt eingesehen am 25.05.2022); mehr Information zur Tischharfe s. nächster Abschnitt.



Abbildung 2: Musizernachmittag im Musikstüberl (Foto: Claudia Bauer)

In ganz besonderer Erinnerung und unvergessen bleibt die Teilnahme der *Pradler Veehharfengruppe* am Symposium *All Inclusive?!* im Haus der Musik in Innsbruck. Hier aufzutreten, vor großem Publikum zu spielen: Dieses Erlebnis beflügelte die Gruppe und sorgte für enormen Auftrieb beim Proben, aber auch beim großen Auftritt selbst. Es ist selbstverständlich, dass wir dieses Ereignis gebührend vorbereiteten, festlich gekleidet mit einem Glas Sekt einleiteten und im *Das Brahms* (Kulturgastronomiebetrieb in Innsbruck) bei Kaffee und Kuchen ausklingen ließen. Noch heute zehrt die Gruppe von diesem Auftritt.



Abbildung 3: Auftritt beim Symposium ‚All Inclusive‘ (Foto: W. Albery)

Von einer Mitmusizierenden der ersten Stunde musste sich die Gruppe im Herbst 2020 verabschieden. Sie verstarb, kurz nachdem sie, schon schwer von ihrer Demenzerkrankung gezeichnet, noch einmal zuhörend an unserer Probe teilnahm.

Nicht so einfach wie die Gründung der Harfengruppe erwies sich die Nachbesetzung:

Die Scheu, sich in eine schon seit Jahren bestehende Gruppe einzufügen und sich einem so neuen Metier, wie dem Erlernen eines Instruments, zuzuwenden, ist groß – im hohen Alter ganz besonders. Umso erfreulicher ist es, dass das Ensemble zu Jahresbeginn 2021 zwei neue Teilnehmerinnen im Alter von 87 bzw. 80 Jahren begrüßen durfte. Die veränderte Gruppenzusammensetzung verunsicherte die Teilnehmenden vorerst stark und ließ sie an ihrer musikalischen Kompetenz zweifeln. Damit die Gruppe sich gut finden und wieder zu einem harmonischen Ensemble zusammenwachsen konnte, waren folgende didaktische Überlegungen wichtig: die Einführung der *Taketina-Rhythmussprache*⁵ nach Reinhard Flatischler zu Beginn der Unterrichtsstunde führte zu erneuter rhythmischer Sicherheit, die für das erfolgreiche Zusammenspiel unabdingbar ist. Um das unterschiedliche Niveau am Instrument auszugleichen, bot sich die Unterteilung der Unterrichtszeit in die Arbeit mit kleinen Gruppen ergänzend zum Zusammenspiel im gesamten Ensemble an. Das Musizieren allein, zu zweit oder zu dritt bot Gelegenheit zum Üben für die gerade Aktiven und wichtige Zeit zum Ausruhen für die Zuhörenden. Neben den Proben erwiesen sich neu eingeführte kleine interne Feierlichkeiten zu den jeweiligen Geburtstagen als hilfreich für das Zusammenwachsen der Gruppe. Schritt für Schritt gewann die Musikant(*inn)en ihre Sicherheit und zwischenmenschliches Vertrauen zurück, sodass wir im Juli ein großes Konzert im Saal des Wohnheimes gestalten konnten. Das Selbstvertrauen der Gruppe war nach diesem erfolgreichen Auftritt wieder so stabil, dass sie bereits weitere Konzerte im Herbst plant.

Die ‚*Nachmittage der Musik*‘ im Sinne der EMP geleitet und die ‚*Pradler Veehharfengruppe*‘ sind unverzichtbare und bereichernde musikgeragogische Angebote im Wohnheim Pradl.

Musizieren mit der Tischharfe

Nicht nur in den Wohnheimen gibt es Interesse am Instrumentalunterricht für ältere Menschen. Die Tischharfe als ein Instrument, das beinahe voraus-

5 Weitere Informationen sind abrufbar unter <https://taketina.com/de> (zuletzt eingesehen am 25.05.2022).

setzungsfrei klangschön zu musikalischem Erfolg führt, zieht immer weitere Kreise. Sie spricht nicht nur, aber in besonderer Weise Menschen im dritten und vierten Lebensalter an. Grundkurse und Kurse für Fortgeschrittene als Angebot von Einrichtungen für Erwachsenenbildung erfreuen sich immer größerer Beliebtheit und werden sehr gut angenommen⁶. Auch Einzelunterricht oder Unterricht in kleinen, individuellen Gruppen sind gefragt, um sich intensiver mit dem Instrument auseinanderzusetzen.

Beim Musizieren mit der Tischharfe wird nicht mit dem herkömmlichen Notensystem gearbeitet, sondern mit einem Unterlegblatt, an dem man sich leicht und ohne Notenkenntnisse orientieren kann. Elementares rhythmisches Empfinden ist die einzige Voraussetzung, die für das Musizieren mit der Tischharfe in der Gruppe erarbeitet werden muss. Rhythmische Grundfertigkeiten werden im Kurs geübt, um das metrische Empfinden zu schulen und zu verfeinern. Im rund fünfwöchigen Grundkurs erwerben die Teilnehmenden rhythmische Sicherheit und können versiert in die Gruppe der Fortgeschrittenen aufsteigen, die sofort im Anschluss aufbauend abgehalten wird.



Abbildung 4: Veeh- & Zauberharfen und ihre Spielweise (Foto: Verena Bauer)

Die Bereitschaft, sich ein eigenes dieser optisch und klanglich ansprechenden Instrumente anzuschaffen ist groß: werden naturgemäß im Grundkurs fast ausschließlich Leihinstrumente verwendet, die ich von verschiedenen Anbietern anmiete, so kommt zum Folgekurs bereits der Großteil der Teilnehmenden mit eigenen Instrumenten.

6 Weitere Informationen sind abrufbar unter <https://www.vhs-tirol.at/kreativitaet/musik/kurs/N18-6601> (zuletzt eingesehen am 25.05.2022).

In den Kursen stehen Instrumente der Firma Veeh⁷, der Firma CabArtis⁸, der Firma Rohde⁹ und von Franz Bauer (dem einzigen österreichischen Instrumentenbauer, der Tischharfen anbietet)¹⁰ zur Verfügung. Notenmaterial findet sich in für die Kurse inhaltlich passenden Zusammenstellungen bei den oben angeführten Firmen. Weitere Bezugsadressen für Notenmappen in großer musikalischer Bandbreite sind zum Beispiel die Firma Notenfee¹¹ oder Musik Gläsel¹².

Das Leben mit der Harfe ist einfach schöner oder Es weht ein heller Klang durch meine Wohnung sind nur zwei der Aussagen, die Kursteilnehmer*innen tätigen und so die Freude an und mit ihrem Instrument ausdrücken.

Musikgeragogisches Ausbildungsangebot am Standort Innsbruck

Seit der Herausgabe des Lehrplanes für den Fachbereich EMP für die Musikschulen in Österreich und Südtirol (KOMU, 2019) ist das lebensumspannende Konzept der EMP auch curricular verankert. Explizit wird festgehalten: „Kreative Betätigung, aktive Beteiligung, Mitbestimmung und Mitgestaltung sowie die Ausrichtung an den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen im Vordergrund. Dadurch ermöglicht die EMP auch jenen Menschen die Teilhabe am kulturellen Leben und an einem einbeziehenden (inkluisiven) Bildungssystem, denen aus körperlichen, kognitiven, sozialen, kulturellen oder sprachlichen Gründen oder wegen ihrer speziellen Lebenssituation der Zugang dazu erschwert ist.“ (KOMU, 2019, S. 8). Die Rahmenbedingungen für das „Elementare Musizieren mit Seniorinnen und Senioren“ (KOMU, 2019, S. 36), wie die genaue Bezeichnung im Lehrplan lautet, sind im fachspezifischen Teil genau erläutert. Sie beziehen sich unter anderem auf die Gruppengröße, die Dauer der Einheiten oder die Rolle der Pädagog(*inn)en und benennen fachspezifische Unterrichtsziele wie das Unterstützen, Erhalten und Wecken der Lebensfreude und der eigenen kreativen Fähigkeiten. Weiters werden methodisch-didaktische Besonderheiten für das Musizieren mit alten

7 Weitere Informationen sind abrufbar unter https://www.veeh-harfe.de/cms/front_content.php (zuletzt eingesehen am 25.05.2022).

8 Weitere Informationen sind abrufbar unter <https://www.zauberharfe.de> (zuletzt eingesehen am 25.05.2022).

9 Weitere Informationen sind abrufbar unter <https://rohdemusik.de> (zuletzt eingesehen am 25.05.2022).

10 Weitere Informationen sind abrufbar unter <https://instrumentenbauer.net/kontakt> (zuletzt eingesehen am 25.05.2022).

11 Weitere Informationen sind abrufbar unter <https://notenfee.de> (zuletzt eingesehen am 25.05.2022).

12 Weitere Informationen sind abrufbar unter <https://www.musik-glaesel.de> (zuletzt eingesehen am 25.05.2022).

Menschen hervorgehoben (vgl. KOMU, 2019, S. 36–39). Die Teilhabe an Musikgruppen von „Menschen jeglichen Alters, die aus unterschiedlichen Gründen, zum Beispiel wegen eines Schlaganfalles oder einer Demenzerkrankung, in Einrichtungen wie beispielsweise in Pflegeheimen leben und dort das Angebot nutzen können“ (KOMU, 2019, S. 36), wird ausdrücklich formuliert.

Trotzdem ist die Implementierung musikgeragogischer Angebote über Musikschulen noch in weiter Ferne. Musikunterricht spielt sich traditionell in Räumlichkeiten der Musikschulen ab. Elementares Musizieren mit hochaltrigen Menschen aber muss vor Ort, also direkt in den Wohnheimen, stattfinden. Extramurale Angebote werden von den Musikschulen jedoch nicht unterstützt, deshalb ist die im Lehrplan angesprochene Teilhabe hochaltriger Menschen im Kontext der Musikschulen noch immer kaum umsetzbar. Ein Umdenken in Richtung aufsuchender Angebote ist dringend gefragt.

Ein erster kleiner Schritt in diese – richtige – Richtung war die Weiterbildung ‚Musizieren mit der Tischharfe‘ über das Tiroler Musikschulwerk, die im November 2018 stattfand. Sie überzeugte und begeisterte die rund 20 Musikschulpädagog(*inn)en vom Wert und der Einsetzbarkeit der Harfen im musikgeragogischen, aber auch allgemein inklusiven Kontext.

Die Volkshochschule Tirol sei hier beispielhaft erwähnt: Sie wendet sich mit Angeboten für Tanz⁻¹³ und Gitarreunterricht¹⁴, die sehr gut angenommen werden, explizit an Senior(*inn)en, allerdings auch in den eigenen Räumlichkeiten, nicht vor Ort in den Wohnheimen.

So weist die musikgeragogische Landschaft in Tirol noch große Lücken in Bezug auf Ausbildung und Angebot auf. Um diese mehr und mehr zu schließen konnte vor mittlerweile fast zehn Jahren eine Kooperation zwischen dem Wohnheim Pradl, dem Tiroler Landeskonservatorium und der Universität Mozarteum/Departement für Musikpädagogik Innsbruck geschlossen werden. Das freie Wahlfach *Elementares Musizieren mit hochaltrigen Menschen* steht seit dem Wintersemester 2012 Studierenden des Lehrganges *Elementare Musik- und Bewegungserziehung* und angehenden Instrumental- und Gesangspädagog(*inn)en im Rahmen ihres Bachelorstudiums Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP) im Zusammenhang mit dem gewählten Schwerpunktfach *Musik und Bewegung für die Elementar- und Grundstufe an Musikschulen* als vertiefendes Lehrangebot zur Verfügung. Die Implementierung dieses Wahlfachs stellt somit eine wesentliche und wichtige Erweiterung des Fächerkanons der EMP dar.

13 Weitere Informationen zu den Angeboten sind abrufbar unter <https://www.vhs-tirol.at/bewegung/tanz/kurs/N18-7628> (zuletzt eingesehen am 25.05.2022).

14 Weitere Informationen zu den Angeboten sind abrufbar unter <https://www.vhs-tirol.at/kreativitaet/musik/kurs/N18-6624> (zuletzt eingesehen am 25.05.2022).

Das Angebot wurde von Anfang an gut angenommen. Mehr als 40 Studierende setzten sich seit 2012 mit den An- und Herausforderungen der Musikgeragogik auseinander.

Im Rahmen ihres Studiums nehmen sie über zwei Semester an der Lehrveranstaltung teil und sind intensiv in die musikalische Arbeit mit den hochaltrigen Menschen eingebunden: Durch die Übernahme einer *Patenschaft* für Kursteilnehmende entstehen von Anfang an persönlicher Kontakt, Austausch und Verbindung. Diese Patenschaft beinhaltet das Bringen und Holen der Teilnehmenden, aber auch die persönliche Betreuung während der Stunde.

Neben den wöchentlichen Hospitationen übernehmen die Studierenden im Lauf des Semesters mehr und mehr die selbständige Gestaltung einer musikgeragogischen Einheit. Sie erstellen die Stundenbilder und gestalten eine 50-minütige Lehrprobe. Weiters führen sie ein Interview zur musikalischen Biografie mit einer bzw. einem Kursteilnehmer*in durch und tauchen so noch intensiver in deren Lebenswelt ein.

Viele der Absolvent(*inn)en dieses Wahlfaches zeigen sich sehr interessiert an der Implementierung einer musikgeragogischen Gruppe in einem Wohnheim oder an der Musikschule in ihrer Umgebung. Noch scheitert der Vorsatz an den Rahmenbedingungen einerseits: aufsuchende Angebote sind an Musikschulen eben nicht vorgesehen. Andererseits ist die Finanzierung ungeklärt: ehrenamtliches Engagement ist in Wohnheimen stets sehr willkommen. Gut ausgebildete Musikgeragog(*inn)en müssen für ihre Arbeit jedoch entsprechend entlohnt werden.

Die Ausarbeitung von aussagekräftigen Bewerbungskonzepten ist deshalb ein weiterer wesentlicher Teil der Ausbildung.

Zusammenfassung

Der Bedarf an musikgeragogischen Angeboten und deren positive Wirkung auf alte Menschen sind unbestritten. Die zu erwartende zunehmende Offenheit der Musikschulen und Wohnheime, verbunden mit der Professionalisierung der Studierenden durch die fundierten Ausbildungsangebote werden – so ist zu hoffen – ein niederschwelliges und immer umfassenderes musikgeragogisches Spektrum an Möglichkeiten eröffnen.

Literatur

- Baer, U. (2009). *Das Herz wird nicht dement*. Affenkönig.
- Hartogh, T. (2005). *Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf*. Wißner.
- Hoedt-Schmid, S. (2010). *Aktives Musizieren mit der Veeh-Harfe*. Waxmann.
- KOMU. (2019). *Elementare Musikpädagogik an Musikschulen in Österreich und Südtirol* (2. Ausg.). bm:uk.
- Marchand, M. (2012). „Gib mir mal die große Pauke“. Waxmann.
- Müller, W. & Dal-Bianco, P. (2017). *Alzheimer* (2. Ausg.). VKI.
- Ribke, J. (1995). *Elementare Musikpädagogik*. Con Brio.

Christine Knoll-Kaserer

Musik und Tanz für ALLE

Eine elementare und inklusive Musizier- und Tanzgruppe für Erwachsene am Tiroler Landeskonservatorium

Im Zentrum der Elementaren Musikpädagogik steht der klang- und bewegungsgestaltende Mensch – mit seiner ihm innewohnenden schöpferischen Kraft und dem Wunsch mit anderen Gleichgesinnten eine resonante, musikalisch-tänzerische Beziehung zu gestalten. Elementare Musizierpraxis ist in der Regel wie geschaffen für heterogene Gruppen, da dort bedingungslos, auch ohne Vorerfahrungen, Möglichkeiten zum musikalisch-tänzerischen Ausdruck geboten werden. Dieser Artikel beschreibt Grundlagen der elementaren Musikpädagogik, stellt die Gruppe *Musik und Tanz für ALLE* für Erwachsene (und offen für alle Altersstufen) vor und gibt einen Einblick in ästhetische Prozesse, Inhalte und Rahmenbedingungen dieses Formats.

1. Überlegungen zum Verhältnis *Mensch* und *Musik* in der elementaren Musikpädagogik

Das Schaffen von Erfahrungsräumen für musikalisch-künstlerische Prozesse in einer Gruppe kann als zentrales Ziel der elementaren Musikpädagogik genannt werden (vgl. Ribke & Dartsch, 2002, Meyer, 2004). Sinneswahrnehmungen im Bereich der Musik und der Bewegung können hierbei bestenfalls zu ästhetischen Erfahrungen werden. Die elementare Musikpädagogik kann dabei als eine Kunst der Verbindung betrachtet werden, die lebendige Verbindungen in den Bereichen Körper, Stimme, Sprache, Bewegung, Tanz, Rhythmus, Sinne, bildende Kunst ermöglicht (vgl. Schneidewind & Widmer, 2016).

Dieser ganzheitliche und prozessorientierte Zugang zu Musik und Bewegung wird für die Teilnehmenden durch die unterschiedlichen Inhalts- und Aktionsbereiche erleb- und erfahrbar: Singen, vokales und rhythmisches Gestalten, Bewegung und Tanz, elementares Musizieren, Sinneserfahrungen, Musik hören und Visualisierung (vgl. KOMU, 2019).

Jede elementare Musizierstunde entwickelt sich dabei anders – es gilt, die Verschiedenheit der Teilnehmenden mit in die Einzigartigkeit des Stundenaufbaues und der Planung miteinzubeziehen und Voraussetzungen zu schaffen, die Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen: zwischen Mensch

und Musik, zwischen Mensch und Mensch und vom Menschen zu sich selbst (vgl. Ribke & Dartsch, 2002, S. 11).

Doch steht nicht grundsätzlich das Verhältnis und das in Beziehung bringen von Musik und Mensch im Fokus der Musikpädagogik?

Peter W. Schatt schreibt in seinem Buch ‚Einführung in die Musikpädagogik‘ (2007) über vielfältige Zugänge zum Begriff der Musikpädagogik und stellt zwei zentrale Punkte in den Mittelpunkt seiner Ausführungen: „Das Augenmerk wird dabei auf zwei Kategorien zu richten sein: darauf nämlich, welcher Musikbegriff und welches Menschenbild zur Geltung gebracht werden [...].“ (Schatt, 2007, S. 8)

Dem Zitat folgend können musikpädagogische Prozesse immer wieder aus der Perspektive dieser zwei Bereiche betrachtet werden. In weiterer Folge ergeben sich folgende Fragen: Wie weit oder wie eng ist der Musikbegriff gefasst? Wer gilt folglich als Adressat*in? Wer hat Zugang und wer verfügt über die notwendigen Voraussetzungen? Wie vertragen sich die stark leistungsorientierten Vorgaben in den musikpädagogischen Institutionen mit dem gleichzeitigen Wunsch nach inklusiven Angeboten? Wie kann die Begabtenförderung gemeinsam mit musikalischen Angeboten für die breite Masse voraussetzungs-offen zusammengedacht bzw. zusammengeführt werden?

Das vorherrschende Leistungsdenken in den Institutionen hat meist eine hohe Selektion zur Folge und so bleibt der künstlerische Genuss, der künstlerische Ausdruck oft nur sehr wenigen in der Gesellschaft vorbehalten (vgl. Pfahl, 2020, S. 22–23). Die kritische Betrachtung dieser komplexen und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge und ein Hinterfragen geläufiger und tradierter Praxen und gewachsener Strukturen in der musikpädagogischen Bildungslandschaft scheint unausweichlich und ist eng mit der Forderung der Erweiterung bisheriger Zielgruppen verbunden. Denn die Definition und Ausgestaltung des Musikbegriffs und die darauf aufbauende Musikpraxis mit ihren Formen der Institutionalisierung (zum Beispiel den Musikschulen mit ihrem Leitbild und ihrer Zielgruppe) gründet tief in den vorherrschenden gesellschaftlichen und kulturellen Strukturen, die von den Werten und Normen in einer Gesellschaft geprägt und durchzogen von gängigen Herrschafts- und Machtverhältnissen sind. Daraus abgeleitet ist eine zentrale Frage, die sich zum Beispiel für Musikschulen stellen sollte: Wie bringe ich die Musik, die musikalischen Bildungsangebote zu den Menschen, oder anders formuliert, wie kommen die Menschen zur Musik? Wie kann es gelingen, dass Menschen unabhängig ihrer Herkunft, ihres sozial-ökonomischen Status, ihren körperlichen und geistigen Fähigkeiten Zugang zu musikalischer Bildung bekommen?

Diese Annäherung des Menschen an die Musik kann somit auch in der Elementaren Musikpädagogik als zentrales Ziel formuliert werden. Jedem Menschen wird, alters- und entwicklungsunabhängig, ein kreatives Potential

zugesprochen, das in den Elementaren Musizierstunden durch musikalisch-tänzerische Impulse angeregt wird und als persönlicher Ausdruck, in Form einer Gestaltung in bzw. mit der Gruppe ausgedrückt werden kann (vgl. Rebhahn, 2008, S. 11–12).

Die Definition des Musikbegriffs ist in der elementaren Musikpädagogik (EMP) sehr weit gefasst und beinhaltet die Bereiche Stimme und Sprache, Rhythmus und Körper, Bewegung und Tanz. Als prozessorientiert und vom Menschen in seiner Ganzheitlichkeit¹ ausgehend, sehen elementare Musikpädagog(*inn)en ihren Auftrag nicht ausschließlich darin, die Musik in den Menschen zu bringen, sondern dessen persönliche schöpferische Kraft und Kreativität hervorzubringen. Der Mensch steht als bewegungs- und klanggestaltender Akteur im Mittelpunkt des musikalischen Prozesses. Hierbei sei auf die eigentliche Bedeutung des Wortes *elementar* hingewiesen, das in einer zu engen Sichtweise, oft mit einer Gleichsetzung des Einfachen, Anfänglichen oder einer Verknüpfung mit der frühen Kindheit gesehen wird (vgl. Kalcher & Oebelsberger, 2019, S. 10). Das Elementare wird jedoch nicht als Simplifizierung, sondern als Freilegung des Grundsätzlichen verstanden:

„Das Elementare ist das Wesen der Sache, es ist das Aufspüren der Substanz, des Wesentlichen und daraus ergibt sich die Freiheit, der zeugerische Umgang – Kreativität.“ (Kalcher & Oebelsberger, 2019, S. 148)

Diesem Wesentlichen – der ureigensten, persönlichen Kreativität – gilt es Raum zu geben und ihr mit Hilfe von Instrumenten, Objekten und Bewegungsaufgaben Ausdruck zu verleihen: So gilt es die Teilnehmenden zu ermutigen, dass sie mit ihrer Schaffenskraft in Verbindung kommen und kreative Prozesse ermöglichen können.

2. *Musik und Tanz für ALLE* – ein Angebot der elementaren Musikpädagogik am Tiroler Landeskonservatorium

Diesen Raum für ästhetische Erfahrungen möchte die Gruppe *Musik und Tanz für ALLE* erschaffen und richtet sich dabei an Erwachsene unterschiedlichen Alters. Initiiert als Projekt im Herbst 2017 wurde es zwei Jahre später zum fixen Lehrpraxisangebot am Tiroler Landeskonservatorium für die Studieren-

1 Ausgehend von Pestalozzis Lernen mit Kopf, Herz und Hand, wird hier Ganzheitlichkeit als umfassender und integrierender Begriff des Denkens, Fühlens und Handelns verwendet (vgl. Dartsch, 2010, S. 285).

den des Lehrgangs *Elementare Musik- und Bewegungspädagogik*². Damit wurde ein Setting geschaffen, in dem einmal im Monat (Freitagabends von 19.30 bis 21.30 Uhr) tänzerische und musikalische Dialoge mittels angeleiteter Übungen und Improvisation möglich werden können. Beim Veranstaltungsort fiel die Entscheidung ganz bewusst für den Probesaal im Tiroler Landeskonservatorium, um das Haus dadurch auch für Interessierte von außen zu öffnen und zudem das musikpädagogische Angebot zu erweitern. Doch das Initiieren von Projekten und das Suchen neuer Wege geht auch meist mit Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen einher: Zu Beginn war es notwendig, die Verantwortlichen in den Führungspositionen vom Sinn und Nutzen einer zusätzlichen Musik und Tanzgruppe zu überzeugen. Zudem mussten Barrieren baulicher Natur überwunden und das Installieren einer Rampe für einen barrierefreien Zugang veranlasst werden. Das Bewerben dieses Angebots, also die Akquise von interessierten Erwachsenen, ging einher mit der Frage: Wie werden potentielle Teilnehmende auf dieses Angebot aufmerksam? Viele E-Mails an unterschiedliche Gruppierungen und Vereine (wie zum Beispiel die Selbstbestimmt Leben GmbH oder den Blinden- und Sehbehindertenverband Tirol) wurden verschickt, einige Flyer verteilt, um die Stammgruppe zu erweitern – am besten funktionierte es über persönliche Kontakte und Weiterempfehlungen von Teilnehmenden der Gruppe (so z. B. die Mutter einer ehemaligen Studentin, oder ein Elternteil aus der Elementaren Musiziergruppe), vereinzelt kamen auch Interessierte ohne Bezug zum Haus bzw. Vorwissen um die Elementare Musikpädagogik. Zu Beginn war diese Gruppe als offener Raum konzipiert – man konnte ohne Anmeldung kommen und dabei sein. In den letzten zwei Jahren etablierte sich eine Art Stammgruppe, die von Beginn an und regelmäßig an den Abenden dabei ist. Weitere Interessierte können entweder als Gäste an einzelnen Abenden teilnehmen, oder sich für das Semester anmelden – somit ist für eine gute Durchmischung und Öffnung der Gruppe gesorgt.

2.1 Die Musik-und-Tanz-für-ALLE-Gruppe

Die Vielfalt der *Musik-und-Tanz-für-ALLE*-Gruppe zeigt sich in mehrfacher Hinsicht: junge Studierende, eine Mitfünzigerin, eine Teilnehmerin aus dem Iran, eine Teilnehmende 65plus, eine Tänzerin mit Down Syndrom, einmalige Schnuppergäste und neue Interessierte lassen diese Gruppe als wechselnde

2 Der Lehrgang Elementare Musik- und Bewegungspädagogik am Tiroler Landeskonservatorium richtet sich seit 1991 an Interessierte aus pädagogischen und sozialen Berufen und dauert derzeit vier Semester. Nähere Informationen findet man unter: <https://www.konstiro.at/studien-und-curricula/lehrgaenge/> (zuletzt aufgerufen am 17.09.2021).

und immer wieder neu zusammenfindende Formation beschreiben. Das Besondere zeigt sich auch dadurch, dass einige von *außen*, d. h., von außerhalb des Konservatoriums kommen, im Unterschied zu den Studierenden, die diese Gruppe im Rahmen ihres Studiums besuchen können.³ Die Studierenden sind jedoch nicht als Hospitierende dabei, sondern als gleichwertige Teilnehmende auf Augenhöhe in dieser heterogenen Gruppe. Sie sammeln so ganz unterschiedliche Erfahrungen und lernen Vielfältigkeit als Normalität kennen. Die Studierende sollen im Rahmen dieser Lehrveranstaltung ihre Sensibilität für heterogene Gruppen (weiter-)entwickeln und ihre eigenen musikalischen und tänzerischen Fähigkeiten mit Hilfe der Gruppenarbeiten und Improvisationen erweitern. Sie sammeln Erfahrungen in der Leitung inklusiver Prozesse und lernen Zusammenhänge und Spannungsfelder im Unterrichtsprozess wahrzunehmen. Ihre persönlichen Erfahrungen verdichten und entwickeln sich entlang mündlicher und schriftlicher Reflexionen (einzeln und in der Gruppe) und münden in ein gemeinsames Analysieren in den zusätzlichen didaktischen Lehrveranstaltungen der elementaren Musikpädagogik und soll die Studierende zum Finden und Anleiten ihrer eigenen musikpädagogischen Praxis befähigen.

Und wie erleben die Teilnehmenden die *Musik-und-Tanz-für-ALLE*-Abende? Sie selbst berichten von achtsamen und spannenden Dialogen im musikalisch-tänzerischen Bereich. ‚Diese Unbeschwertheit, dieses ganz bei sich-Sein tut gut und befreit‘, so eine Teilnehmerin, ‚das spielerische sich-Ausprobieren hilft einem raus aus dem Alltagstrott, das freie Trommeln wirkt ausgleichend und das Tanzen lässt einen, fast wie ein Kind, in frühere Welten, eintauchen‘, so die Beschreibung eines anderen Gruppenmitglieds. Als Leitende dieser Gruppe staune ich immer wieder, wie schnell sich die Teilnehmenden, bei bestimmten Improvisationsaufgaben, offenbaren und sich als schöpferisch-tätige und wirkende Menschen in großer Achtsamkeit und Authentizität der Gruppe zeigen und in einen ästhetischen und einzigartigen Prozess mit der Gruppe einlassen.

2.2 Ablauf der Abendveranstaltungen von *Musik und Tanz für ALLE*

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie ein *Musik-und-Tanz-für-ALLE*-Abend aufgebaut ist: Das Begrüßen und Ankommen findet im Sitzkreis statt. Zu Beginn wird gemeinsam getrommelt – das Finden eines gemeinsamen Pul-

3 Diese Lehrveranstaltung steht den Studierenden des *Lehrgangs Elementare Musik- und Bewegungspädagogik* und den Studierenden, die im Rahmen ihres Bachelorstudiums für Instrumental- und Gesangspädagogik den *Schwerpunkt für Musik und Bewegung in der Elementar- und Grundstufe an Musikschulen* wählen, offen.

ses in der Musik, gemeinsam gespielte einfache Rhythmen als Ostinato und Möglichkeiten der Improvisation sollen den Abend schwungvoll eröffnen und die Teilnehmenden bei sich und in der Gruppe ankommen lassen.

Danach folgen Impulse zur Aktivierung des Körpers und das Aufwärmen der Stimme, um dann in ein vokales und rhythmisches Gestalten im Kreis anzuknüpfen. Die Lieder, die hierfür ausgewählt werden, sind einfache Kanons, oder Teile von Liedern die mit Hilfe einer langsamen und stufenweisen Einführung, viel Wiederholung und oft auch Gesten erarbeitet werden.

Im Rahmen eines Warm-Ups können die Teilnehmenden ausgehend von Körperwahrnehmungsübungen am Boden, die Verbindung zum eigenen Körper vertiefen, der eigenen Intuition in der anschließenden Bewegungsimprovisation folgen, und sich für eigene Bewegungsideen und Bewegungsimpulse im Raum öffnen.

Nach diesem Ankommen bei sich und im Raum wird das Schwerpunktthema des Abends oft auch in sinnlicher Wahrnehmung eines Objekts (z. B. eines Balles oder eines Tuches) erarbeitet und in Form von Dialogen zu zweit, zu dritt oder in Gruppen gestaltet. Abgerundet wird der *Musik-und-Tanz-für-ALLE*-Abend meist durch ruhige und entspannende Angebote wie einem einfachen Kreistanz oder einer sinnlichen Körperarbeit am Boden.

3. Die Vielfalt im methodischen Vorgehen

Doch wie kann es gelingen in heterogenen Gruppen einen gemeinsamen musikalisch-tänzerischen Nenner zu finden? Schon bei der Planung ist es bedeutsam, von der Gruppe ausgehend zu denken und musikalisches *Material* dazu zu finden: Also mit den Möglichkeiten der Teilnehmenden zu planen, um gemeinsam mit ihnen in ein schöpferisches Tun in den Bereichen Musik und Bewegung zu kommen. In heterogenen Gruppen kommt der inneren Differenzierung eine große Bedeutung zu (vgl. Feuser, 2013), der Fähigkeit zusätzlich zum gemeinsamen Gegenstand einer Elementaren Musiziergruppe Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zu kreieren. Zusätzlich kommt dem langsamen und körperbetonten, d. h. mit Bewegungen und sinnlichen Erfahrungen angereicherten Aufbau eines Liedes oder Rhythmuspruches, große Bedeutung zu. Weiters gilt es lustvolle Variationen mit den Teilnehmenden zu entdecken, die zum oftmaligen Wiederholen und somit Festigen des Stückes oder Liedes einladen.

Schon im Titel dieses Artikels und der Benennung der Gruppe als ein Angebot für ALLE steckt eine Forderung zur Öffnung des Angebots für interessierte Erwachsene ohne bestimmte Voraussetzungen.

„*Bedingungslos* heißt, dass weder ein bestimmtes Alter noch eine spezielle Begabung oder musikalische Fähigkeiten bzw. Kenntnisse als Voraussetzung erforderlich sind, um am Elementaren Musizieren teilzunehmen.“ (Schneidewind, 2020, S. 11)

Die individuellen Begabungen und Fähigkeiten und die persönlichen Lebenserfahrungen werden als Ressource gesehen und bilden das Potential der Gruppe und fließen in die kreativen Prozesse ein. Diese Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden als Chance, als Einmaligkeit und Besonderheit der Gruppe anzusehen, zeichnet die Haltung der musikpädagogischen Lehrperson aus und gilt als Auftrag, mit dem zu arbeiten, was in der Gruppe da ist, sich in der Gruppe offenbart. Der nun anschließende Teil widmet sich daher der Haltung und den vielseitigen Aufgaben der Lehrperson.

4. Zur Haltung der Lehrperson und ihren Facetten musikpädagogischen Handelns

Zu einer inklusiven Haltung zählen Offenheit und Achtsamkeit und ein hohes Maß an Flexibilität und Sensibilität. Die musikpädagogische Lehrperson ist auf ganz unterschiedlichen Ebenen gefordert und zeigt ihr musikpädagogisches Handeln in vielfältigen Facetten im psychosozial-emotionalen Bereich der Interaktionsprozesse und dem eigentlichen Musizieren und Anleiten der Gruppe. In den elementaren Musiziergruppen, wie zum Beispiel der *Musik-und-Tanz-für-ALLE*-Gruppe, können vielschichtige und hochkomplexe Interaktionsprozesse beobachtet werden: Fortlaufende Abstimmungsvorgänge zwischen den Teilnehmenden in der Gruppe und der musikpädagogischen Lehrkraft können nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern gestalten und prägen die musikalisch-künstlerischen Prozesse mit. Die musikpädagogische Lehrperson ist dabei in den Bereichen Denken, Empfinden und Handeln gefordert und zudem in ständiger Interaktion mit der Gruppe und ihren Teilnehmenden. Im Bereich des pädagogischen Denkens soll die musikpädagogische Lehrperson schon beim Vorbereiten die Gruppe mitbedenken und während des Prozesses immer wieder, in Abstimmung mit der eigenen Vorbereitung, die Ideen und die Bedürfnisse der Teilnehmenden wahrnehmen und mit in Gestaltung hineinzunehmen. Diese psychischen Prozesse des Sich Hineinfühlens und Hineindenkens vollziehen sich im Unterricht immer interaktiv und innerhalb kürzester Zeit und erfordern die Fähigkeit eines Perspektivenwechsels und eines Zusammenbringens des Eigenen und des Anderen (vgl. Knoll-Kaserer, 2020, S. 125–128).

Im musikalisch künstlerischen Bereich kann die musikpädagogische Lehrkraft als eine Art Schatzmeisterin aus dem Füllhorn der Musik (vgl. Schneidewind, 2011, S. 137) schöpfen und die gewählten Inhalte (z. B. Lieder, Rhythmen, Tänze) geleitet von der eigenen Faszination variationsreich mit der Gruppe zur gemeinsamen Gestaltung bringen. Durch das Wirken ihrer Persönlichkeit, ihrem eigenen instrumentalen Spiel ihrem Gesang, ihren Bewegungen und mit Hilfe der dramaturgischen Inszenierung kann das Unterrichten der musikpädagogischen Lehrkraft als ein künstlerisch-schöpferischer Akt in und mit der Gruppe bezeichnet werden.

Die musikpädagogische Lehrkraft ist zudem in einem ständigen Dialog mit der Gruppe, einer besonderen Form des aufeinander Abstimmens. Dartsch beschreibt dies mit dem Bild eines Ballspieles, das vom gegenseitigen Aufnehmen bzw. Auffangen von Impulsen von der Gruppe und der musikpädagogischen Lehrkraft gekennzeichnet ist (vgl. Dartsch, 2001, S. 58). Diese Formen des Dialogs vollziehen sich auf sprachlicher, musikalischer und körperlicher Ebene und leben von Räumen der Exploration bei der Objekt- oder Instrumentenerkundung und der Offenheit und dem Formulieren von Impulsen mittels Fragen bei der musikpädagogischen Lehrkraft (vgl. Knoll-Kaserer, 2014, S. 52–53).

Das Wirken der musikpädagogischen Lehrkraft und ihr Eingehen auf die Gruppe haben somit Auswirkungen auf mögliche, zukünftige musikalisch-künstlerische Prozesse, die im Folgenden beschrieben werden.

5. Musikalisch-künstlerische Prozesse und ästhetische Erfahrungen in der *Musik-und-Tanz-für-ALLE*-Gruppe

Das Ausloten von Spannungsfeldern im pädagogischen Handeln, zum Beispiel das ziel- und zugleich prozessorientierte Arbeiten in der Gruppe, zeigt sich auch in einer dynamischen Gestaltung, in der Lernende und Lehrende, gleichermaßen aktiv Musik und Tanz erfahren.

„Um dieses Ziel zu erreichen, ist die Erkenntnis zentral, dass der Unterricht [...] selbst als rhythmisches Phänomen, als ein Prozess von Ereignis und Ruhe, von Spannung und Entspannung, von Einheit und Wandel zu betrachten ist.“ (Danuser-Zogg, 2013, S. 11)

Die Faszination liegt bei dem kreativen Erfinden neuer Verbindungen in der Gruppe und den gemeinsam erlebbaren Prozessen der Inspiration in diesem ästhetischen Lern-Raum, der den Teilnehmenden die musikalischen Inhalte auf vielfältige Weise über das Musizieren, Bewegen, Hören, Fühlen und Sehen erfahren lässt (vgl. Danuser-Zogg, 2013, S. 22–23). In der *Musik-und-Tanz-für-*

ALLE-Gruppe zeigt sich dies in dem Bestreben unterschiedliche Sinneswahrnehmungen und ganzheitliche Zugänge zu Gestaltungen, Rhythmen, Liedern und Tänzen in einem ästhetischen Raum, fernab von Bewertung und Leistungsanspruch zu ermöglichen. Doch wie können ästhetische Erfahrungen definiert werden?

„Ästhetische Erfahrungen heben sich ab von Routine, Langeweile, Beiläufigkeit bzw. Gleichgültigkeit und alltäglicher Kontinuität. Sie sind gekennzeichnet durch die intensive Auseinandersetzung, ausgelöst durch das subjektive Interesse.“ (Meyer, 2004, S. 45)

Ästhetische Erfahrungen sind nach Meyer zudem nicht übertragbar und werden durch eine sinnliche Primärerfahrung von den Individuen unterschiedlich erlebt. Die Erfahrung wird jedoch erst zu einer solchen, wenn diese zu früheren und zukünftigen Erlebnissen in Beziehung gesetzt und reflektiert wird. Jede ästhetische Erfahrung bedarf einer persönlichen Haltung, die von Offenheit, Sensibilität und Empfindsamkeit geprägt ist und die sich von einer rein praktischen und funktionellen Einstellung unterscheidet. Folglich können in der elementaren Musikpädagogik Raum und Zeit für ästhetische Erfahrungen eröffnet werden – sie sind jedoch nicht machbar und entziehen sich einer konkreten Planung (vgl. Meyer, 2004, S. 46–47).

„Eine an ästhetischen Erfahrungen orientierte Elementare Musikpädagogik ermöglicht einen fruchtbaren Dialog zwischen Subjekt und Objekt und fördert die Sensibilisierung und Intensivierung von Wahrnehmungsprozessen.“ (Meyer, 2004, S. 48)

Dieser Dialog zwischen Subjekt und Objekt soll in den *Musik-und-Tanz-für-ALLE*-Abenden für die Teilnehmenden erleb- und erfahrbar werden und zu einer Erweiterung der ästhetischen Wahrnehmungsprozesse und schöpferischen Ausdrucksmöglichkeiten führen. Das Ziel des Angebots ist, das künstlerische Entwicklungspotential der Teilnehmenden zu fördern, indem Spiel-Räume für kreative Prozesse zur Verfügung gestellt und eröffnet werden.

Es soll ermöglicht werden, das Eigene und Innere auszudrücken und sich so selbst zu gestalten. „Der Mensch gestaltet und gewinnt dabei selbst Gestalt.“ (Dartsch, 2004, S. 190) Diese identitätsstiftende Funktion von Musik, bezogen auf die Einzelne bzw. den Einzelnen aber auch auf die Identität als Gruppe kann als eine große Wirkmacht beschrieben werden, welche die Teilnehmenden des *Musik-und-Tanz-für-ALLE*-Abends immer wieder aufs Neue zu einer Reise zu sich selbst und in ein stimmiges und resonantes musikalisch-tänzerisches Miteinander verschmelzen lässt.

6. Resümee und Ausblick

Die Elementare Musikpädagogik stellt ein vielfältiges Feld innerhalb der Musikpädagogik dar: Die Möglichkeiten in heterogenen Gruppen unterschiedlichen Alters bedingungslos, d. h. ohne bestimmte Voraussetzungen zu musizieren und zu tanzen, kann als besonderes Kennzeichen und zugleich als Stärke der EMP gesehen werden.

Seit Beginn dieses Pilotprojektes *Musik und Tanz für ALLE* im Herbst 2017 sind nun einige Jahre vergangen, bei den Abenden waren insgesamt über 50 Teilnehmende mit dabei. Die Gruppe stellt sich vielfältig aus Studierende des Hauses, Menschen unterschiedlichen Alters mit und ohne musikalisch-tänzerischen Vorerfahrungen und Interessierten *von außen* zusammen.

Doch es braucht noch mehr Projekte dieser Art, noch mehr Öffnung und Sensibilisierung für Gruppen, die bis jetzt noch keinen Zugang zu musikalischen Angeboten haben, um interessierte Erwachsene in ihr schöpferisches Musizieren und Bewegen begleiten zu können. Folglich muss schon bei der Ausbildung der angehenden zukünftigen Musikpädagog(*inn)en angesetzt werden – damit diese für die Arbeit mit heterogenen Gruppen befähigt werden. Die *Musik-und-Tanz-für-ALLE*-Gruppe verbindet diese beiden Ziele und kann als ein gelungenes Beispiel für das Erweitern und Implementieren neuer Formate innerhalb der musikpädagogischen Landschaft gesehen werden. Doch flexible Räume für bewegungs- und klanggestaltende Menschen sind besonders in diesen und auch in post-Covid-Zeiten von großer Bedeutung und wünschenswert wäre, dass noch weitere vielfältige und voraussetzungs offene Projekte unsere Bildungslandschaft und unser kulturelles Lernen bereichern.

Durch die zunehmende Heterogenität und Pluralisierung der Gesellschaft verbunden mit der Diversifizierung des Musikbegriffs steht auch der Bereich der Musikpädagogik vor grundlegenden Veränderungen (vgl. Schmid, 2015, S. 7–10). So wird sich auch hier aufs Neue die Frage nach dem Verhältnis und der (Neu-)Definition der Begriffe des Menschen und der Musik stellen, und Antworten darauf in den kommenden Jahren bzw. Jahrzehnten im Rahmen unseres musikpädagogischen Handelns und der sich veränderten musikpädagogischen Praxis gefunden werden müssen. Wie die ‚Zukunftsmusik‘ im Detail klingen wird, ist noch offen, und doch lassen sich schon bestimmte Richtungen in ihren Anfängen wahrnehmen:

- von der Musikpädagogik und ihrem bisherigen Fokus auf Kinder und Jugendliche hin zu einer Erweiterung der Zielgruppen (Angebote auch für Erwachsene, egal welchen Alters),
- einzelne Institutionen sehen sich als Teil von Lebenswelten im Auftrag einer kulturellen Bildung für Alle und gestalten und kreieren Bildungsland-

schaften, gekennzeichnet von Vielfalt, gelebter Demokratie und Diversität (vgl. Busch, 2015, S. 33–36),

- mit Hilfe neuer Konzepte, wie zum Beispiel der Community Music, einem international erfolgreichen musikpädagogischen Konzept, das nun auch im deutschsprachigen Raum zunehmend Fuß fasst, bei dem die musikalischen und sozialen Prozesse gleichwertig nebeneinanderstehen und das aktive Musizieren im Zentrum steht, wird eine Veränderung und Neuausrichtung des Musikerlebens und -lernens weitergeführt und das Verständnis der einzelnen Institutionen, die derzeit noch stark an formale Lernprozesse gebunden ist transformiert (vgl. De Banffy-Hall & Hill, 2017a; de Banffy-Hall & Hill, 2017b; Kertz-Welzel, 2014).

Musik und Tanz für ALLE – der Name dieser hier vorgestellten inklusiven Erwachsenenengruppe kann somit auch als Forderung, quasi als Aufforderung verstanden werden: Nämlich die breite und vielfältige Gesellschaft mit ihren Mitgliedern in den diversen Lebensabschnitten mitzudenken und in die Planung und Gestaltung musikpädagogischer und künstlerischer Projekte miteinzubeziehen, um das Musizieren und Tanzen als ein elementares und bedeutsames menschliches Grundbedürfnis in flexiblen und offenen Bildungslandschaften ALLEN zu ermöglichen.

Literatur

- Busch, T. (2015). Von der Kooperation zu einer sozialräumlich orientierten musikalischen Bildungslandschaft – was bedeutet das? In S. Schmid (Hrsg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen-Einblicke-Visionen* (S. 33–43). Wißner.
- Danuser-Zogg, E. (2013). *Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung*. 3. Auflage. Academia Verlag.
- Dartsch, M. (2001). *Erzieherinnen in Beruf und Freizeit. Eine Regionalstudie zur Situation von Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder*. Leske und Budrich.
- Dartsch, M. (2004). *Erziehung zwischen Kunst und Künstlichkeit – Zur Bedeutung gestaltungsorientierter Bildungsarbeit*. In J. Ribke & M. Dartsch (Hrsg.), *Gestaltungsprozesse erfahren, lernen, lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik* (S. 188–200). Con Brio. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09989-5>
- Dartsch, M. (2010). *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Breitkopf & Härtel.
- De Banffy-Hall, A. & Hill, B. (Hrsg.) (2017a). *Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. Waxmann.

- De Banffy-Hall, A. & Hill, B. (2017b). *Community Music – eine Einführung*. Rider. <https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung> (zuletzt aufgerufen am 13.04.2021).
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“. *Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, Nr. 3/2013, Thema: Kooperation 17–35. Wiederveröffentlicht auf bidok. Rider. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-3-13-feuser-kooperation.html> (zuletzt aufgerufen am 13.04.2021).
- Kalcher, A. M. & Oebelsberger, M. (Hrsg.) (2019). *Elementar. Künstlerisch-Pädagogische Sichtweisen*. LIT.
- Kertz-Welzel, A. (2014). Community Music – Ein internationales Konzept erobert Deutschland. *üben & musizieren*, 2/2014. Rider. <https://uebenundmusizieren.de/artikel/community-music-2/> (zuletzt aufgerufen am 13.04.2021).
- Knoll-Kaserer, C. (2014). *Die Dialogspirale von Milani Comparetti in der Elementaren Musikpädagogik*. Bachelorarbeit an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Rider. <http://bidok.uibk.ac.at/library/knoll-kaserer-dialog-bac.html> (zuletzt aufgerufen am 13.04.2021).
- Knoll-Kaserer, C. (2020). *Über die Bedeutung des Mentalisierens bei der musikpädagogischen Lehrkraft. Eine qualitative Studie über den mentalisierenden Raum und das pädagogische Handeln in der Elementaren Musikpädagogik*. Masterarbeit an der Leopold-Franzens-Universität. Unveröffentlichtes Manuskript.
- KOMU, Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2019). *Lehrplan für Elementares Musizieren*. Rider. http://www.komu.at/lehrplan/instrument_emp.asp (zuletzt aufgerufen am 13.04.2021).
- Meyer, C. (2004). Inszenierung musikalisch-ästhetischer Erfahrungsräume in der Elementaren Musikpädagogik. In J. Ribke & M. Dartsch (Hrsg.), *Gestaltungsprozesse erfahren, lernen, lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik* (S. 44–52). Con Brio.
- Pfahl, L. (2020). Zur gesellschaftlichen Inklusion kulturell-künstlerischer Repräsentationen von Behinderung. In H. Henning (Hrsg.), *All Inclusive?! Aspekte einer inklusiven Musik- und Tanzpädagogik* (S. 17–24). Waxmann.
- Rebhahn, M. (2008). *Das Musikschiff 2. Kreative Beiträge für Menschen von 0 bis 100*. Con Brio.
- Ribke, J. & Dartsch, M. (Hrsg.) (2002). *Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen. Verbindungen. Hintergründe*. Con Brio.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmid, S. (Hrsg.) (2015). *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen*. Wißner.
- Schneidewind, R. (2011). *Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens*. Reichert. <https://doi.org/10.29091/9783752001204>
- Schneidewind, R. (2020). *Die Praxis des Elementaren Musizierens. Anleitung für das Musizieren mit Gruppen*. Helbling.
- Schneidewind, R. & Widmer, M. (Hrsg.) (2016). *Die Kunst der Verbindung. Texte zur Elementaren Musikpädagogik in Österreich*. Helbling.

Spätberufen: künstlerische Identität im Alter

Eine empirische Studie zum Selbstkonzept von Zitherspielenden

1. Einführung

In Wien ist Zitherspiel eine kulturelle Praxis, die im 21. Jahrhundert nahezu ausschließlich von Personen höheren Alters betrieben wird. War es um 1900 bis zum Zweiten Weltkrieg als Pendant zum bildungsbürgerlichen Klavierspiel in weniger privilegierten Schichten sehr verbreitet, konnte trotz des Booms, den Anton Karas mit seiner Filmmusik zu Carol Reeds *Der dritte Mann* (1949) auslöste,¹ das breite Interesse an der Zither in Wien nicht längerfristig wachgehalten werden. Zu sehr war das Instrument mit dem Klischee des Alpenländischen behaftet und mit einer Musiktradition verbunden, die seitens der Medienpolitik als rückständig abgestempelt wurde (vgl. Pecher-Havers, 2021, S. 524). Auch an Musikschulen wurde Zitherunterricht gegen Ende des 20. Jahrhunderts kaum mehr nachgefragt: Einerseits wurde aktives Musizieren von anderen Freizeitbeschäftigungen zurückgedrängt, andererseits kamen mit Hammond-Orgel, Synthesizer und Keyboard erschwingliche Tasteninstrumente auf den Markt, welche möglicherweise die Attraktivität der als unmodern und kompliziert eingestuften Zither schmälerten.²

Der Aufwertungsprozess, mit dem die Zither im 19. Jahrhundert aus ökonomischen Gründen zu einem rein auf Notenbasis zu spielenden Kunstinstrument gemacht werden sollte (vgl. Pecher-Havers, 2021), hatte sie in eine Zwitterstellung gebracht: Dem volksmusikalischen Gebrauch durch Verschriftlichung entfremdet, gelang es in Ermangelung einer anspruchsvollen Spielliteratur nicht, der Zither eine Rolle im professionellen Konzertbetrieb zu geben (vgl. Haid, 2001). Die Zitherkultur war und ist von Amateur(*inn)en getragen, für Berufszitherspiel ließ sich auch zur Zeit der „Zithermode“ (Bloderer, 2008, S. 200) Ende des 19. Jahrhunderts kein nennenswertes Feld erschließen. Dennoch erfreute sich das Instrument insbesondere im Vereinsspiel großer Beliebtheit. Um 1900 lassen sich in Wien etwa 30 Zithervereine annehmen (vgl.

1 Die gesamte Musik zu dem preisgekrönten Film über das Wien der Nachkriegszeit sind Improvisationen des Heurigenzitherspielers Anton Karas, der dadurch mit einem Schlag weltberühmt wurde.

2 Zu diesem Erfahrungsbefund liegen bis jetzt keine Untersuchungen vor.

Pecher-Havers, 2021). Auch wenn dem Laienzitherspiel in Ensembles³ kein sonderlicher Kunstwert zugeschrieben wurde, bildete sich eine Praxis des partizipativen Musizierens mit präsentativem Charakter (vgl. Turino, 2008) aus, die sich einen Platz auf den renommierten Konzertpodien erstritt. Bis heute wird als Konsequenz der kulturpolitischen Bemühungen um Kulturteilhabe im *Roten Wien* Vereinszitherspiel nach wie vor im Wiener Konzerthaus präsentiert und hat ein begeistertes Publikum.

Von den zehn Zithervereinen, die nach dem Zweiten Weltkrieg in Wien existierten (vgl. Zwickl, 1952, S. 42), pflegen im Jahr 2021 nur noch wenige die bis 1870 zurückreichende Tradition. Zitherspiel wird kaum mehr ausgeübt: Große Notenbestände und zahllose Instrumente aus dem Nachlass von Zitherspieler(*inne)n werden aktuell über Internet-Plattformen vermittelt. 2004 wurde die Ausbildung von Zitherlehrpersonen für Wiener Stimmung am Wiener Konservatorium ruhend gestellt. Seither liegt die Kenntnis um die Zither in Wiener Stimmung⁴ und die ihr zuge dachte Musik in der Hand einer immer kleiner werdenden Gruppe, die das Instrument in ihrer Kindheit bei professionell ausgebildeten Personen erlernt hatten. 2017 wurde die Wiener Stimmung und Besaitung der Zither als immaterielles Kulturerbe in die nationale Liste der UNESCO Österreich aufgenommen (vgl. Österreichische UNESCO-Kommission, 2017). In der Einreichung wird die „Überalterung der ausübenden Gemeinschaft“ als ein Faktor beklagt, durch welche „die Besaitungsform und das Wissen um ihre Spielweise vom Verschwinden aus der österreichischen Musiklandschaft akut bedroht“ sei (Mayer & Pecher-Havers, 2017).

2. Studiendesign und Methode

Die vorliegende Studie nimmt Personen in den Blick, die im oder an der Grenze zum vierten Lebensalter⁵ aktiv am Proben- und Konzertbetrieb des Vereins *Wiener Zitherfreunde* teilnehmen. Gefragt wird nach den Motiven und der Bedeutung des Vereinsmusizierens, nach der Selbsteinschätzung der instrumenta-

3 Im Zitherensemble spielen in der Regel acht bis 30 Zithern. Anlässlich von *Monstre-Concerten* (solche wurden in Wien um 1900 einmal jährlich in Kooperation mehrerer Zitherschulen veranstaltet) kamen bis zu 250 Zithern zusammen (vgl. Pecher-Havers, 2021, S. 413–420).

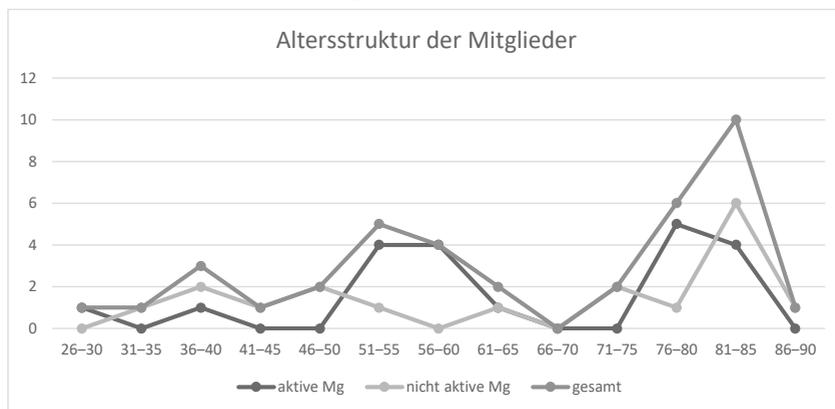
4 Von der Wiener Stimmung zu unterscheiden ist die Münchner Stimmung, die auch in Österreich an einigen universitären Standorten (Innsbruck, Salzburg, Klagenfurt, Linz) gelehrt wird. Die Stimmungssysteme unterscheiden sich durch die Stimmung und Positionierung der Hilfssaiten am Griffbrett für das mehrstimmige Melodiespiel sowie die Anzahl und Anordnung der Freisaiten. Andere Stimmungen sind heute weitgehend bedeutungslos.

5 Dieses wird mit 80 Jahren angenommen.

len Fähigkeiten und nach dem Stellenwert des Zitherspielens in dieser Lebensphase, um im Sinn der Kompetenztheorie eine etwaige künstlerische Identität im Ruhestand zu konturieren, die zur Ressource der Lebensbewältigung wird (vgl. Hartogh, 2005, S. 30–31f.). Es wird von der Annahme ausgegangen, dass im Bereich des Vereinszitherspiels in Ermangelung eines Vergleichs mit professionellen Ensembles keine negative Differenzenerfahrung gemacht wird, also kaum als frustrierend erlebt wird, man könne etwas „nicht (mehr) so gut wie Jüngere“ (Brand, 2019; vgl. Brand, 2014), sondern vielmehr aus dem Bewusstsein, Kulturerbe zu verwalten und vor dem Vergessen zu bewahren, ein sinnstiftendes Verantwortungsgefühl abgeleitet wird.

Der Altersdurchschnitt der 41 Vereinsmitglieder, die Zither spielen,⁶ liegt derzeit bei 66 Jahren.⁷ Mehr als die Hälfte ist über 75 Jahre alt. In der Saison 2019/20⁸ haben 21 aktiv an Proben und Konzerten teilgenommen, der Altersdurchschnitt liegt in der Gruppe der Aktiven bei 65,1 Jahren. Die beiden ältesten aktiven Mitglieder sind derzeit 83 Jahre alt, das jüngste 30. Die Altersverteilung ist ungleichmäßig, wie die nachstehende Graphik zeigt:

Tabelle 1: Altersstruktur der Vereinsmitglieder der Wiener Zitherfreunde (x-Achse: Lebensalter, y-Achse: Mitgliederanzahl)



Im Verein *Wiener Zitherfreunde* liegen die Phasen der höchsten Vereinsaktivität im Lebensalter von 51 bis 60 Jahren und von 76 bis 85 Jahren. Damit bestätigt sich die Tendenz, dass vom 36. bis zum 50. Lebensjahr Vereinsmitglied-

6 Als Vereinsmitglieder werden auch Personen gelistet, die nicht Zither spielen, etwa Gitarrist(*inn)en sowie Funktionäre oder Angehörige. Der Verein hat derzeit insgesamt 60 Mitglieder.

7 Daten laut Vereinsstatistik der Wiener Zitherfreunde, Stand vom 31.10.2020. Auf freundliche Auskunft des Obmanns Mag. Andreas Hörmann.

8 Diese Saison wurde durch die COVID-19-Pandemie beeinträchtigt. Der letzte Konzertauftritt fand am 11. März 2020 statt.

schaften oftmals ruhend gestellt werden. Dass die Kurven einander nach dem 81. Lebensjahr kreuzen, erstaunt nicht, wird doch die Vereinsmitgliedschaft aus ideeller Verbundenheit bis zum Tod aufrechterhalten, auch wenn ein aktives Mitwirken aus körperlichen Gründen eventuell nicht mehr möglich ist. Auffällig ist die Lücke in der Altersgruppe der 66- bis 70-Jährigen, die möglicherweise in Zusammenhang mit der Generationenfolge steht. Vereinsspieler*innen, die jünger als 46 Jahre sind, gibt es vereinzelt. Es handelt sich ausnahmslos um ausschließlich weibliche Verwandte (Töchter, Nichten, Ehefrau) älterer Mitglieder.

Im Zeitraum vom 20. bis 26. Januar 2021 wurden fünf qualitative, leitfadengestützte Interviews mit Mitgliedern aus dem Verein *Wiener Zitherfreunde* geführt, die älter als 75 Jahre sind.⁹ Da die zu dieser Zeit aufgrund der COVID-19-Pandemie geltenden Lockdown-Bestimmungen keine direkten Begegnungen zuließen, wurden die Interviews telefonisch geführt und mit MiFID-Recorder¹⁰ aufgezeichnet. Der gesprochene Text wurde wörtlich und lautsprachlich nach den Regeln des Instituts für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Karl-Franzens-Universität Graz transkribiert.¹¹ Unter der Annahme, dass emotional Besetztes im Dialekt erzählt wird, wurden möglichst wenige Angleichungen an die Sprachnorm vorgenommen. Wörtlich zitierte, stark dialektale und dadurch eventuell nur regional verständliche Passagen werden im vorliegenden Aufsatz mit Rücksicht auf den Lesefluss in Standardsprache wiedergegeben und finden sich in der Fußnote in dialektaler Form gemäß dem Transkript. Bei jenen Textstellen, die überregionale Verständlichkeit erwarten lassen, wurde auf die Übertragung verzichtet.

Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte einerseits nach dem Geburtsjahr, andererseits nach der Geschlechterverteilung. Die Männer sind in der Gruppe der Interviewten überrepräsentiert, nachdem unter den 23 Zitherspielenden des Vereins, die in der Saison 2019/20 aktiv an Proben und Konzerten teilgenommen haben, 19 Frauen (82,6 %) und 4 Männer (17,4 %) sind. Geschlechterspezifische Unterschiede müssen aufgrund der geringen Fallzahlen

9 Die Interviews wurden von der Verfasserin geführt, die zugleich künstlerische Leiterin des Vereins ist. Im Vorfeld wurde erwogen, ob es zu einem Rollenkonflikt kommen könnte, es schienen jedoch die Vorteile bei der Interviewführung (Vertrautheit, Problembewusstsein) zu überwiegen.

10 Für den Interviewzeitraum wurde ein kostenloser Zugang gewährt, herzlichen Dank an die MiFID-Recorder GmbH, Rüdeshheimer Straße 11, D-80686 München, https://www.mifid-recorder.com/?gclid=Cj0KCCQiA4feBBhC9ARIsABp_nbUOyzD5X1hcD65fQtvu_01yC0S_XUAcUes49lBc6og4qZkS71l80gYaAn51EALw_wcB [zuletzt aufgerufen am 02.03.2021].

11 Informationen zu den Transkriptionsregeln findet man unter folgendem Link <https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Volkskunde/Studieren/Transkriptionsregeln-fr-Interviews.pdf> [zuletzt aufgerufen am 02.03.2021]. Die Transkriptionen wurden von Elisabeth Hofer, BEd, erstellt.

in der Auswertung relativiert werden. Die Befragten waren zum Zeitpunkt des Interviews 82, 80 und 79 Jahre alt, zwei Personen waren 77 Jahre.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über Lebensalter und Dauer der Vereinsmitgliedschaft. Aus dem Kürzel ist das Geschlecht ersichtlich (w/m).

Tabelle 2: Übersicht über die Interviewpartnerinnen und -partner

| Kürzel | Geburtsjahr | Vereinsmitglied seit |
|--------|-------------|--|
| IPw1 | 1938 | 1992 |
| IPw2 | 1940 | 2002 |
| IPm3 | 1943 | 2017, 2006–2016 Mitglied in einem anderen Zitherverein |
| IPw4 | 1941 | 2004 |
| IPm5 | 1943 | 1986 |

Die Leitfragen für die im Durchschnitt 35-minütigen Interviews lauteten:

- Was bedeutet dir Zitherspiel in der Pension im Unterschied zu anderen Lebensabschnitten? Spielst du mehr oder weniger als früher? Spielst du zu Hause zur Übung oder spielst du jemandem vor?
- Wann und wie hast du Zitherspiel erlernt? Was hat dich motiviert, gerade Zither zu lernen? Was verbindest du mit dem Instrument?
- Welche Musikarten wolltest du auf der Zither spielen, als du sie erlernt hast, was spielst du heute darauf?
- Wie würdest du dein derzeitiges instrumentales Können einschätzen?
- Vereinsmusizieren: Seit wann spielst du in einem Verein? Was ist dir am Vereinsspielen wichtig? Kannst du dich mit deinen Fähigkeiten gut einbringen?
- Wie erlebst du das Konzertieren mit der Zither? Ist es dir wichtig, vor Publikum zu spielen? Erzähle bitte ein besonderes, positives Konzerterlebnis.

3. Ergebnisse

3.1 Erlernung in der Kindheit

Alle fünf Befragten haben das Zitherspiel im Kindesalter erlernt. Der Anfang ist durchgängig mit Erinnerungen an nahestehende Verwandte oder mindestens einen Elternteil verbunden, die auch bereitwillig erzählt werden.

„Mein Vater war in einem Gasthaus Kellner. Und dort war eine Tombola, bei der ist ein Los übergeblieben. Und dann haben sie gesagt: ‚Bitte Franz, nimm des Los!‘ Und er hat es dann genommen und genau das war die Zither. Und

da hat er gesagt ‚Wenn ich einmal ein Kind bekomme, dann muss es Zither lernen.‘ Und das war ich.“¹² (IPw1, Z. 12–15)

Die erste Zither war meistens ein Geschenk. „Ich hab 1950 einen Zitherkasten unterm Christbaum gefunden, [...], i hab überhaupt nix anfangen können mit dem Koffer, aber meine Mutter hat einfach g’sagt: ‚Des lernst!‘“ (IPw4, Z. 19–21) Mehrmals wird berichtet, dass durch die Zusage, Zither zu spielen, ein Wunsch der Eltern erfüllt werden sollte, der offenbar noch im Alter als gewisse Verpflichtung spürbar ist:

„Ja, und da bin ich darauf gekommen, meine Mutter hat sechs Geschwister gehabt, und die haben alle ein Jahr Zither gelernt und haben dann aufgehört, sie waren eben nicht so musikalisch, und bei meiner Mutter haben sie gesagt: ‚Die wird auch nicht anders werden, lassen wir es bleiben.‘ Und vielleicht habe ich die Familienehre retten sollen.“¹³ (IPw4, Z. 24–27)

In keinem Fall bestand der ausdrückliche Wunsch, Zither zu lernen, ein Interviewpartner gab sogar an, das Instrument „gehasst“ (IPm3, Z. 24) zu haben, eine weitere erzählt, sie fand den Anfang „furchtbar“ (IPw4, Z. 31). Die Entscheidung durfte nicht hinterfragt werden: „Aber in dieser Zeit hat man ja eigentlich als Kind [...] nichts entgegengesetzt, was die Mutter oder die Großmutter gesagt hat.“ (IPm3, Z. 25–27) Drei Befragte berichten, sich dezidiert ein anderes Instrument gewünscht zu haben, nämlich Harmonika beziehungsweise Akkordeon („Mein Wunschtraum war, Harmonika zu spielen“, IPw2, Z. 9–10) und Saxofon („Der Vater hat dann gesagt: ‚das geht gar nicht, wir haben eine Zither im Haus und ein Flügelhorn, such es dir aus, Saxophon kaufen wir keines.“¹⁴ IPm5, Z. 52–53). Dass die Instrumentenwahl aufgrund der materiellen Lage der Nachkriegszeit eingeschränkt war, klingt zwar durch, wird aber eher verklausuliert geäußert: „Leider haben meine Eltern damals keine [Harmonika] aufgetrieben, nur – unter Anführungszeichen – eine Zither.“ (IPw2, Z. 10–11) Auch die Wahl der Lehrkraft stand unter dem Zeichen der Leistbarkeit.

-
- 12 Mein Vater war in einem Gasthaus Kellner. Und dort war ein Tombola. Und do is *ein* Los übergeblieben. Und dann hams gsogt: „Bitte Franzl, nimm des Los!“ Und er hats dann genommen und genau des wor die Zither. Und do hot er gsogt ‚Wenn ich einmal ein Kind bekomme, dann muss es Zither lernen.‘“ Und des woar i.
 - 13 Ja und da bin ich draufkommen erst, meine Mutter hat sechs Gschwister ghabt, und die ham alle a Jahr Zither gelernt und ham dann aufgehert, warn halt ned so musikalisch, und bei meiner Mutter hams halt gsagt: „die wird a ned anders wern, lass mas bleiben“, und vielleicht hab i die Familienehre retten sollen.
 - 14 Da Vater hat dann gsagt „des geht gor ned, mir ham a Zither im Haus und a Flügelhorn, such da s aus, Saxophon kauf ma kans“.

„Du gehst in die Stunde, zu meiner Volksschullehrerin, jo weil die woar a bissl billiger als der Herr Robert Wolf, der ja a im Zitherclub Haustein Mitglied war und kurzzeitig Musikschullehrer und auch Zitherkomponist und der woar um a paar Schilling teurer pro Stund, also musst ich zur Lehrerin gehen.“¹⁵ (IPw4, Z. 21–24)

Institutionelles Lernen war in dieser Zeit kaum möglich, alle fünf Interviewten hatten privaten Instrumentalunterricht. „Ich hab es gelernt [...] mit meiner Uralt-Frau Lehrerin mit 85 Jahren, privat, do hots no' nix geben von Musikschulen.“ (IPw1, Z. 9–10) Das Üben in der Kindheit wurde nicht als erfüllende Freizeitbeschäftigung erlebt, es ist immer wieder von Zwang und Disziplin die Rede: „Der Anfang war ja furchtbar, ich wurde zum Üben angehalten, freiwillig hab i des ned g'macht.“ (IPw4, Z. 31–32) Zwei der Befragten haben schon in der Kindheit in einem Zitherensemble gespielt (IPw1 und IPm3), den anderen war diese Praxis zumindest (aus Erzählungen der Lehrpersonen, von Konzertbesuchen) bekannt. Dass die Interviewpartnerin IPw4 hervorhebt, die Lehrkraft, deren Unterricht als nicht erschwinglich erachtet wurde, sei Mitglied in jenem Zitherverein gewesen, in dem nun sie selbst spielt, soll zeigen, mit welch hoher Reputation dieser verbunden war. Vereinsspiel war gemäß den Erzählungen positiv besetzt und mit künstlerischen Erwartungen verbunden.

3.2 Wiederaufnahme und Berufung

Alle Befragten berichten, dass sie das Zitherspiel im Jugendalter aufgegeben und über mehrere Jahre, wenn nicht Jahrzehnte hinweg unterbrochen hatten. Die Wiederaufnahme erfolgte bei den beiden Männern nach kürzerer Unterbrechung als bei den Frauen, jedoch kann aufgrund der geringen Fallzahl keine Tendenz konstatiert werden. Nur eine der fünf Interviewten nahm nach der Unterbrechung Privatunterricht, die anderen frischten ihre instrumentalen Fertigkeiten autodidaktisch auf: „Aber ich habe keine Lehrkraft gebraucht – darauf bin ich ganz stolz – und ich hab meine Zither stimmen können. Also muss ich das als Kind schon sehr gut gekonnt haben, sonst hätte ich mich

15 Dieses Zitat wurde nicht an die Sprachnorm angepasst, da auf den Registerwechsel hingewiesen werden soll: Über die vermeintlich künstlerisch gehobene Sphäre des Zitherclubs wird in Normsprache berichtet.

nicht an alles erinnern können.“¹⁶ (IPw1, Z. 77–79) Der von Theo Hartogh erhobene Befund, autodidaktisches Lernen sei in späteren Lebensphasen „eine selbstverständliche und durchaus geschätzte musikalische Aneignungsform“ (Hartogh, 2005, S. 175), kann bestätigt werden. Beide männlichen Interviewpartner berichten, nach einer längeren Unterbrechung für sich selbst mit dem Zitherspiel wieder begonnen zu haben: „Da hab i halt dann meine Zither geschnappt und die Noten ausgepackt, die hab ich ja dann noch gehabt.“ (IPm5, Z. 108–109) „Nach einiger Zeit der Verheiratung habe ich die Zither wieder hervorgekommen und meine Frau hat gar nicht gewusst, dass ich Zither spiele.“ (IPm3, Z. 62–63)

Vereinsspiel oder Musizieren in einer Gruppe ist in drei von fünf Fällen der Anlass für die Wiederaufnahme. Mehrfach wird von einem Berufungserlebnis berichtet: „Ich bin hinübergefahren, wir haben gleich alle drei gespielt. Die Frau [Name] hat die Noten ausgeteilt, hat mich gleich eingeteilt...ja, ich war gefangen und gefressen.“¹⁷ (IPw4, Z. 106–108) Eine Eingewöhnungszeit, in der man sich der neuen Aufgabe stellen und an die Anforderungen anpassen konnte, habe es nicht gegeben:

„Die [...] Dame, [...] die mir die Türe aufgemacht [hat], kann ich mich noch erinnern [...] sagt: ‚Guten Tag, geht schon, Sie können gleich mitspielen.‘ Und der Spieler [Friedrich Spieler, künstlerischer Leiter des Vereins, Anm.d.V.] war Dirigent und der sagt: ‚Können Sie auf der Zither spielen?‘, und ich sage ja und er darauf: ‚Nächsten Dienstag kommen Sie.‘ Und dann bin ich eben gekommen und dann [hieß es]: ‚Setzen Sie sich hin und spielen Sie mit.‘ Bumm. Also, so. Seitdem...seit dieser Zeit bin ich eben dabei.“¹⁸ (IPm5, Z. 25–29)

Der 1896 gegründete, renommierte Verein war für die Befragten schon vor ihrem Eintritt mit einem Ruf verbunden, der zunächst Selbstzweifel wachrief:

„In vierzehn Tagen, hat sie gesagt, ‚am Dienstag, fahren wir in den Zitherclub, und ich soll den Zitherkoffer mitnehmen und das geht schon. Sage ich: ‚Was, ich soll Zither spielen? Im Wiener Club? Das kann ich ja nicht,

-
- 16 Aber ich hab keine Lehrkraft gebraucht – da bin ich ganz stolz drauf – und ich hab meine Zither stimmen können. Also i muss des ois Kind scho sehr gut kenna hom, weil sonst hätt i mi net auf ois erinnern können. In dieser Passage ist der Registerwechsel bemerkenswert. Durch die Standardsprache wird Fachkompetenz unterstrichen.
- 17 Na, hab i ma denkt, schaut das hoit au, bin i rübergfahrn, hamma gspüt glei, alle drei. Die Frau xxx hat die Noten austeilt, hat mi eh glei einteilt.. ja, i war gfangt und gfressn.
- 18 Die erste Dame, die i da gseng hob, war de ...die ma da die Tür aufgmocht, kann i mi no erinnern und sogts „guten Tog, geht scho, Sie kennan glei mitspün“ und da Spieler war Dirigent und der sogt: „Kennan Sie Zithern spün?“ und i sog jo und er dann: „nächsten Dienstag kummans“, und dann bin i komman und dann, „Setzens eana hi und spüns mit.“ Bumm. Na, so, seitdem...seit der Zeit bin i halt dabei.

so gut bin ich nicht!’, sagt sie: ‚Ich weiß, was du kannst, [...] da brauchst du dich nicht fürchten und du fährst mit‘, also sprach sie und ich fuhr [lacht]¹⁹ (IPw4, Z. 111–118).

Derartige Erzählungen dienen rückblickend der Selbstbestätigung, dem Niveau eben doch zu entsprechen. IPm5 begann im Alter von 43 Jahren mit dem Vereinsspiel, eine weibliche Interviewpartnerin, die wegen der Kindererziehung pausierte, trat im Alter von 54 Jahren dem Verein bei, die übrigen drei Befragten wurden erst kurz vor oder kurz nach der Pensionierung Mitglieder. Als Motivation wird am häufigsten das Musizieren in der Gemeinschaft genannt.

„Und vor allem dann die Freude, in der Gruppe zu spielen, also das war damals für mich neu, wie ich bei den Zitherfreunden [Wiener Zitherfreunde] angefangen hab’, so a ganz große Gruppe, des reißt einen natürlich mit und die Proben, wie’s dann funktioniert und so eine Einheit wird, also, das ist schon ein unglaubliches Gefühl!“ (IPw2, Z. 15–18)

3.3 Der Verein als Lernort

Musikalische Arbeit im Vereinskontext entspricht jenen Gegebenheiten, die Ursula Eckhart-Bäcker für institutionalisiertes Musiklernen in der Erwachsenenbildung konturiert (vgl. Eckhart-Bäcker, 1990 & 1993). Die Vereinsprobe hat immer Unterrichtscharakter: Neben der notengetreuen, genrekonformen Einstudierung ist die Arbeit an der Ausgewogenheit des Ensembles und an der klanglichen Differenzierung, die Optimierung der Interpretation sowie Vermittlung von musikalischem Hintergrundwissen gefordert. Da verbal Erklärtes unmittelbar in der Anwendung umgesetzt wird, trete auch ein Lerneffekt ein, wenn man nicht immer auf das gesprochene Wort achte (IPw4, IPm5) oder dieses aufgrund einer altersbedingten Hörschwäche nicht immer verstünde (IPw1). Darüber hinaus findet Peer-Learning statt: Den Konzertmeisterinnen²⁰ und den Stimmführenden kommt die Aufgabe zu, Lösungen für technisch schwierige Stellen anzubieten, bei Fingersatzproblemen zu unterstützen, für entsprechend gut lesbares und fehlerfreies Stimm-Material zu sorgen und der Gruppe eventuell zusätzliche Übungszeit zu ermöglichen. Für spieltechni-

19 [...] in 14 Tag, hats gsagt, am Dienstag fahrma in Zitherclub und i sui in Zitherkoffer mitnehmen und des geht scho. Sog i „wos, i Zither spün? Im Wiener Club? Des kann i net, so guat bin i ned“, sogt sie „i waß, wasd kannst, i hab scho gredt im Club, de ham gsagt, du sollst kommen, du sitzt in der zweiten Stimm neben der [xxx], die is eh ganz liab, da brauchst di ned fürchten und du foarst mit“, also sprach’s und ich fuhr. [lacht].

20 Mit Margarete Hartmann, Erika Swoboda, Hilde Reuter und Johanna Diem hatte der Verein seit 1955 durchgängig Frauen als Konzertmeisterinnen.

sche Fragen oder Rückmeldungen (z. B. zu eventuell fehlerhafter Haltung, die sich mit zunehmendem Alter bspw. durch Schmerzen bemerkbar macht) stehen im Sinn des Peer-Learnings stets Personen aus dem Ensemble bereit. In fachlicher und in menschlicher Hinsicht Hilfe in Anspruch nehmen zu können, wird mit Dankbarkeit angenommen. Auch in Bezug auf altersbedingte Schwächen wird der Zusammenhalt als wichtig eingeschätzt:

„Ja, es ist mir die Gemeinschaft wichtig, das Zusammenhören und ah... dass ma ned alanich glossn wird.²¹ [...] ich saß zwischen [Name] und [Name], a jede an Hörapparat und derrisch²². [...] Die ane hat g'sagt, ‚wo samma denn?‘, die andere hat g'fragt, ‚was spü ma denn?‘²³ [...] Trotzdem hat's Spaß gemacht mit den beiden Damen, auch wenna derrisch waren, ich hab mit der [Name] sehr viel gelacht, wir waren sehr fröhlich [...], also da hat sich a richtige Freundschaft entwickelt.“ (IPw4, Z. 131–138)

Umgekehrt erwächst aus dem Bewusstsein, Stütze zu sein, oder der Fähigkeit, in fachlicher Hinsicht Rat geben zu können, das Gefühl der Unverzichtbarkeit. Auch nach Beendigung ihrer aktiven Zeit kommt erfahrenen und verdienten Mitgliedern im Verein die Rolle der geachteten Kapazität zu.

Mehrfach wird in den Interviews thematisiert, dass vom Vereinsspiel eine gewisse Verpflichtung ausgehe:

„Im Vereinsmusizieren wird doch ein gewisser Druck aufgebaut, der nicht unangenehm ist, aber doch [vermittelt]: Aha, ich hab etwas zu tun, ich bin da, ich habe eine gewisse Verantwortung gegenüber den anderen, dass ich nicht nur hineinpatze, dass ich mich nicht durchgehend blamiere, ich möchte auch so ein bisschen anerkannt sein und in der Gemeinschaft etwas beitragen ganz einfach und da muss man halt ein bisschen üben und etwas tun. Und das ist für mich auch wichtig, dass wir üben. Das tut unglaublich gut, wenn man miteinander etwas tut und produziert, das macht mir Freude. Ja, es macht mir Freude, das ist der Schlüssel.“²⁴ (IPm5, Z. 121–127)

21 „... dass man nicht allein gelassen wird.“ Das Zitat ist im Dialekt angegeben, um abermals auf das Code-Switching aufmerksam zu machen. Stark dialektale Wörter und Phrasen sind in der Fußnote übertragen.

22 Schwerhörig.

23 Die eine hat gesagt, „wo sind wir denn?“, die andere hat gefragt, „was spielen wir denn?“

24 Im Vereinsmusizieren, da wird doch ein gewisser Druck aufgebaut, der ned unangenehm ist, aber doch: Aha, ich hab was zu tun, i bin da, i hab a gewisse Verantwortung gegenüber den anderen, dass ich net nur hineinpatze, dass i mi ned durchgehend blamier, i mecht a so a bissl anerkannt sein und in der Gemeinschaft was beitragen ganz einfach, und da muss ma halt a bissl üben und was tuan. Und des ist für mich auch wichtig, dass ma da des üben, das tut unglaublich guat, wenn ma mitanand zusammen was tut und produziert, des macht mir Freude. Jo, es macht mir Freude, des ist der Schlüssel.



Abbildung 1: Herbstkonzert 2017, Wiener Konzerthaus, Mozartsaal



Abbildung 2: Herbstkonzert 2012, Wiener Konzerthaus, Mozartsaal

Um „mithalten zu können“ (IPw2, Z. 51) muss auch zu Hause regelmäßig geübt werden. Man müsse „den inneren Schweinehund überwinden“ (IPw2, Z. 15), es brauche Disziplin („jetzt [gemeint: in der Pension] könnt ich und nicht immer freut's mich“, IPw1, Z. 6–7) und Ehrgeiz. IPm3 gibt an, täglich ein bis zwei Stunden zu üben, auch IPw1 meint, „wenn ich dabei sitz' [bei der Zither], brauch' ich Stunden.“ (IPw1, Z. 7), die anderen Befragten spielen ebenfalls regelmäßig, geben aber keine bestimmte Dauer der Übungseinheiten an. Immer wieder kommt es zu längeren Pausen: „Jetzt über Weihnachten habe ich zum Beispiel nicht gespielt und wie ich mich wieder hingesezt habe, habe ich geglaubt, die Finger fallen mir ab!“²⁵ (IPw1, Z. 200–201) Man habe in der Pension mehr Zeit und erachtet das Üben als sinnvolle Beschäftigung und als Möglichkeit, den Tagesablauf zu strukturieren („Da muss man aber a bisserl Disziplin auch haben, so a Tag vergeht recht schnell, wann man ned aufpasst, dass man irgend a Struktur hat.“ IPm5, Z. 31–32). Durch die Konzertverpflichtungen des Vereins seien Pensum und Programm vorgegeben.

Beim Üben ist didaktisches Geschick gefordert. Da eine konsequente Begleitung durch eine Lehrkraft fehlt, müssen sich die Vereinsmitglieder mit ihren eigenen Schwächen selbst auseinandersetzen und Wege finden, technische Hürden zu überwinden:

„Ich nehme ja dann Stücke heraus...das ist ja das Gute, wenn man bei einem Verein ist, dass man ganz viele unterschiedliche Stücke findet und auch Stücke sicher dort bekommt, die man sonst nicht spielt, praktisch. Ich such mir ja oft Stücke raus, wo ich dann eben dann so Übungsstücke d'raus mach, das können Etüden dann auch sein, praktisch, das spiel ich auch oft, wenn ich mir die Fingerfertigkeit ein bissl verbessern möchte oder, die Fingersätze, die sind ein ganzes Problem, dass man richtige Fingersätze anwendet und so weiter. Und sowas nehm' ich mir dann halt raus und schau, dass ich da was weiterbring'.“ (IPm3 Z. 107–115)

Als Schwierigkeit beim selbständigen Üben erweist sich die Erarbeitung neuer, unbekannter Stücke: „Und manches muss man sich dann auch richtig erarbeiten, mit Zählen und so, weißt' eh ... und man macht natürlich Fehler, wenn man niemanden hat, der das korrigiert.“ (IPm5, Z. 113–114) Dennoch schätzen die Befragten ihre instrumentale Kompetenz als ausreichend ein, um autodidaktisch weiterzukommen: „Ich muss dranbleiben, ich müsste mehr üben, aber wann i einmal ansteh': Es geht trotzdem und des wundert mich manchmal.“ (IPw4, Z. 84–85)

Auf die Frage, inwiefern sich das Üben von der Phase der Erlernung in der Kindheit unterscheidet, geben die meisten an, eine bessere musikalische Vor-

25 Jetzt über Weihnachten hab i zum Beispiel nix gspüt und wie i mi jetzt wieder hingesezt hob, hab i glaubt, die Finger foin ma o.

stellung entwickelt zu haben, mehr über Musik zu wissen und die Spieltechnik zu beherrschen, um selbstwirksam zu agieren, dafür habe die Motorik nachgelassen: „Als Kind hast’ a andere Geläufigkeit, da kannst es aber noch nicht so gut. Jetzt könnt ich es ein bisschen besser, aber jetzt ist die Geläufigkeit nicht mehr die schnelle, die ist nicht mehr so da, vor allem mit dem Sehen hat man vielleicht im Alter schon Probleme. Auch nicht immer.“ (IPw1, Z 65–68) Niemand von den Befragten äußert die Erwartung, dass bei den Proben auf eigene Schwächen Rücksicht genommen wird. Auch wenn der Anspruch in Bezug auf Tempo und Schwierigkeit als hoch eingeschätzt wird, wird dies nicht beklagt, sondern spornt an, die eigene Leistung zu steigern. Die Gemeinschaft wird als hilfreich erlebt, man könne sich aufeinander verlassen: „Weil da weiß ich, wenn ich einmal einen Ton nicht erwische, dann hat’s eh der Nachbar g’spüt, nein?“ (IPw1, 220–221)

3.4 Vereinsspiel als Horizonterweiterung

Als positiver Aspekt des Vereinsspiels wird von allen Befragten die Repertoireerweiterung genannt. Ein breites musikalisches Verständnis zu haben und offen zu sein gegenüber Musikstücken, die sich aufgrund des ersten Hörens nicht erschließen, wird als Wert genannt. Mehrmals wird mit gewisser Selbstironie erzählt, wie eine Veränderung der Einschätzung herbeigeführt wird, sobald die Hürde der ersten Ablehnung genommen wurde:

„Dann werden Stücke ausgeteilt im Club, bei denen ich mir denke: ‚Um Gottes Willen, wofür das denn?‘ Wenn ich das einfach anschau und mir denke: ‚Das kann ich ja nicht, das gefällt mir nicht!‘ Und, witziger Weise: Dann im Gesamten, wenn man es einmal einigermaßen kann, und: ‚Das hört sich gar nicht so schlecht an! Na, ja, es geht ja doch!‘“²⁶ (IPw4, Z. 140–142)

Von der Musik der eigenen Vergangenheit gehen mehrere der Befragten auf Distanz. Dass man „diese grauslichen Schlager“ (IPw2, Z. 52) gemocht habe, ist IPw2 fast peinlich. Alle Befragten meinen, dass sie durch das Vereinsmusizieren ihre Repertoirekenntnis erweitern konnten und beurteilen Programmvielfalt als positiv („Weil man kann ned immer den ‚Schwarzen Kater Stanislaus‘ spielen, na?“ IPm5, Z. 186–187). Es wird nicht erwartet, dass bei der Programmzusammenstellung ausschließlich auf die Vorlieben der Ensemblemitglieder Rücksicht genommen wird, auch wenn es als Wert erachtet wird,

26 Dann werden Stücke ausgeteilt im Club wo i ma denk: „Um Gott’s Wün, für wosn des?“ Wenn i des afoch anschau und ma denk, des kon i ja net oder des gfoit ma ned. Und witzigerweise, dann im Gesamten, wenn mas amal einigermaßen kann und „Des huarcht si ja goar ned so schlecht a, na, ja, es geht ja doch“, ned?

wenn ein Stück „ins Gmiat geht“²⁷ (IPw1, Z56). Die Verwaltung der Zithervereinsliteratur ist eine Aufgabe, die verantwortungsvoll übernommen wird, von IPm5 etwa durch Archivarbeit und Digitalisierung. Auch wenn man das Repertoire für die Zither kennen und bewahren möchte, soll im Zitherverein dennoch nicht nur Traditionspflege betrieben werden. Speziell die Erschließung populärer (in der Diktion der Befragten ‚moderner‘) Musik für Zither in effektvollen Arrangements durch Roman Martin²⁸, den Zithervereinsleiter von 1998 bis 2008, wird immer wieder als wichtiger Innovationsschub für den Verein hervorgehoben. In dieser Hinsicht kommt die vorliegende Studie zu einem anderen Befund als Theo Hartogh, der aus der Zusammenschau biographischer Dokumente auf die „Schwierigkeiten mit dem musikalisch Neuen“ verweist und von „gut gemeinte[n] Angebote[n] mit unbekannter Musik“ abräät (Hartogh, 2005, S. 180–181). Beide männlichen Befragten streichen hervor, dass sie ständig auf der Suche nach ihnen Unbekanntem seien und sie ihren Horizont beständig erweitern wollten. Mit einem stilistisch breiten Repertoire reüssieren zu können, macht stolz:

„Dank des Zitherclubs haben wir ja Notenmaterial und wir zeigen der Bevölkerung [im Heimatort der Befragten], dass man [auf der] Zither nicht nur ‚Die Sennerin von St. Kathrein‘ spielen kann, sondern auch klassische Musik, auch moderne Musik. Und das verdanken wir eigentlich dem Zitherclub, dass wir an die Noten kommen. Und die Leute sagen immer: ‚Was, das könnt ihr auch? Das habe ich ja gar nicht geglaubt! Das gibt es ja nicht!‘“²⁹ (IPw4, Z. 53–59)

Durch das Vereinsspiel komme man auch mit Musik aus Genres in Berührung, die man eventuell vom Hören kannte, mit deren Spielpraxis man aber nicht vertraut ist: „Synkopen, Synkopen? Was sind Synkopen? Na, i hab’s dann auch gelernt.“ (IPw2, Z 171) Eine der Befragten nimmt aus diesem Grund Instrumentalunterricht. Auch in dieser Hinsicht funktioniert der Verein als Peer-Group:

„Und wie ich dann zu den Zitherfreunden gekommen bin, [wurde da] natürlich vollkommen andere Musik [gespielt], da habe ich dann gemerkt, ich muss noch viel lernen, da bin ich dann zur Erika [Svoboda, Zitherlehrerin und Konzertmeisterin des Vereins] gegangen auf ein oder zwei Jahre

27 In das Gemüt geht.

28 Roman Martin (recte: Roman Martin Öller, geb. 1972), Operettensänger und Zitherspieler, ist als Sohn einer Vereinsspielerin in der Gemeinschaft eingebunden, was sicherlich zur Akzeptanz seiner Vorschläge beitrug.

29 Dank des Zitherclubs hamma ja Notenmaterial und wir zeigen eigentlich der Bevölkerung dass ma Zither ned nur „Die Sennerin von St Kathrein“ spün kau, sondern auch klassische Musik, auch moderne Musik. Und das verdanken wir eigentlich dem Zitherclub, dass ma da an die Noten kemman. Und die Leit sogn immer „Wos, des kennts ihr a, des hab i gar nit glaubt, des gibt’s ja net!“

und habe nochmals gelernt, weil mir da doch sehr viel gefehlt hat.“³⁰ (IPw2, Z. 60–63)

3.5 Die Bedeutung des Konzertierens

Auftritte vor Publikum werden als Anstrengungen erlebt, denen man sich stelle, da gerade aus der Bewältigung positive Energie gewonnen werden könne. IPw1 wird in der Adventzeit zur musikalischen Gestaltung der Feiern im Seniorenheim herangezogen und spielt dafür im großen Speisesaal für 50 bis 60 Personen solo. Dies empfindet sie als fordernd, sodass vorab der Gedanke aufkommt: „Warum tu ich mir das an? Ich muss das üben, dann zittere ich, dann mache ich erst recht Fehler!“³¹ (IPw1, Z. 165–166)

„Ein paar Hopperlas waren dabei, aber die Leute hören das ohnehin nicht, das höre ja nur ich, was in den Noten steht. Und nachher sind alle zu mir gekommen und haben gesagt: ‚Du hast das so gut gemacht, du hast das so gut gespielt!‘. Also, ja. Und was mich gewundert hat, es sind Männer zu mir gekommen, die mir dann gedankt haben für das schöne Zitherspiel und natürlich für das Ganze.“³² (IPw1, Z. 186–190)

Das Konzertieren wird von allen Befragten als unverzichtbarer Faktor des Vereinslebens und als Ziel der musikalischen Arbeit gesehen. Konzerterlebnisse sind Höhepunkte: „Es ist dann sozusagen, die Krone. Wenn ’s klappt, wenn wir spüren, es läuft und es ist so...es is’ a Einheit!“ (IPw2, Z. 118–119) Nicht nur die Einheit unter den Musizierenden, sondern auch das Überspringen der Emotion auf die Zuhörenden wird als Glücksmoment beschrieben: „Und wenn ’s Applaus gibt und man merkt, das ist irgendwie...die freuen sich wirklich, das ist echt! Dann denkt man sich so: ‚Oh, das is gut jetzt.“ (IPm5, Z. 209–210) Begriffe wie ‚leisten‘ oder ‚schaffen‘ kehren wieder: „Also es ist erhebend, wenn man auf der Bühne steht und man hat was geleistet!“ (IPw1, Z. 213) „Ich bin dann froh und stolz, dass wir es g’schafft haben.“ (IPw2, Z. 156) IPw2 sieht sich auch in der Rolle der Botschafterin:

30 Und wia i dann zu die Zitherfreunde kommen bin, natürlich vollkommen andere Musik, da hab i dann gmerkt, i muss no viel lernan, da bin i dann zur Erika gangen auf a oder zwa Joahr, und hab no mal glernt, weil ma da noch sehr viel gfehlt hat.

31 „Warum tu i ma des au? I muass des üben, i muass des dann spün, dann zitter i, und dann moch i ersch Föhla!“

32 Jetzt hob i des ja scho gübt ghobt. Hob i hoit a bisserl mehr gübt und dann hab i so auftreten können. A paar Hoppalas waren dabei, aber die Leit hern des eh net, das hear ja nur i, was in d’Noten steht. Und nochand sans olle zu mir kumman und hom gsogt „du hast des soo guat gmocht, du hast des sooo guat gspüt!“ Oiso jo. Und wos mi gwundert hat, san Männer zu mir kommen, die mir dann gedankt haben für das schöne Zitherspiel und natürlich für des Gonze.

„Aber im Nachhinein denke ich mir schon, man kann schon weitergeben: Lasst im Alter nicht nach, lasst euch nicht gehen, macht irgendetwas Schönes! Ich habe das, wie ich nach Wien gezogen bin, so entsetzlich gefunden – Wien war sehr überaltert Anfang der 60er-Jahre –, dass die Leute dann so beim Fenster gesessen sind und hinausgeschaut haben und bei der Bassena [Wiener Ausdruck für eine gemeinsam genutzte Wasserentnahmestelle] getratscht haben und ich hab mir gedacht: ‚Um Gottes Willen, so will ich nicht werden.‘ [...] und das müssen wir schon weitergeben: ‚Tut was, macht was, lasst euch nicht gehen!‘“³³ (IPw2, Z. 125–132)

Anerkennung, Dank und Zuspruch aus der Peer-Group wird als besonders befriedigend erlebt und von allen Befragten oft unter Nennung bestimmter Auftritte mit großer Ausführlichkeit erzählt. IPw1 benennt das Ziel des Tuns: „Und dann kann man den Leuten eine Freude machen und selber macht man sich auch eine Freude. Wenn es einschlagt, wenn die Leute klatschen, wenn die Leute eine Freude haben damit. Und man weiß immer, sie kommen wieder und es gefällt ihnen.“³⁴ (IPw1, Z. 210–212)

4. Diskussion und Ausblick

Auch wenn die Befragten von sich weisen, Zitherspiel im Ruhestand zum Beruf gemacht zu haben, geben sie diesem einen hohen Stellenwert. Sie erleben sich in ihrem musikalischen Tun als kompetent und selbstwirksam im Umgang mit altersbedingten Schwächen, welche die Musikausübung erschweren. Gegenüber dem Verein sehen sie sich in der Verpflichtung, mitzuhalten und zum Gesamtergebnis beizutragen. Aus dem gemeinsamen künstlerischen Tun wird Sinn und Lebensfreude abgeleitet. Das Zitherspiel im Verein gebe Halt und helfe über Krisen hinweg. Speziell die Resonanz des Publikums wird als höchst befriedigend erlebt. Großen Wert hat, das Können im Rahmen von Konzerten zu präsentieren und damit sich selbst und anderen eine Freude zu

33 Aber im Nachhinein denk i ma scho, man kann scho weitergeben, lassts im Alter nicht nach, lassts euch nicht gehen, machts irgends was Schönes! Ich hab das, wie i nach Wien zogn bin, so entsetzlich gfoundn – Wien war sehr überaltert in die 60er... Anfang 60 – dass die Leute dann so beim Fenster gsessn san und außegschaut haben, und bei der Bassena tratscht ham und i hamma denkt „Um Gottes Willen, so wüll i ned wern.“ [...] und des müssma scho weitergeben: „Tuats wos, mochts wos, lossts eich ned gehen!“

34 Und dann kann ma den Leuten a Freude machen und selber mocht ma si a a Freid. Wanns eischlogt, wann die Leit klatschen, wann die Leit a Freude ham damit. Und ma weiß immer, sie kommen wieder und es gfoit eana. Also es ist erhebend, wenn ma auf der Bühne steht und ma hat was geleistet.

machen. Es wird als wichtig erachtet, der Peer-Group vorzuleben, dass man sich nicht gehen lassen dürfe, man aktiv und wach bleiben solle.

Musikalische Herausforderungen werden als positiv interpretiert. Wenn gleich alle Befragten sich in Bezug auf Zitherspiel Expertise zuschreiben, sei es selbstverständlich, dass man lernen und weiterkommen wolle. Bedeutung hat auch der Aspekt der Kulturerbeträger*innenschaft: Etwas zu beherrschen, was in den folgenden Generationen in Vergessenheit zu geraten droht, geht mit der Verantwortung zur Weitergabe einher. Speziell in Wien, wo die Zither klanglich im kollektiven Gedächtnis verankert ist, solle ihr mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden um diese kulturelle Praxis „vor dem Aussterben“ (IPw1, Z. 117) zu bewahren.

Bemerkenswert erscheint die biographische Übereinstimmung bei der Erlernung der Zither: Instrumentale Fertigkeiten in der Kindheit zu erlangen und auf diese nach einer langen Unterbrechung wieder zurückzugreifen, wird eventuell hinsichtlich der Instrumentalpädagogik unterschätzt, die tendenziell auf kontinuierliche Ausübung hinzielt und der Abbruch des Lernwegs als Scheitern interpretiert. Es ließe sich folgern, dass im Instrumentalunterricht als Wert vermittelt werden könnte, das Instrument für spätere Lebensphasen zu erlernen. Ein Aufhören sollte mit größerer Gelassenheit hingenommen oder sogar gezielt gestaltet werden, etwa indem überlegt werden könnte, wie das Instrument über längere Zeit hinweg aufzubewahren wäre, welches Repertoire in späteren Lebensphasen bedeutsam werden könnte und mit welchen Schulwerken ein Neueinstieg gelingen könnte. Zweifellos ist die Zither als Instrument für die Ausübung im Alter von Vorteil: Sie erfordert etwa im Gegensatz zu Blasinstrumenten geringeren körperlichen Einsatz. Da sie ein verhältnismäßig leises und auch gut transportables Instrument ist,³⁵ erzwingen Lebensveränderungen wie ein Umzug (etwa in eine Senior(*inn)enresidenz³⁶) keinen Abbruch der Musikausübung. Die Zither lässt sich solistisch spielen, ermöglicht aber auch das Zusammenspiel.

Um die Entscheidung für die Wiederaufnahme auszulösen, bedarf es eines konkreten Ansporns in Verbindung mit dem Zuspruch von Kompetenz. Durch eine meist unerwartet eintretende Berufungserfahrung, die mit einer Herausforderung verbunden ist – sozusagen einem ‚Sprung ins kalte Wasser‘ gleichkommt –, reift die Erkenntnis: Das kann ich, also mache ich es. Nach der Unterbrechung wird nicht mehr auf dieselbe Weise gelernt wie zu Beginn. Instrumentalunterricht wird nicht mehr in Anspruch genommen, die befragten Personen wollen nicht mehr (oder wenn, dann nur vorübergehend zur Bewältigung eines konkreten Problems) in die Schüler*innenrolle treten, sie wollen

35 Eine durchschnittliche Diskantzither hat ca. 72 cm Länge, 34 cm Breite und wiegt etwa 2 kg.

36 IPw1 bewohnt eine solche.

ausübend *spielen* und ihr Können vor Publikum präsentieren. Das Vereinsmusizieren kommt diesen Bedürfnissen optimal entgegen: Die Gruppe erzwingt einerseits ein Mithalten, andererseits bietet sie die Möglichkeit, Schwächen zu kompensieren. Während das eigene Können als „mittelmäßig“ (IPw1, IPw5) eingeschätzt wird, erscheint die Gesamtleistung, zu der man einen Teil beiträgt, als künstlerisch hochwertig. Der Verein wird als Lernort erlebt: Neben dem Erwerb einer Spielpraxis werden die Erweiterung der Repertoirekenntnis und die emotionale Dimension des Ensembleklanges als positiv hervorgehoben. Es wird als Aufgabe der künstlerischen Leitung gesehen, musikbezogenes Wissen in der Probearbeit zu vermitteln.

Das musikgeragogische Potential von Zithervereinen auszuloten, eröffnet eine weitere Facette der Thematik Musiklernprozesse bei Senior(*inn)en. Für die musikalische Praxis lässt sich aus den Aussagen der Befragten folgern, dass es eine lohnende Aufgabe wäre, in geragogischen Settings nach der Art des Klassenmusizierens durch Großensembles in außergewöhnlichen Zusammensetzungen (etwa mit Keyboardgruppen) für ältere Menschen Optionen für einen instrumentalen Wiedereinstieg zu schaffen.

Literatur

- Bloderer, J. M. (2008). *Zitherspiel in Wien 1800–1850*. Tutzing: Schneider.
- Brand, M. (2014). *Musikalisch aktiv bis ins Alter – Eine explorative Untersuchung zum Musikunterricht mit älteren Menschen. Forschungsbericht der Hochschule Luzern*. Rider. http://edoc.zhbluzern.ch/hslu/m/fb/2014_Brand.pdf [19.10.2020].
- Brand, M. (2019). *Musiklernen und Musizieren im Alter. Eine Videodokumentation*. Forschungsprojekt der Hochschule Luzern. Rider. <https://www.hslu.ch/de-ch/musik/forschung/forschungsprojekte/musiklernen-und-musizieren-im-alter/> [19.10.2020].
- Eckart-Bäcker, U. (1990). Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung – eine gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit: Einführung in die Problematik. In W. Pütz (Hrsg.), *Musik und Körper*. (S. 246–262). Essen: Die Blaue Eule.
- Eckhart-Bäcker, U. (1993). Musik-Lernen in der Lebensspanne – Konsequenzen für die Musikpädagogik. In M. L. Schulten (Hrsg.), *Musikvermittlung als Beruf* (S. 35–46). Essen: Die Blaue Eule.
- Haid, G. (2001). Zither. *Oesterreichisches Musiklexikon online*. Rider. https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_Z/Zither.xml [01.04.2021].
- Hartogh, T. (2005). *Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf. Musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik*. Augsburg: Wißner.

- Mayer, C. & Pecher-Havers, K. (2017). *Wiener Stimmung und Spielweise der Zither, Bewerbungsformular*. Rider. <https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Kultur/IKE/IKE-DB/files/1200.pdf> [29.03.2021].
- Österreichische UNESCO-Kommission (2021). *Wiener Stimmung und Spielweise der Zither*. Rider. <https://www.unesco.at/kultur/immaterielles-kulturerbe/oessterreichisches-verzeichnis/detail/article/wiener-stimmung-und-spielweise-der-zither> [29.03.2021].
- Pecher-Havers, K. (2021). *Der Salon des Proletariats. Die Narrative der Zitherkultur und ihre Erzählräume*. Diss., Universität für Musik und darstellende Kunst Wien: Hollitzer.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life. The Politics of Participation*. Chicago: University of Chicago.
- Zwickl, L. (1952). *Kleiner Almanach für Zitherfreunde*. Wien: Eigenverlag.

Kai Koch

„Der Name ist Programm!“

Mögliche Zusammenhänge zwischen Namensgebung und Selbstverständnis von Senior(*inn)enchören

Dieser Beitrag basiert auf subjektiven Beobachtungen im Chorwesen und bündelt Überlegungen, die im Zusammenhang mit verschiedenen Publikationen und Forschungsprojekten (z. B. Koch, 2017; Koch, 2019a) zum Thema *Senior(*inn)enchöre*¹ bzw. *Senior(*inn)enchorleitung* wiederholt aufkamen. Sicherlich werden einige der Gedanken keine neuen Erkenntnisse sein und sich aus der bisherigen Praxis heraus etabliert haben, wenn sich Ensembles passende Namen suchen bzw. geben; dennoch sollen sie in diesem Beitrag als möglichst vollständige Zusammenstellung der Thematik aufgenommen werden.

„Über kreative Namensgebungen während der kleinen Welle von Neugründungen solcher Seniorenchöre [„Sing mit, bleib fit“, Chorverband NRW e.V.] spiegeln den Tatendrang, die Motivation und Schaffenskraft älterer Chorsingenden wider. Neben ‚Silberlerchen‘, ‚Ü60‘ oder ‚Spätlese‘ finden sich Namenskreationen wie ‚Silver Singers‘.“ (Große-Coosmann, 2019, S. 61–62)

„Der Name ist Programm!“ ist ein Slogan, der in ganz unterschiedlichen Kontexten verwendet wird. Sowohl in der Werbung für bestimmte Produkte oder Veranstaltungen als auch im Bildungsbereich (z. B. Lehrgänge, Schulen, Forschungsprojekte oder Studiengänge) werden durch Namen und Bezeichnungen bestimmte Assoziationen hervorgerufen. Bei der Namensgebung wird meist viel Zeit investiert, bis eine passende und zugleich attraktive Bezeichnung gefunden wurde, die im Optimalfall verschiedensten Kriterien gerecht wird, wie z. B. Klang, Optik oder Einprägsamkeit.

Manche Bildungsangebote werden von älteren Adressat(*inn)en nicht angenommen, weil ihnen das Lernangebot nicht bekannt ist oder ganz andere Gründe dagegen sprechen (vgl. Harteis, 2021, S. 41). Der Name eines Chores soll in positiver Weise das Angebot mitbewerben und nicht abschreckend auf mögliche Interessierte wirken.

1 Der sonst bisher als ‚Terminus technicus‘ der gendergerechten Sprache nicht angepasste Begriff ‚Seniorenchor‘ wird hier im Fließtext als ‚Senior(*inn)enchor‘ in geschlechtergerechter Formulierung verwendet. Alle anderen Eigennamen von Chören, die der Datenbank www.singen-im-alter.de entnommen sind, wurden so aufgeführt, wie sie dort eingetragen wurden (ohne Gendering).

„Singen mit älteren Menschen – Top oder Flop? Das ist oft die Frage, die bereits vor der Gründung eines Seniorenchores heiß diskutiert wird. Braucht es einen solchen Chor? Wenn ja, für wen genau? Ist das nicht Konkurrenz zu bereits bestehenden Chören? Werden sich genug Interessierte finden? Impliziert die Bezeichnung ‚Seniorenchor‘ eine (negative) Ausgrenzung der Teilnehmenden?“ (Haverkamp, 2019, S. 57)

Auch vielleicht daher sind im Senior(*inn)enchorbereich im seltensten Fall einfache Bezeichnungen wie *Kirchenchor* oder *Gemischter Chor* zu finden, sondern es gibt ganz verschiedene Kategorien von Namen bzw. Namenskombinationen und -zusätzen, die im zweiten Teil dieses Beitrags am Beispiel von ganz unterschiedlichen Senior(*inn)enchören dargestellt und systematisiert werden sollen.

Die Dimensionen, die bei der Namensgebung für ein Ensemble relevant sein könnten, sind sehr vielseitig. Zu berücksichtigen sind zudem bei Senior(*inn)enchören allerdings noch weitere Aspekte, die sich von anderen (altersunabhängigen bzw. -gemischten) Chören unterscheiden:

„Einerseits ist es wichtig, dass die Konzeption eines Seniorenchores auch an dessen Namen erkennbar ist, andererseits soll dieser nicht stigmatisierend wirken oder das hohe Durchschnittsalter des Chores unattraktiv erscheinen lassen. Namen, die zu populär oder ‚pseudo-modern‘ wirken, können unter Umständen abschreckend sein oder Fremdscham erzeugen. Daher ist der Name eines Ensembles ein entscheidender Faktor, der viele Dimensionen mitberücksichtigen sollte, um die Gründung erfolgreich zu machen.“ (Koch, 2019b, S. 55)

Die folgenden Thesen sollen den weiteren Überlegungen allgemein vorangestellt werden und sind als eine Art optionale² Gütekriterien zu verstehen, die bei der Benennung eines Senior(*inn)enchores zu bedenken sind:

1. Der Name ist charakteristisch.

Es ist wichtig, dass ein Name zum Ensemble passt und somit authentisch gewählt ist. Durch den Namen wird ein Teil des Selbstverständnisses deutlich; so hat vielleicht eine Senior(*inn)enkantorei einen eher klassischen, leistungsorientierten Anspruch, wohingegen bei einem Chor wie den *LiChörchen*³ neben dem Singen sicherlich auch die Geselligkeit oder das ‚Glas danach‘ im Vordergrund steht. Unstimmige Namen vermitteln ein eher skurriles Bild und vermitteln unter Umständen falsche Eindrücke,

2 Als *optional* sind sie hier bezeichnet, weil ein Chorname auch ohne Erfüllung all dieser Kriterien gelungen, passend, gut, treffend oder stimmig sein kann.

3 Dieser und auch die folgenden Namen von Chören sind größtenteils in dem Onlineverzeichnis auf der Homepage www.singen-im-alter.de zu finden.

z. B. *Pop'n'Roll Silver Voices* (fiktiv) mit einem bspw. klassischen Programm von Franz Schubert oder Friedrich Silcher.

2. Der Name ist akzeptiert und einmalig.

Dass der Name eines bestehenden Chores geändert wird, kommt in der Regel nur sehr selten vor. Wenn man Mitglied eines Chores wird und sich mit dessen Zielen und dem Selbstverständnis z. B. mit Blick auf Leistung, Repertoire und sozialer Dimension identifiziert, ist der Name auch in den meisten Fällen automatisch akzeptiert. Von größerer Relevanz ist dieses Gütekriterium, wenn ein Senior(*inn)enchor neu gegründet wird und durch seinen neuen Namen ein Konzept und eine Botschaft für potenzielle Mitglieder transportieren will. In diesem Fall ist es wichtig, dass alle Beteiligten sich über dieses Konzept im Klaren sind und den Namen entsprechend nachvollziehbar auswählen. Selbstverständlich sollte damit Namensgleichheit mit anderen Chören vermieden werden, sodass es nicht zu Verwechslungen oder Ärgernissen kommt.

3. Der Name lässt Ziele und Konzept erkennen.

Es kann hilfreich sein, wenn ein Name schon klar zu erkennen gibt, was neue Sänger*innen oder auch das Publikum bei Auftritten erwartet. Grundsätzlich sollten die Konzeptionen von kulturellen Angeboten für die Zielgruppe deutlich gemacht werden (vgl. de Groote, 2010, S. 57). Im Chorbereich könnten sich nicht nur Repertoire und Stilistik (z. B. *Rockchor*) oder Zugehörigkeit (z. B. zu einem Verein, einer Kirchengemeinde) in einer Bezeichnung widerspiegeln, sondern auch Leistungsanspruch (z. B. *Seniorenkammerchor*, *EinfachMalSingen*) oder Probenformat (z. B. *Projektchor*, *Morgenchor*). Wenn Anspruch, Konzept und Format eines Chores über eine Homepage oder Aushänge publik gemacht werden, muss der Name des Ensembles nicht zwingend Hinweise dazu liefern; allerdings könnte es schwierig sein, wenn durch fehlende Transparenz potenzielle neue Chormitglieder im Vorfeld falsche Vorstellungen haben oder den Ansprüchen des Ensembles nicht gerecht würden. Durch unzureichende Informationen könnte es leicht zu Missverständnissen oder Enttäuschungen kommen.

4. Der Name ist authentisch.

Es ist wichtig, dass sich Chormitglieder mit dem Namen eines Ensembles identifizieren können und dadurch eine Verbundenheit, ggf. auch ein wenig Stolz entsteht. Es gibt sicherlich auch Beispiele von ‚Relikt-Namen‘, die jüngeren Sänger(*inne)n fremd erscheinen, aber dennoch toleriert (und

dadurch ggf. unwichtiger)⁴ werden. Besser ist es allerdings, wenn ein Chorname auch gern genutzt und kein alternatives Pseudonym gebraucht wird. Ein Chorname ist authentisch, wenn dieser mit den transportierten Erwartungen bzw. Informationen zu Stil, Stilen oder Konzept übereinstimmt. Bei eher neutralen Namen bleiben verschiedene Informationen offen, was nicht zwingend ein Nachteil ist. Ein Chorname sollte auch zeitlos sein, um authentisch zu bleiben; z. B. gibt es einige Chöre, die unterschiedliche Transformationsprozesse durchlaufen und somit einen Wandel ihres Namens (z. B. *Der Junge Chor* oder Chöre von Kirchengemeinden, die fusionieren und neue Namen bekommen).

Selbstverständlich kann und muss ein Name nicht all diesen Kriterien gerecht werden. Allerdings wäre es sinnvoll, diese zu berücksichtigen und bei den darauffolgenden Kategorien der Namensbildung ggf. entsprechende Schwerpunkte zu setzen bzw. den Namen nach Zielsetzungen oder konzeptionellem Fokus auszuwählen. Ein Ensemblename muss nicht zwingend auf das Konzept hinweisen; manchmal genügt auch einfach nur die Kombination aus Konzept und Ort, z. B. *Seniorenchor Lebus* oder *Marzahner Seniorenchor*, ohne Näheres zum Chor oder zur Zielsetzung im Namen preiszugeben.

Wer den Begriff Senior(*inn)enchor als Teil des Namens verwendet, muss zwei wichtige Dimensionen bedenken: Durch den Begriff wird ein klares musikgeragogisches Konzept deutlich, indem eine Zielgruppe konkret angesprochen und ein altershomogenes Arbeiten angestrebt wird. Dies kann Interessierten etwaige Hemmungen gegenüber dem Chorsingen nehmen, insbesondere wenn sie nach einer längeren Pause (z. B. aufgrund von Berufstätigkeit, Familienverpflichtungen oder Krankheitsphasen) wieder mit dem Chorsingen beginnen oder weil sie noch nie Mitglied eines Chores waren. Offenheit gegenüber den musikalischen Vorkenntnissen neuer Sänger*innen und der heterogenen Leistungsfähigkeit des Chores sind meist ebenso wichtig wie ein konzeptioneller Fokus auf soziale Aspekte des Chorsingens als wesentlicher Teil eines deklarierten Senior(*inn)enchores. Auch für Angehörige oder Konzertbesucher*innen macht so ein Konzeptbegriff die Schwerpunktsetzungen fernab vom defizitären Denken deutlich und zeigt eher die Altershomogenität bzw. eine unausgesprochene Altersgrenze nach unten, nicht nach oben.

4 Ein Beispiel hierfür ist eine Geschichte eines eher jungen Chores, der die Verbandsstrukturen eines ehemaligen Sängerbundes als eingetragenen Verein übernommen hatte. Der als veraltet angesehene Vereinsname beinhaltete *Sängerbund*, Jahreszahl und Ort. Statt diesen eigentlichen Namen im Vereinsregister mit Mühen ändern zu lassen, galt der neue Chor mit einem neuen modernen Namen als Sektion bzw. Untergruppe des Vereins. Aktiv genutzt wurde nur dieser neue Name; der Vereinsname bestand nur formal.

Der Begriff Senior(*inn)enchor wird allerdings aus demselben Grund auch kritisch gesehen, da er zwar eine wichtige Ausrichtung deutlich macht, aber auch das Thema Alter und Einschränkungen suggerieren und in den (ggf. unerwünschten) Vordergrund rücken kann. Für nicht alle Menschen höheren Alters ist diese Art von Ensemble der richtige Anlaufpunkt, wenn sie die Schwerpunkte ihrer Ensemblearbeit anders setzen möchten oder andere Fokussierungen beim Chorsingen verfolgen.

„Mir scheint, als könnte die Bezeichnung ‚Seniorenchor‘ die Erwartungen potenzieller Zuhörer relativieren oder [...] wie eine Art Entschuldigungsbrief wahrgenommen werden. [...] Wir wollen mit unseren Anstrengungen [...] erhobenen Hauptes dastehen, anstatt uns hinter einem Namen zu ‚verstecken.‘“ (Lötters & Richter, 2015, S. 27)

Diese eben aufgeführten Ambivalenzen scheinen ein Dilemma zu sein. Einerseits sind transparente Kriterien (Ziele, Leistung, Konzept etc.) gerade für musikpädagogische Konzeptionen im Chorbereich wichtig, da sie die Arbeitsweise und den Zugang für Mitglieder erleichtern, andererseits soll durch den Begriff kein defizitäres Bild vermittelt werden, sondern die Vorstellung von einem engagierten aktiven Chor. Aus diesem Grund sind die Namensgebung und Darstellung der chorischen Konzeption sehr bedeutsam und sollten jeweils entsprechend durchdacht werden. So kann vielleicht der bestmögliche Name gefunden werden, wenn auch nicht unbedingt der ideale, den es ohnehin vermutlich nicht geben kann.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgelistet können die Namen von Ensembles unterschiedliche Bausteine enthalten, die sich wie folgt kategorisieren lassen. Diese vermitteln bestimmte Ideen und geben (meist) unterschiedliche Informationen über das Ensemble preis.

- **Ort:** Eine Ortsangabe im Namen ist selbsterklärend. Gerade bei häufigen Namen wie (Männer-)Gesangverein, gemischter Chor oder Senior(*inn)enchor⁵ kann der Zusatz eines Ortes den Namen charakteristisch bzw. einmalig machen. Aus manchen Ortsnamen lassen sich auch durch Alliteration, Wortspiele oder Abkürzungen interessante Chornamen kreieren, z.B. *Die Goldies aus Geldern*.
- **Besetzung** (z.B. *Kammerchor*, *Singkreis*, *Frauenchor* etc.). Die Zusätze zur Besetzung oder Größe eines Ensembles sind nicht immer Teil des Namens, aber können Besonderheiten kennzeichnen, die über den normalen Chorbegriff hinausgehen und für Außenstehende und Interessierte eine weitere Information enthalten.

5 Im Online-Verzeichnis www.singen-im-alter.de gibt es bisher noch keinen *Senior(*inn)enchor*, Genderning scheint es in diesem Teil des Chorwesens nur ganz vereinzelt zu geben.

- **Konzept:** Der Zusatz Senior(*inn)enchor oder andere konzeptionelle Hinweise, wie z. B. *Projektchor* oder *Vormittagschor*, können für Außenstehende deutlich machen, welche Ziele oder organisatorischen Besonderheiten sich hinter einem Namen verbergen (z. B. zeitlich befristetes Angebot, Probenzeit, eine Offenheit für Leistungsheterogenität oder Fokus auf soziale Dimensionen). Einige Namen verwenden statt des Begriffs Chor auch eine Umschreibung und vermitteln somit eher den Aspekt des Singens allgemein statt des chorischen Singens mit entsprechenden Zielen, z. B. *Vokalkreis* oder *Chorfrende*.
- **Zugehörigkeit (Verein, Institution, Kirche etc.):** Als Alleinstellungsmerkmal und um sich damit von anderen Ensembles ähnlicher Profilierung abzusetzen, kann die Zugehörigkeit zu einem Verein oder einer Institution Teil des Namens sein. Dies macht einen Namen in Kombination mit einem Ort meist schon einmalig, z. B. *Seniorenchor der Singakademie Dresden e.V.*
- **Stilistik:** Wenn eine Stilrichtung im Namen eines Ensembles verankert ist, hat diese eine klare Aussage und weckt entsprechende Erwartungen; z. B. erwartet man von einem *Rockchor 60+* ein bestimmtes Repertoire (natürlich mit gewissem Spielraum), wäre aber von einem Volkslied-Arrangement-Programm vielleicht überrascht. Es gibt einige Beispiele von Chören, die ihre Stilistik erweitern, aber einen eng gefassten Namen tragen, z. B. ein Gospelchor, der auch Popmusik, englische Chormusik im Stile von John Rutter und Neue Geistliche Lieder (NGL) singt. Gerade bei den steigenden Zahlen bzw. den Erfolgsgeschichten von Rock- und Popchören im Bereich der Senior(*inn)enchöre (vgl. Wirbelauer, 2019, S. 87) zeigen die kreativen Namen oft eine gute Werbewirksamkeit, was auch die steigenden Mitgliederzahlen belegen.
- **Altersangaben:** Viele deklarierte Senior(*inn)enchöre wählen statt des Zusatzes *Senior*in* eine direkte Altersangabe (z. B. 60+) oder eine Umschreibung (z. B. Sixties). Einerseits macht dies zwar die Zielgruppe deutlich, die angesprochen werden soll, andererseits sind unter Umständen dann Ausnahmen zu legitimieren (z. B. wenn auch jüngere mitsingen möchten, s. u.). Eine Altersangabe kann also auch undeutlich sein, da an einem Chor für Sänger*innen 60+ auch die ganz andere Generation 80+ teilnehmen kann und man trotz der Altersangabe nicht mehr von einer altershomogenen Gruppe sprechen kann, wenn die Altersspanne mehr als 30 Jahre umfasst. Insofern sind Altersgrenzen und Altersangaben im Zusammenhang mit Namensgebungen auch kritisch zu sehen. Allerdings vermeiden solche Bezeichnungen den partiell ebenso hinterfragten Zusatz ‚Senior*in‘ und schaffen durch konkrete Zahlen etwas Greifbares und Fassbares.

- **Altersumschreibungen:** Statt konkrete Altersangaben zu machen oder den Begriff Senior(*inn)en innerhalb des Namens zu verwenden, wählen manche Ensembles bewusst kreative Umschreibungen, die zwar altersassoziiierend sind, aber eher indirekt das musikgeragogische Konzept aufzeigen, z. B. *Herbstwind*, *BestAgerChoir* oder *Silberklang*.
- **Humor:** Kreative oder auch humorvolle Namensgebungen sprechen aufgrund ihres Einfallsreichtums bestimmte Zielgruppen an und machen den Chor unter Umständen besonders interessant (z. B. *LiChörchen*). Witz, Geselligkeit und eine gewisse Lockerheit prägen dadurch vermutlich maßgeblich auch das Konzept solcher Chöre. Nicht selten werden dabei auch Altersumschreibungen einbezogen, z. B. *Rock am Stock*, *Heaven can wait*, *Spätlese* oder *SingNori*.
- **Abkürzungen:** Um altersassoziiierende Namen zwar kenntlich zu machen, aber etwas zu verschleiern, können Abkürzungen helfen, die unter Umständen auch ganz ansprechende Chornamen entstehen lassen. So lässt sich konzeptionelle Klarheit mit einem kreativen (und somit meist einmaligen) Namen kombinieren, z. B. *SenSing* (Senioren Singen) oder *SiMSEN* (Singen mit Senioren).
- **Widmungen:** Um einen (meist) einzigartigen Namen zu wählen und damit auch bedeutenden Personen z. B. der Region oder einer Institution Anerkennung zu zollen oder sich z. B. stilistisch bestimmten Komponist(*inn)en zuzuordnen, gibt es auch die Möglichkeit, den entsprechenden Namen in die Chorbezeichnung aufzunehmen, z. B. *Ernst-Busch-Chor* aus Berlin mit dem Gedenken an den humanistischen Schauspieler und Sänger, der sich in der Arbeiter*innen-Sänger*innen-Bewegung stark machte.
- **Krankheitsassoziationen (nicht unbedingt altersassoziiert):** Einige Senior(*inn)enchöre nennen sich bezogen auf ihr Konzept Demenzchor, um die Zielgruppe und damit auch konzeptionelle Eigenheiten des Ensembles deutlich zu machen. Um den Begriff Demenz zu vermeiden, gibt es auch diverse umschreibende Namen, die die Thematik dennoch deutlich machen, z. B. *Vergissmeinnicht* (vgl. Hassel & Röttger, 2019) oder *Vergiss die Lieder nicht* (vgl. Blaschke, 2019). Es gibt noch weitere Chorgruppen, die sich für Menschen gründeten, für die aus gesundheitlichen Gründen das Chorsingen vorteilhaft ist; nicht alle Krankheiten sind dabei allerdings explizit altersassoziiert, z. B. *AphaSingers* (Aphasiechor), *Chor halbe Lunge* (Chor für Menschen mit Lungenkrebs), *Pneumissimo* (Chor für Menschen mit eingeschränkter Lungenfunktion).
- **Alternativen, Sonstiges:** Viele Chöre haben auch ganz spezielle Namen, die nur in ganz unterschiedlicher Weise etwas mit Musik, dem Konzept, dem Chorsingen, bestimmtem Repertoire oder Liedern/Songs zu tun haben. Einige Namen lassen sich daher nicht den bisherigen Kategorien zuordnen

und sind daher meist als eigenständige alternative Bezeichnung zu deuten, z. B. *pro musica* oder *Off Track*.

Neben den inhaltlichen und konzeptionellen Informationen können auch optische Aspekte (z. B. Wie sieht der Name geschrieben aus?), gestalterische Möglichkeiten (z. B. Lässt sich daraus ein geeignetes Logo entwerfen?), Sprachklang (z. B. Wie geht der Name über die Lippen?), Länge eines möglichen Namens oder vieles andere mehr eine Rolle bei der Auswahl spielen.

Im August 2021 waren in der Datenbank der *Deutschen Gesellschaft für Musikgeragogik e.V. Singen im Alter*⁶ 178 deklarierte (explizit als Ensembles für ältere Menschen gegründete) Senior(*inn)enchöre zu finden. Die folgende Auflistung zeigt eine statistische Zuordnung zu den eben vorgestellten Kategorien, wobei Mehrfachnennungen möglich sind, wenn z. B. ein Chor sowohl einen Ort als auch eine Altersangabe im Namen trägt. Die Mehrfachnennungen verfälschen den Gesamteindruck allerdings wenig, da Chöre selten mehr als zwei oder drei Kategorien im Namen abdecken.

Tabelle 1: Kategorienanalyse der Datenbank www.singen-im-alter.de (N = 178).

| Kategorie | Anzahl | Beispiele |
|-----------------------------------|--------|--|
| Ortsangabe | 103 | Berlin, Dortmund, Hattingen |
| Senior(*inn)en(chor) | 84 | <i>Seniorenchor, Seniorenkantorei</i> |
| Verein/Institution (inkl. Kirche) | 42 | <i>DRK Chor, Seniorenkantorei St. Nikolai</i> |
| Stilistik | 25 | Rockchor, Motettenchor, Seemannschor |
| Altersangabe | 25 | <i>Chor 70+70, Rockchor 60+, Swinging Sixties, 66 Herz</i> |
| Sonstiges, Alternativen | 21 | <i>Off Track, Stadtchor</i> |
| Umschreibung von „Chor“ | 17 | <i>Heidesänger, Chorfreunde, Vokalkreis</i> |
| Witz oder Wortspiel | 14 | <i>Rock am Stock, Rostfrei, Heaven can wait</i> |
| Konzeptattribut | 12 | <i>Freizeitchor, EinfachMalSingenChor, tanzcHor</i> |
| Umschreibung von „Alter“ | 10 | <i>Herbstwind, für Junggebliebene, High Fossility</i> |
| Widmung oder Ehrung | 4 | <i>Seniorenchor Otto Dunkel, Ernst-Busch-Chor</i> |
| Abkürzung | 3 | <i>SenSing (Senioren Singen), SImSEN (Singen mit Senioren)</i> |

6 Hierbei handelt sich um ein Online-Chorverzeichnis, abrufbar unter www.singen-im-allter.de/choere-nach-plz.html (zuletzt eingesehen am 14.07.2022).

An diesen Zuordnungen wird deutlich, dass knapp die Hälfte der im Verzeichnis eingetragenen Ensembles den konzeptionellen Zusatz Senior(*inn)en(chor) gewählt haben. Zählt man die Chöre mit Altersumschreibungen und Altersangaben hinzu, wobei es einige Dopplungen gibt, liegt die Zahl Chöre, die einen altersassoziierten Namen tragen, etwas höher. Im Verzeichnis haben sich die gelisteten Chöre für einen Eintrag auf der Homepage www.singen-im-alter.de entschieden, um ihr altersbezogenes Konzept anderen am Singen Interessierten (oder zur Vernetzung) zur Verfügung zu stellen. Der Begriff Senior(*inn)enchor muss aber nicht zwingend Teil des Namens sein, wenn die musikeragogische Ausrichtung des Ensembles auch auf andere Weise deutlich gemacht werden kann. Was dem Namen selbst an Informationen fehlt, muss an anderer Stelle deutlich werden (z. B. Homepage, Plakat oder Flyer).

Zum Abschluss dieses Beitrags sollen einige, auf wahren Gegebenheiten basierende Fallbeispiele im Rahmen von Namensgebungen unkommentiert aufgelistet werden. Die Beispiele sind selbstverständlich anonymisiert, aber sie zeigen das Dilemma bei der Namensgebung aus verschiedenen Blickwinkeln und insbesondere auch die teilweise konträren Sichtweisen. Einen passenden Namen für Ensembles zu finden, mit dem alle Beteiligten zufrieden sind, ist vermutlich immer eine Herausforderung. Kompromissbereitschaft, Empathie, Konzeptionsbewusstsein und ein Über-den-eigenen-Schatten-Springen sind bei diesen Prozessen sicherlich hilfreich:

- Ein Senior(*inn)enchor wählt einen sehr modernen Namen und spricht dadurch eine Zielgruppe aktiver und jung gebliebener Senior(*inn)en an bzw. möchte damit ein entsprechendes Selbstbild vermitteln. Einigen anderen ist der Namen allerdings zu albern und eher unseriös. Man hätte doch etwas mit mehr Stil und Seriosität wählen können!?
- Ein Chor trägt im Namen das Attribut 60plus. Einige fragen beschämt nach, ob man denn auch mitsingen dürfe, wenn man noch keine 60 Jahre alt wäre.
- Ein Chorvorstand diskutiert, welche Altersangabe sinnvoll sei: 60+ wäre eine runde Sache, 63+ suggeriert das Renteneintrittsalter und sei innovativ, 65+ machten bereits schon viele andere Ensembles und 66+ klinge modern. Worauf sollte man sich nun festlegen?
- Ein Mann beschwert sich: „Seniorenkirchenchor‘ klingt alt und anspruchslos, ‚Seniorenkantorei‘ niveauvoll und nach musikalischem Anspruch.“
- Eine Frau (ca. 70 Jahre alt) kommentiert: „Ich bleibe lieber im gemischten Chor. Im gegründeten Seniorenchor singen ja nur alte Leute mit.“
- Bei der Diskussion um Zielsetzung und neue Ausrichtung eines Chores mit hohem Altersdurchschnitt sagt ein Mann: „Wir sind zwar alt, aber doch kein Seniorenchor.“ Eine Frau antwortet: „Hast Du denn einen besseren

Begriff? So weiß wenigstens jeder, was gemeint ist. Alle anderen Namen bringen es auch nicht auf den Punkt.“

FAZIT: In jedem Fall ist die Namensgebung von deklarierten Senior(*inn)en- chören eine wichtige Dimension der Außendarstellung. In welcher Art und Weise konzeptionelle Aspekte, Angaben zum Alter (bzw. Altersgrenzen bzw. Mindestalter) oder zur Stilistik im Namen ersichtlich sind, ist eine individuelle Grundsatzentscheidung der Ensembles bzw. deren Leitungen. Der Begriff Senior(*inn)enchor sollte dabei jedoch auf keinen Fall defizitorientiert betrachtet, sondern als sinnvolles Konzept verstanden werden, bei dem älteren Menschen eine Möglichkeit zur Teilnahme an einem musikgeragogisch durch- dachten Chorangebot gegeben wird – vielleicht auch als Alternative zu bereits bestehenden, aber für die Zielgruppe nicht optimal passenden Ensembles. Ein deklariertes Senior(*inn)enensemble bzw. ein entsprechender Name kann für neue Mitglieder ansprechend oder abschreckend wirken. Die Namensgebung hängt stark von der konzeptionellen Idee ab und im zweiten Schritt von den Auffassungen der Zielgruppe, die sich (nicht) durch den Namen angesprochen fühlt. Schlussendlich muss ein Name zum Ensemble passen und neben Inhalt und Konzept dürfen dabei auch andere Kriterien (z. B. Witz, Sprachklang, Länge, Optik etc.) eine Rolle spielen. Vielleicht ist ein neutraler, lustiger, interes- santer oder griffiger Name mit guter Erklärung der chorischen Ziele besser als ein kategoriebasierter Name, der Unzufriedenheitspotenzial bietet. In jedem Fall bleibt es eine schwierige und eine sehr individuelle Entscheidung.

Literatur

- Blaschke, U. (2019). Vergiss die Lieder nicht – Chor für Menschen mit und ohne Demenz. In H. H. Wickel & T. Hartogh (Hrsg.), *Musikgeragogik in der Praxis. Musikinstitutionen und freie Szene* (S. 29–33). Waxmann.
- de Groote, K. (2010). In der Praxis – Durchführung von Kulturangeboten für Ältere. In K. de Groote & A. Fricke (Hrsg.), *Kulturkompetenz 50+. Praxiswissen für die Kulturarbeit mit Älteren* (S. 13–59). kopaed.
- Große-Coosmann, B. (2019). Das Projekt „Sing mit, bleib fit“ im Chorverband NRW e.V. In K. Koch (Hrsg.), *Handbuch Seniorenchorleitung. Grundlagen – Erfahrungen – Praxis* (S. 61–62). Bosse.
- Harteis, C. (2021). Die Forderung nach lebenslangem Lernen. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie & Praxis* (S. 37–50). LIT.
- Hassel, A. & Röttger, M. (2019). Singen in den inklusiven Chören „Vergiss- meinnicht“ der Alzheimer Gesellschaft Hamburg e.V. In H. H. Wickel & T.

- Hartogh (Hrsg.), *Musikgeragogik in der Praxis. Musikinstitutionen und freie Szene* (S. 35–38). Waxmann.
- Haverkamp, D. (2019). Gründung eines Seniorenchores – „Singen im aktiven Ruhestand“. In K. Koch (Hrsg.), *Handbuch Seniorenchorleitung. Grundlagen – Erfahrungen – Praxis* (S. 57–60). Bosse.
- Koch, K. (2017). *Seniorenchorleitung – Empirische Studien zur Chorarbeit mit älteren Erwachsenen*. LIT.
- Koch, K. (Hrsg.) (2019a). *Handbuch Seniorenchorleitung. Grundlagen – Erfahrungen – Praxis*. Bosse.
- Koch, K. (2019b). Gründung und Mitgliederakquise. In K. Koch (Hrsg.), *Handbuch Seniorenchorleitung. Grundlagen – Erfahrungen – Praxis* (S. 54–57). Bosse.
- Lötters, H. & Richter, C. (2015). Standpunkte: Überall entstehen Seniorenchöre. *Chorzeit*, 19, 26–27.
- Wirbelauer, B. (2019). Never too old for Rock'n'Roll. Musikalisches Band- und Chorprojekt für Menschen ab 60 Jahre. In H. H. Wickel & T. Hartogh (Hrsg.), *Musikgeragogik in der Praxis. Musikinstitutionen und freie Szene* (S. 81–91). Waxmann.

Intergenerationelle Musikvermittlung Zur Bedeutung didaktischer Grundorientierungen intergenerationeller Bildung in musikgeragogischen Settings

„Das Musikerleben im Alter ist stark in der Kindheit und Jugend verwurzelt. Kindheit und Jugend können durch Musik in der aktuellen Gegenwart erlebt werden und eine intensive vitalisierende Kraft entfalten, vor allem, wenn zusammen mit jüngeren Menschen musiziert wird.“ (Hartogh & Wickel, 2008, S. 43)

In diesem Zitat zeigt sich die Bedeutsamkeit generationenübergreifender Angebote für Menschen im dritten und vierten Lebensabschnitt. Aufgrund demografischer und gesellschaftlicher Veränderungen gewinnt die intergenerationelle¹ Bildung altersunabhängig und generationenübergreifend an Wichtigkeit und rückt derzeit immer mehr in den Fokus kultureller Bildung. Gleichzeitig werden „durch die Pluralisierung der Lebenswelten und die zunehmende Individualisierung, die ein hohes Maß an individueller Freiheit voraussetzt, [...] neue Möglichkeiten für intergenerationelle Begegnungen geschaffen“ (Gregarek, 2006, S. 267). Unter diesen Voraussetzungen werden auch im Bereich der Musikpädagogik/-geragogik mehr und mehr Angebote für eine generationenübergreifende Zielgruppe entwickelt und dadurch Teil des musikpädagogischen und musikgeragogischen Diskurses. Durch „eine Vielfalt an biografischen Hintergründen, generationenspezifischen Sichtweisen und Prägungen sowie individuellen Lebensgewohnheiten und Präferenzen“ (Franz, 2014, S. 90), die bei einer generationenübergreifenden Zielgruppe aufeinandertreffen, bieten auch Musikvermittlungsangebote ein großes Potential zur intergenerationellen Bildung. Dieses liegt in einer Vielzahl von musikbezogenen Aspekten, wie Fähigkeiten, Vorlieben, Kenntnisse, Erlebnisse sowie der eigenen Sozialisation – immer in Abhängigkeit zur eigenen Generationenzugehörigkeit. Ziel intergenerationeller Bildungsangebote ist, den Dialog zwischen den Generationen zu fördern und die Generationenbeziehung zu stärken. Dabei werden Generationen in der familiären Abfolge (genealogisches Genera-

1 Die Adjektive *intergenerationell* und *intergenerativ* werden in der Literatur weitestgehend synonym verwendet. Für die Verwendung von *intergenerationell* spricht die erkennbare Verwandtschaft zum Wort *Generation* sowie die Nähe zum englischsprachigen Diskurs über *Intergenerationality* und *intergenerational music education* (vgl. Alfano, 2008; de Vries, 2012).

tionenverständnis²) wie auch im soziologisch-historischen³ Verständnis beachtet. Einen wichtigen Beitrag für die intergenerationelle Bildung haben Franz et al. (2009) durch die Evaluation des Modellprojekts ‚Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit‘⁴ geleistet. In den dazu erschienen Publikationen sind wichtige Grundlagen der intergenerationellen Bildung herausgearbeitet worden, die – als noch nicht musikbezogene Erkenntnisse – den Ausgangspunkt für weitere Überlegungen in diesem Artikel bilden. Zum einen lassen sich die Lernprozesse des intergenerationellen Lernens in drei Formen unterscheiden: Das Miteinander-Lernen, das Voneinander-Lernen und das Übereinander-Lernen,⁵ deren Förderung gleichzeitig auch ein Ziel solcher Bildungsangebote darstellt und das didaktisch-methodische Vorgehen bestimmen. Zum anderen wurden eine Reihe didaktischer Grundorientierungen herausgearbeitet, die die Ausrichtung der generationenübergreifenden Angebote beeinflussen und bei der Planung und Durchführung Orientierung bieten sollen. Da wie oben genannt auch in musikpädagogischen und -geragogischen Bereichen das Interesse an intergenerativen Angeboten wächst, ist die folgende Auseinandersetzung mit den Grundlagen – insbesondere mit den didaktischen Grundorientierun-

-
- 2 Unter dem genealogischen Generationenbegriff werden Generationen im Sinne einer familiären Abstammung verstanden (vgl. Liebau, 1997, S. 20). Zum besseren Verständnis sei der im Alltag häufig verwendete Begriff der *Großelterngeneration* beispielhaft aufgeführt.
 - 3 Unter dem *historisch-soziologischen Generationenbegriff* werden bestimmte gesellschaftliche Gruppierungen zusammengefasst, die sich durch politische, kulturelle und soziale Gemeinsamkeiten auszeichnen, die häufig auf gemeinsam durchlebten Ereignissen beruhen. Dazu zählen auch prägende technische Neuerungen und der Umgang mit Kulturgütern zu einer bestimmten Zeit relativ unabhängig vom Alter (vgl. Franz et al., 2009, S. 27–28; Liebau, 1997, S. 20). Durch den zeitlichen Aspekt und die Generationslagerung, die sich durch die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe ergibt, kommen bei Angeboten, die sich explizit an Menschen unterschiedlichen Alters richten, verschiedene Generationen im historisch-soziologischem Verständnis zusammen (vgl. Liebau, 1997, S. 21).
 - 4 Das Projekt ‚Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit‘ ist ein 2006–2008 durchgeführtes Kooperationsprojekt zwischen dem Bundesministerium für Forschung und Bildung (BMBF), der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und zahlreichen weiteren Institutionen. Im Fokus des Projekts stand eine Weiterbildung für Erwachsenenbilder*innen, um sie für die generationenübergreifende Arbeit zu befähigen. Die Teilnehmenden dieser Weiterbildung setzten dann jeweils eigene Projekte in unterschiedlichen Institutionen um. Das gesamte Projekt wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. Antz et al., 2009, S. 136). Siehe außerdem <https://keb-deutschland.de/projekte/abgeschlossene-projekte/generationen-lernen-gemeinsam-nachhaltigkeit/> (letzter Zugriff 30.06.2022).
 - 5 Die Begriffe wurden durch Erika Seidel und Horst Siebert (1990) geprägt, die im Rahmen einer Studie über das Senior(*inn)enstudium, die Lernchancen zwischen Senior(*inn)en und den jüngeren Studierenden an Hochschulen beschrieben haben (vgl. Seidel & Siebert, 1990, S. 57–62; Franz et al., 2009, S. 37–40).

gen – ein Versuch, die Erkenntnisse der intergenerationellen Bildung für musikbezogene Angebote fruchtbar zu machen.

Die didaktischen Grundorientierungen sind⁶: Biografieorientierung, Reflexionsorientierung, Aktionsorientierung, Interaktionsorientierung, Partizipationsorientierung und Sozialraumorientierung (vgl. Antz et al., 2009; Franz et al., 2009; Franz, 2014⁷).

Zur Biografieorientierung

„Die Biografieorientierung macht die explizite Integration der vielfältigen, oftmals auch generationsbedingt sehr unterschiedlichen Lebenserfahrungen in den Lernprozess möglich.“ (Antz et al., 2009, S. 27)

Wie auch in anderen musikgeragogischen Settings spielt die *Biografieorientierung* in intergenerationellen Bildungsangeboten eine wichtige Rolle. Während es in musikgeragogischen Ansätzen darum geht, die Menschen im dritten und vierten Lebensabschnitt kennen zu lernen, sie zu verstehen und Lernangebote unter Beachtung ihrer biografischen Hintergründe und ihrer individuellen Lernbiografie zu gestalten (vgl. Hartogh & Wickel, 2008, S. 37–40), geht es im Rahmen intergenerationeller Bildung auch darum, generationenspezifische biografische Aspekte zu erkennen und zu reflektieren (vgl. Franz, 2014, S. 125).

„Biografieorientiertes Lernen führt [...] nicht nur zur Reflexion und Akzeptanz der eigenen Lebensgeschichte, sondern in hohem Maße auch zum Kennenlernen und Respektieren der Lebensentwürfe und Lebenswege von anderen Mitlernenden“ (Antz et al., 2009, S. 29–30)

In musikpädagogischen und -geragogischen Kontexten beinhaltet die Biografieorientierung im Sinne intergenerationeller Bildung eine Auseinandersetzung mit der einem selbst und anderen Personen zugehörigen musikbezogenen Biografie – immer in Bezug zur eigenen Generationenzugehörigkeit. Biografische Aspekte, die dabei Beachtung finden können, sind zum Beispiel der durch technische Neuerungen geprägte Umgang mit Musik, die in der Biografie verankerten Rezeptionsgewohnheiten, die ihren Ursprung unter anderem in der eigenen Sozialisation und damit in generationsspezifischen Prägungen finden, und die musikalischen Fähig- und Fertigkeiten, die ebenfalls biografisch (z. B. durch die Schulzeit) geprägt sind. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten werden Handlungsformen, Werturteile und histo-

6 Vgl. dazu auch: Oeß, 2015.

7 Die Aktionsorientierung wird bei Franz (2014) nicht aufgegriffen.

rische Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und diese in Bezug auf die eigene (musikalische) Biografie reflektiert sowie in Beziehung zur eigenen Generationenzugehörigkeit gesetzt. Inhaltlich können unter anderem Musikgenre, Tänze, einzelne Lieder, Musiksendungen im Fernsehen oder Musikereignisse zum Thema gemacht werden. So kann beispielsweise zum Gespräch, zum gemeinsamen Musizieren, zum Improvisieren in der Gruppe oder zum kreativen Gestalten von bestimmten Teilen der eigenen oder gemeinsamen Biografie angeregt werden. Werden zusätzlich noch die oben genannten Lernformen betrachtet, lassen sich noch konkretere Anregungen für generationenübergreifende Musikprojekte herausarbeiten, die an dieser Stelle lediglich beispielhaft aufgeführt seien. Beim *Miteinander-Lernen* in biografieorientierten Lernsettings lernen alle Teilnehmenden jeweils etwas für sich Neues. Das kann ein gemeinsam erarbeitetes Lied sein, das allen Teilnehmenden zuvor fremd war, oder auch Inhalte eines für alle bisher unbekanntes musikbezogenes Thema. Die Biografieorientierung liegt hier darin, dass das Neue an Erfahrungen und Vorwissen anknüpft deren Generationenspezifika sich durch Reflexionsprozesse sichtbar machen lässt. Möchte man das *Voneinander-Lernen* fokussieren, stehen Inhalte oder Fähigkeiten von Teilnehmenden im Vordergrund, die durch die jeweilige Generationenzugehörigkeit geprägt sind. Ein Beispiel wäre hier die Weitergabe von Liedgut, das sich von Generation zu Generation – das historisch-soziologische Generationenverständnis kommt hier in besonderer Weise zum Tragen – unterscheidet. Aber auch der Umgang mit musikbezogenen (digitalen) Medien,⁸ der aufgrund des steten technischen Fortschritts abhängig von Generationenzugehörigkeiten ist, kann von einer Generation an die andere weitergegeben werden. Ein naheliegender biografisch orientierter Zugang zum Voneinander-Lernen der Generationen ist der mündliche Austausch. Nach Franz (2014) regt das Gespräch über Lebenserfahrungen und die Reflexion der eigenen Lebensgeschichte intergenerationelle Lernprozesse an (vgl. S. 129). In musikalischen Kontexten können die narrativen Methoden zusätzlich um kreative, künstlerische Arbeitsweisen⁹ ergänzt werden, da die Musikpraxis neben gestalterischen Elementen durch die Möglichkeit der Nach-

8 Gemeint sind an dieser Stelle der Umgang mit Endgeräten zum Abspielen von Musik und die Fähigkeiten neue digitale Medien durch die Nutzung von Programmen und Apps zum Musizieren einzusetzen.

9 Julia Franz stellt das kreative biografische Arbeiten als eine weitere Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte als Grundlage für weitere Reflexionen vor (vgl. Franz, 2014, S. 130–131). Von Musik wird nicht explizit gesprochen. Die von ihr genannten Möglichkeiten der Gestaltung und Visualisierung lassen sich jedoch auf musikalische Aspekte übertragen. Als konkrete Methode wird die Übung „Lebensbilder“ vorgestellt, bei der die Partizipierenden Collagen ihres Lebens erstellen (vgl. Franz, 2014, S. 131). Übertragen auf musikbezogene Kontexte, ließen sich beispielsweise Klangcollagen und Medleys erstellen.

ahmung weitere Momente des Voneinander-Lernens bietet. Bewegungs- und Tanzelemente, die durch eine Generationenzugehörigkeit geprägt sein können, wären hier aufzuführen sowie die Bedienung von Abspielgeräten und der Umgang mit Musikprogrammen und Apps, möglicherweise die Art und Weise der Rezeption von Musik und die musikalische Umsetzung und Interpretation von Liedern und Texten. Durch das Forcieren der generationenspezifischen Perspektive, zum Beispiel durch die Auseinandersetzung mit Musik der Kindheit, können außerdem Prozesse des Übereinander-Lernens angestoßen werden. Ein solches Vorgehen kann unter Umständen aufschlussreich für sich überschneidende oder unterscheidende musikalische Vorlieben innerhalb oder zwischen Generationen sein.¹⁰ Auch kann der Umgang mit Musik selbst generationenspezifische Unterschiede aufweisen und dadurch die Möglichkeit bieten, sich über Konsumverhalten (z.B. Konzerte und Medien) auf sprachlicher aber auch auf musikalischer bzw. darstellender Ebene auszutauschen. Eng verbunden mit der Biografie und den daran gekoppelten Erfahrungen ist die Bewertung von beispielsweise (analogen oder digitalen) Ereignissen, TV-Formaten, Konzerten sowie Probenarbeiten etc., die sich als Themen biografieorientierten Lernens eignen. Auch hier lassen sich neben narrativen Methoden künstlerisch-kreative Herangehensweisen einsetzen. Um das intergenerationelle Lernen in generationenübergreifenden Musizierungsangeboten anzuregen, bedarf es einer *generationensensiblen didaktischen Brille* (vgl. Franz, 2014, S. 125), durch welche Inhalte und Herangehensweisen betrachtet und zumindest durch die impulsgebende Person reflektiert werden.

Zur Reflexionsorientierung

„Bei der Reflexionsorientierung steht die gemeinsame Auswertung der individuellen und kollektiven Erfahrungen im Mittelpunkt, die im Rahmen des intergenerationellen Lernens gemacht worden sind.“ (Antz et al., 2009, S. 27)

Wenngleich die Reflexion im Rahmen biografischen Arbeitens bereits eine essenzielle Rolle spielt, stellt sie eine eigenständige und sehr wesentliche Grundorientierung in der intergenerationellen Bildung dar. Durch eine Ausrichtung von Projekten oder Arbeitsphasen entlang dieser didaktischen Ausrichtung werden generationenspezifische Differenzen erfahrbar gemacht und reflektiert. Damit ist gemeint, „differenzierte Perspektiven von Lernenden in ihren Entste-

10 Neben vielen weiteren Einflüssen scheint es durch die Generationslagerung einen Generationeneffekt in Bezug auf den Musikgeschmack und Musikpräferenzen zu geben (vgl. Gembris, 2013, S. 340–345; Cohrdes, 2018, S. 246–252).

hungszusammenhänge wahr- und ernst zu nehmen¹¹, zu reflektieren und ihre gleiche Gültigkeit anzuerkennen“ (Franz, 2014, S. 92) sind. Die Unterschiede machen sich im Bereich Musik z. B. durch vielfältige musikalische Vorlieben und Abneigungen, musikalische Fähig- und Fertigkeiten, Erfahrungen und Herangehensweisen an Musik bemerkbar, und zwar sowohl beim Rezipieren von Musik, beim aktiven Musizieren als auch beim Sprechen über Musik.

Reflexionsorientiertes Arbeiten kann sich, angelehnt an den historisch-soziologischen Generationenbegriff, mit der Reflexion *historisch-soziologischer Differenzen* beschäftigen.¹² „Es geht [dabei] um die Frage, wie Menschen als Teil einer bestimmten sozialen Gruppe durch bestimmte Ereignisse geprägt worden sind und wie sie diese Erfahrungen verarbeitet haben“ (Franz, 2014, S. 92). In musikbezogenen Angeboten birgt diese Ausrichtung die Möglichkeit, Lerngegenstände an sich aus verschiedenen generationspezifischen Blickwinkeln zu betrachten, da in intergenerationellen Settings alle Teilnehmenden ihre durch Generationenzugehörigkeiten im historisch-soziologischen Sinne geprägte Sicht auf die Dinge mitbringen. Auf Musik bezogen kann das beispielsweise bedeuten, zunächst Ereignisse und gesellschaftliche Bewegungen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und gesellschaftlich zu verorten. Mit Blick auf Differenzen, die sich durch Zugehörigkeiten zu Generationen im familiären genealogischen Sinne ergeben, können Rollenverhältnisse in den Blick genommen und „familiäre Rollen, Prägungen und Tradierungsprozesse, die im Alltag gelebt und erlebt werden, an die Oberfläche“ (Franz, 2014, S. 94) geholt werden. Unter Betrachtung musikalischer Handlungsfelder geht es nun z. B. darum, zu reflektieren, in welche Richtung Lernprozesse innerhalb der Familie stattfinden. So kann es unter anderem um Fragen gehen, wie z. B. Lieder und Zugänge zur Musik innerhalb einer Familie weitergegeben werden.

Im Rahmen einer Reflexionsorientierung kann auch Fragen nach Differenzen bezüglich des eigenen Lernens (vgl. Franz, 2014, S. 95–96) nachgegangen werden und mögliche Generationenspezifika betrachtet werden. Eine große Rolle könnte dabei zum Beispiel die Auseinandersetzung mit dem eigenen Musikunterricht zu Schulzeiten spielen, da dieser im letzten Jahrhundert zwei Reformen durchlaufen hat und Veränderungen unterlegen war (vgl. Jank, 2013, S. 28–41). So können sich Unterschiede zum Beispiel im Umgang mit vielfältigen musikbezogenen Aufgaben zeigen, wie sie aktuell im Sinne des Aufbauenden Musikunterrichts gestellt werden (vgl. Jank, 2013, S. 92). Konkret können sich diese Unterschiede beispielsweise bei Aufgaben, wie Bildvertonungen,

11 Sich gegenseitig ernst zu nehmen, spielt eine zentrale Rolle zum Gelingen intergenerationeller Bildungsangebote (vgl. Gregarek, 2006, S. 276)

12 Julia Franz (2014, S. 92–96) unterscheidet vier Formen von Differenzen: historisch-soziologische und familiär-genealogische Differenzen sowie Differenzen der Lebenswelt und Lebenserfahrung und Differenzen im Lernen und Lernhabitus.

beim Musikerfinden oder beim Präsentieren zeigen, Bereiche die heutzutage Teil des kompetenz- und handlungsorientierten Musikunterrichts sind. Die Reflexion und die Bewusstmachung der möglichen Unterschiede auf Grundlage einer generationensensiblen Perspektive spielt dabei eine große Rolle, da durch sie intergenerationelle Lernprozesse erst initiiert werden (vgl. Gregarek, 2006, S. 276; Franz, 2014, S. 89)

Da die Reflexion ein hohes Maß kognitiver Fähigkeiten erfordert und vor allem auf sprachlicher Ebene umsetzbar ist, ist je nach Zielgruppe das Niveau der Reflexion anzupassen. Hartogh und Wickel (2008, S. 36–37) sprechen im Rahmen musikgeragogischer Grundlagen von einem angemessenen Anforderungsniveau, das im Alter (u. a. bedingt durch unterschiedliche Abbauprozesse und dementielle Veränderungen) nicht zu hoch bzw. sehr niedrigschwellig angesetzt sein darf und sowohl die musikalische als auch die sprachliche Ebene betrifft. Auch bei der Arbeit mit Kindern muss deren Reflexionsfähigkeit mit Blick auf entwicklungspsychologische Befunde bedacht werden.¹³ Dieses Abwägen und Anpassen an die teilnehmenden Altersgruppen kann mit dem Begriff *Generationensensibilität* beschrieben werden (vgl. Franz et al., 2009, S. 142).

Zur Aktionsorientierung

„Mit der Aktionsorientierung wird auf die Bedeutung des gemeinsamen Erlebens, Handelns und Gestaltens der Generationen verwiesen. Damit wird es möglich, gemeinsame Lernerfahrungen auf einer praktischen Ebene zu verdichten.“ (Antz et al., 2009, S. 27)

Die didaktische Intention *aktionsorientierter* Zugänge besteht darin, durch gestalterische und handlungsorientierte Prozesse, individuelle und kollektive Erfahrungsräume zu eröffnen, um Lernziele intensiver erfassen zu können, sich mit dem Lerngegenstand identifizieren zu können und neben dem reinen Wissenserwerb auch die Gefühlsebene anzusprechen (vgl. Antz et al. 2009, S. 36–37). Die Aktionsorientierung ist der Musik sozusagen immanent. Da sie nicht ohne eine Aktion entstehen und rezipiert werden kann, liegt dieser Zugang der Arbeit in musikalischen Zusammenhängen zu Grunde. Demnach spielt das intensive Erleben und Erfahren durch das eigene Handeln in musikbezo-

13 Eine Anregung kann sein, in Lerngruppen, in denen eine gemeinsame Reflexion durch den Entwicklungsstand oder dementielle Veränderungen nicht (mehr) möglich ist, den Reflexionsprozess in einen altershomogenen Raum zu verlagern und das intergenerative Musizieren dort vor- und nachbereitend zu reflektieren (vgl. Voss, 2020, S. 227).

genen Lernarrangements immer eine bedeutsame Rolle, wodurch intergenerationale Lernprozesse angestoßen und vertieft werden. Durch die enge Verbindung zwischen Aktion, Erleben und Musik ergibt sich eine große Bandbreite an Herangehensweisen aktionsorientiert zu arbeiten. Schon das gemeinsame Singen und Musizieren, die den Kern musikpraktischer Angebote darstellen, leben vom Tun und fordern die Aktivität der Teilnehmenden. Franz führt als aktionsorientierten Ansatz das gemeinsame Handeln in Rahmen von Spielen, Simulationen, gemeinsamen Übungen und Gruppenarbeiten auf (vgl. Franz et al., 2009, S. 65–66), wofür die Musik bzw. die Auseinandersetzung mit dieser ein dankbares Medium bildet. So können in Rollenspielen und im Rahmen szenischer Interpretationen¹⁴ beispielsweise Generationen etwas voneinander und auch übereinander lernen, indem Zuschreibungen und Vorurteile gegenüber einer anderen Generation übernommen werden und auf spielerische Weise andere Rollen ausprobiert und kennengelernt werden.

Zur Interaktionsorientierung

„Durch eine Interaktionsorientierung intergenerationaler Lernangebote werden der Austausch und der Dialog der Generationen in der Lerngruppe gefördert und damit wertvolle Perspektivwechsel eröffnet und Verständigungen ermöglicht.“ (Antz et al., 2009, S. 27)

Eine ganz enge Beziehung zur Musik hat auch der Ansatz der *Interaktionsorientierung*, der durch das Miteinander der Generationen – welches ein gemeinsames Musizieren erst ermöglicht – zu intergenerativen Lernprozessen führt. Dabei geht es vor allem darum, die unterschiedlichen durch Generationenzugehörigkeit geprägten Potentiale, Einstellungen und Prägungen sichtbar zu machen und auch zu nutzen (vgl. Franz, 2014, S. 104). Die Interaktionsorientierung soll die Offenheit und Neugierde für andere Generationen fördern (vgl. Franz et al., 2009, S. 62). Durch den Austausch, der bei der Interaktion der Generationen zustande kommt, eröffnet sich den Lernenden eine Perspektivenvielfalt, die es ihnen erlaubt, zwischen verschiedenen Blickwinkeln zu wechseln und so ggf. Vorurteile und stereotype Sichtweisen anderen Generationen gegenüber abzubauen (vgl. Franz, 2014, S. 104). Neben sprachlichen Möglichkeiten bietet die Musik hier wieder die Option des gemeinsamen musikbezogenen Handelns, das gemeinsame Musizieren. Da Musik auf Interaktionen basiert (Musizierende – Zuhörende, Musizierende untereinander), ist

14 Für konkrete Impulse zur Methode der Szenischen Interpretation vgl. <https://www.musiktheaterpaedagogik.de/2020/index.html> (letzter Zugriff: 13.04.2021).

eine solche Ausrichtung eines Angebots bereits gegeben, wobei sie mehr oder weniger fokussiert und intensiviert werden kann.

Zur Partizipationsorientierung

„Bei der Partizipationsorientierung geht es darum, einen offenen und gleichberechtigten Prozess des Miteinander-Lernens zu unterstützen, bei dem keiner Generation aufgrund ihres Alters oder ihres Selbstverständnisses eine besondere Rolle zugeschrieben wird.“ (Antz et al., 2009, S. 27)

Partizipation wird bei Franz et al. (2009) als eine weitere Grundlage für das Gelingen intergenerationellen Lernens in generationenübergreifenden Lernarrangements aufgeführt. Durch traditionelle Hierarchien zwischen Generationen kann es schnell zu einem Gefälle in der Wissensvermittlung kommen, bei dem Ältere die Rolle des*der Vermittelnden einnehmen; (vgl. Franz, 2009, S. 26). Gleichzeitig besteht in der Arbeit mit hochaltrigen Menschen die Gefahr, deren Bedürfnisse in den Hintergrund zu rücken. Ziel der intergenerationellen Bildung ist es aber, multidirektionale Lernprozesse zu ermöglichen. Durch die Partizipationsorientierung von Angeboten steht daher die gleichberechtigte Teilnahme aller Lernenden unabhängig von Alter oder Generationenzugehörigkeit im Vordergrund (vgl. Franz, 2014, S. 116–117). In musikbezogenen Angeboten kann dies bedeuten, Räume zu schaffen, in denen alle teilnehmenden Generationen die Möglichkeit haben, selbstwirksam zu werden und sich in das Lerngeschehen einzubringen. Konkreter könnten Möglichkeiten der Mitgestaltung zum Beispiel durch das Einbringen von Themen oder Liederwünschen oder durch angemessenen Raum beim gemeinsamen Musizieren geschaffen werden. Vermittlungsangebote im Bereich Musik partizipativ zu gestalten bedeutet also, die unterschiedlichen Wünsche und Bedürfnisse der teilnehmenden Generationen zu begleiten und aufzunehmen und gleichzeitig vermittelnd zwischen den Generationen tätig zu werden, um ein gleichberechtigtes Miteinander-Lernen zu ermöglichen. Auch hier wird eine enge Verknüpfung mit der Reflexionsorientierung ersichtlich, da durch die Reflexion der generationenspezifischen Bedürfnisse die verschiedenen Lernprozesse intergenerationellen Lernens angestoßen werden können.

Zur Sozialraumorientierung

„Die Sozialraumorientierung ermöglicht eine Perspektivenerweiterung auf die Lebens- und Alltagswelt der Lernenden und deren generationenspezifischen Begegnungsräume und Interessen.“ (Antz et al., 2009, S. 27)

Eine letzte didaktische Grundlage nach Franz et al., (2009) stellt die Sozialraumorientierung dar. Hier steht der Raum im Fokus, in dem eine Wechselbeziehung zwischen Individuen und den räumlichen Gegebenheiten vorliegt (vgl. Franz, 2014, S. 132). Bei Angeboten, die sich am Sozialraum orientieren, findet – immer unter dem Aspekt der Generationenzugehörigkeit – eine Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Umgebung statt, in der nicht nur der Ort und das Sich-Bewegen in einer für den jeweiligen Raum einzigartigen Geräusch-/Klangkulisse an sich eine Rolle spielt, sondern auch die sozialen Gefüge und gewachsenen Strukturen von Bedeutung sind. In musikbezogenen Angeboten kann das bedeuten, den Raum einer Generation kennen zu lernen und für musikalisches Handeln zu nutzen, so wie es in Musikpatenprojekten in Kindergärten oder musikalischen Besuchen in Pflegeheimen der Fall ist. Es kann aber auch bedeuten, einen neuen oder gemeinsam genutzten Raum, an dem die Lernenden zusammengeführt werden, Seite an Seite zu erkunden.¹⁵ Das gemeinsame Erschließen eines Sozialraums umfasst zum einen, Teile eines Raums mit Bedeutung zu füllen (bspw. durch die Definition einer ‚Bühne‘ für Präsentationen, das Einrichten von Gruppenarbeitsplätzen und Aufenthaltsbereichen in den Pausen) oder das Untersuchen des Raums auf akustische Besonderheiten, aber zum anderen auch, um beispielsweise *Soundscapes* (vgl. Schafer, 2010) zu erstellen und die Klänge der unmittelbaren Umgebung, einer Institution, eines Stadtteils oder ähnliches aufzunehmen und damit Klangcollagen herzustellen.¹⁶ Das soziale Gefüge als Sozialraum wird dabei durch gemeinsames Erleben und Gestalten im Rahmen des Lernarrangements bestimmt und ergibt sich durch Routinen und die Art und Weise, wie sich die Lerngruppe innerhalb des Projekts bewegt. Strukturen, wie Anfangs- und Schlussrituale, können dabei helfen, dem Sozialraum einen Rahmen zu geben, Sicherheit zu schaffen und dadurch das Miteinander der Lerngruppe zu unterstützen. Neben dieser *mikrodidaktischen* (vgl. Franz, 2014, S. 133) Sicht auf

15 Beim Zusammenführen von Generationen an einem neuen oder gemeinsam genutzten Ort kann von einem *neutralen Ort/neutralen Projekt* gesprochen werden, während bei Projekten in speziellen Institutionen die Unterscheidung in *Jung-zu-Alt* und *Alt-zu-Jung* zum tragen kommt (vgl. Voss, 2020, S. 183–187).

16 Diese Methode lässt sich als musikbezogenes Pendant zur *Sozialraumanalyse* verstehen, bei der der Sozialraum beobachtet, reflektiert und die Ergebnisse für eine Präsentation aufgearbeitet werden (vgl. Franz, 2014, S. 134).

die Sozialraumorientierung kann diese auch als infrastrukturelle und thematische Ressource für Planungsprozesse verstanden werden. So hat der Veranstaltungsraum und die ausrichtende Institution Auswirkungen auf die gesamte Planung und Umsetzung von z. B. intergenerationellen Singangeboten (vgl. Voss, 2020, S. 205).

Abschließende Überlegungen

Intergenerationelle Musikvermittlungsangebote haben durch ihre generationenübergreifende Ausrichtung zwei Schwerpunkte, deren Wechselspiel spezifisch ist. Zum einen stehen musikbezogene Inhalte, künstlerische Schwerpunkte, musikpädagogische/-geragogische Ziele und je nach Zusammensetzung der Zielgruppe fachdidaktische Zugänge im Vordergrund,¹⁷ zum anderen aber auch die Ziele intergenerationaler Bildung, die durch die Auseinandersetzung mit musikbezogenen Inhalten und Themen sowie Methoden der Musikvermittlung, durch *Musik als Medium*, erreicht werden sollen.¹⁸ In der intergenerationellen Musikvermittlung finden demnach zwei Disziplinen Beachtung; die intergenerationelle Bildung mit ihren didaktischen Ausrichtungen und Zielen und die breit gefächerte Musikpädagogik/-geragogik. In der oben geführten Auseinandersetzung mit den didaktischen Grundorientierungen in musikpädagogischen Settings zeigt sich eine Besonderheit von Musik im Kontext intergenerationaler Bildung. Die didaktischen Grundorientierungen nach Antz et al. (2009), Franz et al. (2009) und Franz (2014) lassen sich nicht nur musikbezogen auslegen, sondern lassen sich in musikpädagogischen Handlungsfeldern wiederfinden. Das betrifft vor allem die Aktions-, Interaktions- und Partizipationsorientierung, wodurch die angestoßenen Lernprozesse für alle Teilnehmenden stark erlebbar werden, was wiederum zu tiefergehenden Lernerfahrungen führen kann. Es wurde aber auch deutlich, dass es im Sinne der intergenerationellen Bildung nach Franz et al. (2009) den Dialog und die Reflexion auf sprachlicher Ebene braucht, um die generationenspezifischen Prägungen und Perspektiven sichtbar zu machen. Allerdings sind nicht immer alle Teilnehmenden eines generationenübergreifenden Angebots zur (umfassenden) Reflexion fähig. Das betrifft z. B. Kinder und Hochaltrige auf Grund

17 Franz et al. (2009) fassen das Abwägen von geeigneten Methoden für verschiedene Altersgruppen unter dem Stichpunkt „Generationensensibilität“ (Franz et al., S. 142) zusammen, welche sie als förderliche Bedingung intergenerationalen Lernens beschreiben.

18 Musik dient neben dem Selbstzweck des Musizierens auch als Medium zum Erreichen intergenerationaler Bildungsziele, welches als soziales Arbeitsfeld verstanden werden kann. Dazu vgl. Grosse und Wickel, 2018, S. 142.

ihres Entwicklungsstandes oder altersbedingter Erkrankungen, weshalb diese Orientierung in anderen bestehenden Ansätzen intergenerationeller Musikpädagogik/-geragogik eher keine Rolle spielt (vgl. Voss, 2020, S. 227). Auch wenn die Überlegungen in diesem Artikel recht allgemein gehalten sind, ist letztendlich die genaue Zielgruppe im Rahmen didaktischer Überlegungen gründlich zu betrachten. Alleine die Gruppe der Senior*innen, die Zielgruppe musikgeragogischer Angebote, ist so groß und heterogen, dass sich keine pauschalen Aussagen zur Umsetzung von Musiziereinheiten treffen lassen. So wird es in der Durchführung von Projekten und Angeboten einen großen Unterschied machen, ob zum Beispiel mit jungen Erwachsenen und älteren, die gerade aus dem Berufsleben ausgeschiedenen sind, gearbeitet wird, oder mit jungen Erwachsenen und pflegebedürftigen Hochaltrigen. Hier wäre es notwendig, einzelne Orientierungen mit Blick auf ein angemessenes Anforderungsniveau (s. o.) zu prüfen und deren Umsetzung anzupassen. Schlussendlich lässt sich sagen, dass die Auseinandersetzung mit den didaktischen Grundorientierungen nach Julia Franz et al. (2009) zeigt, in welcher Art und Weise intergenerationelles Lernen in musikpädagogischen/-geragogischen Kontexten angeregt werden kann. Die didaktischen Grundorientierungen können dabei helfen, den Fokus in musikbezogenen Angeboten durch Generationensensibilität auf die intergenerationelle Bildung zu lenken. Die Auseinandersetzung mit ihnen hilft außerdem dabei, Inhalte und Handlungsweisen auf ihren Gehalt für intergenerationelles Lernen zu untersuchen und eine generationensensible Haltung einzunehmen.

Literatur

- Alfano, C. J. (2008). Intergenerational learning in a high school environment. *International Journal of Community Music*, 1(2), 253–266. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.2.253_1
- Antz, E.-M., Franz, J., Frieters, N. & Scheunpflug, A. (2009). *Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit* (EB spezial, Bd. 11, Onlineausgabe). W. Bertelsmann Verlag.
- Cohrdes, C. (2018). Präferenz und Geschmack. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niesen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 246–252). Waxmann (utb).
- de Vries, P. (2012). Intergenerational music making: A phenomenological study of three older Australians making music with children. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 339–356. <https://doi.org/10.1177/0022429411423581>
- Franz, J. (2014). *Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln* (Perspektive Praxis). Bertelsmann.

- Franz, J., Frieters, N., Scheunpflug, A., Tolksdorf, M. & Antz, E.-M. (2009). *Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung* (EB Buch, Bd. 28). W. Bertelsmann Verlag.
- Gembris, H. (2013). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (Forum Musikpädagogik, Bd. 20, 4. Auflage). Wißner.
- Gregarek, S. (2006). *Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit unter den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland*. Technische Universität Dortmund. <https://doi.org/10.17877/DE290R-8401>
- Grosse, T. & Wickel, H. H. (2018). Musik in sozialen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 142–151). Waxmann (utb).
- Hartogh, T. & Wickel, H. H. (2008). *Musizieren im Alter. Arbeitsfelder und Methoden* (Studienbuch Musik). Schott.
- Jank, W. (Hrsg.). (2013). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Auflage). Cornelsen.
- Liebau, E. (1997). Generationen – ein aktuelles Problem? In E. Liebau (Hrsg.), *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft* (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). Juventa.
- Oeß, M. (2015). *Intergenerationelles Lernen durch Musik – Impulse zur Konzeptionierung von Vermittlungsprojekten im Bereich der vokalen Arbeit*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schafer, R. M. (2010). *Die Ordnung der Klänge. Eine Kulturgeschichte des Hörens* (Neu übersetzte, durchgesehene und ergänzte deutsche Ausgabe). Schott.
- Seidel, E. & Siebert, H. (1990). *SeniorInnen studieren. Eine Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover* (Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung, Bd. 23). Zentrale Einrichtung für Weiterbildung d. Univ. Hannover.
- Stroh, W. M. (2021). *Institut für Szenische Interpretation von Musik und Theater*. Rider. <https://www.musiktheaterpaedagogik.de/2020/index.html> (zuletzt aufgerufen am 13.04.2021).
- Voss, R. (2020). *Intergeneratives Singen. Eine empirische Untersuchung mit didaktischem Entwurf*. Waxmann.

Intergenerativität – generationsübergreifende Begegnung durch Rhythmik/Musik und Bewegung

1. Einleitung

Der zu erwartende demographische Wandel mit einem Zuwachs vor allem in der ältesten Bevölkerungsgruppe stellt die gesamte kulturelle Bildung vor besondere Herausforderungen. Denn die älteren Menschen werden in der Regel nicht nur älter, sondern verfügen damit einhergehend mehrheitlich auch über einen guten Gesundheitszustand und möchten die nachberufliche Phase aktiv verbringen. Dies sehe ich als große Chance und Weiterentwicklung hinsichtlich der soziokulturellen Teilhabe in der Gesellschaft, indem innovative und kreative Konzepte bzw. Praxismodelle entwickelt werden. Beispielhaft dafür können die steigende Anzahl an innovativen Bildungsprojekten für ältere Personen angeführt werden (vgl. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2021).

Ältere und jüngere Menschen zum gemeinsamen Musizieren, Improvisieren, Bewegen, Singen, Spielen und Tanzen zu bringen, sind Möglichkeiten, wertschätzend und sinnstiftend aufeinander zuzugehen und viele Gemeinsamkeiten zu entdecken.

2. Generativität und Intergenerativität

Bevor in weiterer Folge ein intergeneratives Forschungsprojekt vorgestellt wird, werden zuerst die Begriffe der Generativität und Intergenerativität erläutert.

2.1 Generativität

Lüscher et al. definieren Generativität wie folgt:

„Generativität bezeichnet die menschliche Fähigkeit, individuell und kollektiv um das gegenseitige Angewiesensein der Generationen zu wissen, dies im eigenen Handeln bedenken zu können und zu sollen. – Darin liegen spezifische Potenziale der Sinnggebung für das individuelle und gemeinschaftlich-gesellschaftliche Leben“ (Lüscher et al., 2014, S. 13).

Grundstein von Generationenbeziehungen ist unter anderem die Bereitschaft und Fähigkeit von Menschen, Familien zu gründen und Kinder aufzuziehen (vgl. Filipp et al., 2012, S. 11). Neben dem evolutionsbiologischen Antrieb kann diese Bereitschaft auch auf das menschliche Bedürfnis nach Generativität zurückgeführt werden, wobei wir durch das *Weiterleben* in der nächsten Generation versuchen, die eigene Identität und Existenz zwischen Vergangenheit und Zukunft zu verankern und das soziokulturelle Erbe – wie Wertehaltungen und Wissensbestände, die das Leben der Einzelnen und des Gemeinwesens sichern – über Zeit hinweg zu bewahren (vgl. Filipp et al., 2012, S. 11).

Neben der Weitergabe spielt auch die Übernahme von Verantwortlichkeit für das soziale Gemeinwesen eine Rolle in der Generativität, indem die erlebte Verantwortlichkeit den Zeithorizont der eigenen Lebensspanne des Einzelnen überdauert und – durch die Einbettung in das gesellschaftliche Leben – die Belange der Mitmenschen zeitgleich miteinbezieht. Es gilt, sich mit dem eigenen Dasein auseinanderzusetzen, indem die Leistungen der vorangegangenen Generationen reflektiert werden. In weiterer Folge wird in diesem Prozess auch die Existenz und das Wohlergehen der nachfolgenden Generation bedacht und dementsprechend behandelt. Generativität schließt in diese Verpflichtung nicht nur jede*n Einzelne*n mit ein, sondern auch soziale Institutionen und das Gemeinwesen insgesamt (vgl. Filipp et al., 2012, S. 12).

Generativität geht über die Vermittlung von Fähigkeiten, Werten und Wissen hinaus und darf nicht als das reine Erzeugen und Gebären von Nachfahren betrachtet werden. Intergenerativität äußert sich innerhalb und außerhalb der eigenen Familien als Fürsorge für Personen der nächsten Generation(en). Im weitesten Sinne kann auch selbstexpansives Tun (sprich die Übernahme von Führung und Verantwortung durch schöpferisches Handeln und das Erbringen von Leistungen) zur Generativität gezählt werden.

Neben dem konkreten Tun und Handeln kann sich Generativität auch in der Haltung reflektieren, deren Wesensmerkmal Selbsttranszendenz der Einzelnen und das Erleben von Verantwortlichkeit für die künftig lebenden Menschen ist (vgl. Filipp et al., 2012, S. 28).

Lüscher, Hoff, Renzi, Sánchez und Widmer (2014) erweitern das Verständnis von Generativität von der synonymhaften Gleichstellung zu generativem Verhalten und die damit einhergehende Sorge der alten Menschen um die Jüngeren um drei Schritte:

1. Menschen haben die Möglichkeit, die Existenz der nachfolgenden Generation(en) in ihr Denken und Handeln miteinzubeziehen, wodurch sie in hohem Maß ihr generatives Verhalten steuern (bspw. sich für oder gegen Elternschaft entscheiden).
2. Menschen können das Wohl der nachfolgenden Generation(en) reflektieren und entsprechend handeln, wodurch sich dies als Verantwortlichkeit

und Verpflichtung für jede*n Einzelne*n sowie für soziale Institutionen postuliert.

3. Jüngere können sowohl individuell als auch kollektiv ein Bewusstsein für das Wohl der Älteren entwickeln (vgl. Lüscher et al., 2014, S. 13).

2.2 Intergenerativität

Intergenerativität geht einen Schritt über die Generativität hinaus und beschreibt einen Prozess, bei welchem Personen unterschiedlicher Generationsangehörigkeit zusammen lernen. Der Begriff Intergenerativität wurde besonders durch Paul Baltes angestoßen (vgl. Heinecke, 2016, S. 169), der davon ausgeht, dass die Entwicklung durch ein ständiges Wechselspiel zwischen Wachstum und Abbau von Kompetenzen gekennzeichnet ist und eine bedeutende Plastizität aufweist. Ältere Generationen können so den jüngeren besonders Erfahrungswissen vermitteln (vgl. Heinecke, 2016, S. 169).

Generationenübergreifende Begegnung geht dabei in dieser Form von einem solidarischen Generationenkonzept aus, bei dem die Generationen in positiver Interdependenz zueinanderstehen. Das heißt, dass nicht nur die jüngere Generation etwas von der älteren lernen kann, sondern umgekehrt auch die ältere Generation von der jüngeren.

Mit Fokus auf die Weitergabe von Erfahrungswissen meinen Whitehouse und George (2018) Intergenerativität als einen Prozess, bei dem Menschen inmitten von diversen Gruppen und Ideen lernen. Der Begriff Generativität versucht laut beiden Autoren, neue Energie in physiologischer und psychologischer Art und Weise zu produzieren, die andere Personen beeinflussen kann. Kinder können beispielsweise neue Spiele erfinden, während Erwachsene ein neues Produkt erschaffen können, oder die dritte und vierte Generation kann eine Geschichte so erzählen, dass sie eine neue Bedeutung erhält. Intergenerativität kann dementsprechend dabei helfen, bestehende Dinge auf eine andere Art und Weise zu betrachten. Der Hauptpunkt der Intergenerativität ist allerdings der Lernaspekt, bei welchem die Generationen in einem immer weiter fortgehenden Prozess voneinander lernen (vgl. Whitehouse & George, 2018, S. 200-201).

Im Rahmen der intergenerativen Bildungsarbeit werden verschiedene Arten von Lernprozessen differenziert (vgl. Franz & Scheunpflug, 2014, S. 121). Demnach können Menschen unterschiedlicher Generationen voneinander, miteinander und übereinander lernen.

- Voneinander lernen Generationen, wenn sie aufeinandertreffen und eine Generation als die vermittelnde Generation auftritt, die die andere informiert und unterstützt. Die vermittelnde Generation verfügt hierbei über

Wissens- und Erfahrungsinhalte und gibt diese an die andere Generation weiter.

- Miteinander lernen Generationen, wenn Menschen unterschiedlicher Generationen gemeinsam an einem Projekt arbeiten und der Lerninhalt für die gesamte Gruppe neu und von Bedeutung ist.
- Übereinander lernen Generationen, wenn im Rahmen des Bildungsprozesses etwas über die Lebenswelt und die historisch-biografischen Perspektiven anderer Generationen vermittelt wird. Es rückt das Lernen über die jeweils andere Generation in den Mittelpunkt.

Bildung dient als Erwerb von Kompetenzen (Kenntnissen und Fähigkeiten), um den Werdegang der eigenen Persönlichkeit weiter zu entwickeln. Neben Lese- und Sprachkompetenzen sowie mathematischer bzw. naturwissenschaftlicher Grundbildung sind auch komplexe Formen der Weltbegegnung und Orientierungswissen vermittelbar. Denn dies ermöglicht neben einer kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt (z. B. in der Mathematik etc.), einer normativ-evaluierenden Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft und der Auseinandersetzung mit Problemen konstitutiver Rationalität auch die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung der Welt durch Literatur, Musik, Malerei, Tanz und Sport (vgl. BMFSFMJ, 2010, S. 146).

3. Ein Einblick in bestehende Forschungsprojekte

Um den beschriebenen intergenerativen Austausch zu fördern, gilt es über das familiäre Umfeld hinaus Möglichkeiten für diesen zu schaffen. Im Weiteren werden bestehende Forschungsprojekte, die diese Begegnung ermöglichen, dargestellt.

3.1 Vergleichendes Forschungsprojekt

Bezogen auf die intergenerative Begegnung durch Musik lassen sich bereits einige Studien finden. So beschreiben Schmid und Hessenberg (2012), dass Musikstücke beispielsweise Ausgangspunkte für persönliche Erzählungen zum Thema Freundschaft, Verlust oder Kindheit (auch im Vergleich früher – heute) sind und dies für beide Generationen von Wichtigkeit ist. Innerhalb eines therapeutischen Settings von sozial belasteten Kindern und demenziell veränderten älteren Menschen stehen folgende vier Aspekte im Mittelpunkt:

- Förderung sozialer Kompetenzen
- Aktivierung von Ressourcen
- Emotionaler Ausdruck
- Erinnerungsarbeit (vgl. Schmid & Hessenberg, 2012, S. 144).

Im Rahmen der Begegnung der Generationen mit Musik stellt diese das Verbindende und nicht das Trennende in den Vordergrund, wodurch die Identifikation und Rekonstruktion von Identität möglich wird und das Erlebnis von Zugehörigkeit entsteht. Ältere und jüngere Menschen definieren sich über die ihnen vertraute Musik, sie bringen sich im gemeinsamen Singen und Spielen in die Gruppe ein und lernen neue Lieder, Spielweisen und Instrumente kennen, wodurch das intergenerative Musizieren somit zu einer sozialen Inklusion führen kann (vgl. Schmid & Hessenberg, 2012, S. 148).

Der demographische Wandel unserer Gesellschaft fordert solch ein konzeptionelles Neudenken von kultureller und kommunikativer Begegnung der Generationen, um negative Altersbilder zu relativieren und ein wertschätzen-des Miteinander zu ermöglichen.

3.2 Entwickeltes Praxismodell

Mein eigenes Forschungsprojekt untersucht ein von mir entwickeltes Praxismodell: Ein Generationsdialog von Vorschulkindern und Senior(*inn)en findet wöchentlich in einem Seniorenzentrum statt. Die beiden Generationen begegnen sich durch die spezifische Methode der Rhythmik, auf die im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen wird. Erkenntnisse dieser Arbeit sollen Lehre und Forschung in weiten Bereichen der Bildungslandschaft, besonders in der intergenerativen Arbeit, befruchten. Gleichzeitig bilden sie die Grundlage zur Gestaltung neuer vielfältiger Berufsfelder, die wir in Zukunft dringend benötigen werden.



Abbildung 1: Begegnung auf Augenhöhe durch Musik und Bewegung. Bildnachweis: Veronika Wormuth

Einen Einblick in die intergenerative Rhythmik mit Kindergartenkindern und Senior*innen zeigt mein Video „Rhythmik verbindet Generationen“¹.

4. Rhythmik – Wechselwirkung von Musik und Bewegung

„Rhythmisch-musikalische Erziehung – oder kurz Rhythmik genannt – zielt auf die Entwicklung der Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit in Musik und Bewegung, Stimme und Sprache ab. Sie geht vom natürlichen Bedürfnis des Menschen nach Bewegung aus und spricht ihn in seinem Denken, Fühlen und Handeln an“ (Bankl, Mayr & Witoszynkyj, 2009, S. 10). Innerhalb der Rhythmik werden Musik, Bewegung und Sprache spielerisch und kreativ verbunden, um die Entwicklung der Persönlichkeit zu unterstützen. Im Dialog von Musik und Bewegung werden Fantasie und Kreativität sowie nonverbale und verbale Kommunikation gefördert und spielerische Lernprozesse in Gang gesetzt.

1 Das Video ist abrufbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=dHsj9wIRpT0> [zuletzt eingesehen am 07.03.2022].

Dieser methodische Ansatz geht zurück auf den Schweizer Emile Jaques-Dalcroze (geboren 6.7.1865 in Wien, gestorben 1.7.1950 in Genf), Professor für Musiktheorie und Harmonielehre (vgl. Ring & Steinman, 1997), und wird heute in verschiedenen pädagogischen, therapeutischen und künstlerischen Arbeitsfeldern integriert. Emile Jaques-Dalcroze bemerkte, dass seine Studierenden durch den Einsatz von Bewegung direkt in ein körperliches Verhältnis zur Musik kommen. Musikalische Parameter wie Metrum, Takt, Rhythmus, Dynamik, Agogik, Akzent und formale Strukturen wurden in Bewegung umgesetzt, sodass musikalische Gegebenheiten nicht mehr nur akustisch, sondern auch visuell wahrgenommen werden konnten. Sein Ziel war es, die Musikalität seiner Studierenden zu vertiefen und ihre musikalischen Ausdrucksfähigkeiten zu fördern (vgl. Jaques-Dalcroze, 1921). Diese Methode von Jaques-Dalcroze wird zunächst *Rhythmische Gymnastik* genannt, da er den Rhythmus als das verbindende Element von Musik und Bewegung ansieht (vgl. Jaques-Dalcroze, 1921). Karl Lorenz beschrieb in seinem Buch „Wege nach Hellerau“ (1994) diese Methode der *Erziehung zur und durch Musik* als großen Durchbruch für die damalige Zeit der Industrialisierung.

Als handlungsorientiertes Lernen *durch* und *mit* Musik und Bewegung ist die Rhythmik im heutigen pädagogischen, andragogischen, geragogischen, therapeutischen und künstlerischen Kontext verankert.

Die demografische Entwicklung der kommenden Jahre eröffnet Chancen für eine Weiterentwicklung der Rhythmik in neuen, zukunftsorientierten Handlungs- und Berufsfeldern innerhalb der Geragogik. Eine Vielfalt an konzeptionellen, praxisrelevanten und finanzierbaren Curricula wird für die Umsetzung gesucht.

5. Kulturelle Chancen

Musikgeragogik (Instrumental- und Gesangsgeragogik etc.), Kulturgeragogik (Museumsgeragogik etc.), Tanz- und Motogeragogik, Rhythmikgeragogik etc. sind Fachbereiche der neuen praxisbezogenen Ansätze im soziokulturellen Bereich. Die Zielgruppe der alten Menschen und das Recht, ihren kulturellen Wünschen nachgehen zu können, fordern theoretische wie methodisch-didaktische Grundlagen.

„Im menschlichen Lebenslauf bildet die Geragogik die logische Fortführung der Pädagogik und der Andragogik. Geragogik befasst sich systematisch mit Lern- und Bildungsprozessen im Alter und mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Alter(n)s auf den Ebenen der Wissenschaft und For-

schung, der Lehre, der Aus- und Weiterbildung und auf der Ebene konkreter Lernprozesse im und für das Alter.“ (KPH Wien/Krems, 2022)²

Basierend auf langjähriger Tätigkeit und daraus resultierenden Erkenntnissen in der Rhythmikarbeit mit Kindern (vgl. Farwick zum Hagen & Mayr, 2021), Erwachsenen und Senioren (vgl. Mayr, 2016; 2020) erlebe ich die Arbeitsweise der Rhythmik als eine zielführende Methode, die Generationen in eine für alle Beteiligten gewinnbringende Spiel- und Lernsituation bringen kann (Ermöglichungsdidaktik).

Nach den Grundlagen und Forschungserkenntnissen der Musikgeragogik (vgl. Hartogh & Wickel, 2008) wird innerhalb der Fachdisziplin Rhythmik ein neuer Ansatz mit Senior(*inn)en entwickelt: Um eine Abgrenzung innerhalb der unterschiedlichen Handlungsfelder zu verdeutlichen, initiiere ich den neuen Fachterminus der *Rhythmikgeragogik* (vgl. Mayr, 2010, S. 19).

Die Rhythmik stellt hierbei eine besondere Methode dar. Durch die Wechselwirkungen von Musik, Bewegung und Sprache werden auf künstlerisch-agogischem Weg Räume der Kommunikation, Kooperation und Interaktion geschaffen. Die unterschiedlichen Arten von Lernprozessen – *voneinander, miteinander und übereinander lernen* – sind in vielen Momenten der Generationsbegegnung auf wunderbare Weise zu erleben.

„Bei aller Gemeinsamkeit in Bezug auf musikalische Aktivitäten wie Singen, Improvisieren, Bewegen zur Musik und Musikhören versteht sich Musikgeragogik als Bildungsarbeit, stellt also nicht die Transfereffekte bzw. die therapeutische Wirkung des Musizierens und Musikhörens in den Vordergrund, sondern die Musik selbst und deren Vermittlung“ (Hartogh & Wickel, 2014, S. 5).

Umso mehr müssen Räume geschaffen werden, in denen auch ältere Menschen gemeinsam mit anderen Altersgruppen Musik aktiv erleben können. Die Methode der Rhythmik berücksichtigt den Ansatz „alle Menschen dort abzuholen, wo sie stehen“, um sie durch Musik und Bewegung in der Gemeinschaft wertschätzend zu integrieren.

Hartogh führt Beispiele an, die belegen, dass vor allem im Bereich der Musik die neuen Ansätze hinsichtlich des „erfolgreichen Alter(n)s“ durch ihre kompetenz- und ressourcenorientierte Sichtweise Bestätigungen erkennen lassen (vgl. Hartogh, 2005, S. 26–37).

2 Ein Auszug aus dem Masterstudiengang Geragogik – Lern- und Lifecoaching für die 2. Lebenshälfte an der KPH Wien/Krems ist online abrufbar unter https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Fortbildung_Lehrgaenge/Masterlehrgaenge/Geragogik_Infoblatt.pdf [zuletzt eingesehen am 14.11.22].

Die Forschungsarbeit stellt die besondere Verknüpfung von zwei Generationen dar, da untersucht wird, inwieweit durch die Interaktion beider Altersgruppen neue Spiel- und Lernräume entstehen können. So begegnen sich Kindergartenkinder und Senior(*inn)en und erleben eine neue gemeinsame Handlungs- und Lernwelt durch Musik und Bewegung im Kontext der Rhythmik.

Die Begegnung von verschiedenen Altersgruppen allein ist jedoch noch kein Erfolgsfaktor. Wichtig ist es, gemeinsame Themen und Interessen als Anknüpfungspunkte zu finden, um von einer erfolgreichen intergenerativen Initiative sprechen zu können. Generationenprojekte führen jedoch nur dann zu bereichernden Begegnungen, wenn beide Gruppen etwas füreinander tun können und dadurch alle Beteiligten ein Benefit, einen Gewinn aus der intergenerativen Aktivität erleben (vgl. Roß & Tries, 2014, S. 168).

Das Handlungsfeld der intergenerativen Angebote – des gemeinsamen Aktiveins – bedeutet, voneinander und miteinander, aber vor allem übereinander zu lernen. Es ist deutlich herauszustellen, dass es sich um ein Lernen in beiden Altersgruppen handelt, und nicht nur einseitig von den jungen zu den alten Menschen oder umgekehrt stattfinden soll. Verständlich ist, dass besonders die ältere Generation großes Interesse an intergenerationellen Angeboten zeigt, da sie damit eine Integration in der Gesellschaft erfährt (vgl. Meese, 2005, S. 39).

Der Verband deutscher Musikschulen (VdM) formuliert in der *Wiesbadener Erklärung* von 2007 in Forderung 8 wie folgt:

„Die Bundesregierung ist aufgefordert, durch Pilotprojekte das Musizieren im höheren Lebensalter zu befördern. Dazu gehört auch der Dialog der Generationen, zum Beispiel durch die konzeptionelle Einbindung qualifizierter musikalischer Angebote in das Projekt der Mehrgenerationen“ (VdM, 2007).

6. Diversität durch verschiedene Generationen

Andreas Meese sieht 2005 noch keine konkrete Perspektive hinsichtlich positiver Synergien generationsübergreifenden Lernens, betont jedoch die Relevanz dieser. So beschreibt er in seinem Fachartikel „Lernen im Austausch der Generationen“, dies sei die Forderung für die Zukunft, um sozialer Integration und Austausch von Wissen und Kompetenzen unter Einbeziehung aller Generationen gerecht zu werden (vgl. Meese, 2005, S. 41).

Rhythmik könnte eines dieser neuen Konzepte sein, indem sie junge und alte Menschen in Kontakt und einen bereichernden und wertschätzenden Austausch bringt.

Intergenerative Projekte sind mit der Hoffnung verbunden, für alle Beteiligten einen Benefit zu ermöglichen und dadurch gesellschaftliche Ausschlussphänomene zu reduzieren bzw. präventiv zu verhindern. Darin verbirgt sich der Wunsch, dass Verschiedenheiten nicht zur Ausgrenzung führen, sondern zu einer Bereicherung innerhalb unserer Gesellschaft (vgl. Roß & Tries, 2014, S. 174).

Eine große Herausforderung in der Zukunft sehen Roß und Tries (2014, S. 175) darin, den Schritt aus den „Spartenstrategien“ hin zu einer Gesamtstrategie des Umgangs mit Verschiedenheit zu finden.

Da diese Handlungsform intergenerativer Ansätze relativ neu ist, bedarf es laut Bronke (2014, S. 180) der Aus- und Weiterbildung von entsprechendem Fachpersonal. Ob dies durch Ablösung anderer, nicht mehr zeitgemäßer Themen erfolgt oder ob es zusätzlich zu leisten ist, muss innerhalb der jeweiligen Institution entschieden werden.

In der Forderung 4 der *Wiesbadener Erklärung* wird der Wunsch nach Ausbildungs- und Weiterbildungsangeboten wie folgt gefordert:

„Die Hochschulen und Universitäten müssen die Studierenden gezielt auch für die fachspezifischen Anforderungen der Arbeit mit älteren Menschen qualifizieren. Die Fachdidaktik bedarf einer verstärkten Forschung“ (VdM, 2007).

Literatur

- Bankl, I., Mayr, M. & Witoszynskij, E. (2009). *Lebendiges Lernen durch Musik, Bewegung, Sprache*. Wien: G&G.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010). *Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. „Altersbilder in der Gesellschaft“. Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2021). *Good Practice in der SeniorInnenbildung*.
- Bronke, K. (2014). Intergenerative Ansätze unter fiskalischen Gesichtspunkten. In H. Binne, J. Dumann, A. Gerzer-Sass, A. Lange & I. Teske (2014), *Handbuch Intergeneratives Arbeiten. Perspektiven zum Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf045h.20>
- Farwick zum Hagen, J. & Mayr, M. (2021). *Frühförderung durch Rhythmik. Theorie – Praxis – Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: Reichert. <https://doi.org/10.29091/9783752000597>
- Filipp, S., Gerlach, I., Philipp, S., Ott, N. & Scheiwe, K. (Hrsg.) (2012). *Generationsbeziehungen. Herausforderungen und Potenziale*. Heidelberg: Springer.

- Franz, J. & Scheunpflug, A. (2014). Voneinander, übereinander und miteinander lernen. Felder intergenerationeller Bildungsarbeit. In H. Binne et al. (Hrsg.), *Handbuch Intergeneratives Arbeiten. Perspektiven zum Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf045h.13>
- Hartogh, T. (2005). *Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf. Musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik*. Augsburg: Wißner.
- Hartogh, T. & Wickel, H. (2008). *Musizieren im Alter: Arbeitsfelder und Methoden*. Mainz: Schott.
- Hartogh, T. & Wickel, H. (2014). Musikgeragogik, Grundlagen, Arbeitsfelder, Aus- und Weiterbildung. *Diskussion Musikpädagogik*, 62, 4–7.
- Heinecke, A. (2016). Auf der Suche nach der gewonnenen Zeit. In T. Druyen (Hrsg.), *Drei Generationen im Gespräch – Eine Studie zum intergenerativen Zukunftsmanagement*. (S. 163–180). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10408-5_4
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythmus, Musik, Erziehung*. Herausgegeben (1994). Kallmeyer: Hannover.
- Lorenz, K. (1994). *Wege nach Hellerau. Auf den Spuren der Rhythmik*. Dresden: Hellerau.
- Lüscher, K., Hoff, A., Lamura, G., Renzi, M., Sánchez, M., Viry, G. & Widmer, E. (2014). *Generationen, Generationsbeziehungen, Generationspolitik*. Konstanz: Edition.
- Mayr, M. (2010). *Rhythmik – Pädagogik trifft Geragogik. Einblicke in ein Generationenprojekt*. Rider. www.rhythmik.ch/Fachzeitschrift/Nr-18-Blickwinkel-Ein-neues-Arbeitsgebiet-die-Rhythmikgeragogik-Seniorenrhythmik/ (zuletzt aufgerufen am 30.07.2022).
- Mayr, M. (2016). Hospitieren – Praktizieren – Reflektieren in der RhythmikMB (129–138) sowie RhythmikMB in der Geragogik – ein Berufsfeld der Zukunft. In A. Hauser & E. Witoszynskij (Hrsg.), *Leben ist Bewegung ist Musik. Entwicklungen und Konzepte der Wiener Rhythmik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien* (S. 172–178). Wiesbaden: Reichert.
- Mayr, M. (2020). Rhythmik bewegt Generationen. Dialog von Musik und Bewegung für Jung und Alt. In T. Hartogh & H. Wickel (Hrsg.), *Musikgeragogik in der Praxis. Alteneinrichtungen und Pflegeheime*. Münster: Waxmann.
- Meese, A. (2005). *Lernen im Austausch der Generationen, Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationellen Didaktik* (S. 39–41). Rider. <http://www.diezeitschrift.de/22005/meese0501.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.04.2016).
- Ring, R. & Steinmann, B. (1997). *Lexikon der Rhythmik*. Kassel: Bosse.
- Roß, P. & Tries, H. (2014). Verschiedenheit ist bereichernd. Vom Benefit intergenerativer Angebote. In H. Binne et al. (Hrsg.), *Handbuch Intergeneratives Ar-*

- beiten. *Perspektiven zum Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf045h.19>
- Schmid, W. & Hessenberg, C. (2012). Kinder im Altenheim – ein generationenübergreifendes Musiktherapieprojekt mit demenziell veränderten alten Menschen und emotional und sozial belasteten Kindern und Jugendlichen. *Musiktherapeutische Umschau*, 2012, 33:2, 141–149. <https://doi.org/10.13109/muum.2012.33.2.141>
- VdM Verband deutscher Musikschulen. (2007). *Wiesbadener Erklärung*. Rider. https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/dmr_musizieren_50__wiesbadener_erklaerung_final-1.pdf (zuletzt aufgerufen am 20.11.2022).
- Whitehouse, P. & George, D. (2018). From Intergenerational to Intergenerative: Towards the Futures of Intergenerational Learning and Health. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16:1-2, 196–204. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404862>

Video

- Mayr, M. (2020). Rhythmik verbindet Generationen. Rider. <https://www.youtube.com/watch?v=dHsj9wIRpT0> (zuletzt aufgerufen am 15.11.2022).



Intergeneratives Singen

1. Einführung

Intergeneratives Singen als eine Form intergenerativer Bildung rückt erst seit einigen Jahren in den Fokus der Musikpädagogik. Dabei stellt Singen gleichzeitig Mittel und gemeinsames Thema dieser Art der Generationenbegegnung dar und ist aufgrund seiner Emotionalität für die meisten Menschen gleich welchen Alters ansprechend. Im Jahr 2019 war intergeneratives Singen der Gegenstand meiner Dissertation (Voss, 2020b) und alles, was ich zu dem Zeitpunkt dazu formulierte, liest sich zum Zeitpunkt des Schreibens dieses Beitrags wie eine Utopie bzw. eine Botschaft aus einer fernen Zeit. Im Sommer 2022 befindet sich Deutschland am Anfang einer weiteren Welle der Corona-Pandemie. Zwar sind die Hygieneregeln weitgehend aufgehoben und gemeinsames Singen ist wieder möglich, aber zweieinhalb Jahre Corona-Regeln und Singverbot haben ihre Spuren hinterlassen. Menschen begegnen sich zögerlich und müssen sich wieder an das Zusammensein gewöhnen. Schließlich galten mehr als zwei Jahre die folgenden Einschränkungen und was im Herbst 2022 an neuen Maßnahmen kommen wird, ist ungewiss:

- Das Zusammensein in größeren Gruppen in Innenräumen war nur unter Einhaltung verschiedener Coronaregeln gestattet.
- Beim Singen werden besonders viele Aerosole ausgestoßen, die für die Ansteckung mit dem Corona-Virus verantwortlich sind. Aus diesem Grund war in Deutschland das Singen in Gruppen nur unter strengen Hygieneauflagen und mit viel Abstand erlaubt.
- Alte Menschen als vulnerable Gruppe werden besonders geschützt und Altenheime, in denen eine Form intergenerativen Singens (Jung-zu-Alt, s. u.) stattfindet, wurden zwar wieder für die Öffentlichkeit geöffnet. Aus den angeführten Gründen war jedoch gemeinsames Singen bei solchen Treffen unmöglich.

Diese Hürden erschweren ein gemeinsames Singen und auch die tatsächliche Begegnung der Generationen ist mit Sorgen um eine mögliche Gefährdung der alten Generation verbunden. Wenn jedoch die Pandemie vollständig überwunden sein wird, bietet auch das intergenerative Singen eine Möglichkeit, die entfremdeten Generationen einander wieder anzunähern. In diesem Beitrag

soll es darum gehen, intergeneratives Singen als einen möglichen Weg vorzustellen, Menschen verschiedener Generationen zurück in ein wertschätzendes, angstfreies Miteinander zu führen.

Zunächst wird in Kapitel zwei intergeneratives Singen beschrieben und definiert. Kapitel drei liefert knapp zusammengefasst den theoretischen Hintergrund zum Themenkomplex *Bildung in der Lebensspanne*. In Kapitel vier geht es um die Voraussetzungen für intergeneratives Singen und die didaktischen Folgerungen. Kapitel fünf gibt Hinweise für die Praxis. Im abschließenden sechsten Kapitel fasse ich die Inhalte zusammen und wage einen Ausblick auf die Zukunft intergenerativen Singens.

2. Was ist intergeneratives Singen?

Hat es intergeneratives Singen nicht schon immer gegeben? Ist es wirklich notwendig, intergeneratives Singen als ein Feld der Musikpädagogik/-geragogik zu beschreiben?

Zwar wurde immer schon in Familien über Generationengrenzen hinweg miteinander gesungen und es handelt sich somit um eine bekannte Form des Musizierens. Dennoch möchte ich intergeneratives Singen definieren und als ein Feld der musikalischen Generationenbildung beschreiben. Miedaner bezeichnet intergenerative Bildung als die intendierte Zusammenführung von zwei Generationen, die normalerweise nichts miteinander zu tun haben (vgl. Miedaner, 2001, S. 10). Jacobs meint bei intergenerativer Bildung außerfamiliäre pädagogische Begegnungen verschiedener Generationen (vgl. Jacobs, 2010, S. 91). Bei intergenerativen Bildungsangeboten hat stets die Begegnung der Generationen neben dem gemeinsamen Thema einen hohen Stellenwert.

Bezugnehmend auf die beiden vorstehenden Definitionen unterscheide ich beim Transfer auf das Singen zwischen *Mehrgenerationensingen* und *intergenerativem Singen*.

Mehrgenerationensingen beschreibt dann Singgemeinschaften, die für Personen unterschiedlicher Generationen offen sind. Dies sind häufig Chöre, die über einen langen Zeitraum bestehen und über die Jahre Sänger*innen verschiedener Altersgruppen aufgenommen haben. Im Idealfall füllen sich solche Chöre immer wieder von unten mit jungen Sängerinnen und Sängern, während an der oberen Altersgrenze nach und nach Sänger*innen ausscheiden, meist aufgrund von altersbedingten Einschränkungen. Solche Chöre finden sich eher in ländlichen Strukturen, in denen es häufig an spezifischen Singangeboten für unterschiedliche Altersgruppen oder Interessenlagen fehlt. Auch Angebote wie Familienmusizierwochen o. ä. ordne ich dem *Mehrgenerationensingen* zu.

Im Gegensatz dazu werden beim *intergenerativen Singen* explizit zwei nicht benachbarte Generationen zum gemeinsamen Singen zusammengebracht. Die mittlere Generation (die ‚Elterngeneration‘) ist an diesen Projekten nicht beteiligt. Wie bei intergenerativen Bildungsangeboten üblich (s.o.) soll es darum gehen, den teilnehmenden Generationen einen Kontakt zu ermöglichen, der sich im Alltag ansonsten nur selten bietet. Ich differenziere *Intergeneratives Singen* in drei Formen, die sich rein äußerlich im Ort der Generationenbegegnung unterscheiden: *Projekte an generationsneutralen Orten* (siehe Kap. 2.1), *Jung-zu-Alt-Projekte* und *Alt-zu-Jung-Projekte*. In meiner Untersuchung hat sich gezeigt, dass alle Parameter intergenerativen Singens vom Ort der Begegnung abhängig sind.

2.1 Projekte an generationsneutralen Orten

Wie der Name schon impliziert, findet in Projekten an generationsneutralen Orten die Generationenbegegnung an Orten statt, die für keine der beiden beteiligten Generationen den alltäglichen Aufenthalts- oder Bildungsort darstellen. Solche Orte können beispielsweise Kirchengemeinden, Musikschulen oder Bildungshäuser sein. An den meisten dieser Projekte nehmen Seniorinnen und Senioren teil sowie Jugendliche oder Kinder, meist im Schulalter. Einige der von mir untersuchten Projekte an generationsneutralen Orten sind freie Angebote ohne institutionelle Bindung, andere sind an bestehende Chöre, Gruppen oder (Musik-)Schulangebote gebunden. Die musikalische Arbeit in diesen Projekten unterscheidet sich nur wenig von der Arbeit in anderen, altershomogenen Chor- und Singformaten. Intergenerative Singangebote an generationsneutralen Orten sind häufig projektbezogen und arbeiten zielgerichtet auf eine Vorführung des Erarbeiteten hin. Die musikalischen Ziele stehen in diesen Projekten meist im Zentrum der gemeinsamen Arbeit.

2.2 Jung-zu-Alt-Musikprojekte

Eine Gruppe von Kindergartenkindern oder Schüler(*inne)n besucht eine Gruppe von Senior(*inn)en in einem Alten- oder Pflegeheim, um unter Anleitung miteinander zu musizieren. In vielen Jung-zu-Alt-Musikprojekten liegt der Schwerpunkt der musikalischen Arbeit im gemeinsamen Singen. Die Arbeit in Jung-zu-Alt-Musikprojekten orientiert sich inhaltlich und zeitlich häufig am Kindergarten- bzw. Schuljahr. Dabei sind die einzelnen Stunden oft nach einem immer gleichen Schema aufgebaut, das Rituallieder, Tanz- und Be-

wegungsangebote sowie instrumental- oder elementarmusikalische Elemente enthält. In den meisten Jung-zu-Alt-Projekten steht das Musizieren im Augenblick im Vordergrund und es wird nur selten für eine Aufführung geprobt. Die an Jung-zu-Alt-Musikprojekten beteiligten Seniorinnen und Senioren können unter Umständen von körperlichen oder geistigen Veränderungen betroffen sein, die sich auf die Inhalte und die Umsetzung der Projekte auswirken. Die Begegnung der Generationen hat in vielen Projekten ein ebenso großes Gewicht wie das gemeinsame Musizieren. Dies zeigt sich auch in intendierten Gesprächssituationen, wenn die gemeinsame Singstunde unter einem Thema steht, zu dem die Teilnehmenden sich äußern können. Ein weit verbreitetes Konzept für diese Form intergenerativen Singens hat Angelika Jecic mit ihrem Buch „Unter 7 – Über 70“ verfasst (Jecic, 2009). Die Veröffentlichung bzw. Fortbildungen zu dem Thema bei Angelika Jecic waren für viele der von mir befragten Musikpädagog(*inn)en und -geragog(*inn)en Anstoß zur Umsetzung eigener Projekte.

2.3 Alt-zu-Jung-Musikprojekte

Diese Form des intergenerativen Singens dient der Singförderung in Kindertagesstätten. Eine eigens hierfür geschulte Gruppe von Senior(*inn)en besucht regelmäßig eine Kindertagesstätte, um dort gemeinsam mit den Kindern und Erzieher(*inne)n zu singen. Das bekannteste Konzept dieser Form des intergenerativen Singens stammt von Karl Adamek (2014), der die mehrfach ausgezeichnete Initiative ‚Canto elementar‘ ins Leben gerufen hat.¹ Die Initiative schult und begleitet die teilnehmenden Seniorinnen und Senioren und regelt die vertragliche Übereinkunft mit den teilnehmenden Kindertagesstätten, die sich ebenso wie die Singpatinnen und Singpaten zu einer zweijährigen Zusammenarbeit verpflichten. So soll die Nachhaltigkeit des Projekts gewährleistet werden. In Alt-zu-Jung-Musikprojekten wird ebenso wie in Jung-zu-Alt-Musikprojekten meist nicht auf eine Vorführung hingearbeitet, sondern das gemeinsame musikalische Erleben im Augenblick steht im Vordergrund.

3. Theoretischer Hintergrund

Der demografische Wandel und die verlängerte Lebenserwartung haben dazu geführt, dass der Altenquotient sich erhöht hat. Der Altenquotient gibt an, wie

1 Weitere Informationen findet man unter: <https://il-canto-del-mondo.de/canto-elementar/> (zuletzt aufgerufen am 10.12.2021).

viele Menschen ab 66 Jahren 100 Personen zwischen 20 und 65 Jahren gegenüberstehen. Für die Bundesrepublik Deutschland hat sich der Altenquotient von 24 im Jahr 1990 auf 36 Personen im Jahr 2019 erhöht.² Dabei gibt es starke regionale Unterschiede. Hieraus erwachsen sowohl wirtschaftliche Herausforderungen als auch soziale Fragen. Bedingt durch Veränderungen von Mobilität und Familienstrukturen ebenso wie demografische und institutionelle Segregation nimmt der Kontakt zwischen den Generationen ab. Viele Seniorinnen und Senioren befinden sich im sogenannten ‚dritten Alter‘: einer Zeit der beruflichen und familiären Entpflichtung bei guter körperlicher Verfasstheit, einer Zeit der „persönlichen Errungenschaft und Erfüllung“ (Laslett, 1995, S. 35). Die Zeit des dritten Alters lässt sich nicht genau eingrenzen, stellt aber eine Phase des Übergangs dar zwischen der Erwerbsphase und einer unter Umständen folgenden Phase, die von körperlichen oder geistigen Einschränkungen geprägt ist, das sogenannte ‚vierte Alter‘. Manche Publikationen differenzieren das vierte Alter in „sehr hohes Alter (80+) und extremes Alter (100+)“ (Martin & Kliegel, 2014, S. 29). Viele Menschen im dritten Alter suchen nach für sie passenden Bildungsangeboten. Ebenso brauchen Senior(*inn)en in Alten- und Pflegeheimen angemessene Herausforderungen, um die viele freie Zeit sinnvoll zu füllen.

3.1 Bildung in der Lebensspanne

Dabei kann Bildung im Alter nicht allgemeingültige Vorschläge meinen, sondern es sollten individuell angepasste Bildungsangebote gemacht werden, die sich an Biografie, Situation und Verfassung der Teilnehmenden orientieren. Weiterhin wesentlich sind neben anderem die dialogische Ausrichtung solcher Angebote sowie die Offenheit der Ziele und die Prozessorientierung. Geragogische Bildungsangebote haben die Auseinandersetzung mit der „theoretischen Dreifachbestimmung des Alters“ zum Ziel (Kulmus, 2018, S. 113). Solche Dreifachbestimmung besteht aus dem Ende der Erwerbstätigkeit, dem leiblichen Altern und der lebenszeitlichen Perspektive im Hinblick auf die eigene Endlichkeit (Kulmus, 2018, S. 113). Die Bildungsaufgabe im Alter besteht somit in der Anpassung an veränderte Lebensumstände (Kricheldorf, 2018, S. 46–47) und deren Bewältigung.

2 Weitere Informationen findet man unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/_inhalt.html (zuletzt aufgerufen am 10.12.2021).

3.2 Intergenerative Bildung

Als eine Möglichkeit der Bildung im Alter gelten intergenerative Bildungsangebote. Solche haben zum Ziel, durch die gemeinsame Auseinandersetzung zweier nicht benachbarter Generationen mit einem für beide Generationen ansprechenden Thema eine Verbindung zwischen den Generationen aufzubauen. Intergenerative Bildungsangebote wirken persönlichkeitsbildend (vgl. Lüscher, 2014, S. 87) und haben dadurch eine besondere Anziehungskraft. Scheunpflug und Franz (2014) formulieren wesentliche Gelingensbedingungen für intergenerative Bildung. Diese umfassen unter anderem die Reflexion des Rollenmusters ‚Jung lernt von Alt‘, sensible pädagogische Begleitung, die Orientierung an der Biografie der Teilnehmenden, am Sozialraum, an Interaktion, Partizipation und Aktion sowie ausreichend Zeit (vgl. Scheunpflug & Franz, 2014, S. 137–141). Die meisten Beteiligten profitieren von intergenerativen Bildungsangeboten. Diesen Mehrwert ordnet Jacobs in gesellschaftlichen und individuellen Benefit, den er wiederum in situativen, materiellen und ontogenetischen Gewinn differenziert (vgl. Jacobs, 2010, S. 62–87). Häufig werden Bildungsangebote im Alter nur von Angehörigen bildungsnaher Schichten angenommen (vgl. Bubolz-Lutz & Steinfurt-Diedenhofen, 2018, S. 229). Intergeneratives Singen hingegen ist ein niederschwelliges Angebot und kann auch noch bei stärkeren körperlichen oder dementiellen Einschränkungen ausgeübt werden.

4. Voraussetzungen für intergeneratives Singen

Im Folgenden sollen die Voraussetzungen für intergeneratives Singen beschrieben werden. Wie bereits erwähnt, beeinflusst die Projektform (Projekte an generationsneutralen Orten, Jung-zu-Alt oder Alt-zu-Jung) inhaltliche, didaktische und konstitutive Voraussetzungen intergenerativer Singprojekte. Dabei gibt es auf alle drei Projektformen zutreffende Voraussetzungen sowie jeweils für die Projektform spezifische Voraussetzungen, bedingt durch die unterschiedliche körperliche und mentale Verfassung der Teilnehmer*innen und die damit verbundene Zielsetzung der Anleitenden.

4.1 Didaktische Voraussetzungen

Zunächst ähneln die didaktischen Voraussetzungen intergenerativen Singens denen intergenerativer Bildungsangebote (siehe Kap. 3.2). Hinzu kommen jedoch spezifisch musikalische Anforderungen, die ich im so genannten ‚Didak-

tischen Dreiklang³ zusammenfasse (vgl. Voss, 2020b, S. 233; S. 246–248). Hiermit ist das Zusammenspiel gemeint von Wissen, Fertigkeiten und Strategien in der Leitung eines intergenerativen Singprojekts. Intergeneratives Singen kann nur dann gelingen, wenn Leiterinnen und Leiter über fundiertes (musikalisches) Wissen und entsprechende Fertigkeiten verfügen sowie über geeignete Strategien, eben dieses Wissen und diese Fertigkeiten gewinnbringend für ihre Gruppe einzusetzen. Dabei greifen alle drei Kompetenzfelder ineinander und sind ohne einander nicht so wirkungsvoll: Ohne Strategien zur Umsetzung nützen Wissen und Fertigkeiten nichts. Ebenso sind die besten Methoden und Strategien wertlos, wenn weder Wissen noch Fertigkeiten dahinterstehen. Erst durch das Zusammenwirken der drei Kompetenzen kann erfolgreiches intergeneratives Singen gelingen. Zusammengefasst lässt sich der Didaktische Dreiklang für intergeneratives Singen so darstellen:

Tabelle 1: Didaktischer Dreiklang intergenerativen Singens (vgl. Voss, 2020b, S. 247)

| Wissen | Fertigkeiten | Strategien |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Kenntnisse über die Stimme in verschiedenen Lebensaltern – Geragogisches Grundwissen – Pädagogisches Grundwissen – Kenntnisse über altersbedingte physiologische und psychologische Veränderungen – Kenntnisse über (Unterhaltungs-)Musik etwa seit 1950 – Großes Liedrepertoire | <ul style="list-style-type: none"> – Musikalische Ausbildung – Teamfähigkeit – Wertschätzende Kommunikation – Aufmerksamkeit für die individuellen Bedürfnisse der Sänger*innen – Ggf. Deutsche Gebärdensprache³ – Ambiguitätstoleranz⁴ | <ul style="list-style-type: none"> – Flexibler Einsatz von Methoden – Dialogische Ausrichtung der Proben – Offenheit der Ziele – Für alle Beteiligten ansprechende und angemessene Literaturauswahl – Situativ angepasste Einsing- und Aktivierungsübungen – Realistische Planung von intergenerativen Singprojekten – Respektvoller Umgang mit allen Teilnehmenden – Individuell angepasste Hilfestellungen – Unterstützung in organisatorischen Belangen annehmen – Unterstützung für Krisensituationen (Krankheit und Tod) organisieren |

3 Singen mit Gebärden kann beim intergenerativen Singen eine gute Möglichkeit sein, Inklusion im Chor zu verwirklichen, die Singenden mit der deutschen Gebärdensprache vertraut zu machen, Text leichter zu memorieren und gleichzeitig dem Bewegungsdrang von Kindern zu entsprechen.

4 Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, als Leitung in intergenerativen Singformaten Kompromisse einzugehen, die beispielsweise die Literaturauswahl betreffen. Die heterogenen Chorgruppen in Kombination mit der dialogischen Ausrichtung intergenerativer Singformate führen u. U. zu Musikwünschen, die dem eigenen Musikgeschmack nicht entsprechen.

4.2 Konstitutive Voraussetzungen

An intergenerativen Singangeboten sind in den meisten Fällen eine, häufig auch zwei Institutionen wie Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche und Betreuungseinrichtungen für Seniorinnen und Senioren beteiligt. Daraus folgt, dass Kommunikation und Transparenz sowie Kooperationsbereitschaft von allen Seiten wesentliche Bedingungen erfolgreicher intergenerativer Singprojekte sind. Initiator(*inn)en und Leiter*innen intergenerativer Singprojekte sollten sich bereits im Vorfeld eines geplanten Projekts der Unterstützung von institutioneller Seite versichern. Ohne die Unterstützung der beteiligten Institutionen steht die Leitung eines solchen Projekts vor einer Vielzahl von organisatorischen Problemen, die allein kaum zu bewältigen sind. Wenn das geplante Projekt genau beschrieben und festgehalten wird, welcher Unterstützungsbedarf von institutioneller Seite erforderlich ist, wissen alle Seiten, worauf sie sich einzustellen haben und können gemeinsam an einer Realisation des Projekts arbeiten. Je nach Art des Projekts kann es beispielsweise darum gehen, lediglich einen Raum zur Verfügung zu stellen oder die junge Generation aus der Bildungseinrichtung für die Zeit der wöchentlichen Singstunde vom Unterricht zu befreien. Der Zeitpunkt des gemeinsamen Singens muss in jedem Fall in die Tagesabläufe der beteiligten Institutionen eingepasst sein (s. u.). Die zeitliche und personelle Planung wird insbesondere dann wichtig, wenn Unterstützung für den Transport nicht mehr gehfähiger Teilnehmer*innen erforderlich ist, der Probenraum hergerichtet werden muss oder für eine gemeinsame Erfrischungspause ein Getränkewagen bereitgestellt werden soll. Ferner steht bei intergenerativen Singprojekten häufig auch die Frage im Raum, wie das Projekt finanziert wird. Nicht nur im Vorfeld müssen diese Umstände besprochen werden, sondern auch im Verlauf des Projekts sollte stets evaluiert werden, ob das Projekt noch so läuft, dass es für alle Beteiligten eine positive Erfahrung darstellt. Nötigenfalls muss an einzelnen Stellschrauben gedreht werden, um den Verlauf des Projekts zu optimieren.

Der Probenraum sollte gut belüftet und angenehm beleuchtet sein. Bei Teilnehmenden mit eingeschränkter Sehfähigkeit ist gutes Licht für das Lesen von Noten oder Texten wichtig. Es wird Platz für Gehhilfen und Rollstühle sowie die damit nötigen Rangierwege benötigt, ebenso für Bewegungsangebote. Der Probenraum sollte über eine gute Raumakustik verfügen, damit auch Teilnehmende mit Höreinschränkungen den Proben und Gesprächen möglichst gut folgen können.⁵ Ein barrierefreier Zugang zum Probenraum erlaubt eine unkomplizierte Teilnahme auch für Sängerinnen und Sänger mit Mobilitäts-

5 Für weitere Informationen zu Hörschädigungen im Alter siehe Prause, 2009, S. 183–203.

einschränkungen. Eine gute Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel ist wichtig, damit auch Teilnehmer*innen ohne eigenes Auto zum Probenort gelangen können. In institutionell gebundenen Angeboten steht nicht immer ein geeigneter Raum ausschließlich für das Musikangebot zur Verfügung. In solchen Fällen muss die Chorleitung die Herrichtung des Raumes zeitlich mit einplanen oder organisieren.

Der Probenzeitraum ist nicht nur von den organisatorischen und institutionellen Gegebenheiten abhängig, sondern auch von der Zielgruppe des Projekts: Wenn beispielsweise jüngere Kinder teilnehmen sollen, kann das gemeinsame Singen nur tagsüber stattfinden. Da die Teilnehmenden in Jung-zu-Alt- und in Alt-zu-Jung-Musikprojekten oft über eine Institution am Projekt teilnehmen (eine Kindergartengruppe, eine Schulklasse, der Musikschulchor, die Singgruppe im Altenheim), stellt sich bei diesen beiden Projektformen die Frage nach der Akquise von Sängerinnen und Sängern eher selten. Insgesamt ist intergeneratives Singen noch nicht sehr verbreitet. Für ein komplett freies Projekt ohne institutionelle Anbindung bedarf es somit intensiver Werbung auf möglichst vielen Kanälen. Die Einbindung lokaler Medien wäre dabei sicherlich hilfreich.

Eine große Herausforderung für die von mir befragten Leitungen intergenerativer Singangebote war die Finanzierung ihrer Projekte. Vielfach arbeiten sie nur auf Honorarbasis in zeitlich begrenzten Projekten, deren Finanzierung Jahr für Jahr neu geklärt werden muss. Neben dem hohen organisatorischen Aufwand bei der Beschaffung von dafür nötigen Fördergeldern wird durch die Unsicherheit des Fortbestands des Projekts die Nachhaltigkeit intergenerativer Singprojekte infrage gestellt. Hier wäre die Einrichtung von Stellen für intergenerative Singleiterinnen und Singleiter wünschenswert, um die Arbeit zu verankern und zu verstetigen. Dies würde zudem Planungssicherheit in den beteiligten Institutionen gewährleisten und den organisatorischen Aufwand reduzieren.

4.3 Qualifikationen für Leiter*innen intergenerativer Singprojekte

Die von mir in den Jahren 2017 und 2018 durchgeführte Studie machte deutlich, dass es erforderlich ist, Leiterinnen und Leiter intergenerativer Singangebote speziell zu schulen (vgl. Voss, 2020b, S. 121–122; S. 149–151; S. 201–203). Beim intergenerativen Singen kommen musikpädagogische und musikgeragogische Herausforderungen gleichermaßen zum Tragen, deshalb ist es wichtig, dass Leiterinnen und Leiter entsprechend vielseitig ausgebildet sind.

Essentiell ist eine sehr gute musikalische Ausbildung der Anleitenden, denn nur diese gibt ihnen die Souveränität, flexibel auf die jeweilige Situation

eingehen zu können. Insbesondere in der Arbeit mit dementiell veränderten Personen oder auch mit sehr jungen Kindern kann es sein, dass äußere Umstände ein Festhalten am eigentlich geplanten Probenverlauf unmöglich und situative Anpassungen erforderlich machen. Ebenso können spontane Ideen der Teilnehmer*innen die Stunde sehr bereichern. Dies besonders dann, wenn die fachliche Expertise der Leitung es ermöglicht, Impulse aus der Gruppe aufzunehmen und spontan in das musikalische Programm einzubauen.

Über die musikalische Souveränität hinaus sollten Leiter*innen intergenerativer Singprojekte hohe menschliche Qualitäten aufweisen (siehe Kapitel 4.1): Empathie und Wertschätzung sind ebenso wichtig wie hervorragende intergenerative Kommunikationsqualitäten, Toleranz, Kooperationsbereitschaft und Flexibilität. Leiter*innen intergenerativer Singprojekte sollten davon ausgehen, dass sie während der Probenzeiten auf die Unterstützung weiterer verantwortlicher Erwachsener angewiesen sind, um den Bedürfnissen der heterogenen Gruppe gerecht zu werden. Das ist für manche Chorleitenden vielleicht ungewohnt und erfordert die Bereitschaft zur Teamarbeit, nicht nur während der Singstunde selbst, sondern auch in der Vor- und Nachbereitung. Solche Teamarbeit sollte unter Umständen auch die gemeinsame Planung der nächsten Proben umfassen. Zudem sollte den Leiterinnen und Leitern intergenerativer Singprojekte stets bewusst sein, dass ein solches Singprojekt nicht nur musikalische Ziele hat, sondern auch eine soziale Aufgabe darstellt. Eventuell muss die Leitung bereit sein, musikalische Ziele (zeitweilig) in den Hintergrund zu stellen, um der intergenerativen Begegnung mehr Raum zu geben. Auch mit Blick auf die soziale Schwerpunktsetzung muss stets gültig musiziert werden. Damit ist gemeint, dass die Leitung in der Lage und gewillt ist, die Gruppe zur aktuell möglichen musikalischen Höchstleistung anzuspornen, unabhängig davon, auf welchem Niveau diese situativ anzusiedeln ist, und ebenso unabhängig davon, ob für den Augenblick der Begegnung oder in Vorbereitung auf ein Konzert musiziert wird. Musikalische Beliebigkeit oder Gleichgültigkeit sind abzulehnen, da alle Teilnehmenden das Recht darauf haben, in ihrem musikalischen Tun ernstgenommen und gefördert zu werden.

5. Repertoire und weitere Praxishinweise

Das Repertoire intergenerativer Singprojekte lässt sich wiederum für die drei bereits genannten Projektformen differenzieren. Während in Jung-zu-Alt- und ebenso in Alt-zu-Jung-Musikprojekten oft auf Kinder- und Volksliedgut zurückgegriffen wird, findet sich aufgrund der höheren Leistungsfähigkeit der Teilnehmenden in Projekten an generationsneutralen Orten eine größere Bandbreite an gesungener Literatur. Bei allen Projektformen ist es erforder-

lich, dass die Leitenden Literatur wählen, die auf die jeweilige Gruppe zugeschnitten und für alle Teilnehmenden bereichernd und spannend ist. Wichtig ist, dass weder die junge Generation noch die Senior(*inn)en über- oder unterfordert werden, sondern sich alle gemeinsam beim Singen weiterentwickeln können. Dabei kann diese Entwicklung auch in der Ausweitung eines erreichten Niveaus, wie beispielsweise leichte Mehrstimmigkeit bestehen. Spiekermann bezeichnet den Lernfortschritt beim musikalischen Lernen im Alter als nicht ausschließlich linear, sondern durchaus auch als eine Seitwärtsbewegung (vgl. Spiekermann, 2016, S. 293). Das bedeutet im Beispiel der leichten Mehrstimmigkeit, dass entsprechende Stücke aus anderen Epochen, in anderen Sprachen oder in anderen Musikstilen gesungen werden. Dabei wird die Musizierfreude geweckt, ohne die Gruppe durch anspruchsvolle Harmonien oder polyphone Kompositionen zu überfordern.

Für Jung-zu-Alt- und für Alt-zu-Jung-Musikprojekte liegt passende Literatur vor, an der sich viele Leiter*innen intergenerativer Singprojekte orientieren (Adamek; Jekic). Für intergenerative Singprojekte an generationsneutralen Orten gibt es noch kaum explizit für eine solche Gruppe zusammengestellte oder arrangierte Literatur. Da sich in diesen Projekten alle Teilnehmer*innen für die Teilnahme am Projekt selbstständig auf den Weg machen müssen und nicht durch die sie betreuenden Einrichtungen (Alten- oder Pflegeheim, Schule, Kindertagesstätte) zum Singen im Projekt ermuntert werden, ergibt es sich, dass auch in der alten Generation die Teilnehmer*innen über eine gewisse Fitness und Selbstständigkeit verfügen müssen. Die Teilnehmenden sind dementsprechend häufig hoch motiviert und haben einen hohen Anspruch an das gemeinsame Singen. Leitende eines solchen intergenerativen Singprojekts sollten dies bei der Planung des Projekts und bei der Auswahl der Literatur berücksichtigen.

Es stellt sich für die Chorleitenden die Frage nach Besetzung, thematischem Zusammenhang oder Genre. Soll ein komplettes Werk wie ein Oratorium, Singspiel, Musical o. ä. aufgeführt werden oder geht es um verschiedene Werke zu einem Thema? Welche Fähigkeiten hat der Chor? Dabei gilt es, die Gratwanderung zwischen Unterforderung und Überforderung überzeugend zu meistern, sodass alle Teilnehmenden motiviert dabeibleiben, sich ernstgenommen fühlen und auch mit Blick auf die musikalischen Präferenzen der heterogenen Teilnehmenden eine gute Schnittmenge gefunden wird. In der Jugendchorliteratur lassen sich viele lohnenswerte Werke finden. Bei solchen Stücken besteht nicht die Gefahr, die Erwachsenen zu infantilisieren, wie es beim Singen von explizit für Kinderchöre komponierten Werken oder sehr einfachen Kinderliedern passieren könnte. Und auch jüngere Kinder können sich auf die

Stücke meist gut einlassen. Jugendliche fühlen sich von Jugendchorliteratur oftmals eher angesprochen als von Kinder- oder Volksliedgut.⁶

Die Heterogenität der Chorgruppe macht in allen drei Projektformen ein speziell angepasstes chorisches Einsingen erforderlich, das auf die unterschiedlichen (nicht nur stimmlichen) Herausforderungen der Beteiligten Rücksicht nimmt. Hierbei sind unter anderem die möglichen physiologischen Einschränkungen der alten Generation im Blick zu behalten als auch die Gefährdung der Kinderstimme z. B. beim zu lauten Singen in zu tiefen Lagen. Die für das Einsingen gewählten Übungen sollten – angemessen spielerisch – die gesamte Gruppe in eine positive Stimmung bringen sowie die Stimmen und Körper ihren individuellen Bedürfnissen nach optimal auf das gemeinsame Singen vorbereiten.

Die besonders in der Chorarbeit mit Kindern oft gefragte Ganzheitlichkeit beim Singen lässt sich beim intergenerativen Singen gut durch Singen mit Gebärden erreichen. Gleichzeitig werden ganz nebenbei Gebärden der Deutschen Gebärdensprache gelernt. Das gemeinsame Singen gewinnt eine bedeutungstragende, ästhetische Ausdrucksform hinzu, die dem kindlichen Bewegungsdrang entgegenkommt und zudem auch eine Hilfe beim Memorieren der Texte darstellt.⁷

6. Zusammenfassung und Ausblick

Intergeneratives Singen stellt eine Form der Generationenbegegnung dar, die mit verhältnismäßig wenig Aufwand (Minimum: geeigneter Raum, geeignete musikalische Leitung) durchführbar ist und von der alle Beteiligten profitieren. Dabei lässt sich intergeneratives Singen ebenso mit sehr jungen Kindern durchführen wie auch mit Seniorinnen und Senioren, die möglicherweise schon durch körperliche oder geistige Veränderungen eingeschränkt sind. Obschon der organisatorische und finanzielle Aufwand für intergeneratives Singen geringer ist als bei anderen intergenerativen Bildungsangeboten, ist es essenziell, dass die Leitenden solcher Angebote umfassend ausgebildet sind, um mit den besonderen Herausforderungen dieser musikbezogenen Bildungsaufgabe angemessen umgehen zu können. Es öffnet sich hier ein neues Berufsbild im Feld der Musikvermittlung. Das macht es erforderlich, Fort- und Weiterbildungsangebote für Leiter*innen intergenerativer Singangebote zu ent-

6 Geeignete Literatur findet sich in den Schulchorbüchern verschiedener Verlage. Hierin sind viele Stücke für nur eine Männerstimme gesetzt. Z. B.: Brecht et al., 2008; Maierhofer, 2005.

7 Weitere Hinweise zum Singen mit Gebärden findet man bei Voss, 2020a und Voss, 2020c.

wickeln und zu implementieren. Optimal wäre eine Anbindung an Studienangebote der Community Music. Weiterhin ist es sinnvoll, über intergenerative Singangebote für Menschen mit Migrationshintergrund zu forschen sowie die Schaffung gesicherter Stellen für Leiterinnen und Leiter intergenerativer Singangebote voranzutreiben.

Literatur

- Adamek, K. (Hrsg.) (2014). *Canto elementar – Das Liederbuch*. (3. Auflage). Canto Verlag.
- Brecht, K., Schönherr, C. & Weigele, K. K. (2008). *Chorissimo*. Carus-Verlag.
- Bubolz-Lutz, E. & Steinfurt-Diedenhofen, J. (2018). Freiwilliges Engagement als Lernfeld im Alter – ein geragogisches Handlungsfeld. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha & J. Steinfurt-Diedenhofen (Hrsg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung* (S. 227–236). Kohlhammer.
- Jacobs, T. (2010). *Dialog der Generationen*. Schneider Verlag.
- Jekic, A. (2009). *Unter 7 – Über 70*. Schott.
- Kricheldorf, C. (2018). Altern – Lernen – Bildung aus der Perspektive der Sozialen Gerontologie. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha & J. Steinfurt-Diedenhofen (Hrsg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung* (S. 45–56). Kohlhammer.
- Kulmus, C. (2018). Altern und lebensentfaltendes Lernen. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha & J. Steinfurt-Diedenhofen (Hrsg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung* (S. 113–123). Kohlhammer.
- Laslett, P. (1995). *Das Dritte Alter*. Juventa.
- Lüscher, K. (2014). „Generationenprojekte – Generationendialoge“ als Bildung. Eine These zum Gespräch zwischen Theorie und Praxis. In H. Binne, J. Dummann, An. Gerzer-Sass, A. Lange & I. Teske (Hrsg.), *Handbuch Intergeneratives Arbeiten. Perspektiven zum Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser* (S. 87–99). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf045h.10>
- Maierhofer, L. (Hrsg.) (2005). *Sing & Swing. Das Chorbuch*. Helbling.
- Martin, M. & Kliegel, M. (2014). *Psychologische Grundlagen der Gerontologie*. Kohlhammer.
- Miedaner, L. (2001). *Alt und Jung entdeckt sich neu. Intergenerative Pädagogik mit Kindern und Senioren*. Herder.
- Prause, M.-C. (2009)(2). Hörschädigungen im Alter und ihre Konsequenzen für das Musikerleben und die musiktherapeutische Arbeit. In R. Tüpker & H. H. Wickel (Hrsg.), *Musik bis ins hohe Alter* (S. 183–203). Books on Demand.
- Scheunpflug, A. & Franz, J. (2014). Unterschiedliche Lebens- und Erfahrungswelten zwischen den Generationen. Gelingensbedingungen intergenerationaler Bildungsarbeit. In H. Binne, J. Dummann, An. Gerzer-Sass, A. Lange & I. Teske (Hrsg.), *Handbuch Intergeneratives Arbeiten. Perspektiven zum Aktions-*

- programm Mehrgenerationenhäuser* (S. 135–141). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf045h.15>
- Spiekermann, R. (2016). Instrumentalunterricht mit Älteren. In A. Fricke & T. Hartogh (Hrsg.), *Forschungsfeld Kulturgeragogik – Research in Cultural Geragogy* (S. 281–300). kopaed.
- Voss, R. (2020a). „Hände singen – Stimmen klingen.“ In M. Fuchs (Hrsg.), *Stimmen hören – Potenziale entwickeln – Störungen behandeln. Kinder- und Jugendstimme, Band 14* (S. 51–69). Logos-Verlag.
- Voss, R. (2020b). *Intergeneratives Singen*. Waxmann.
- Voss, R. (2020c). Singende Hände. *Üben und Musizieren*, 5, 24–29.

Von ‚schauen wir einmal‘ zu intergenerativem Instrumentalunterricht Ein Reisebericht

1. Einführung

Gegen Ende meines Lehramtstudiums in den Fächern Mathematik und Musikerziehung bin ich – quasi aus Versehen – kurz abgebogen. Bei dem wenig motivierten Bestreben, die letzten Lehrveranstaltungen meines Studiums abzuhaken, landete ich 2017 in einem Projekt, bei dem wir Studierende kreative Musikworkshops in Pflegeheimen planen und durchführen mussten.¹ Dem dortigen Zielpublikum konnte ich zunächst nicht viel abgewinnen. Für mich waren ‚alte Menschen‘ damals eine fast homogene, defizitäre und wenig spannende Gruppe. Meine eigenen Großeltern besuchte ich, wenn es hochkam, einmal in zwei Monaten. Wie sich aber durch dieses und weitere Projekte herausstellte, sind es genau jene ‚alten Menschen‘, die mir seither die Faszination an, Begeisterung für und Bedeutung von musikalischer Bildung jeden Tag aufs Neue vor Augen führen.

Nach einem Forschungsaufenthalt in den Niederlanden zum Schreiben meiner Diplomarbeit „Musicking with the elderly“ (Vorraber, 2019) und einer schnell wieder ad acta gelegten Unikarriere leite ich mittlerweile gemeinsam mit dem 1957 geborenen Musiker und Musikpädagogen Günter Meinhart die *Klangwelt 60+*, die wir, um das Wort ‚Schule‘ zu vermeiden, gerne als ‚Musikproduktionsstätte für alle über 60 in Graz‘ bezeichnen. Dort bieten großteils recht junge Musikenthusiast(*inn)en Instrumentalunterricht für Menschen im dritten und vierten Lebensalter an. In diesem Bericht erzähle ich von meiner ‚Reise‘ hin zur Instrumentallehrerin 60+ und bediene mich dabei vor allem zweier Interviews, die ich im Zuge meines begonnenen Dissertationsprojektes durchgeführt habe. Dabei handelt es sich um die Zitate eines Kollegen (ich nenne ihn hier Michael), der zum Zeitpunkt des Interviews wie ich mit 27 Jahren ebenso begeistert in der *Klangwelt 60+* unterrichtete, und seiner 67-jährigen Klavierschülerin, hier Elisabeth genannt.

Ziel dieses Beitrages ist es, darzulegen, warum es gerade Menschen über 60, 70 oder sogar 80 Jahren sind, die mir einen völlig neuen Zugang zum

1 Genauere Projektbeschreibung siehe Gritsch, Vorraber und Steinmayr, 2021.

Lehrberuf und etlichen anderen Belangen des Lebens eröffnet haben und wie die so oft propagierte Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung für mich auf ein ganz neues Niveau gehoben werden konnte. Schlussendlich ist der Beitrag auch ein Plädoyer für intergenerative Beziehungen über die eigenen Familienstrukturen hinaus und die Schaffung von (musikalischen und nicht musikalischen) Räumen, die ebendiese ermöglichen.

2. Durch eine (Plexiglas-)Wand

Seit Beginn der Coronapandemie im März 2020 unterrichten wir (wie wohl an vielen Musikschulen mittlerweile üblich) durch eine Plexiglaswand, mit reichlich Abstand, wenn möglich auch mit Maske oder online. Gerade dadurch, dass in der Klangwelt 60+ meist deutlich jüngere Lehrende mit der sogenannten ‚Risikogruppe‘ arbeiten, ist unsere Ausgangssituation besonders schwierig. Das Covid-19-Virus erschwert aber nicht nur das gemeinsame Beisammensein und Musizieren, es treibt außerdem eine Tendenz voran, die Jung und Alt wie Täter und Opfer gegenüberstellt (Kriebernegg & Zitz, 2020). Mal sind es die jungen ‚Partywütigen‘, die das Leben der Risikogruppe gefährden, mal die ‚lästigen Alten‘, aufgrund derer man sich ununterbrochen einzuschränken hat und die Schuld an der Wirtschaftskrise sind. Bei einer Onlinediskussion mit dem Titel ‚Lockern oder Neuer Lockdown: Wie soll es weitergehen?‘ der Nachrichtenplattform ‚DerStandard‘ am 14.03.2021 behauptete Gerald Martens, der Chef der österreichischen Basketballliga: „Natürlich muss man gegenrechnen. Kinder haben noch 90 Lebensjahre vor sich, Ältere vielleicht 10. Die Kinder haben aber keine politische Stimme“ (DerStandard, 2021). Meine eigene Großmutter wollte mich zwei Tage später am Telefon davon überzeugen, dass man doch ‚die Jungen‘ impfen solle und nicht ‚die Alten‘. Ihr Leben wäre ja schließlich schon vorbei. Solche und ähnliche Kommentare lassen mich darauf schließen, dass die Diskriminierung aufgrund des Alters, die seit 1969 auch unter dem Begriff ‚Ageism‘ diskutiert wird (Kriebernegg & Zitz, 2020), die eigentliche Wand ist, vor der wir stehen.

Natürlich gab es diese Gegenüberstellung von Jung und Alt schon vor Corona, die beispielsweise an Themen wie dem Klimawandel oder der Debatte rund um die Pflege oder dem Anstieg des Pensionsalters ausgehandelt wurden (Streeck, 2007). Und zweifelsohne stellt uns eine zunehmend alternde Gesellschaft vor gewisse Herausforderungen. Genau diese drängenden Fragen verlangen aber dringender denn je ein *Von-, Über- und Miteinander-Lernen der Generationen*, wie auch Wissenschaftler*innen wie Franz, Frieters, Scheun-

pflug, Tolksdorf und Antz (2009) überzeugt sind. Welchen Beitrag hier *intergenerativer Instrumentalunterricht*² leisten kann, gilt es herauszufinden.

3. Vom Vorurteil zur ‚großen Wende‘

Auf die Frage, warum er in der Klangwelt 60+ gelandet ist, antwortet Michael, dem die Ausschreibung damals im Zuge seiner Tätigkeit als studentischer Mitarbeiter untergekommen ist, mit „ich war definitiv einfach auf der Suche nach einem Job“ und spricht von einem gewissen Reiz des Altersunterschieds. Elisabeth erzählt ähnlich zufallsbezogen mit „dieses Blatt, das schaue ich normal nicht an [...], das lag hier und ich ‚Ach, ich werfe es weg‘ und dann fällt es auseinander und dann sehe ich [...] *Musikunterricht für Ältere*“. Ähnlich wie ich sind die beiden also erstmal ohne viel darüber nachzudenken ins intergenerative Arbeiten hineingeraten. Und ebenso wie ich waren sie zu Beginn wohl nicht ganz vorurteilsfrei. So denkt sich Elisabeth nach dem ersten Telefonat mit ihrem potenziellen Klavierlehrer:

‚Aha, der klingt aber sehr jung. Boah, wie wird denn-‘ Also da war ich so ein bisschen [...], wenn du jetzt selber Lehrerin bist [...], du hast immer den Blick, wen unterrichtest du? Du hast den Lehrer³, der ist / nicht oben, das wäre jetzt falsch / aber der ist älter und der Schüler ist jünger. Ich habe schon gelesen, dass da jetzt das ein bisschen anders funktioniert, aber ich konnte es mir nicht vorstellen.

Das von ihr angesprochene *Senioritätsprinzip* – also Jung lernt von Alt – löst sich nicht nur in der Klangwelt 60+ auf, sondern verliert spätestens seit der Digitalisierung und der Idee des Lernens über die Lebensspanne, die als *lifespan-learning* in den 1970er-Jahren aus den USA kommend Eingang in die pädagogische Diskussion fand, zunehmend an Bedeutung (Franz et al., 2009). Auch Michaels Vorstellungen von jüngeren und älteren Menschen zeugen von einer recht eindeutigen Gegenüberstellung. Auf die Frage, warum er gut mit – wie er sie nennt – *SEHR erwachsenen Personen* kann, meint er:

-
- 2 Der Begriff ‚intergenerativer Instrumentalunterricht‘ meint hier ein Unterrichtsetting, bei dem Lehrer*innen im jungen Erwachsenenalter und Schüler*innen im dritten oder vierten Lebensalter beteiligt sind. Allgemeine Begriffsdefinitionen (auch in Abgrenzung zum Begriff ‚intergenerationell‘ sind etwa bei Rebecca Voss nachzulesen (2020, S. 49ff.).
 - 3 Die Interviewzitate werden wörtlich wiedergegeben. Da beim Erzählen teilweise nicht auf die Nennung aller Geschlechter geachtet wurde, entsprechen die zitierten Stellen nicht immer einer geschlechtergerechten Sprache. Ich verzichte in diesem Beitrag aber darauf, diese Stellen mit ‚[sic.]‘ zu markieren.

Als Kind als ich so Bücher gelesen habe, meine Lieblingsfiguren waren immer diese alten, weisen Männer mit dem weißen Bart, die so total unaufgeregt sind und so immer nur totale Wahrheiten aussprechen. Im Gegensatz so halt zu diesen ganzen (wimmernden?) Vollidioten. Also das ist halt komplett überzogen, ich weiß. [...] aber es war auch schon, [...] einfach irgendwie ja also eine gewisse Unaufgeregtheit und Abgeklärtheit und ähm (...) ja Souveränität und also irgendwie dass einfach gewisse Sachen kein Thema mehr sind.

Dennoch scheint die intergenerative, musikalische Zusammenarbeit deutliche Spuren sowohl bei den Instrumentallehrenden als auch -lernenden zu hinterlassen und das ein oder andere Vorurteil wurde überdacht. Ich selbst würde mich mittlerweile davor hüten, ältere Menschen als hilfsbedürftig und langweilig abzustempeln, aber genauso wenig würde ich ihnen per se Souveränität und Abgeklärtheit zusprechen. Auch Elisabeth spricht von einer sehr großen Wende in ihrem Leben, wenn sie über den Klavierunterricht bei der Klangwelt 60+ erzählt und verweist auch darauf, dass es mit der Person zusammenhänge, die mit ihr arbeite, also Michael. Sie beschreibt die Arbeit mit ihm folgendermaßen:

Er macht einen Unterricht, den ich auch als Unterricht empfinde, aber es ist da MEHR insofern als ich in der Arbeit selber / ich merke dann keinen Unterschied [...] altersmäßig. Ich merke jetzt nicht, da sind jetzt [...] / vierzig? nein / über vierzig Jahre dazwischen [...] und zwar jetzt von der menschlichen Seite her. Natürlich jetzt vom Inhaltlichen, Musik, vom Können [...], da bin ich jedes Mal, wenn er sich dann hinsetzt oder irgendwas vorspielt- Hach. Da werde ich dann erinnert daran, ‚hoppla‘, welche Welten da dazwischen sind. Was aber wahnsinnig gut tut. Weil das für mich eine Motivation ist.

Und Michael wiederum beschreibt folgende Veränderung:

Ich glaube, es ist persönlich schon irgendwie wertvoll [...] Ich habe bis dahin [...] in dieser Altersklasse [...] eigentlich nur meine eigenen Eltern gut gekannt. [...] Ich würde vielleicht sagen ich habe einfach halt quasi mehr wirklich Einblick bekommen in sozusagen verschiedene [...] Personen und wie es denen so geht in diesem Alter. Was bestimmt total hilft [...] auf einer persönlichen Ebene [...] für die eigenen Vorstellungen, die man halt so hat vom Leben.

Was Michael hier anspricht, stelle ich bei mir in ähnlicher Weise fest. In Bezug auf Identitätsfragen und der eigenen Vorstellung vom Leben ist es durchaus hilfreich, Menschen zu begegnen und besser kennenzulernen, die einen großen Teil ihres Lebens schon gelebt haben. Als junger Mensch auf der Schwelle zum Berufseinstieg oder der Gründung einer Familie tun sich immerhin

zahlreiche Fragen auf, die ich nicht nur mit Gleichaltrigen oder im (groß-) elterlichen Hause diskutieren will. Solche Fragen werden im Zuge des Instrumentalunterrichtes natürlich nicht direkt und geplant behandelt, aber ein wöchentliches, stündliches Treffen im kleinen Rahmen voller Musik und Tatendrang hat doch das Potenzial, das ein oder andere Gespräch in Gang zu setzen, wobei die Themengebiete so breit und unterschiedlich wie die Menschen selbst sein können. Michael meint hierzu:

Ich finde das schon auch cool. Also was man so alles mitbekommt nebenbei. Also da ist ja / wenn ich jetzt zehn Schüler habe und wir reden immer irgendwie ein bisschen so über Gott und die Welt, dann lerne ich einfach jede Woche zehn neue Eindrücke, Geschichten, Lebenserfahrungen oder was auch immer, also irgendwas. Von dem wie es halt einmal war bevor ich geboren wurde. [...] Es geht auch bis hin zu Kochrezepten.

Umgekehrt erlebe ich, dass auch Menschen, die seit kurzem in Pension sind, sich neu finden müssen. Elisabeth etwa beschreibt einen langen Suchprozess, der beginnend mit ihrer Pensionierung über Golf, Origami, Pinguine und Reisen bis zur Musik und der Klangwelt 60+ geht. Was das Lernen von Neuem mit ihr macht, beschreibt sie folgendermaßen:

Mich motiviert, dass ich in diesen zwei Jahren draufgekommen bin, was ich eigentlich / und ich möchte jetzt bitte nicht überheblich wirken, das schicke ich vorweg / was eigentlich in mir steckt. Was möglich ist in einem Lebensabschnitt, wo du sagst ‚Naja, du brauchst-, / landläufig sagt man’s gern / du BRAUCHST ja nichts mehr lernen. [...] Weil ich merke / oder habe in dieser Zeit bei der Klangwelt erlebt / wie wunderbar das ist, dieses (...) diese Fortschritte an sich selbst zu beobachten.

Manchmal, so erzählt sie im späteren Verlauf des Interviews, habe sie nach dem Klavierspielen so viel Energie, dass sie direkt ans Bügeln gehe, eine ihr sonst sehr verhasste Tätigkeit.

Das Setting eines intergenerativen Instrumentalunterrichts in dieser Form kann also zahlreiche Vorteile auf beiden Seiten mit sich bringen, sofern Herausforderungen wie die Überwindung von Vorurteilen und das Einlassen aufs Gegenüber gemeistert werden können. Was auf den ersten Blick nach *Person A lernt von Person B ein Instrument* aussieht, birgt dahinter oft noch sehr viel mehr. Ohne Zweifel können auch andere, nicht musikalische Settings viele dieser Lernerfahrungen beinhalten, aber wie ein Zuseher bei einem unserer stattgefundenen Onlinekonzerte schrieb: „Sonnigen Dank für das morgendliche Musikprogramm! Ich muss mich unbedingt nach einem Lehrer umsehen... Was ist ein Leben ohne (selbst gemachte) Musik?“

4. Worauf es ankommt

Nicht umsonst wird im Diskurs der musikalischen Bildung älterer Menschen oft die *gleichwertige Beziehung* und eine *dialogische Orientierung* propagiert (Hartogh & Wickel, 2008; Dons, Mak & Bisschop Boele, 2014). Die Überwindung der oben angesprochenen Altersdiskriminierung und Vorurteile ist also die Basis für eine gelingende pädagogische Beziehung. Ein wichtiger Schritt, um gute Arbeit im Feld der musikalischen Bildung älterer Menschen leisten zu können, war auch für mich die Erkenntnis, dass nur mit der nötigen Vertrauensgrundlage und dem wirklichen Ernstnehmen des Gegenübers ein ehrlicher und intensiver Austausch stattfinden kann. Auch meine beiden Interviewpartner*innen äußerten sich wie folgt. Elisabeth:

Ein Unterricht, wo halt irgendein Lehrer dann sitzt und man darf halt irgendetwas, ich sag einmal ‚klimpern‘ und dann hört man ‚Ja, brav, schön‘ oder ‚brav hast geübt‘ oder so auf diese Art. Also da hätte ich nicht mal eine ganze Stunde ausgehalten.

Sie erzählt außerdem von schlechten Erfahrungen in ihrer Kindheit und Jugend, bei denen sie immer nach Noten spielen und ihre Finger rund machen musste.

‚Man kann nur Klavier spielen, wenn man seine Finger rund macht. Üb das mit einer Orange oder mit einem Apfel!‘ Wenn ich heute dem Lang-Lang zuschaue oder irgendeinem Großen, der streckt seine Finger aus und das ist alles nebensächlich. Aber wenn du so aufwächst und jetzt weißt, nur auf das kommt es an und du schaffst es nur / das hat sie (Anm: ehemaliger Klavierlehrerin) oft zu mir gesagt / ‚Du schaffst es so nicht. Du kannst es nur schaffen, wenn du DAS übst und DAS musst du-‘. Und das habe ich eigentlich bis zum Klavierunterricht beim Michael mit mir herumgetragen.

Auch Michael erzählt von gewissen ‚Pattern‘ der Vergangenheit:

Und mit solchen Pattern meine ich zum Beispiel, dass nie auswendig gespielt worden ist, dass ein unglaublicher Umsatz an Stücken war. Also alle zwei, drei Wochen ein neues Stück. Dass sehr stark Fokus gelegt worden ist auf richtige Noten beziehungsweise halt Fehler. Sehr wenig Fokus auf alles andere, also rhythmische Genauigkeit, Dynamik, irgendwie also dass man ökonomische Fingersätze benutzt [...], Ausdruck, Klang, Interpretation, Bedeutung des Stücks, alles was da noch dahinter steht.

Hingegen beschreibt er seinen eigenen Unterrichtsstil damit, dass er viele Fragen stellt und versucht, so wenig *direkten Input* wie möglich zu geben. Das funktioniert deshalb mit älteren Menschen auch so gut, da diese schon genug Lebenserfahrung haben, eine gute Reflexionsfähigkeit und Selbstkenntnis und

sie wissen, was sie wollen. Wie seine Schüler*innen mit dieser zeitgemäßen Pädagogik umgehen, beschreibt er folgendermaßen:

Sie bekommen jetzt einfach nach vierzig Jahren Pause noch einmal Unterricht, aber der ist jetzt halt ganz anders als das, was sie halt so als Unterricht kennen. Ich habe schon das Gefühl, dass das bestimmt auch manchmal befremdlich sein kann für sie, aber [...] grundsätzlich ein sehr dankbarer, frischer Wind ist.

Ich selbst habe einen ähnlichen Eindruck im Rahmen meiner Unterrichtspraxis und Forschung der letzten Jahre gewonnen. Schlechte Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend lassen viele unsicher zurück (vgl. auch Vorraber, 2019, S. 33–35). Um eine gute Vertrauensbasis aufzubauen und das Selbstbewusstsein meiner Schüler*innen zu stärken, versuche ich zumeist eine Mischung aus interessierten Gesprächen, viel Humor und dem Einbringen meiner eigenen Persönlichkeit und Unzulänglichkeiten. Eine Aufwärmübung hat für mich dann gut funktioniert, wenn wir beide viel zu lachen haben, und jedes Stück wird gemeinsam erkundet, also analysiert und interpretiert. Auch was und wie geübt wird, welche Schwierigkeiten es zu überwinden gilt und ob wir noch ‚auf Kurs sind‘ – also dieselben Ziele verfolgen –, wird besprochen. Eine Herangehensweise, die nicht nur den Prinzipien der musikalischen Bildung älterer Menschen (Hartogh & Wickel, 2008; Dons, Mak, Stolte, Buma & Bisschop Boele, 2012; Creech, Hallam, Varvarigou & McQueen, 2014) sowie einer aktuell diskutierten Pädagogik im wissenschaftlichen Diskurs (Kruse-Weber & Marin, 2016) entspricht, sondern auch vom Gegenüber durchaus häufig geschätzt wird. Denn wie ich gemerkt habe, erkennen viele schnell die Vorteile von modernen, pädagogischen Konzepten und der Möglichkeit von tatsächlicher Mitgestaltung. Auch Elisabeth äußert sich positiv zur Herangehensweise ihres Lehrers:

Er hat mir auch gezeigt, worauf es ankommt. Was ich 67 Jahre gar nicht gewusst habe eigentlich. Was alles da drinnen steckt oder wie man das betrachten kann. Wie man es angehen kann. Wie man üben kann. Wie man zum Auswendigspielen kommt.

Elisabeth hat sich also auf den neuen Stil ihres Lehrers gut einlassen können. Dass aber nicht nur sie von seinem musikalischen Wissen profitiert, sondern durchaus ein, wie sie sagt, *musikalischer Austausch* stattfinden, wird bei den Erzählungen über einen ihrer Lieblingsmusiker, Nick Cave, deutlich:

Also es ist ein großartiger Musiker und der hat jetzt vor ein paar Tagen ein neues Album herausgebracht. Ich habe mir das angehört und / wow! / [...] da habe ich mir gedacht, dass muss ich dem Michael erzählen, der hat das sicher auch gehört [...]. Und der Michael sagt: ‚Habe ich noch nie gehört.‘ Kennt er nicht. Und da habe ich jetzt nicht das Gefühl, dass er das jetzt ab-

tut [...], sondern ‚Aha, klingt interessant, was kannst du mir denn noch über den erzählen?‘ [...] Und genauso nehme ich jetzt seine Info auf. Und das bringt mir dann, ich muss sagen, wahnsinnig viel, dass ich sage ‚Wow, das ist genau der Austausch‘ und keiner macht das jetzt so [...] von oben herab oder in schulmeisterlicher Art.

Mit der richtigen Haltung und einer vertrauensbasierten Beziehung sind also auch im musikbezogenen Bereich intergenerative Lernerfahrungen in beide Richtungen möglich. Was ein*e Lehrer*in können muss, um dies zu ermöglichen, könnte in den kommenden Jahren Gegenstand weiterer Forschungen werden. Worauf es im Kern ankommt, hat Elisabeth so ausgedrückt:

Das Alter spielt eine große Rolle und in dem steckt wahnsinnig viel Potenzial. Was aber wichtig ist, ist sicher, dass von dem jungen Lehrer jetzt die Bereitschaft da sein muss, sich ernsthaft auf den älteren Menschen einzulassen. Und zwar ernsthaft insofern, dass er nicht jetzt / ‚naja, der werde ich schon beibringen, dass die da jetzt die Tonleiter endlich richtig spielt‘ oder so weiter / nicht in dem Sinne, sondern [...] als gleichwertig, als ernst interessierten Schüler nimmt und ja, dort ansetzt. Das heißt, er muss / ja / er muss mögen. [...] Also ich muss offen wahrscheinlich und gerne muss ich an diese Generation herangehen und sagen ‚Okay, ich bin neugierig. Schauen wir einmal‘.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Anhand der persönlichen Eindrücke von Michael, Elisabeth und mir habe ich versucht, in diesem Beitrag aufzuzeigen, welches Potenzial intergenerativer Instrumentalunterricht im Sinne einer Zusammenarbeit von Junglehrenden mit Senior(*inn)en haben kann. Während die einen über sich hinauswachsen und neue Energien sammeln könnten, könnten die anderen eine Idee vom Leben gewinnen und sich selbst neu verorten. Und beide könnten im wahrsten Sinn des Wortes spielerisch ein neues Bild des Gegenübers bekommen, eine Notwendigkeit, um über gesellschaftliche Veränderungsprozesse gemeinsam ins Gespräch zu kommen. Dies wäre ein erster Schritt, um die Herausforderungen unserer Zeit in weiterer Folge auf verschiedenen Ebenen und in diversen Settings gemeinsam bearbeiten zu können. Wie genau sich intergenerative Lernprozesse im beschriebenen Setting gestalten und welchen Beitrag das musikalische Miteinander-Lernen zum Leben der Betroffenen leistet, will ich in den folgenden Jahren im Zuge meiner Dissertation genauer untersuchen.

Der gemeinsame Weg, das Von-, Über- und Miteinander-Lernen, das Arbeiten am Instrument und an der Sache selbst, aber gleichzeitig auch das Dazwischen sind letztendlich das, worauf es mir in meiner Arbeit ankommt,

warum sie mir so viel Spaß macht und weshalb ich mich schon lange nicht mehr als *Musikerzieherin* sehe, sondern vielmehr als begeisterte Wegbegleiterin. Abschließen möchte ich wieder mit einem Zitat von Elisabeth, die ihrerseits den Cellisten Pablo Casals zitiert: „*Es genügt nicht, zu leben, sondern man muss am Leben teilnehmen.*“ Das gilt für junge Erwachsene genauso wie für Senior(*inn)en und wir sollten hier nicht jung gegen alt *gegenrechnen*, sondern uns gegenseitig zur (aktiven) Teilhabe am Leben und an kulturellen Angeboten verhelfen.

Literatur

- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M. & McQueen, H. (2014). *Active Ageing with Music. Supporting Wellbeing in the Third and Fourth Ages*. London: Institute of Education Press.
- DerStandard (2021). *Lockern oder neuer Lockdown. Wie soll es weitergehen?* [Video]. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000124855462/wieder-lockdown-oder-lockern-wie-soll-es-weitergehen-in-oesterreich> [14.3.2021].
- Dons, K., Mak, P., Stolte, T., Buma, W. & Bisschop Boele, E. (2012). *Instrumentale Lessen met Oudere Leerlingen*. Research Group Lifelong Learning in Music.
- Dons, K., Mak, P. & Bisschop Boele, E. (2014). *Leading Creative Music Workshops with the Elderly. Exploring a Double Balancing Act*. Research Group Lifelong Learning in Music.
- Franz, J., Frieters, N., Scheunpflug, A., Tolksdorf, M. & Antz, E. (2009). *Generationen lernen gemeinsam: Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung*. W. Bertelsmann.
- Gritsch, B., Vorraber, V. & Steinmayr, M. (2021). Musikgeragogik in Pflegeheimen. Diskurse, Projektanalyse und Perspektiven. In Kainradl, A.-C., Kribernegg, E.-M. & Zwanzger, K. (Hrsg.), *Alter(n) und Pflege gemeinsam neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 191–200). Wien: Facultas.
- Hartogh, T. & Wickel, H. H. (2008). *Musizieren im Alter. Arbeitsfelder und Methoden*. Schott Music.
- Kribernegg, U. & Zitz, E. (2020). *Altersdiskriminierung und Covid-19* [Video]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=FMo7lwi9WrM> [15.4.2021].
- Kruse-Weber, S. & Marin, C. (2016). Instrumentalpädagogik als Wissenschaftsdisziplin – Rahmenbedingungen und Entwicklungstendenzen. In Clausen, B., Cvetko, A., Hörmann, S., Krause-Benz, M. & Kruse-Weber, S. (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 157–228). Münster: Waxmann.
- Streeck, W. (2007). Politik in einer alternden Gesellschaft. Vom Generationenvertrag zum Generationenkonflikt? In Gruss, P. (Hrsg.), *Die Zukunft des Alterns. Die Antwort der Wissenschaft* (S. 279–304). München: Beck.

- Vorraber, V. (2019). *Musicking with the elderly. Ein Beitrag zur Musikpraxis mit Menschen im Dritten und Vierten Lebensalter mit Fokus auf Subjektivierung*. Diplomarbeit, Universität für Musik und Darstellende Kunst Graz.
- Voss, R. (2020). *Intergeneratives Singen. Eine empirische Untersuchung mit didaktischem Entwurf*. Münster: Waxmann.

Heike Bandner-Wappler

„Die Finnen kommen!“

Ein Erlebnisbericht über den Aufbau intergenerativer, integrativer, inklusiver sowie interkultureller Chorarbeit im ländlichen Raum

Der Ort und die Ausgangssituation

Körbecke, ein 600-Seelendorf im ostwestfälischen Landkreis Höxter. Es ist der 16. November 2019, 14 Uhr, als sich die Türen der Pfarrkirche St. Blasius öffnen und eine Gruppe folkloristisch gekleideter Menschen hereinkommt. Die Chorleiterin Heike Bandner unterbricht die Proben für das anstehende *Konzert der Nationen* und die bereits vorne im Altarraum versammelten Chöre recken die Köpfe. Endlich – die Finn(*inn)en kommen! Darauf haben alle gewartet. Langsam und noch etwas unsicher, aber voll gespannter Erwartung schiebt sich die 20-köpfige Gruppe aus dem finnischen Yläne in rot leuchtender Tracht gekleidet in die Kirche. Es folgt eine herzliche Begrüßung jedes einzelnen Chormitglieds. Der Chor hat sich bereits auf dem Weg vom Hotel hierher im Bus eingesungen und kann sofort Platz nehmen. Die weit Gereisten bekommen den Platz in der Mitte direkt vor dem Altar. Alle sind bereit. Auf der rechten Seite schräg neben ihnen sitzt der *Chor der Nationen*. Die Mitglieder sind Asylsuchende und kommen aus dem Iran und Afghanistan. Vor ihnen sitzen die Chorwerkstatt-Kinder. Auf der linken Seite ist die *Senior(*innen)-Chorwerkstatt Körbecke* und vor ihnen, erkennbar an den Rollstühlen, sitzt die *Aphasiker*innen-Chorwerkstatt STIMMT!*. Hinter dem Altar ist der Posaunenchor der Evangelischen Kirchengemeinde Warburg positioniert.

Viel Zeit bleibt nicht. Alberto Peltonen Galindo, der Kantor aus Finnland mit argentinischen Wurzeln, und die Körbecker Chorleiterin verständigen sich über den Konzertablauf und geben noch einige Instruktionen (beispielsweise die Übergänge zwischen den Beiträgen betreffend) an die Chöre weiter. Am Programm feilten die Chorleiter*innen in den letzten Monaten immer wieder über WhatsApp. Wichtig war vor allem Lieder zu finden, die es in den anwesenden Sprachen der vertretenen Länder gibt. Dabei wird ganz besonders darauf geachtet, dass die Aphasiker*innen die Lieder mitsingen können. Aber mit *Lobe den Herren, Von guten Mächten, Laudate omnes gentes* und dem Wiegenlied von Johannes Brahms *Guten Abend, gute Nacht* ist man sich schnell ei-

nig. Der erste Teil des Konzerts besteht aus der *Suomalainen Messu*¹ (finnische Messe) von Lasse Heikkilä². Dieses mehrsätzliche Stück³ enthält Elemente der finnischen Mythologie über die Erschaffung Finnlands, der Erde und viele Parallelen zur Schöpfungsgeschichte. Die Melodien gehen direkt ins Herz. Seit der 100-Jahr-Feier zur Unabhängigkeit von Russland im Jahr 2017 wird die Messe in Finnland überall gesungen. Von 1808 bis 1917 gehörte Finnland dem großrussischen Reich an. Die Finn(*inn)en identifizieren sich über diese Komposition mit ihrem Land und seiner wiedererlangten Selbständigkeit.

Die Senior(*inn)en-Chorwerkstatt

Nun macht sich Aufregung breit, vor allem bei den Mitgliedern der *Senioren-Chorwerkstatt*. Sie singen seit 2013 gemeinsam und kennen sich privat. Einige sind gemeinsam zur Schule gegangen. Sie scherzen: „Mit 80 geht’s doch erst los!“ Aber das Alter fordert dennoch manche Einschränkungen. Es fällt ihnen schwer, längere Zeit zu stehen und sie sind froh, wenn sie zwischendurch sitzen können. Ein Chor für Senior(*inn)en ist an sich nichts Spektakuläres, denn viele Chöre sind überaltert. Hier jedoch passt man sich an die Möglichkeiten an, die das Alter vorgibt: Man will keinen Wettbewerb mehr gewinnen und die Männer sind ohnehin in der Minderheit. Deshalb müssen sie nicht mehr vierstimmig singen, so wie viele andere (überalterten) Chöre. Mit guten Musiker(*inne)n und Freude beim Singen kann man einen ganzen Saal auch bei einstimmigem Gesang mitreißen. Dies wurde in einigen sehr erfolgreichen Tanztee-Veranstaltungen bewiesen. Ja, es hat Kritik aus dem Dorf gegeben, denn in der Einladung hieß es *für Menschen mit und ohne Demenz*. Da könnten andere ja annehmen, man ginge dahin, weil man an einer Demenz erkrankt ist. Aber schließlich kommen ALLE. Kinder, junge Erwachsene, Senior(*inn)en mit und ohne Rollstuhl und Menschen mit und welche ohne Demenz. Aber wer ist wer? Beim Singen, Tanzen und Klatschen sind die sogenannten Defizite aufgehoben. Vermeintliche Grenzen verschwimmen und das ist gut so. Der wöchentliche Probetermin am Dienstagmorgen ist für die Sänger*innen ein Highlight. Jetzt im *Konzert der Nationen* gefallen ihnen die

1 Unter folgendem Link findet man die Fassung der 100-Jahr-Feier im Jahre 2017 vor dem Dom zu Helsinki: <https://www.youtube.com/watch?v=Ldkj64p-BnI> (zuletzt aufgerufen am 10.01.2022).

2 Ein Satz aus der finnischen Messe von Lasse Heikkilä findet sich als Live-Aufnahme vom Konzert am 16.11.2019 in Körbecke unter <https://www.youtube.com/watch?v=lJCIMbFE8TM> (zuletzt aufgerufen am 10.01.2022).

3 Unter folgendem Link findet man die Aufnahme des gesamten Stückes: https://www.youtube.com/watch?v=CPNh9HRAj0A&list=OLAK5uy_mTZk6ku_Y_w6DktGrUOguwKX_Zf7gwGqM (zuletzt aufgerufen am 10.01.2022).

schmucken Finn(*inn)en in ihrer Tracht und sie sind stolz, gemeinsam eine Strophe des Liedes *Mä olen niin pienoinen* (Ich bin ach so winzig klein)⁴ auf Finnisch präsentieren zu dürfen.

Die Kinder-Chorwerkstatt

Die *Kinder-Chorwerkstatt* unterstützt die Senior(*inn)en beim zuletzt genannten Lied. Die finnischen Mitglieder sind positiv überrascht, als die deutschen Chöre ihr Lied gemeinsam mit anstimmen. Gemeinsame Konzerte von Senior(*inn)en und Kindern hat es schon des Öfteren gegeben, unter anderem beim *Singen unterm Lindenbaum für Jung und Alt* im Gründungsjahr 2013. Von da an gestaltet die Kinder-Chorwerkstatt, die sich mittlerweile *Jugend-Chorwerkstatt* nennt, alljährlich mit den Senior(*inn)en und den Chören, die im Laufe der Zeit entstehen, ein gemeinsames Adventskonzert. Trotz aller gegenseitiger Partizipation und inklusiver Bestrebungen hat dennoch jeder Chor ein eigenes Profil, eigene Projekte und auch eigenständige Aufführungen. Die Kinder-Chorwerkstatt nimmt zum Beispiel 2019 nach einem Casting an einem professionellen Musicalprojekt teil oder singt in Gottesdiensten. Sie beteiligt sich auch an Konzerten anderer auswärtiger Chöre, wenn sie eingeladen wird, oder sie umrahmt Feierlichkeiten in Einrichtungen der Altenhilfe.

Die Aphasiker*innen-Chorwerkstatt

Seit 2016 treffen sich Menschen mit einer neurologischen Sprachstörung beim gemeinsamen Singen in der *Aphasiker*innen-Chorwerkstatt*. Die Proben dieser Gruppe finden im 10 km entfernten evangelischen Krankenhaus Gesundbrunnen in Hofgeismar statt, eines der ersten geriatrischen Krankenhäuser in Deutschland.⁵ Sie singen mit großer Freude, denn das gelingt ihnen besser als das Sprechen. Die Musik berührt sie und hilft ihnen, besser mit der Behinderung zu leben. Bei vielen Betroffenen sind durch einen Schlaganfall das Sprachzentrum und die Motorik geschädigt. Sie sind entweder auf einen Rollstuhl oder auf einen Stock angewiesen, aber können noch kommunizieren, be-

4 Kyllönen, 2017. Komponist: Bernd Mikael Nyberg, Text: Immi Hellén, Übersetzung: Michaela Kyllönen. Das Lied steht im finnischen Gesangbuch der evangelischen Kirche.

5 Näheres siehe unter <https://www.ekh-gesundbrunnen.de/krankenhaus/pdf/qmbericht-2019.pdf> (zuletzt eingesehen am 10.01.2022). Hier mit Bezug auf Wirtz, siehe <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/deblockierungseffekt> (zuletzt aufgerufen am 07.06.2022).

sonders mit anderen Betroffenen mit dem gleichen Handicap. Singen gelingt ihnen bekanntermaßen gemeinsam besser und die Tonhöhen treffen sie allemal. Erstaunlicherweise können manche Wörter besser gesungen als gesprochen werden. *Deblockieren* heißt das Fachwort hierfür. Angehörige berichten immer wieder, wie gut der Sprachfluss nach einer Chorprobe ist und einige Tage anhält⁶ (vgl. Weigl nach Wirtz, 2021)⁷.

Als die Chorleiterin nach den ersten Proben der Chorgründung ankündigt, dass sie noch im gleichen Jahr an einem Konzert teilnehmen werden, glauben die Mitglieder des Aphasiker*innen-Chores es zunächst nicht. Sich mit ihrem Handicap öffentlich zu präsentieren, sind sie nicht gewohnt. Sie haben sich eher aus der Öffentlichkeit zurückgezogen. Verständigungsschwierigkeiten haben ihrem Selbstbewusstsein geschadet. Zuhause fühlen sie sich sicherer. Inzwischen gibt es allerdings so etwas wie Routine bei den Auftritten. Ganz selbstverständlich sitzen sie vor dem *Seniorenchor* und integrieren sich in die Gemeinschaft. So haben seit 2016 auch die Gemeinde und die Dorfbewohner*innen gelernt, was eine Aphasie ist und es sind Verständnis und Interesse für die Krankheit gewachsen. Auch der Orts- und Kirchenvorstand nehmen die Arbeit der Chöre wahr. Der demografische Wandel und das Überaltern der Dörfer ist zudem schon seit längerem Thema im Ort.⁸ So entsteht neben vielen anderen Aktionen die Idee eines Umbaus an der Kirche. Der Zugang wird nun mit einer Rampe barrierefrei gestaltet sowie eine rollstuhlgerechte Toilette im Eingangsbereich eingebaut. Zudem öffnen und schließen sich die Türen nun automatisch. Dies ist ein großer Gewinn für die Chöre. Die Proben können nun entspannter gestaltet werden, da jederzeit die Toilette in der Kirche aufgesucht werden kann. Des Weiteren kommen nun auch die Mitglieder des Aphasiker*innen-Chores leichter in die Kirche.

Der Chor der Nationen

Der *Chor der Nationen* ist seit seiner Gründung 2018 zum zweiten Mal in Körbecke dabei. Er besteht aus Asylbewerber(*inne)n aus der im Nachbarort befindlichen Erstaufnahmeeinrichtung. Alljährlich findet ein großes Weihnachtskonzert statt, an dem die Chöre gemeinsam singen. Für manche der

6 Hier mit Bezug auf Wirtz, siehe <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/deblockierungseffekt> (zuletzt aufgerufen am 07.06.2022).

7 Diese Informationen findet man unter folgendem Link: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/deblockierungseffekt> (zuletzt aufgerufen am 10.01.2022).

8 Diese Informationen findet man unter folgendem Link: <https://www.pastoralverbund-borgentreicher-land.de/koerbecke/informationen/unser-dorf-lebt.php> (zuletzt aufgerufen am 04.08.2021).

Asylbewerber*innen ist es leider schon das zweite Jahr, an dem sie teilnehmen. Einerseits *leider*, weil sie schon das zweite Jahr im Erstaufnahmelaager in Borgentreich verbringen müssen und sich keine wirkliche Lebensperspektive auftut: kein Sprachkurs, keine Ausbildung oder keine Möglichkeit, Geld zu verdienen. Andererseits ist es ein Glück, dass es den Chor gibt, denn so haben sie einen Termin in der Woche, an dem sie sich zum Singen treffen. Aufgrund der Flucht und auch aufgrund der Erlebnisse in ihrem Land hat ihr Selbstwertgefühl sehr gelitten. Mit Wertschätzung rechnen sie nicht. Die Personen, die hier im Chor singen, sind Christ(*inn)en und wegen ihres christlichen Glaubens im Iran oder in Afghanistan verfolgt worden. Im Iran haben sie in sogenannten Hauskirchen heimlich gebetet und Gottesdienste gefeiert. Doch von der Regierung beargwöhnt werden Spitzel in die Versammlungen geschickt und die Gläubigen verhaftet. Einige der Chormitglieder haben sich nach solchen Treffen vor der Verfolgung monatelang im Wald versteckt, bevor ihnen die Flucht gelungen ist. Andere haben Folter und körperliche Gewalt erlebt. In der Borgentreicher Kirche, die nur zwei Kilometer vom Camp entfernt liegt, werden sie angenommen und erhalten kirchlichen Unterricht. Sie werden getauft, können ohne Angst am Gottesdienst teilnehmen und im Flüchtlingschor singen. Viele christliche Lieder sind ihnen auf Farsi bekannt und sie bringen der Chorleiterin Melodien aus der Heimat mit, die diese dann über YouTube abhört, die Noten aufschreibt und die Akkorde dazu ergänzt. Erste kleine Auftritte im Gottesdienst hat der *Chor der Nationen* schon gestaltet. Viele Dinge sind jedoch neu für die Sänger*innen. Singen im Chor ist im Iran nicht üblich, auch nicht, dass Frauen öffentlich singen. Und dann dirigiert und leitet hier eine Chorleiterin. Dirigiert zu werden von *Misses Heike*, so wie die Chorleiterin von ihnen genannt wird, daran müssen sich einige Männer erst noch gewöhnen. Das Repertoire erweitert sich mit der Zeit. YouTube bietet viele Worship-Songs, die mit lateinischer Schrift unterlegt sind.⁹ So können auch die Einheimischen die Lieder lesen und, nachdem die Melodie notiert ist, mitsingen. Zwei deutsche Frauen aus der Kirchengemeinde nehmen ebenfalls am Flüchtlingschor teil.

Im Weihnachtskonzert 2018 *Weihnachten ist überall* hatte der Chor seinen ersten Auftritt in Körbecke. Er singt gemeinsam mit den anderen Chören im Wechsel. Das Lied *Stille Nacht* ist der Höhepunkt dieses Konzerts. Eine Geflüchtete, die 14 Tage zuvor einen Selbstmordversuch unternommen hat, weil ihr Sohn auf der Flucht über das Mittelmeer ertrunken ist, fällt schon in den Proben mit ihrer wunderbaren Stimme auf. Sie singt eine Strophe des Liedes auf Farsi mit den schönen Verzierungen, die man aus der persischen Musik

9 Ein Beispiel für einen Worship-Song auf YouTube findet man unter folgendem Link: https://www.youtube.com/watch?v=i_a1XK5cnYg (zuletzt aufgerufen am 17.05.2022).

kennt.¹⁰ Gänsehautfeeling kommt bei den anderen Chorsingenden und beim Publikum auf. Im Konzert bekommt sie großen Applaus. Die Mischung von Altbekanntem und den orientalischen Einflüssen kommt gut an. Das Publikum fordert eine Zugabe. Ihre Freude ist riesig. Der Auftritt kommt im richtigen Moment und stabilisiert die trauernde Frau – bis heute.

Das Publikum

Im *Konzert der Nationen* singt am Ende der Veranstaltung zum großen Finale auch das Publikum mit. *Guten Abend, gut Nacht* sowie *Laudate omnes gentes* schallt es durch die große Kirche und es scheint so, dass für wenige Minuten alle ein großes Ganzes sind – verschiedene Sprachen, aber eine Melodie. mit lateinischem Text, den alle mitsingen können. Wie sich später herausstellt, sitzen auch finnische Zuhörer*innen im Konzert, die in Deutschland leben. Sie bekommen an dem Abend ein Stück Heimat im kleinen Dorf Körbecke geschenkt. Die Flüchtlinge fühlen sich nach all der Unsicherheit der letzten Tage und Wochen im neuen Land angenommen, wenigstens für die Dauer des Konzerts und dem gemeinschaftlichen Essen im Gemeindehaus danach. Heute kommen immer noch WhatsApp-Nachrichten, in denen sie sich für die schöne Zeit bedanken.

Resümee und Ausblick

Der finnische Chor ist beeindruckt über das Zusammenwirken der einzelnen Gruppen. Trotz aller Unterschiedlichkeiten, auch über die Gastfreundschaft der Dorfbewohner*innen beim Abendessen. Viele Körbecker*innen helfen mit, um es den Chören von nah und fern nach dem Konzert so schön wie möglich zu machen. So hat sich der finnische Chor *die Deutschen* nicht vorgestellt. Die Sänger*innen bezeichnen das Konzert als Highlight und eine Gegeneinladung wird ausgesprochen. Der Chor lässt es sich nach Beendigung des offiziellen Teils auch nicht nehmen, der Einladung der Chorleiterin nach Hause zu folgen. Nach zwei finnischen Volksliedern zu Ehren der Gastgeber kommen Fragen über Fragen über Aphasie und Singen. Auch über Flüchtlingspolitik in Deutschland wird debattiert, denn das Thema ist in Finnland wenig im Bewusstsein der Bevölkerung verankert, da sehr wenige Asylsuchende dort einen Antrag stellen.

10 Das Video zum Lied ist abrufbar unter folgendem Link: https://www.youtube.com/watch?v=GwfZ9Q_54sQ (zuletzt eingesehen am 04.08.2021).



Abbildung 1: Letzte Absprachen vor dem Konzert – der finnische Chorleiter Alberto Peltonen Galindo mit Heike Bandner aus Körbecke

Unbedingt zu erwähnen ist, dass ein Jahr nach dem Konzert in Körbecke eine Videoaufnahme der *Suomalainen Messu* ins Netz gestellt wird, die der finnische Kirchenchor nun gemeinsam mit dem Kinderchor aus Yläne singt.¹¹

Als Resümee sei betont, dass die Konstanten bei solchen Projektkonstellationen der Kinder- und Senior*innenchor sind. Sie sind diejenigen, die immer wieder aufgeschlossen und experimentierfreudig alle Wege mitgehen. Sie lassen sich auf unbekannte Chöre, andere Nationen, fremde Sprachen und deren Musik ein. Menschen mit Handicap sind hier kein Problem. Inklusion und Integration finden generationenübergreifend und selbstverständlich statt. Die Menschen vertrauen ihrer Leitung und das sind Hauptaspekt und Grundvoraussetzung gelingender Chorarbeit.

Literatur

Kyllönen, M. (2017). *Klangfenster Finnland*. Döbbling.

Wirtz, M. A. (Hrsg.) (2021). *Dorsch-Lexikon der Psychologie*. Hogrefe.

¹¹ Das Video der Messe ist abrufbar unter folgendem Link: <https://www.youtube.com/watch?v=kCMzuA1KYYQ> (zuletzt eingesehen am 04.08.2021).

Teil B:
Interkulturelles Musizieren
(Symposium vom 25. & 26. Juni 2021)

Dorothee Barth

(Zu) Wem gehören Musiken?

Interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld kultureller Aneignungsprozesse

Einleitende Bemerkungen

Die Interkulturelle Musikpädagogik umfasst in Theorie und Praxis zwei Themenfelder: die Auseinandersetzung mit den *Musiken der Welt* und die Beschäftigung mit *musikalisch-kulturellen Situationen in Einwanderungsgesellschaften* oder kurz gesagt: *Musikunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Da sie – mehr als andere Themenbereiche der Musikpädagogik – stets auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren hat, soll auch im vorliegenden Text auf ein derzeit für die Musikpädagogik hochrelevantes Thema eingegangen werden. Dafür werde ich mich nach einer Darstellung der beiden schon länger etablierten Themenfelder mit Begriff und Phänomen der *Kulturellen Aneignung* auseinandersetzen: ein Thema, das im Zusammenhang mit *Wokeness*, *Rassismuskritik*, *Dekolonisation* und *Identitätspolitik* im gesellschaftlichen Diskurs zunehmend auch in Deutschland an Bedeutung gewinnt. Da die Verfasserin selbst in der Lehrer(*innen)bildung tätig ist und viele Jahre lang als Musiklehrerin an einem Gymnasium gearbeitet hat, basiert dieser Text auf den praxis- und theoriebezogenen Bedingungen schulischen Musikunterrichts. Dennoch sind sämtliche angeführten Argumentationen übertragbar auf außerschulische musikpädagogische Situationen.

Die Interkulturelle Musikpädagogik (IMP) gibt es seit ca. 40 Jahren; sie ist mittlerweile ein fester Bestandteil des Musikunterrichts an der allgemeinbildenden Schule wie auch der wissenschaftlichen Musikpädagogik. In beiden oben genannten Feldern wird eine intensive theoriebezogene und konzeptionelle Diskussion geführt; die empirische Forschung hat sich erst in den letzten Jahren etabliert (z. B. Bubinger, 2020, 2021; Völker, 2020; Tralle, 2021). In Lehrplänen und Curricula hat sich die Interkulturelle Musikpädagogik in einer Nebenrolle dauerhaft verankert; über die tatsächliche Unterrichtspraxis können allerdings keine belastbaren Aussagen gemacht werden. Interkulturelle Musikpädagogik wird als wichtig und notwendig gesehen, folgt aber keinem einheitlichen Konzept (vgl. Ott, 2012). Die Diskussion zu den Bildungszielen orientiert sich an der allgemeinen Musikdidaktik, denn die Interkulturelle Musikpädagogik ist keine *besondere* Pädagogik. Daher gilt auch für die IMP, dass

nicht Wissen *über* Musik erworben, sondern dass Musik *in* musikalischer Praxis¹ erfahren und reflektiert werden soll.

In den folgenden Darstellungen der beiden Themenfelder *Musiken der Welt* und *Musikunterricht in der Migrationsgesellschaft* werden jeweils historische Linien skizziert, theoretische Voraussetzungen, Begründungen und Ziele dargelegt und Ausblicke für die unterrichtliche Praxis gegeben. Da für den Kontext dieses Tagungsbandes das Themenfeld *Musiken der Welt* von größerer Relevanz ist, erhält es auch im vorliegenden Text eine etwas größere Aufmerksamkeit. Die ‚Utopie‘ zu Beginn des Textes und die Auseinandersetzung mit der ‚kulturellen Aneignung‘ als letztem Teil umrahmen beide Teile, sind aber mit den dort dargestellten Argumentationen inhaltlich verschränkt.

1. Die Utopie²

*Eine neue Schülerin mit dunkler Haut und schwarzen Haaren kommt in den Klassenraum. Die Musiklehrerin denkt: „Ah – da ist ja die neue Schülerin“ und fragt: „Möchtest du dich deiner neuen Klasse vielleicht mit deinem Lieblingslied vorstellen?“ Das Mädchen freut sich und äußert zwei Wünsche: Zuerst möchte sie mit ihren neuen Mitschüler(*inne)n die Toccata in e-Moll von J.S. Bach hören, bei der sie sich groß und mächtig fühlt, und dann noch ein syrisches Volkslied, das sie stets sehr beruhigt. Sie erklärt ihren Mitschüler(*inne)n was sie beim Hören der Musik empfindet, und viele können das gut nachvollziehen. Als am Ende der Stunde noch etwas Zeit ist, hat sie noch eine Bitte: Nun möchte sie auf dem Klavier Skyfall spielen – ein Popstück, das sie im Klavierunterricht gelernt hat.*

- 1 Die Verwendung des Praxisbegriffs orientiert sich hier an der Praxistheorie, wie sie vor allem von Andreas Reckwitz (2003) im deutschsprachigen Raum und u. a. von Christian Rolle und Christopher Wallbaum (2018) oder Peter Klose (2019) in den musikpädagogischen Diskurs eingebracht wurde. Als Gemeinsamkeiten in praxistheoretischen Ansätzen (der letzten 20 Jahre) formuliert Reckwitz drei Grundannahmen: „eine ‚implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘; eine ‚Materialität‘ sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten; schließlich ein Spannungsfeld von Routiniertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken“ (Reckwitz, 2003, S. 282). Insofern ist der Praxisbegriff hier umfassender gemeint als etwa das praktische Musizieren im Gegensatz zu einem theorie-lastigen Unterricht.
- 2 Den ersten Teil der hier geschilderten Szene hat Paul Mecheril auf einer gemeinsamen Podiumsdiskussion im Jahre 2018 in Köln entworfen; seitdem hat mich dieses schlichte, aber anschauliche und überzeugende Bild begleitet. Die Utopie stellt eine Situation dar, die entstehen kann, wenn Forderungen nach einer antirassistischen Gesellschaft eingelöst sind. Vielleicht müssen auf dem Weg zur Erreichung der vier Ziele unterschiedliche Maßnahmen getroffen werden, wie sie u. a. auch gerade im Diskurs um eine rassismuskritische Sichtbarmachung von diskriminierten Merkmalen (wie etwa eine Bewusstmachung der Hautfarbe oder der Herkunft) vorgeschlagen werden. Die sprachliche Wendung *dunkle Haut* soll ein Hinweis darauf sein, dass das Mädchen auf den ersten Blick migrantisch gelesen werden kann; sie ist weder politisch noch in Abgrenzung etwa zu einem weißen *Normalzustand* gemeint.

In dieser Utopie ist die Umsetzung von vier Zielen veranschaulicht, die zwar auf verschiedenen Ebenen liegen, aber aufeinander bezogen sind:

1. Als die Klassenzimmertür aufgeht und das schwarzhaarige Mädchen den Klassenraum betritt, ist der erste spontane Gedanke, der der Lehrkraft in den Sinn kommt, *nicht: O je* oder *hurra: Da kommt ein Mädchen mit Migrationserfahrung* oder eine *person of colour*, sondern: *ah, da kommt eine Schülerin* – ein Mensch. Das Ziel, dass Lehrkräfte aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes von Schüler(*inne)n nicht zugleich auch eine irgendwie geartete Andersartigkeit unterstellen, wäre damit also gegeben. Denn auch wenn Menschen das äußere Erscheinungsbild eines neuen Kontaktes erfassen, um erste Orientierungen über die Person zu erhalten, müssen Lehrkräfte dafür sensibilisiert sein, ob sie ihre Wahrnehmung *bewusst* oder *unbewusst* auf absichtlich präsentierte Merkmale (z. B. eine bestimmte Schuhmarke) richten oder auf solche, die in Kombination mit äußeren Zuschreibungen erst mit Bedeutungen aufgeladen werden.
2. Da die Lehrkraft zweitens weiß, dass für den Musikunterricht weder Herkunft noch Hautfarbe der Schülerin wichtig sind, sondern die individuelle Beziehung zwischen Menschen und Musik, fordert sie die neue Schülerin auf, *sich mit ihrem Lieblingslied vorzustellen*. Die Lehrkraft unterstellt dabei keine musikalischen Zugehörigkeiten (etwa: *Magst du Musik aus deiner Heimat vorstellen?*), sondern eröffnet der Schülerin den Raum, sich als diejenige vorstellen zu können, als die sie in diesem speziellen Kontext wahrgenommen werden möchte. Die Lieblingsstücke werden freiwillig, absichtsvoll und vermutlich in korrespondierender³ Praxis präsentiert. Hinter dieser methodisch-didaktischen Idee steckt die vom Konzept der Transkulturalität beeinflusste Überzeugung der IMP, dass sich Menschen in unterschiedlichen musikalischen Praxen verorten (können).
3. Die neue Schülerin geht auf das Angebot ein und zeigt musikalisch drei Facetten ihrer Persönlichkeit. Die alte Frage der IMP, ob Schüler*innen mit Migrationserfahrungen nun Musiken des einstigen Herkunftslandes hören oder nicht und wenn ja, welche und vor allem warum und wie damit umzugehen ist, ist hier souverän gelöst. In einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre muss sie ihr Interesse an der Musik des einstigen Herkunfts-

3 Den Wahrnehmungsmodus, in dem wahrnehmende Personen die musikalische Artikulation in Bezug zur eigenen Lebensform hören, bezeichnen Christopher Wallbaum und Christian Rolle in Anlehnung an den Philosophen Martin Heidegger als korrespondierende (oder atmosphärische) Praxis (vgl. z. B. Wallbaum, 2007; Rolle, 2004): „Atmosphärisch-korrespondierend nimmt wahr, wer sein alltägliches Leben ästhetisch gestaltet, indem er zu Hause eine Musik von CD spielt, die seiner momentanen Stimmung Ausdruck verleiht, passend bekleidet die Konzerte besucht, die seinem Lebensgefühl entsprechen, sich die richtigen Klingeltöne für das Handy runterlädt oder Menschen nach ihrem Musikgeschmack beurteilt“ (Rolle, 2004, S. 211).

landes weder *bekennen* noch *verleugnen*. In ihrem Falle repräsentiert diese Musik ebenso einen Teil ihrer Person wie die Beispiele aus der westeuropäischen klassischen Kunstmusik und der Popmusik.

4. Die Mitschüler*innen schließlich folgen dieser musikalischen Vorstellung. Sie haben bereits gelernt, dass ganz unterschiedliche Musiken mit je unterschiedlichen Ohren gehört werden. Obwohl sie in anderen Situationen heftig über musikalische Geschmäcker streiten können, akzeptieren sie die Verortungen ihrer Mitschüler*innen und wissen, dass jede Musik, die sie neu kennenlernen, ggf. auch zu einer Bereicherung ihrer eigenen Hörgewohnheiten führen kann.

2. Musikunterricht in der Migrationsgesellschaft

2.1 Historische und systematische Aspekte

Die Geschichten zum Themenfeld ‚Musik und Migration‘ sind an anderer Stelle ausführlich dargestellt worden (vgl. z. B. Merkt, 1993; Knigge, 2012; Barth & Stroh, 2017). Historisch werden diese Geschichten in der Regel in unterschiedliche Epochen unterteilt, die jeweils durch pädagogische Reaktionen auf gesellschaftliche Entwicklungen markiert sind. So gilt als erste Phase die Zeit ab 1973, in der als Folge der Arbeitsmigration seit 1955 und vor allem nach dem Anwerbestopp für ausländische Arbeitskräfte im Jahre 1973 und der anschließenden Familienzusammenführung vermehrt *ausländische* Kinder in deutschen Klassenzimmern erschienen. In der damals so genannten Ausländerpädagogik sollten diese Kinder einerseits auf eine Rückkehr in ihr Herkunftsland vorbereitet bleiben, andererseits sollte ihr häufiges Versagen im deutschen Schulsystem durch ein Aufgreifen ihrer kulturellen Ressourcen aufgefangen werden. So lag in den musischen Fächern der Schwerpunkt der Integration in einer Einbeziehung der Herkunftskultur: Fortschrittliche Musikpädagog(*innen) entwickelten Sammlungen von Liedern und Tänzen der Herkunftskulturen der Kinder (vgl. Klebe, 1983; Merkt, 1983). In der nächsten Epoche, etwa 20 Jahre später im Rahmen des Diskurses über die multikulturelle Gesellschaft, wurde deutlich, dass das Musikleben der Migrant(*inn)en in Deutschland vielfältig aufgestellt war und sich nicht (nur) am Herkunftsland orientierte. Kinder und Jugendliche der zweiten oder dritten Generation hörten teilweise dieselbe Musik wie ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund und identifizieren sich mit ihr. Vor allem Volker Schütz (1998) und Dorothee Barth (2008) kritisierten die Orientierung der IMP am Herkunftsland als Folge eines ethnizierenden Kulturbegriffs. Schütz erläutert seine Vorstellungen eines transkul-

turellen Kulturbegriffs, bei denen Menschen als *kulturelle Mischlinge* an vielen (Musik-)Kulturen teilhaben, die wiederum auch selbst transkulturell verfasst sind. In ähnlichem Sinne formuliert Barth als zentrale Aufgabe der IMP, Kindern und Jugendlichen bewusst zu machen, dass sie in vielen musikalischen Kulturen zu Hause sein können, also grundsätzlich transkulturell verortet sind, und dass diese verschiedenen Zugehörigkeiten individuell und jederzeit veränderbar und nicht etwa ethnisch definiert oder gar determiniert sind. So würde das Entwerfen individueller kultureller Identitäten in sozialer Praxis sowie eine reflektierte Ausbalancierung verschiedener kultureller Zugehörigkeiten empirisch den Lebensbedingungen in globalisierten Gesellschaften entsprechen und als grundlegend für ein angemessenes, gleichberechtigtes, glückliches und erfolgreiches Miteinander in dieser Gesellschaft gelten (vgl. z. B. Barth, 2017).

Die Situation ändert sich erneut in der Zeit großer Flucht- und Migrationsbewegungen etwa ab 2016, als viele Menschen (u. a. während des Syrienkrieges und der Hungersnöte in Afrika, die sich in Folge des Klimawandels zunehmend verstärkten) nach Europa auswandern und auch Deutschland viele geflüchtete Menschen aufnimmt. Diese Phase ist im Kontext der IMP bemerkenswert, weil sich erneut die Perspektive ändert: Zum einen haben die neu angekommenen Kinder und Jugendlichen (wie in den 1970er-Jahren die sogenannten ausländischen Kinder) die musikalischen Praxen des Herkunftslandes noch selbst kennengelernt. Doch gleichzeitig pflegen viele einen ebenso selbstverständlichen Umgang mit globalisierter Popmusik. Und auch wenn sie ein syrisches Lied im Musikunterricht oder den Einsatz von Musikinstrumenten aus dem arabischsprachigen Kulturraum als vertraut, als Erinnerung an die Heimat oder als Geste des Willkommens empfinden (und nicht als *Othering*⁴), ist es unzutreffend, sie allein auf ihr Andersein festzulegen.

In dieser Zeit wird auch der theoretische Diskurs um eine IMP erneut erweitert. Johann Honnens hinterfragt kritisch die Konstruktion transkultureller Identitäten als pädagogisches Ziel und plädiert dafür, auch „sperrige natio-ethno-kulturelle Identitäten“, die dem Anspruch der Mehrheitsgesellschaft nach transkulturellen Identitäten auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen,

4 Mit *Othering* bezeichnet man den Vorgang, eine Person durch die Hervorhebung positiver oder negativer, häufig herkunftskulturell und auf Stereotypen beruhenden Eigenschaften aus einem implizierten mehrheitsgesellschaftlichen Normalsein *anders zu machen* (zu *verändern*) und dadurch auszugrenzen (vgl. z. B. Barth, 2013, 2020).

anzuerkennen (Honnens, 2017, zum Begriff: Barth & Honnens, 2022)⁵. Barth dagegen verweist darauf, dass einseitige (eben nicht transkulturelle) natio-ethno-kulturelle Verortungen häufig erst durch die Erfahrung der Ausgrenzung entstehen. Denn häufig werden Menschen, die sich selbst als gleichberechtigtes Mitglied der deutschen Gesellschaft verstehen, als ‚nicht wirklich dazugehörig‘ behandelt und (zuweilen auch positiv) rassistischen, ethnischen, ausgrenzenden Zuschreibungen ausgesetzt. Das wiederum kann zu der Situation beitragen, dass sie diese Zuschreibungen als zentrales Moment der Selbstbeschreibung annehmen und in ethnische Selbstinszenierungen überführen (vgl. Barth, 2013). In einer gemeinsamen Publikation beschreiben Barth und Honnens den pädagogischen Umgang mit kulturellen Identitätskonstruktionen schließlich als Spannungsfeld:

„Musikunterricht in der Migrationsgesellschaft [...] bedarf einer Doppelstrategie: die konsequente Orientierung an Individuen jenseits homogenisierender, herkunftskultureller Identitätszuschreibungen sowie eine gelebte Wertschätzung gegenüber natio-ethno-kulturellen Anteilen, die für die anwesenden Kinder und Jugendlichen bedeutsam sind – ein herausforderndes Paradox, das gerade in seiner Unversöhnlichkeit Anreize zur steten pädagogischen Reflexion bietet.“ (Barth & Honnens, 2022, S. 161)

2.2 Ausblicke für die Unterrichtspraxis

Diese theoretisch notwendige und anspruchsvolle Diskussion wird von der musikpädagogischen Praxis zuweilen als zu kritisch und zu wenig konstruktiv empfunden. Doch bis heute besteht pädagogischer Handlungsdruck, weil Alltagspraxis wie auch wissenschaftliche Studien belegen, dass migrantisch gelesene Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem benachteiligt sind. Vorurteile seitens der Lehrenden zeigt zum Beispiel eine an der Universität Mannheim erschienene Studie von Bonefeld und Dickhäuser, in der gleiche Schüler(*innen)leistungen unterschiedlich bewertet werden, je nachdem ob die korrigierende Lehrkraft denkt, die Arbeit habe ein Kind mit Migrations-

5 Barth und Honnens verwenden den Begriff *natio-ethno-kulturell* ausschließlich im Sinne von Paul Mecheril, der auf eine dekonstruierende Störung im affirmativen Umgang mit ethnischen Begriffen hinweist: *Natio-ethno-kulturell* zeige an, dass Bezeichnungen wie ‚deutsch‘, ‚russisch‘ oder ‚arabisch‘ ein diffuses Konglomerat aus wiederum diffusen Vorstellungen von Kultur, Nation und Ethnizität zugrunde liege (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 14). Gerade die Uneindeutigkeit dieser Begriffe sei ein wesentlicher Grund für oftmals verdeckte Unterstellungen und stereotype Zuschreibungen. Der Terminus *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* mache demgegenüber sichtbar, dass Bezugnahmen auf Ethnizitäten oder Nationalkategorien stets auf Phantasie beruhen (Barth & Honnens, 2022).

hintergrund (Name: Murat) oder ohne (Name: Max) geschrieben (vgl. Bonefeld & Dickhäuser, 2018).

Konsensfähig für die musikpädagogische Praxis ist wohl, dass die Fragen der Kinder und Jugendlichen nach ihrer persönlichen musikalisch-kulturellen Identität durchaus im Musikunterricht aufgegriffen und thematisiert werden sollten, dass dabei aber ethnizierende, rassistische oder weitere verändernde Kategorien sowie dichotomisierende Zuschreibungen zu vermeiden sind. Dies kann zum Beispiel gelingen, wenn in einem ersten Schritt unterschiedliche Möglichkeiten von Identitätskonstruktionen, von kulturellen Grenzüberschreitungen und transkulturellen Verortungsmöglichkeiten kennengelernt und diskutiert werden, bevor im Anschluss – am besten indirekt und vermittelt über musikbezogene Aufgaben – die entstandenen Freiräume genutzt werden, um über sich selbst zu reflektieren.

Dieses Vorgehen soll hier für den Musikunterricht exemplarisch auf die musikalische Reflexion des Phänomens *Heimat* angewendet werden. Die Frage, *was, wo* oder auch *wann* Heimat ist, bewegt Menschen in multikulturellen, globalisierten, digitalisierten und postmodernisierten Gesellschaften; auch für Schüler*innen dürfte es sich, verbunden mit Fragen zur eigenen Identitätskonstruktion, um ein wichtiges Thema handeln. Und viele Beispiele in der Musik zeigen, dass *Heimat* nicht nur in der Gegenwart, sondern seit Jahrhunderten in Kompositionen, Liedern und Songs unterschiedlich gedeutet wird. Dazu einige Beispiele (sie sind jederzeit erweiter- und veränderbar):

- Heimat ist, wo meine Wurzeln sind: *Und in der Heimat* (Tony Marshall)
- Heimat ist überall: *Überall bin ich zu Hause* (Studentenlied um 1830)
- Heimat ist nirgends: *Der Wanderer an den Mond* (Franz Schubert)
- Heimat ist ein Gefühl: *Heimat* (Herbert Grönemeyer)
- Heimat ist beim geliebten Menschen: *Wir sind zu Haus* (Frieda Gold)
- Heimat kann auch bitter sein: *Almanya aci vatan* (1960er Jahre, Text: Haydar Gedikođlu)
- In der Heimat ist man ‚Ausländer‘: *Ich bin Ausländer* (Alpa Gun)

Nachdem im Musikunterricht unterschiedliche Musiken (sowohl mit Blick auf die inhaltliche Perspektive auf *Heimat* als auch auf deren musikalische Umsetzung, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann) kennengelernt und diskutiert wurden, sind die Schüler*innen eingeladen, nun zu reflektieren, was für sie persönlich *Heimat* bedeutet. Durch die Möglichkeiten, die besprochen wurden, werden sie diese Einladung nicht als Entscheidungsdruck für *ein Land* verstehen, sondern können tiefer reflektieren. Sie können zum Beispiel nach Liedern und Songs suchen, in denen ihre Gefühle und Gedanken zur *Heimat* ausgedrückt werden, oder auch selbst einen Song verfassen. Bewährt hat sich in der Unterrichtspraxis, wenn digitale Klangkompositio-

nen erstellt werden, in denen Sprache durch eine rein musikalische Gestaltung ersetzt wird. Denn wie Heimat aussieht, lässt sich mit Worten oder Bildern gut beschreiben, selbst ein Geruch oder ein Geschmack mag an Heimat erinnern – aber: Wie klingt eigentlich Heimat? Nehme ich die Klänge meiner heimatlichen Umgebung überhaupt wahr? Gibt es typische, vertraute, heimatliche Klänge? Oder möchte ich mir diese erst schaffen?

3. Musiken der Welt

3.1 Historische Entwicklungen

Die musikpädagogischen Geschichten zum Themenfeld *Musiken der Welt* sind eng mit allgemeinen musikpädagogischen und -didaktischen Entwicklungen sowie der Etablierung der Musikpädagogik als Fachdisziplin verbunden. Was derzeit im musikwissenschaftlichen und -pädagogischen Diskurs als *Musik(en) der Welt* bezeichnet wird, wurde seit Anfang des 20. Jahrhunderts von Musikethnologen ‚außereuropäische Musik‘ genannt. Obwohl der Terminus ‚außereuropäische Musik‘ aus heutiger Sicht sachlich nicht zu begründen und zudem ideologisch problematisch aufgeladen ist, erweist er sich als so einflussreich, dass er bis heute in Lehrplänen oder Publikationen zu finden ist (vgl. u. a. Jenne, 1979, S. 612; ausführlich Barth, 2020, S. 84–86). Auch an anderen Stellen ist zu erkennen, wie die Musikpädagogik in den 1960er- und 1970er-Jahren in der Rolle einer angewandten Musikwissenschaft agierte und sich entsprechend stark auf die Vermittlung von musikalischem Material bezog. In seinem Beitrag „*Schiefe Relationen*“. *Annotate zu einem musikpädagogischen Nachdenken über Musik* (vgl. Clausen, 2011) schildert Bernd Clausen, wie sich in diesen „stürmischen Zeiten“ (ebd., S. 87) der Emanzipation der Musikpädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin auch das Verhältnis von Musikethnologie und Musikpädagogik neu justierte – hatten doch die Musikethnologen, auf deren Expertise die Musikpädagogik angewiesen war, in der Regel wenig Sinn für genuin musikpädagogische Fragestellungen. „Hier genügt es, die von den Vergleichenden Musikwissenschaften erarbeiteten Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen, sinnvoll für den Musikunterricht aufzubereiten und erfolgreich den Schülern zu vermitteln“ (Reinhard nach Clausen, 2018, S. 135), so der deutsche Musikethnologe Kurt Reinhard auf der Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik im Jahre 1977. Bis auf wenige Musikpädagog(*inn)en (wie z. B. Siegmund Helms oder Jens Peter Reiche) forderten daher vor allem Musikethnolog(*inn)en in musikpädagogischen Zeitschriften eine Thematisierung der *außereuropäischen Musik* im Musikunterricht an der

allgemeinbildenden Schule. Ihre Anregungen und Materialien bezogen sich auf *authentische* oder *traditionelle* Volks- oder Kunstmusiken, für deren Vermittlung kognitive oder rezeptionsorientierte Zugänge vorgeschlagen wurden.⁶

In den 1980er- und 1990er-Jahren wurden diese Herangehensweisen durch musikpraktisch orientierte Zugänge abgelöst: Diese Entwicklung war eingebunden in die allgemeine musikdidaktische Forderung nach handlungsorientierten Umgangsweisen mit Musik. Der Schritt war vor allem mit dem Wirken von Volker Schütz und später auch Thomas Ott verbunden, die – ausgelöst durch die eigene intensive Beschäftigung mit musikalischen Praxen aus Afrika – in der Verbindung von konzeptionellen Überlegungen, Unterrichtsmaterialien und Workshops die musikpädagogische Landschaft zur Beschäftigung mit afrikanischer Musik motivierten. Sie ergänzten die bisher dominierenden rezeptiven und kognitiven Vermittlungsstrategien durch Konzepte eigener körperlich-sinnlicher Erfahrungen von Musik.

Um die Jahrtausendwende waren Interesse und Begeisterung für viele Musikkulturen der Welt verbreitet; es schien kaum eine Musikkultur der Welt zu geben, die nicht – in den Materialien methodisch mannigfaltig aufbereitet – Eingang in die deutsche Musikdidaktik gefunden hätte. Mit unterschiedlichen Ausprägungen in Qualität und Quantität sind die *Musiken der Welt* in Materialsammlungen, Schulbüchern oder Curricula fester Bestandteil geworden. Häufig werden nun auch popmusikalische, globalisierte oder andere transkulturelle Musikpraxen berücksichtigt.

Doch obwohl die praxisbezogenen Materialien durch theoretisch-konzeptionelle Überlegungen flankiert wurden, schien der Handlungsdruck der Praxis so groß, dass auch Unterrichtsmaterialien entstanden, die kontraproduktiv zu den Zielen der theoriebezogenen Diskussion gerieten.⁷ Auch wenn in praxisbezogenen Materialien die zu erreichenden Ziele nicht expliziert werden, entsteht der Eindruck, Trommeln und Tanzen allein bewirkten eine interkulturelle Handlungskompetenz (vgl. z. B. Stroh, 2001). Viele Lehrpläne und Curricula zeigen ebenso in der Wahl ihrer Zielformulierungen (wie z. B. Respekt oder Toleranz), dass sie den Stand, der in der theoriebezogenen Diskussion erreicht ist, nicht zur Kenntnis nehmen. Ein weiteres Problem wird in den häufig unzureichenden fachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen gesehen (vgl. Terhag, 2006), was auch auf die Curricula der Hochschulen und Universitäten in der Lehrkräftebildung zurückgeführt werden kann. Denn in allen drei Säulen

6 Einen differenzierten Überblick gibt Clausen (2011). In diesem Beitrag geht er auch auf die frühen Beziehungen zwischen Musikethnologie und Musikpädagogik ein.

7 So unterzogen z. B. Studierende am IMM in Osnabrück in ihren Abschlussarbeiten diverse Unterrichtsmaterialien einer rassismuskritischen Analyse und fanden heraus, dass einige Darstellungen durchaus Rassismus und Othering befördern können.

der Musiklehrer(*innen)bildung (Wissenschaft, Vermittlung und künstlerische Praxis) orientieren sich die Curricula an der abendländischen Kunstmusik – angereichert lediglich durch Jazz und populäre Musikpraxen (vgl. Clausen, 2018; vgl. Buchborn, 2019).

3.2 Unbekannte, fremde, befremdliche oder eigene Musik?

Gemeinhin sind mit *Musiken der Welt* Musiken gemeint, die weder den abendländisch-kunstmusikalischen noch den populärmusikalischen Praxen zuzuordnen sind und die ihren Ursprung in der Regel außerhalb Europas haben. Diese Bestimmung aber ist nicht nur wenig wertschätzend (da sie nur ex negativo vorgenommen wird), sondern auch immer noch nahe an den Assoziationen, die der Begriff der *außereuropäischen Musik* nahelegt, der aber aus verschiedenen Gründen als überholt und sachlich unzutreffend zurückgewiesen werden muss. Auch einige Musikwissenschaftler*innen lehnen diesen Begriff ab, nicht zuletzt, weil die Unterteilung in eine historische Musikwissenschaft, die sich auf *Europa*, und eine ethnologische, die sich auf die Gegenden *außerhalb Europas* bezieht und sich dabei nie ganz von eurozentristischen Höherwertigkeitsvorstellungen befreien konnte, nicht mehr haltbar ist (vgl. Jenne, 1979; vgl. Greve, 2002; vgl. Abels, 2016).

Werden aber unter den *Musiken der Welt* eben wirklich *alle* Musiken der Welt inklusive der abendländisch-kunstmusikalischen und populärmusikalischen Praxen verstanden, ist es sinnvoll, das dann nicht weiter spezifizierende Genitivattribut *der Welt* wegzulassen und durch die adjektivischen Attribute *unbekannt*, *fremd* oder *befremdlich* zu ersetzen. Dies gilt natürlich nur unter der Voraussetzung, dass diese drei Attribute, wie auch das zu ergänzende Attribut *eigen*, keine absoluten Eigenschaften bezeichnen, sondern relational zu verstehen sind: Welche Musik jeweils für wen eigen, fremd, unbekannt oder befremdlich ist, ist abhängig vom Standort der betrachtenden bzw. hörenden Person und daher individuell verschieden.⁸ Auch das schon beinahe zum musikdidaktischen Allgemeinplatz geronnene Paradoxon, Schüler(*inne)n sei die abendländische Kunstmusik häufig fremder als andere musikalische Praxen, die ihren Ursprung außerhalb Europas haben, kann damit aufgelöst werden.

Wenn also *eigen* und *fremd* nicht als kollektive Zuschreibungen, sondern als individuell vorzunehmende Bestimmungen aufgefasst werden, ist es auch

8 Dass auch individuelle musikalisch-kulturelle Verortungen und somit relationale Perspektiven auf *eigen* und *fremd* in sozialer Praxis und gemeinsam mit anderen entstehen, wird hier vorausgesetzt und nicht weiter thematisiert. Dem Konzept transkultureller Identitäten folgend können auch sehr unterschiedliche Musiken als eigene beschrieben werden (vgl. z. B. Barth, 2017).

nicht mehr sinnvoll, mit diesen Attributen konkrete musikalische Gegenstände oder Praxen zu benennen. Gleichwohl ist hier eine weiter ausdifferenzierte Perspektivierung auf *Eigenes* und *Fremdes* notwendig, die die Verwendung der Begriffe *unbekannt* und *befremdlich* sinnvoll erscheinen lässt. Dazu zwei Beispiele: Menschen können Musik rechter Rockbands als Teil der *eigenen* Kultur beschreiben, sich selbst aber politisch von ihr distanzieren. Sie selbst hören oder spielen diese Musik nicht, sehen sie aber trotzdem als Teil der Kultur an, der sie auch angehören; sie ist *bekannt* und nicht *fremd*. Die individuelle Perspektive wird im hier vorgenommenen Versuch einer Systematisierung um ein kollektives Verständnis von *eigener Kultur* erweitert – ein notwendig scheinendes Zugeständnis an alltagssprachliche Verwendungen. In diesem Falle wäre es also sinnvoll, von *befremdlich* (im Sinne von ‚bekannt, aber nicht meins‘) zu sprechen (3). Im zweiten Fall kennen Menschen Musiken nicht, können sie aber ohne weitere Grenzüberschreitungen⁹ (oder pädagogisch angeleitete Prozesse) in ihre bisherigen Gebrauchs- oder verständigen Praxen integrieren – wenn zum Beispiel ein Fan abendländischer Kunstmusik neue Komponist(*inn)en oder ein neues Werk bekannter Komponist(*inn)en kennenlernt. Dieses Werk als *fremd* zu bestimmen, wäre überzeichnet – es ist lediglich *unbekannt* (2).

Tabelle 1: Bestimmungen eigener, unbekannter, fremder und befremdlicher Musik

| | | Individuelle Perspektive | Kollektive Perspektive |
|---|--|--------------------------|------------------------|
| 1 | Musik, die selbstbestimmt Teil meiner Gebrauchs- oder verständigen Praxis ist. | eigen | |
| 2 | Musik, die ich zwar noch nicht kenne, die aber ohne weitere Grenzüberschreitungen (oder pädagogisch angeleitete Prozesse) Teil meiner Gebrauchs- oder verständigen Praxis werden kann. | unbekannt | |
| 3 | Musik, die ich kenne, aber ablehne. | befremdlich | eigen |
| 4 | Musik, die ich nicht kenne und die erst durch (pädagogisch angeleitete) Prozesse der Grenzüberschreitung Teil meiner Gebrauchs- oder verständigen Praxis werden kann. | fremd | |

9 Die Vorstellung von ‚Grenzen‘, die ggf. überschritten werden müssen, bezeichnet die Unzugänglichkeit von musikalischen Praxen, die mir *neu* sind, die ich weder in erfüllten Vollzügen erfahren noch mit Kontextwissen erschließen kann: Musik, die mich zunächst ratlos zurücklässt.

3.3 Schritte musikalisch-ästhetischer Handlungskompetenz

Im folgenden Abschnitt soll der Aufbau einer musikalisch-ästhetischen Handlungskompetenz gegenüber fremder Musik in drei Schritten dargestellt werden.

3.3.1 Musikalische Praxen zeichnen sich durch unterschiedliche Qualitäten aus

Studierende, Schüler*innen, Lehrkräfte, Menschen müssen grundsätzlich verstehen, dass sich unterschiedliche musikalische Praxen durch je andere Qualitäten auszeichnen und sich daher nicht mit den Maßstäben der jeweils eigenen musikalischen Praxis beschreiben oder messen lassen.

Mit anderen Worten und in drei schlichten Beispielen:

- Ein Anhänger abendländischer Kunstmusik geht auf ein Hip-Hop-Konzert und beschwert sich nachher darüber, dass die Musik anspruchslos sei, weil sie harmonisch einfach gebaut sei.
- Eine Jazzmusikerin kritisiert nach einem Opernbesuch, dass es sich wohl um schlechte Musiker*innen gehandelt habe, weil sie ja gar nicht improvisiert hätten.
- Ein Heavy-Metal-Fan fürchtet nach dem Besuch einer jüdischen Hochzeit, auf der eine Hora getanzt wurde, dass die Hochzeit wohl niemandem gefallen haben kann, weil beim Tanzen niemand so richtig ausgeflippt sei; alle hätten nur im Kreis getanzt.

Diese Personen haben noch nicht verstanden, dass sie die Wertmaßstäbe, die für die *eigenen* musikalischen Praxen gelten, nicht auf *andere* musikalische Praxen übertragen werden können. Zu begreifen also, dass die *eigenen* Maßstäbe nicht die *normalen* sind, sondern lediglich eine Variante unter vielen anderen Möglichkeiten, ist der erste Schritt zur Handlungskompetenz, die beim Thema *Musiken der Welt* erworben werden muss.

3.3.2 Wege zur Erschließung unterschiedlicher Qualitäten

Im zweiten Schritt muss das Wissen erworben werden, wie die Erfahrungsqualitäten, die eine fremde oder befremdliche Musik ermöglicht, erschlossen werden können. Dazu müssen die Kriterien für eine ‚Gebrauchsanleitung‘ be-

kannt sein, die – wie Wallbaum schreibt – ein sich in einer bestimmten musikalischen Praxis verständig bewogender Mensch (vgl. Wallbaum, 2005, S. 12) jemand anderem anbieten kann. Die Kriterien können sich z. B. darauf beziehen, wie eine bestimmte Musik entsteht, wer sie ausführt, wer sie bei welchen Gelegenheiten hört, welche Instrumente wie gespielt werden, ob Musiktheorie eine Rolle spielt, ob es Zuhörer*innen gibt und wie sie sich verhalten, ob und wie über die Musik gesprochen wird, bei welchen Gelegenheiten sie erklingt und vor allem wann die Musik aus Sicht ihrer Akteurinnen und Akteure gelungen ist. Solche aus Sicht von Ethnolog(*inn)en formulierten Fragestellungen können helfen, sich auf die möglichen Erfahrungsqualitäten, die eine Musik bereithält, einzustellen und zu versuchen, sie in ästhetischer Einstellung zu erfahren. Den an dieser Stelle regelmäßig erhobenen Einwand, eine fremde musikalische Praxis könne im deutschen Klassenraum nicht annähernd authentisch, sondern nur stark verändert und nahezu verzerrt erfahren werden, hat Christopher Wallbaum bereits im Jahre 2005 grundsätzlich bestätigt und damit auch entkräftet: „Wir können die resignativ gemeinte Feststellung, dass Schule aus allem, was sie anfasst, Schule macht, positiv wenden: Denn sie besagt, dass wir keine außerschulische Musikkultur unverändert in die Schule holen können. Schulmusik muss demnach – ob sie will oder nicht – eine eigene musikalische Praxis sein“ (Wallbaum, 2005, S. 12).¹⁰

3.3.3 Wahrnehmung des Angebots einer fremden musikalischen Praxis

Der dritte Schritt zur Handlungskompetenz soll als die Fähigkeit beschrieben werden, die Qualitäten, die eine fremde Musik anbietet, als Einladung zur Erweiterung der eigenen musikalischen Praxis aufzufassen und sie – wenn es gewollt ist – in das eigene Leben zu integrieren. Selbstverständlich besteht bei Einladungen immer auch die Option abzusagen bzw., nachdem man einmal da war, zu beschließen, diesen Ort erstmal nicht erneut zu besuchen. Aber um die fremde musikalische Praxis überhaupt als Einladung zu interpretieren, muss man sie einmal angenommen und erprobt haben. Interessanterweise wird auch an dieser Stelle deutlich, dass sich die dargestellte interkulturelle Handlungskompetenz tatsächlich nicht nur auf ehemals so bezeichnete außereuropäische Musikpraxen bezieht, sondern auf eine allgemeine musikalische Mündigkeit: „Musikalisch mündig bzw. allgemein gebildet nennen wir Menschen, die sich verständig in verschiedenen Musikkulturen bewegen können“ (Wallbaum, 2005, S. 11).

10 Fragen zur *kulturellen Aneignung*, die sich bereits hier stellen können, werden im vierten Teilkapitel behandelt.

3.4 Möglichkeiten für die Unterrichtspraxis

Wenn mit der Thematisierung fremder Musiken an die Schüler*innen eine Einladung ausgesprochen wird, sollen mit dieser Musik musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden. Diese können unterstützt werden, indem Musik

- erklärt wird (Tonsysteme, Rhythmen, Instrumente, historische und aktuelle Kontexte),
- dargeboten wird (mit Hilfe von ‚Hörschlüsseln‘ in Konzertbesuchen),
- authentisch vermittelt wird (Unterrichtsbesuche, Workshops von Musiker(*inne)n).

Erfahrungen und wissenschaftliche Studien geben Hinweise darauf, dass vor allem diese authentischen Erfahrungen zu nachhaltigen und wirksamen Bildungsprozessen führen können.

So hat zum Beispiel Finn Scharf in seiner Masterarbeit *Morgenland im Klassenzimmer* sechs Schüler*innen bei einem Kooperationsprojekt zwischen dem Morgenland Festival Osnabrück, der Universität Osnabrück und drei Schulen begleitet (vgl. Scharf, 2019). Er hat ihnen zu Beginn des Kooperationsprojektes fünf Musiken vorgespielt (zwei davon aus Kasachstan) und die Schüler*innen gebeten, diese Musiken zwischen den Polen *eigen* und *fremd* einzuordnen. Im Kooperationsprojekt wurde im Musikunterricht über verschiedene musikalische Traditionen in Kasachstan informiert und auch musiziert. Es fand ein Konzertbesuch bei der Gruppe *Khazar* statt und schließlich noch ein Unterrichtsbesuch zweier Gruppenmitglieder. Am Ende des Projektes spielte Finn Scharf den Schüler(*inne)n die Musiken erneut vor und stellte fest, dass sich die Schüler*innen die einstmals sehr fremde Musik im positiven Sinne ein Stück weit zu eigen gemacht hatten. Im Interview gaben die Schüler*innen die Auskunft, dass vor allem der persönliche Kontakt im Unterrichtsbesuch dabei hilfreich war (vgl. Buchborn & Völker, 2019).

Für die Unterrichtspraxis wurden weitere didaktische Zugänge entwickelt: zum Beispiel die Idee eines *prinzipiell interkulturellen* Musikunterrichtes, in dem die Musiken anderer Kulturen nicht als ein gesondertes Unterrichtsthema behandelt werden, sondern als ein durchgängiges Unterrichtsprinzip alle Themen und Unterrichtsgegenstände durchziehen (vgl. Jünger, 2003), oder das tätigkeitspsychologisch fundierte Handlungskonzept der *Szenischen Interpretation*, in dem Lieder oder Tänze unterschiedlicher musikalischer Kulturen in ihren konkreten Verwendungssituationen nachgespielt, die kulturelle Bedeutung der Musik *am eigenen Leibe* erfahren und in anschließenden Reflexionen bewusst gemacht werden (vgl. z. B. Stroh, 2009). Wichtig ist stets, dass mit einer musikalischen interkulturellen Handlungskompetenz keine Kompetenz

gemeint ist, die sich auf den verständigen Umgang mit einzelnen konkreten Musiken bezieht – auch wenn eine exemplarische Vertiefung natürlich wichtig ist.

Über die drei hier vorgestellten Schritte hinaus ist allerdings noch eine weitere Perspektive bedeutsam, die jede Thematisierung fremder Musiken im Musikunterricht grundieren muss, nämlich eine Reflexion über Prozesse kultureller Vereinnahmungen. Diese soll, wie in der Einleitung angekündigt, nun stattfinden – in der nötigen Kürze, aber auch in der notwendigen Vertiefung.

4. Kulturelle Aneignung – cultural appropriation

In der jüngsten Vergangenheit hat das Thema der *kulturellen Aneignung* (*cultural appropriation*) wie kaum ein anderes im Feld der Musik zu so extremen Äußerungen und medialen Invektiven verleitet, dass es eine ungewöhnlich schwierige Aufgabe ist, sich mit ihm *sine ira et studio* und in wissenschaftlicher Distanz auseinanderzusetzen. Zudem steht es quer zu mindestens vier weitestgehend anerkannten musikpädagogischen Überzeugungen: Erstens hat sich in der Musikpädagogik ein nicht essentialistisches Kulturverständnis durchgesetzt, das Kritiker*innen der *cultural appropriation* ihrem Kulturkonzept aber oftmals zugrunde zu legen scheinen. Zweitens ist es für Musikpädagog(*inn)en in der Regel selbstverständlich anzuerkennen, dass musikalische Entwicklungen stets aus Begegnungen verschiedener musikalisch-kultureller Traditionen entstanden sind und weiterhin entstehen. Kritiker*innen der *cultural appropriation* aber hinterfragen diese Vorgänge in machtkritischer Perspektive. Drittens gelten im pädagogischen Kontext Offenheit und Neugier für andere und neue Musiken nicht als kritisierenswert, sondern als sinnvoll und erstrebenswert. Viertens schließlich steht der Aneignungsbegriff im Kontext der Erziehungs- und Bildungswissenschaften in einer positiv besetzten begrifflichen Tradition; Kritiker*innen der *cultural appropriation* aber verstehen ihn eher als negativ konnotierte Handlung. Dass das Thema hier und jetzt dennoch aufgegriffen wird, ist dadurch motiviert, dass sich auch Musikpädagog(*inn)en Positionen erarbeiten müssen, um berechtigte Kritik, wichtige Anliegen, rational nachvollziehbare Argumente (an-)erkennen zu können.¹¹ Doch ebenso müssen sie (an-)erkennen, wenn sich moralische Entrüstung auf Basis historisch nicht immer ganz genauen Wissens entzündet, die mitunter

11 Siehe dazu auch den Beitrag von Tobias Hömberg in diesem Buch.

vorschnell zu medial wirksamer *cancel culture* führt.¹² In diesem Sinne muss gleichzeitig nach alten und neuen blinden Flecken gesucht werden.

4.1 Was meint *Kulturelle Aneignung*?

Bei dem Begriff der *Kulturellen Aneignung* handelt es sich um eine Übersetzung des englischen Ausdrucks *cultural appropriation*, wobei die Übersetzung *Aneignung* im Deutschen einen etwas anderen Akzent enthält. Gerät das englische *appropriation* nämlich in die Nähe einer negativ besetzten *Vereinnahmung*, ist *Aneignung* im Deutschen im Kontext von Lern- und Bildungsbegriffen grundsätzlich positiv konnotiert (vgl. z. B. Dreßler & Dauth, 2019; Dauth & Dreßler, 2022).¹³ *Cultural appropriation* kritisiert im aktuellen Diskurs die Inbesitznahme bzw. Vereinnahmung materieller und immaterieller Traditionen, Güter, Moden etc. einer anderen Kultur; doch eine präzise Klärung des Begriffs ist schwierig. So kommt der Kommunikations- und Kulturwissenschaftler Richard A. Rogers nach einer analytischen Durchsicht von Forschungsarbeiten zur *cultural appropriation* der letzten 15 Jahre zu dem Ergebnis, dass nur in einer einzigen Arbeit der Begriff eindeutig definiert und ansonsten eher ohne nennenswerte Diskussion oder explizite Theoriebildung verwendet wird (vgl. Rogers, 2006, S. 475). In jüngster Zeit wird häufig auf die Definition der amerikanischen Juristin Susan Scafidi Bezug genommen:

„Taking intellectual property, traditional knowledge, cultural expressions, or artifacts from someone else’s culture without permission. This can include unauthorized use of another culture’s dance, dress, music, language, folklore, cuisine, traditional medicine, religious symbols, etc. It is most likely to be harmful when the source community is a minority group that has been oppressed or exploited in other ways or when the object of appropriation is particularly sensitive, e.g. sacred objects.“ (Scafidi, zitiert nach Baker, 2012)

12 In seinem Text *Cultural appropriation – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik?* veranschaulicht Jochen Plikat u. a. an zwei Beispielen „kollektive Erregungszyklen“ und regt an zu diskutieren, „inwiefern die Kritik an *cultural appropriation* zu einer handfesten Bedrohung für die Kunst und für den freien kulturellen Austausch geworden ist.“ (Plikat, 2021, S. 214) In einem Fall musste an einer kanadischen Universität Ottawa eine kostenlose inklusive Yogastunde abgesagt werden, weil Kritiker*innen sich *uncomfortable* fühlten, denn Yoga stamme aus einer Kultur, die in der Vergangenheit unterdrückt worden sei (vgl. Plikat, 2021, S. 204).

13 Um daher den im pädagogischen Kontext positiv besetzten Aneignungsbegriff durch die normative Kraft der Sprache nicht weiter zu diskreditieren, wird im Folgenden der englische Originalbegriff *cultural appropriation* verwendet.

Doch diese auf den ersten Blick einleuchtende Definition verweist auf ein komplexes und noch ungelöstes Verhältnis zwischen Individuen (someone else's) und kollektiven Strukturen (another culture's) hin. Die westliche Idee des Urheberrechts, das in der Regel das geistige Eigentum von Individuen absichern bzw. zwischen konkurrierenden Eigentumsansprüchen vermitteln möchte, lässt sich auf kollektive Ansprüche schwerlich übertragen (vor allem wenn das Kollektiv eine ganze Kultur darstellt). Diese Schwierigkeit beeinträchtigt auch die Formulierung *without permission*, denn: Wer überhaupt ist berechtigt, für eine Kultur zu sprechen?¹⁴

Die Problematik der Rollenverteilungen zwischen Individuum und Kollektiv setzt sich in anderer Weise in den Aneignungsprozessen selbst fort. Auch wenn diese von einem Individuum rücksichtsvoll, kollegial und ohne böse Absicht vollzogen werden, sind sie dennoch geprägt durch „the social, economic, and political contexts in which they occur“ (Rogers, 2006, S. 476). Denn individuelle kommunikative Beziehungen finden immer im Rahmen sozialer und damit auch politischer Rahmungen statt. Somit reflektieren und konstituieren Akte von *cultural appropriation* individuelle wie kollektive Identitäten und deren soziopolitische Stellungen: „As a result of this broadly shared assumption, cultural politics, specifically the power relations among cultures, are highlighted and become a primary basis for categorizing acts of cultural appropriation.“ (Rogers, 2006, S. 476)

In zunächst grobmaschigen Beurteilungen von Prozessen der *cultural appropriation* wäre folglich zu unterscheiden zwischen einer Aneignung, die einfach geschehen kann, wenn sich Menschen aus verschiedenen Kulturen begegnen, sowie einer, die absichtsvoll erfolgt, dabei die Rechte der Urheber*innen aber achtet und auf Augenhöhe kommuniziert und schließlich einer dritten, die absichtsvoll erfolgt, um die eigenen Ziele und Interessen zu bedienen und Vorteile zu erlangen. Selbstverständlich spielt der Grad der Freiwilligkeit eine Rolle wie auch eventuelle explizite Widerstände auf Seiten derer, deren kulturelle Elemente angeeignet werden. Wenn daher Prozesse der *cultural appropriation* differenziert beurteilt werden sollen – und darum geht es im aktuellen Diskurs –, werden machtkritische bzw. machtsensible Perspektiven eingenom-

14 Es wäre interessant, auch die Bedeutung des Diskurses um *cultural appropriation* im Rahmen des *Übereinkommens über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen* der UNESCO für die musikpädagogische Diskussion fruchtbar zu machen (Siehe unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2005_Schutz_und_die_F%C3%B6rderung_der_Vielfalt_kultureller_Ausdrucksformen_0.pdf, zuletzt aufgerufen am 24.05.2022). J. Müske und T. Hengartner jedenfalls machen darauf aufmerksam, dass „Klänge und Töne bisher in den internationalen Verhandlungen über kulturelles Eigentum (Cultural Property) und in der entsprechenden wissenschaftlichen Literatur kaum in Erscheinung getreten“ sind (Müske & Hengartner, 2015, S. 316).

men. So benennt Rogers in seiner Systematik als dritte von vier Kategorien von *cultural appropriation* die Ausbeutung (*cultural exploitation*): „the appropriation of elements of a subordinated culture by a dominant culture without substantive reciprocity, permission, and/or compensation“ (Rogers, 2006, S. 477).¹⁵

Im Sinne der bisher angeführten Bestimmungsversuche von *cultural appropriation* ist es folglich unstrittig falsch, jemanden etwas wegzunehmen, was ihm gehört, und darüber hinaus noch besonders niederträchtig, wenn diese Person zu einer unterdrückten Minderheit gehört. Bei der genauen Beurteilung von Einzelfällen der *cultural appropriation* kann aber sowohl das Verhältnis von Individuum und Kollektiv Schwierigkeiten bereiten wie auch die Frage, ob es um eine *appropriation* von materiellen Gegenständen (z. B. beim Kunstraub) oder von immateriellen Gütern geht. Eine unreflektierte Gleichsetzung, z. B. vom Diebstahl eines Landes (in Rogers Beispiel der Native American) mit Aneignungsprozessen von immateriellen Gütern, Artefakten oder Elementen von Artefakten¹⁶, beurteilt Rogers als „rhetorisch nützliche, aber dennoch konzeptionell problematische Analogie“ (Rogers, 2006, S. 495). Die Kritikpunkte einer *cultural appropriation* von Artefakten liegen auf etwas anderen Ebenen, die im folgenden Teil in fünf Teilaspekten zusammengefasst und skizziert werden.¹⁷

15 Die vier Kategorien lauten Cultural exchange – Cultural dominance – Cultural exploitation – Transculturation (vgl. Rogers, 2006, S. 477).

16 Im Folgenden wird um der besseren Lesbarkeit willen nur der Begriff ‚Artefakte‘ verwendet und dabei gedanklich auf musikalische Praxen bezogen. Es sollen damit alle Praktiken gemeint sein, die Teil einer musikalischen Praxis sein können – also z. B. ein Rhythmus, ein Tanz, eine Art sich zu kleiden, Musikinstrumente, Lieder, die Art des Gesangs u. v. m. (zur Praxistheorie vgl. z. B. Wallbaum & Rolle, 2018; Klose, 2019).

17 James O. Young, der sich in einer umfangreichen Schrift aus Sicht der Philosophie und der Kunst mit *cultural appropriation* beschäftigt, kommt zu der für ihn wesentlichen Erkenntnis, dass die kulturelle Aneignung seltener zu Unrecht schädlich oder beleidigend sei, als manche Leute annehmen: „Certainly, some object appropriation is theft, but content appropriation is another matter. Artists from almost every culture are constantly borrowing styles, stories, motifs, and other content from cultures other than their own but this borrowing is only rarely wrongfully harmful“ (Young, 2008, S. 152).

4.2 Fünf zentrale Kritikpunkte einer *cultural appropriation* von musikalischen Artefakten¹⁸

1. Mangelnde Wertschätzung
 - ... wenn Artefakte aus dem kulturellen Herkunftskontext gerissen werden,
 - ... wenn deren symbolische Bedeutungen nicht nachvollzogen und gewürdigt werden,
 - ... wenn Artefakte sogar aus heiligen oder tabuisierten Zusammenhängen stammen.
2. Fehlendes Verständnis
 - ... wenn die angeeigneten Darstellungen zur inhaltlichen Verzerrung des ursprünglich mit dem Artefakt Gemeinten führen,
 - ... wenn die Schöpfer*innen keine Möglichkeit haben, sich gegen unpassende Nutzungen zu wehren.
3. Fehlende Möglichkeit zur Empathie
 - ... wenn bestimmte Erfahrungen (z.B. von Unterdrückung, Entrechtung und Schmerz in Vergangenheit und Gegenwart), die im Artefakt ihren Ausdruck finden, von den sich aneignenden Menschen weder nachempfunden noch ausgedrückt werden können.
4. Fehlende Anerkennung finanzieller Ansprüche
 - ... wenn die sich aneignenden Menschen aus der Verwendung der Artefakte einen (mitunter recht großen) wirtschaftlichen Nutzen ziehen,
 - ... wenn die Schöpfer*innen der Artefakte aber keinerlei Zugewinn erzielen.
5. Missbrauch ungleicher Machtverhältnisse
 - ... wenn die *cultural appropriation* überhaupt nur möglich ist aufgrund ungleicher Machtverhältnisse zwischen untergeordneten und dominanten Kulturen (diese werden auf den (Neo-)Kolonialismus des Westens zurückgeführt),
 - ... wenn die untergeordneten Kulturen als *Ressource* angesehen werden, an denen sich die dominante Kultur bereichert – auch wenn die immateriellen Güter der untergeordneten Kultur dadurch eine scheinbare Anerkennung oder Aufwertung erfahren oder vor ihrem Verschwinden bewahrt werden sollten.

¹⁸ Die hier aufgeführten Aspekte erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie können sicher erweitert, verändert und/oder konkretisiert werden.

4.3 Problematische Spannungsfelder in den Diskursen der *cultural appropriation* und der IMP

Die fünf Kritikpunkte sind absolut gerechtfertigt und sollen hier nicht entkräftet werden. Dennoch entstehen bei der Suche nach Möglichkeiten, wie damit umzugehen ist, sowohl auf der theoretischen wie auch der praxisbezogenen Ebene noch nicht gelöste und daher weiter zu diskutierende problematische Spannungsfelder. Einige davon sollen hier exemplarisch aufgegriffen werden:

Essentialistischer versus bedeutungsorientierter Kulturbegriff

In den Kulturwissenschaften (inklusive der theoriebezogenen IMP) besteht ein weitreichender Konsens, dass eine *Kultur* weder ethnisch noch essentialistisch bestimmt werden sollte. Im Diskurs um *cultural appropriation* aber wird häufig ein essentialistischer Kulturbegriff vorausgesetzt, der eine Kultur als abgegrenzte und abgrenzbare Einheit auffasst – homogen nach innen (zumindest in Bezug auf bestimmte, essentielle Merkmale) und abgegrenzt nach außen. Dieses Kulturmodell bezeichnete Wolfgang Welsch bereits im Jahre 1994 als ‚kultur-rassistisch‘, denn der biologische Rassismus werde lediglich auf die Vorstellung kultureller Reinheit bzw. einer ‚reinlichen‘ Trennung von Kulturen übertragen (vgl. Welsch, 1994, S. 152–153). Auch in der (Interkulturellen) Musikpädagogik gibt es mittlerweile den Konsens, dass der Kulturbegriff bedeutungsorientiert und daher ohnehin transkulturell aufzufassen sei.

Statische versus dynamische Vorstellungen von Kulturen

Einem essentialistischen Kulturbegriff und der Vorstellung von Kulturen, die rein, unvermischt und unbeeinflusst von anderen existieren, folgend kann im Diskurs um *cultural appropriation* der Eindruck entstehen, untergeordnete Kulturen seien statisch und nicht dynamisch. Dem gegenüber könnte sich das Bild westlicher Kulturen erhärten, die sich kulturell weiterentwickeln und dabei aktiv und handlungsfähig bleiben. Diese Sicht aber ist empirisch unzutreffend und verstärkt (neo-)kolonialistisches Denken.

Insider versus Outsider?

Im Kontext eines essentialistischen Kulturbegriffs bleibt ebenso unbeantwortet, wie die Zugehörigkeit zu einer Kultur bestimmt werden kann. Plikat unterscheidet drei Möglichkeiten, zu denen es bei den Kritiker(*inne)n der *cultural appropriation* uneinheitliche Positionen gibt: durch Selbst-Identifikation (z. B. *Gender*-Rollen), durch unveränderliche Merkmale (z. B. Hautfarbe, biologisches Geschlecht, Stammeszugehörigkeit qua Geburt) oder durch ein Aufnahme-ritual (z. B. Taufe) (vgl. Plikat, 2021, S. 211). Auf Basis eines nicht essen-

tialistischen und bedeutungsorientierten Kulturbegriffes dürfte wohl nur die erste Möglichkeit in Frage kommen, die aber bei Kritiker(*inne)n der *cultural appropriation* umstritten ist.

Paradoxe Anerkennung

In diesem Zusammenhang weisen Thi Nguyen und Strohl auf einen Zirkelchluss hin: „[I]n order to set the boundaries of a group, the group members need to arrive at a decision; but in order to identify which people have legitimate standing to participate in this decision, we need to know where the boundaries are.“ (Nguyen & Strohl, 2019, S. 997) Wer soll diskutieren, wer dazu gehören darf, wenn nicht klar ist, wer diskutieren darf?

Repräsentanz versus Deutungshoheit

Wer ist berechtigt, sowohl die inhaltliche und symbolische Bedeutung eines Artefaktes in der Ursprungskultur zu definieren als auch eine Erlaubnis zu geben, in welchem anderen kulturellen Kontext es verwendet werden darf? Ein Beispiel: Weiße Perkussionist(*inn)en spielen aus Indien stammende Rhythmen, die ein indischer Lehrer mit ihnen eingeübt hat. Reicht es aus, wenn dieser *eine* Inder seine Erlaubnis gegeben hat? Muss es ein*e Inder*in aus der Region und von der Volksgruppe sein, die*der auch den Rhythmus einst erfunden hat? Muss historisch geklärt werden, in welchem Verhältnis die Urheber*innen des Rhythmus zur britischen Kolonialmacht standen? Oder müssten dem alle Inder*innen zustimmen (oder deren gewählte Vertreter*innen), was auf der praktischen Ebene wohl unrealistisch bleibt?

Recht auf Entschädigung versus Alltagspragmatik

Urheber*innen bestimmter kultureller Traditionen müssen ausfindig gemacht und im Falle nachgewiesener *cultural exploitation* zumindest finanziell entschädigt werden. Darüber herrscht kein Zweifel. Doch häufig sind diese nicht mehr auszumachen – zumal wenn es sich um Urheber(*innen)kollektive handelt und/oder die Schöpfungsakte bereits vor Hunderten oder Tausenden von Jahren stattfanden.¹⁹ Dies zeigen z. B. die Diskussionen um *cultural appropriation* von Dreadlocks oder dem Speiseplan in der Mensa. Warum gibt es Proteste gegen das Angebot von Sushi, aber nicht von Kaffee und Kartoffeln (vgl. Köhler, 2017)? Welche Musik, die in Deutschland gespielt und gehört wird, wäre – im strengen Sinne – nicht angeeignet? Weder die italienische Oper noch die französische Operette oder französische Impressionist(*inn)en oder

19 So wird z. B. gerade in der hitzigen Debatte um die *cultural appropriation* von Dreadlocks deutlich, dass diese in ihrer Geschichte seit den Ägypter(*inne)n, Perser(*inne)n, Aztek(*inn)en oder Tartar(*inn)en mehrfach ihre kulturelle Symbolik und Bedeutung veränderten (vgl. z. B. Köhler, 2017).

Komponist(*inn)en aus Österreich. Müsste z. B. auf Blues, Soul, Jazz und Hip-Hop verzichtet werden, wenn er von weißen Musiker(*inne)n gespielt wird und schwarze Musiker*innen an den finanziellen Gewinnen dieses Konzertes oder dieser Aufnahme nicht beteiligt sind?

Normative Kraft des Diskurses versus Zielhorizont der Utopie

Wenn man aus strategischen Gründen den Weg der Kritiker*innen der *cultural appropriation* mitgeht und die Vorstellung von ethnisch bestimmten Kulturen akzeptiert, läuft man Gefahr, das in der Utopie geschilderte Ziel aus den Augen zu verlieren. Denn in der Utopie bestimmen weder Hautfarbe noch Herkunft die personale oder kulturelle Identität eines Menschen; sie ist (im Rahmen des Möglichen) individuell und selbst gewählt. Wenn allerdings Weiße im aktuellen Diskurs universalistische Menschenrechte ins Spiel bringen, wird ihnen nicht selten eine Farbenblindheit vorgeworfen, die die ungleichen Machtverhältnisse übersieht. Doch auch wenn eine Zeit lang aus notwendigen politisch-strategischen Gründen BIPoCs und Weiße als abgrenzbare und abgegrenzte Communities beschrieben werden, um überhaupt den gesellschaftlich-strukturellen Rassismus als Tatsache anzuerkennen, müssen universelle Menschenrechte, Gleichberechtigung und Chancengleichheit *unabhängig* von der Hautfarbe oder der Herkunft das gemeinsame Ziel bleiben.

5. Diskussion

„Certainly, in an era often described as postmodern (involving cultural fragmentation, multiplicity, indeterminacy, pastiche, and bricolage), postcolonial (in which previously colonized cultures work to recreate themselves from the remains of their precolonial and colonial cultures), and globalized (involving an unprecedented flow of people, discourses, and cultural forms around the world), cultural appropriation is a central process“ (Rogers, 2006, S. 492). Dabei betont Rogers auch, dass Transkulturalität in der so charakterisierten Ära keine normative Forderung ist, sondern ein Fakt. Sie kann zwar unterschiedlich ausgeprägt sein, aber eine Teilnahme ist nicht einmal mehr freiwillig (vgl. Rogers, 2006, S. 493). Doch nicht nur in dieser Ära, so möchte man ergänzen, sondern es hat sich heutzutage nur enorm verstärkt, was immer schon passierte. Kulturen haben sich immer durch die Integration neuer kultureller Elemente entwickelt und verändert – auch durch Elemente, die ihrerseits selbst transkulturell verfasst sind. In der umfangreichen musikpädagogischen Diskussion zur Transkulturalität (vgl. z. B. Barth, 2013, 2017; Clausen, 2018; Klingmann, 2012; Schütz, 1998) wurde ebenso immer wieder darauf hingewiesen, dass die

jeweiligen Akteurinnen und Akteure in transkulturellen Prozessen die Bedeutungen von Artefakten in sozialen Praxen ändern, neu zuweisen, konstruieren.

Da dieser Gedanke – wie gesagt – nicht neu ist und schon mehrfach aufgegriffen wurde, muss er an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Es soll aber betont werden, dass in transkulturellen Austausch- und Aneignungsprozessen gleichwohl die fünf oben genannten Kritikpunkte von *cultural appropriation* berücksichtigt werden können (und müssen). Denn Transkulturation, so Rogers, ist keine *neoliberale Lizenzierung des Kulturimperialismus*, sondern „remains oriented toward the material dimensions and implications of cultural practices and sensitive to the complex dynamics of disproportionate power“ (Rogers, 2006, S. 495). Wenn man keinen grundsätzlichen Abstand davon nehmen möchte, im Musikunterricht auch Musiken fremder Kulturen zu thematisieren, kann und sollte man diese Kritikpunkte unbedingt respektieren und beachten. In Unterrichts- und zusätzlichen Informationsmaterialien müssen sich zum Beispiel Lehrkräfte gründlich darüber informieren können, um welche Musik es sich handelt, wo sie herkommt, was sie in ihrem Herkunftskontext mal bedeutet hat oder aktuell bedeutet, wer sie erschaffen hat, wie sie dort praktiziert wird usw. Die entsprechenden Aspekte wurden hier bereits unter 3.3.2 benannt. Auch wenn die im Artefakt geronnenen Erfahrungen in deutschen Klassenzimmern nicht authentisch nachempfunden werden können, sollte man sich einerseits dennoch um ein empathisches Verständnis bemühen, andererseits aber auch verstehen und anerkennen, dass dieser Nachvollzug nicht möglich ist. Sollten wirtschaftliche Nachteile oder (post-)koloniale Unterdrückungsmechanismen im Zusammenhang mit der Aneignung eines Artefaktes bekannt sein, müssen diese ebenso besprochen werden wie versucht werden muss, musikalische Expert(*inn)en für diese fremden Musiken im Dialog auf Augenhöhe einzubeziehen.

Dies mag für manche Lehrkräfte selbstverständlich klingen, doch ist es, zumindest wenn man Unterrichtsmaterialien betrachtet, alles andere als das. Zahlreiche Musikstücke sind dort überschrieben z. B. mit ‚Kanon aus Südafrika‘ – und los geht’s!²⁰ Es werden fremdsprachige Texte lautierend nachgesprochen, ohne dass man wüsste, was die Worte bedeuten oder aus welchem kulturellen Kontext die Musik stammt. Damit *cultural appropriation* also nicht im Sinne einer *cultural exploitation* stattfindet, müssen Unterrichtsmaterialien kritisch gesichtet und eventuell neu konzeptioniert werden. Lehrpläne und Curricula müssen um die Verpflichtung ergänzt werden, die Rolle des Westens bzw. des Nordens bei *cultural appropriation* zu reflektieren. Alle Akteurinnen und

20 Z.B. im Schulbuch *Im.puls 1* (Rohrbach, 2017, S. 16–17). Der fremdsprachige Kanon wird weder übersetzt noch fällt ein Wort zum kulturellen Kontext. Er soll gehört, nachgesungen, in Rhythmussprache übertragen, mitgeklatscht, auf Instrumenten gespielt und in einer Choreographie performt werden.

Akteure im Schulsystem (inklusive der beiden Phasen der Lehrer(*innen)bildung) sind angehalten, sich mit der eigenen Befangenheit im (neo-)kolonialen Denken und Handeln auseinanderzusetzen und an ihrer Abschaffung zu arbeiten. Das beinhaltet vor allem die Forderung nach einer uneingeschränkten Gleichberechtigung und Chancengleichheit für Schüler*innen of colour. Dabei müssen alle Schüler*innen – wie in der Utopie eingangs beschrieben – den Raum und die Möglichkeit erhalten, diejenigen zu sein, die sie sein möchten, und sich als solche zu präsentieren, als die sie wahrgenommen werden möchten. Über Schule hinaus wäre eine kritische Prüfung des Musik- und Konzertlebens in Deutschland sinnvoll – sowohl mit Blick auf die Konzertprogramme, auf die Art der Präsentation fremder Musiken als auch immer wieder auf die Verteilung der wirtschaftlichen Ressourcen auch im kulturellen Sektor. Aber auf eines möchte die Verfasserin nicht verzichten: Dass musikalische Kulturen sich begegnen, wie auch die Menschen, die sie repräsentieren, dass sie sich kennenlernen, entwickeln, verändern und vor allem gegenseitig bereichern.

Literatur

- Abels, B. (2016). Wer doch Ohren hat zu hören. Zum gegenwärtigen Perspektivenreichtum in der kulturwissenschaftlich orientierten Wissenschaft von den Musiken der Welt. *Die Musikforschung*, 69(2), 125–132. <https://doi.org/10.52412/mf.2016.H2.396>
- Baker, K. J. M. (2012). *A Much-Needed Primer on Cultural Appropriation*. Jezebel. <https://jezebel.com/a-much-needed-primer-on-cultural-appropriation-30768539> (zuletzt aufgerufen am 25.05.2022).
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (Forum Musikpädagogik, Band 78). Wißner.
- Barth, D. (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!“ oder: Die ich rief, die Geister, werd' ich nun nicht los. Von der projektiven zur inszenierten Ethnizität. *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 50–58.
- Barth, D. (2017). In mehreren musikalischen Kulturen zu Hause sein. Vielfache Musikbürgerschaft – Chancen einer interkulturellen Musikpädagogik. *nmz – neue musikzeitung*, 66(7). Rider. <https://www.nmz.de/artikel/in-mehreren-musikalischen-kulturen-zuhause-sein> (zuletzt aufgerufen am 24.05.2022).
- Barth, D. (2020). Von eigenen und fremden Kulturen. Dichotome Strukturen in der Interkulturellen Musikpädagogik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Band 8) (S. 79–91). Georg Olms Verlag.
- Barth, D. & Honnens, J. (2022). Zwischen Affirmation und Dekonstruktion. Standpunkte zum Verhältnis von Interkultureller Musikpädagogik und Inklusion. In

- H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musik(-Unterricht) und Inklusion* (S. 153–166). Helbling.
- Barth, D. & Stroh, W. M. (2017). Migration im Gedächtnis der Musik. In C. Rass (Hrsg.), *Szenographie der Migration: Geschichte. Praxis. Zukunft* (IMIS-Beiträge, Heft 57) (S. 93–112). Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück.
- Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9: Article 481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- Bubinger, A. (2020). Perspektiven von Musiklehrer*innen auf einen interkulturellen Musikunterricht. Eine Grounded-Theory-Studie. Ein Beitrag zum Themenschwerpunkt: Die Musik der Welt und ihre musikpädagogischen Kontexte. In D. Helms (Hrsg.), *Musik in Konfrontation und Vermittlung. Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung 2018 in Osnabrück* (S. 263–268). Epos Music.
- Bubinger A. (2021). Die Macht der Grenzen. Migrationsbezogene und postkoloniale Perspektiven auf Grenzen und ihre Bedeutung für den Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik. In C. Heß & J. Honnens (Hrsg.), *Polarizing interpretations of society as a challenge for music education / Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik* (online-Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, special edition 5/2021) (S. 97–113).
- Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik*, 83, 39–47.
- Buchborn, T. & Völker, J. (2019). Interkulturalität als Herausforderung und Chance. Empirische Befunde, unterrichtspraktische Anregungen und Perspektiven für die Musiklehrer/innenbildung. In D. Barth, O. Nimczik, J. Oberschmidt & M. Pabst-Krueger (Hrsg.), *Musikunterricht 4. Bildung – Musik – Kultur. Am Puls der Zeit* (S. 73–81). Bundesverband Musikunterricht.
- Clausen, B. (2011). „Schiefe Relationen“. Annotate zu einem musikpädagogisch angeleiteten Nachdenken über Musik. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Band 3) (S. 78–106). Allitera Verlag.
- Clausen, B. (2018). Inter-, Transkulturalität, Diversität. Beobachtungen und Impulse für Veränderungen in der Musiklehrendenbildung. In S. Zöllner-Dreßler, T. Krettenauer & H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Band 6) (S. 125–148). Allitera Verlag.

- Dauth, T. J. & Dreßler, S. (2022). Zum Verhältnis von Raum und Aneignung in musikpädagogischen Interaktionen. Eine (begriffs-)theoretische Betrachtung. In J.-P. Koch, K. Schilling-Sandvoß & A. Welte (Hrsg.), *Interaktion* (Musikpädagogik im Diskurs, Band 5) (S. 17–34). Shaker.
- Dreßler, S. & Dauth, T. J. (2019). Rauman eignung – Aneignungsraum. Aneignungsprozesse bei Grundschulkindern in musikalischen (Lern-)Räumen. Eine Videostudie zur Flensburger Singezeit aus spiel-, raum- und aneignungstheoretischer Perspektive. In G. Enser, B. Gritsch & F. Höfer (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation und Lernwelten* (S. 103–134). Waxmann.
- Greve, M. (2002). Writing against Europe – Vom notwendigen Verschwinden der „Musikethnologie“. *Die Musikforschung*, 55(3), 239–251. <https://doi.org/10.52412/mf.2002.H3.763>
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.
- Jenne, M. (1979). Außereuropäische Musik und Musikkulturen der Welt. *Musik und Bildung*, 10, 612–616.
- Jünger, H. (2003). Prinzipiell interkulturell. Plädoyer für einen kulturübergreifenden Unterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 17, 15–21.
- Klebe, D. (1983). *Türkische Volksmusik. Informationen, Beispiele, Anregungen*. Pädagogisches Zentrum Berlin.
- Klingmann, H. (2012). Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland? In S. Binas-Preisendorfer & M. Unselde (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (S. 201–218). Peter Lang.
- Klose, P. (2019). Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Band 40) (S. 19–33). Waxmann.
- Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik, Hintergründe – Konzepte – empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (musikpädagogik im fokus, Band 2) (S. 25–55). Wißner.
- Köhler, F. (2017, 25. Mai 2022). *Wem gehört welche Kultur?* Deutschlandfunk Kultur. Rider. https://www.deutschlandfunkkultur.de/kulturelle-aneignung-wem-gehört-welche-kultur.1005.de.html?dram:article_id=393523
- Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Merkt, I. (1983). *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der BRD: ein Situationsbericht*. Express-Edition.

- Merkt, I. (1993). Das Eigene und das Fremde – Aspekte interkultureller Musikpädagogik. In R. C. Böhle (Hrsg.), *Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis* (S. 141–151). IKO.
- Müske, J. & Hengartner, T. (2015). Klänge und Töne als Cultural Property? Medienarchive, klingendes Kulturgut und die Bedeutung der Technik für die kulturelle Aneignung der Klangwelt. In S. Groth, R. F. Bendix & A. Spiller (Hrsg.), *Kultur als Eigentum. Instrumente, Querschnitte und Fallstudie* (Göttinger Studien in Cultural Property) (S. 315–358). <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?uni-verlag-isbn-978-3-86395-204-4> (zuletzt aufgerufen am 25.05.2022).
- Nguyen, T. & Strohl, M. (2019). Cultural appropriation and the intimacy of groups, *Philosophical Studies*, 176, 981–1002. <https://doi.org/10.1007/s11098-018-1223-3>
- Ott, T. (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum Interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (Musikpädagogik im Fokus Bd. 2) (S. 111–138). Wißner.
- Plikat, J. (2021). Cultural appropriation – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik?, *Language Education and Multilingualism*, 3, 203–217. <https://doi.org/10.18452/22331>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32/4, 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsz-2003-0401>
- Rogers, R. A. (2006). From Cultural Exchange to Transculturation: A Review and Reconceptualization of Cultural Appropriation. *Communication Theory*, 16(4), 474–503. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00277.x>
- Rohrbach K. (Hrsg.) (2017). *Im.puls 1*. Helbling.
- Rolle, Chr. (2004). Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen. In Landesverband der Kunstschulen Niedersachsens (Hrsg.), *bilden mit kunst* (S. 197–215). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402078-018>
- Scharf, F. N. (2019). *Morgenland im Klassenzimmer*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Osnabrück.
- Schütz, V. (1998). Transkulturelle Musikerziehung. In M. Claus-Bachmann (Hrsg.), *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen* (S. 1–6). Ulme.
- Stroh, W. M. (2001). Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht. Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten. *Diskussion Musikpädagogik*, 4, 6–19.
- Stroh, W. M. (2009). Szenische Interpretation. Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und -produktion. *Diskussion Musikpädagogik (Sonderheft 1. Thema: Musiktheaterpädagogik)*, 61–68, 112–114. Hildegard-Junker-Verlag.
- Terhag, J. (2006). „Der Untergang des Abendlandes“. Podiumsdiskussion zum Umgang mit fremden und vertrauten Musikkulturen. In M. Ansohn & J. Terhag (Hrsg.), *Musikkulturen – fremd und vertraut* (Musikunterricht Heute, Band 5) (S. 18–34). Lugert.

- Tralle, E.-M. (2021). Das Musiklehrer*innenleben erzählen. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Narration – Narrativ. Zur Kultur des Musik-Denkens* (S. 223–238). Münster: Waxmann.
- Völker, J. (2020). „... als ob ein Deutscher sowas hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173–187). Olms.
- Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. *Diskussion Musikpädagogik*, 26, 4–17.
- Wallbaum, C. (2007). Jugend-Kultur und ästhetische Praxis um Musikunterricht. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), 22–38.
- Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, C. Rolle & L. Oberhaus (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Band 8) (S. 75–97). LIT.
- Welsch, W. (1994). Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In K. Luger & R. Renger (Hrsg.), *Dialog der Kulturen: die multikulturelle Gesellschaft und die Medien* (S. 147–169). Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- Young, J. O. (2008). *Cultural Appropriation and the Arts*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470694190>

Interkulturelles Musizieren als kulturelle Aneignung? Musikpädagogische Argumentationen zur Kritik an *Cultural Appropriation*

1. Einleitung

Als pädagogische Disziplin ist die schulbezogene Musikpädagogik dazu verpflichtet, sich über die Normen Rechenschaft abzulegen, die den intendierten Zielen und initiierten Prozessen musikunterrichtlichen Lehrens und Lernens zugrunde liegen.¹ In der jüngeren Vergangenheit und der Gegenwart werden verstärkt diejenigen Haltungen und Wertvorstellungen diskutiert, die eine spezifisch *interkulturelle* Ausrichtung der Musikpädagogik fundieren: etwa ethische Zieldimensionen wie Anerkennung und Toleranz (vgl. Kautny, 2018), die Problematisierung ethnischer Identitätskonstruktionen (vgl. Honnens, 2018), der Maßstab kultureller Gleichwertigkeit (vgl. Blanchard, 2020), individualistische (kulturelle) Normen (vgl. Hömberg, 2021). Oftmals sind solche Auseinandersetzungen angeregt durch Diskussionen, die in anderen Disziplinen wie den Kultur- und Sozialwissenschaften, der interkulturellen und migrationsbezogenen Pädagogik geführt werden.

Eine Diskussion, die innerhalb der deutschsprachigen Musikpädagogik bislang kaum aufgegriffen wurde, ist die im postkolonialen sowie im öffentlichen und medialen Diskurs ausgetragene Debatte um die sogenannte *Cultural Appropriation* (dt. *kulturelle Aneignung*)². Kritisiert wird darin die Inbesitznahme von materiellen sowie immateriellen Gütern unterdrückter Kulturen. Hierunter fällt – neben der Adaption und Nutzung kultureller Gegenstände und Ausdrucksformen unterschiedlichster Kunstsparten und Lebensbereiche – auch die Aneignung von Musiken und musikalischen Praxen. Vom Standpunkt einer generellen Kritik an *Cultural Appropriation* aus können solche Aneignungsvorgänge sich auch im interkulturell orientierten Musikunterricht ausmachen und problematisieren lassen. Dies betrifft insbesondere musikpä-

1 Der vorliegende Beitrag bezieht sich, vor allem in den gegebenen Beispielen, insbesondere auf eine schulbezogene Musikpädagogik sowie auf schulischen Musikunterricht, wiewohl die angebotenen Argumentationen nahezu vollständig auf andere musikpädagogische Zusammenhänge übertragen werden können.

2 Die Begriffe *Cultural Appropriation* und *kulturelle Aneignung* werden in diesem Beitrag synonym benutzt.

dagogische Aktionsformen wie das Praktizieren von Musiken verschiedener Kulturen. Tatsächlich wird im Rahmen postkolonialer und antirassistischer Diskussionen deutlich, dass die Musikpädagogik sich hierzu befragen lassen und verhalten muss.³ Folglich scheint es für die Prüfung und Weiterentwicklung musikpädagogischer Normen geboten, sich mit naheliegenden Einwänden gegenüber interkulturellem Musizieren auseinanderzusetzen. In diesem Sinne unternimmt der vorliegende Beitrag zunächst den Versuch, mit postkolonialer Perspektive mögliche Zusammenhänge von Musikunterricht und kultureller Aneignung zu betrachten. Im Weiteren werden Hintergründe und Diskussionen zur Kritik an *Cultural Appropriation* dargelegt, um anschließend denkbare musikpädagogische Argumentationen und Verhaltensweisen in der Debatte um kulturelle Aneignung zu skizzieren.⁴

2. Interkulturelles Musizieren und kulturelle Aneignung

Einem in der Musikpädagogik prominenten Diktum zufolge muss jeder schulische Musikunterricht heute als „prinzipiell interkulturell“ (Jünger, 2003) gelten. Hans Jünger bezeichnet damit pointiert die Situation, dass am Unterricht stets Menschen beteiligt sind, die sich verschiedenen Kulturen zugehörig fühlen (vgl. Jünger, 2003, S. 15–16). Zudem formuliert er gleichlautend die Forderung, musikalische Phänomene grundsätzlich an Musiken verschiedener Kulturen erfahrbar und Schüler*innen mit unterschiedlichsten musikalischen Praxen vertraut zu machen (vgl. Jünger, 2003, S. 18–21). Die *Musiken der Welt*, welche eines der beiden Themenfelder der interkulturell orientierten Musikpädagogik bilden,⁵ umfassen aus dieser Perspektive folkloristische Musiken, populäre Musiken wie auch Kunstmusiken aus jeglichen kulturellen Kontexten. Schüler*innen können solche Praxen kennenlernen, sich ihnen in aktiver Auseinandersetzung zuwenden und sie dabei auch für sich entdecken. Dies gilt insbesondere, wenn sie im eigenen Musizieren erfahren werden. Die folgenden

3 So geschehen im Anschluss an einen Vortrag zum Thema *Einblicke in die interkulturell orientierte Musikpädagogik*, den der Autor am 15. Juni 2021 im Rahmen der interdisziplinären Ringvorlesung *Gesicht zeigen. Strategien gegen Rassismus und Antisemitismus* an der Universität Potsdam gehalten hat.

4 Auch in den Pädagogiken und Didaktiken anderer Fächer wird die Debatte um kulturelle Aneignung und deren Konsequenzen für den Unterricht bislang erst in Ansätzen geführt, so in der Kunstpädagogik (vgl. Buchwald, 2020) und in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Plikat, 2021).

5 Innerhalb der interkulturellen Orientierung von Musikpädagogik lassen sich zwei *Perspektiven* (vgl. Ott, 2012, S. 115–116) differenzieren, die auf zwei verschiedene *Themenfelder* (vgl. Barth, 2020, S. 254–258) ausgerichtet sind: die *musikkulturelle* Perspektive, die das Themenfeld *Musiken der Welt* fokussiert, sowie die *migrationsbezogene* Perspektive, die sich auf das Themenfeld *Musik und Migration* richtet.

Beispiele⁶ illustrieren derlei Unterrichtsarrangements für Musiken verschiedener Kulturen:

*Eine Schulklasse begleitet die Exposition des aus dem Lautsprecher erklingenden Kopfsatzes der 5. Symphonie Ludwig van Beethovens auf Instrumenten. Ein paar Schüler*innen blasen und streichen auf mitgebrachten Blockflöten und Geigen, manche strimmen auf der Gitarre, andere sitzen an Orff-Stabspielen oder bedienen Kleinpercussion für die rhythmischen Akzente. Das Notenmaterial ist ein Spiel-mit-Satz des deutschen Musiktheoretikers Ulrich Kaiser aus dem Heft Sonatenspiele (vgl. Kaiser, 2003, S. 26–40), den die Lehrerin an die Musiziersituation angepasst hat.*

*Ein Musikkurs singt das Lied Ayelevi, das aus einem sich wiederholenden Call mit zweistimmigem Response besteht. Zugleich vollführen die Schüler*innen unter Anleitung ihres Lehrers einen Kreistanz, bei dem sie sich gegenseitig in die Hände klatschen und im Seitschritt fortbewegen. Das Lied stammt aus Ghana und Togo, der Text ist auf Ewe⁷ und bezieht sich auf eine Person namens Ayele. Vorlage ist eine Transkription von Melodie und Tanz, die der deutsche Musikpädagoge Volker Schütz in seinem Arbeitsbuch Musik in Schwarzafrika veröffentlicht hat (vgl. Schütz, 1992, S. 46–47).*

*Eine Lerngruppe performt den Hip-Hop-Song Das ist doch doof des österreichischen Musikers und Musikpädagogen Richard Filz, erschienen im Band Rap, Rhythm & Rhyme (vgl. Filz, 2006, S. 45–47). Die eine Hälfte der Gruppe übernimmt die Vocal Percussion, die zweite Hälfte rappt den Refrain. Solist(*inn)en präsentieren die einzelnen Strophen. Darin werden schulische Alltagsärgernisse Jugendlicher humorvoll aufgelistet: „und die Jausenbox riecht wieder mal nach feinstem Biomüll“ (Filz, 2006, S. 46). Anschließend texten die Schüler*innen mit Unterstützung ihrer Lehrerin eigene Rap-Verse.*

Alle drei Beispiele sind darin vergleichbar, dass ein Klassenmusizieren stattfindet, bei dem „alle Schüler*innen musikbezogen handeln und ein überwiegender Teil der Klasse“ – hier jeweils die gesamte Gruppe – „aktiv musiziert“ (Pabst-Krueger, 2021, S. 162). Sofern Musiken aus Kulturen praktiziert werden, die nicht unbedingt mit den als eigen empfundenen Kulturen der Schüler*innen übereinstimmen, kann es als interkulturelles Musizieren charakterisiert werden. Zudem handelt es sich in allen drei Fällen um Adaptionen von Musiken, die von Pädagog(*inn)en vorgenommen wurden, um sie mit den Mitteln der Schüler*innen klanglich und performativ zu realisieren.

-
- 6 Die Beispiele sind nicht empirisch, sondern beschreiben exemplarische Musiziersituationen, wie sie durch das jeweilige Material (oder vergleichbare Vorlagen) angeregt und typischerweise im Unterricht inszeniert werden. Der Autor dieses Beitrags hat selbst ähnliche Unterrichtsarrangements umgesetzt und teils in Form von Materialien publiziert.
- 7 Ewe ist eine der in Westafrika verbreiteten Kwa-Sprachen und wird im Süden und Osten Ghanas sowie im südlichen Togo gesprochen.

Vor dem Hintergrund der Kritik an *Cultural Appropriation* allerdings dürfen die Beispiele unterschiedlich bewertet werden. Wiewohl der Spiel-mit-Satz im ersten Beispiel der Musik Beethovens teils stilfremde Klangschichten hinzufügt – der Arrangeur selbst bezeichnet dies als „ästhetisch nicht unproblematisch“ (Kaiser, 2003, S. 4) –, mag ein solches Musizieren als legitim gelten, wenn auf diese Weise „Werke der ‚Wiener Klassik‘ quasi aus der Innenperspektive und als lebendige Form erfahren“ werden dürfen (Kaiser, 2003, S. 3). Beethovens Symphonien können als Kernrepertoire einer deutsch-österreichischen bzw. europäischen Musikkultur erachtet werden, das fraglos zu einem Gegenstand von Musikunterricht werden kann, der in einer zeitgemäßen handlungsorientierten Vermittlung musizierend erschlossen wird. Die Musik, die Schüler*innen sich hier im eigenen Spiel aneignen, ist nach diesem Verständnis die einer Kultur, der sie gemäß ihrer Herkunft angehören.

Weit anders mag es sich mit dem zweiten Beispiel verhalten. Die Schüler*innen und der Lehrer geben sich hier einer Praxis hin, die vielen von ihrem geographischen und kulturellen Ursprung her deutlich ferner sein dürfte. Hier fand und findet eine mindestens zweifache Aneignung statt: zum einen in der Zubereitung des Materials durch den Autor des Buches,⁸ zum anderen in der Verkörperung der Musik durch den Lehrer und die vermutlich überwiegend nichtafrikanischen Schüler*innen. Schütz selbst reflektiert: „Eine Materialsammlung zur schwarzafrikanischen Musik in Schriftform⁹ vorzulegen, ist [...] sehr gewagt, wenn nicht gar verfehlt. Zumal wenn der Autor und die Leser nicht einmal selbst Schwarzafrikaner sind“ (Schütz, 1992, S. 5). Tatsächlich ist das Verhältnis zwischen Menschen europäischer und afrikanischer Herkunft durch eine Asymmetrie gekennzeichnet, die auf die koloniale Unterdrückung zurückzuführen ist. Das Singen und Tanzen von *Ayelevi*, speziell in einer deutschen Lerngruppe, könnte unmittelbar vor der Folie dieser Asymmetrie gelesen und problematisiert werden: Der östliche Teil Ghanas und das heutige Togo waren zwischen 1884 und 1916 deutsche Kolonie.¹⁰ Obwohl es Schütz nach eigenem Bekunden darum zu tun war, den „höchsten Respekt“ gegenüber der Musik und ihren Musiker(*inne)n hervorzurufen und zugespitzt gar

8 Schütz teilt mit, das Lied *Ayelevi* nicht in Westafrika, sondern in Bern durch die Pädagogen Markus Gerber und Christian Morselli kennengelernt zu haben (vgl. Schütz, 1992, S. 5). Tatsächlich ist es in der Schweiz bereits seit mehreren Jahrzehnten durch Lehrer(*innen)fortbildungen im Musikunterricht verbreitet worden.

9 Schütz entschied sich für eine europäisch-westliche Notation der von ihm transkribierten, schriftlos tradierten Stücke.

10 Der togoische Literaturwissenschaftler Gilbert Dotsé Yigbe weist darauf hin, dass die Zeit der deutschen Kolonie Togo von Teilen der dortigen Bevölkerung und Politik zwar bereits seit 100 Jahren ‚germanophil‘ verklärt wird, dies angesichts der deutschen Gewaltherrschaft jedoch historischer Grundlagen entbehrt (vgl. Yigbe, 2021).

„[m]usikalische Entwicklungshilfe‘ für musikbegeisterte Europäer“ zu leisten (Schütz, 1992, S. 8), erfüllt dieses Beispiel grundlegende Merkmale von *Cultural Appropriation*, wie sie aus postkolonialer Perspektive kritisiert werden.¹¹

Das dritte Beispiel schließlich zeigt eine spezifisch österreichisch-deutschsprachige Adaption der globalen Hip-Hop-Kultur. Sie dürfte, wenn auch pädagogisierend mit kind- bzw. jugendgerechtem Text versehen, Schüler(*inne)n durch zahlreiche deutschsprachige Vertreter*innen des Genres¹² stilistisch vertraut sein und den bestehenden musikalischen Vorlieben vieler entgegenkommen. Der Autor des Songs kommentiert: „Sprechverse zu einem Begleitpattern zu reimen ist seit dem Ende der 1970er-Jahre ein beliebtes Grundprinzip, um verschiedene Textinhalte zu transportieren“ (Filz, 2006, S. 44), vermeidet aber eine kulturelle und soziale Verortung dieses historischen Ursprungs. Dieser liegt im kreativen Verwenden afroamerikanischer Soul- und Funk-Schallplatten durch jamaikanisch-stämmige DJs, kombiniert mit Sprechgesängen des Toasting und MCing auf den Block Partys der South Bronx. Die weltweiten, aus vielfachen Aneignungsprozessen hervorgegangenen Spielarten von Hip-Hop und Rap (vgl. Androutsopoulos, 2003, S. 10–13) sind somit zurückzuführen auf eine Subkultur Schwarzer¹³ Menschen verschiedener Herkünfte im Unterschichtenmilieu New Yorks. Kritiken an dieser multiplen *Cultural Appropriation*¹⁴ lassen sich somit auch auf deutschsprachigen Rap im Musikunterricht beziehen, der sie reproduziert und fortführt.

Die Beispiele lassen erkennen, dass interkulturelles Musizieren aus postkolonialer Sicht als eine Übernahme kultureller Praxen erachtet und somit potenziell kritisiert werden kann. Dies gilt in besonderer Weise für Musiken afrodiasporischer Kulturen, deren Geschichte von Repression durch Sklaverei, Kolonialismus und rassistische Diskriminierung geprägt ist. Neben dem Praktizieren von westafrikanischer Folklore und Hip-Hop im Musikunterricht

11 In seinem Nachruf auf den 2022 verstorbenen Schütz urteilt Wolfgang Martin Stroh, dass dieser aufgrund seines persönlichen Engagements für afrikanische Musiken über Vorwürfe der *Cultural Appropriation* erhaben sein möge: „Das, was er in die Welt gesetzt, bewegt und gelebt hat, dürfte auch gegen die postkolonialen Kanonen [...] der kulturellen Aneignung gewappnet sein“ (Stroh, 2022, S. 3).

12 Die Tradition deutschsprachigen Raps reicht in die 1980er-Jahre zurück, beginnend mit Songs des österreichischen Sängers *Falco* sowie der deutschen Band *Die Fantastischen Vier*.

13 ‚Schwarz‘ wird in diesem Beitrag im Sinne einer diskriminierungssensiblen Sprache großgeschrieben, um zu signalisieren, dass es sich nicht um eine Eigenschaft (Hautfarbe), sondern um eine konstruierende Zuschreibung handelt. Auch die Kursivsetzung des Adjektivs *weiß* dient der Kenntlichmachung einer Differenz durch Konstruktion.

14 Prominentes Beispiel sind die Vorwürfe gegenüber dem *weißen* Rapper Eminem, welchem durch afroamerikanische Rapper angelastet wird, nicht in der Schwarzen Community verwurzelt zu sein. Entsprechende Boykott-Aufrufe werden von anderer Seite wiederum als *Cancel Culture* kritisiert (vgl. Schneider, 2021).

kann damit etwa ebenso das musikpädagogisch etablierte Spielen und Singen von Blues, Gospel und Jazz in den Fokus postkolonialer Kritik geraten.¹⁵

Schulischer Musikunterricht könnte dem Vorwurf von *Cultural Appropriation* jedoch nicht nur wegen seiner musikalisch-kulturellen Gegenstände und der inszenierten musikpraktischen Aktionsformen ausgesetzt sein, sondern auch aufgrund der damit intendierten Ziele. Kritik und pädagogische Zielvorstellungen treffen sich im Begriff *Aneignung*, der seit den 1980er-Jahren zur Beschreibung musikbezogener Lern-, Rezeptions- und Teilhabeprozesse¹⁶ in Dienst genommen wird. In einer kürzlich vorgelegten Studie charakterisiert Susanne Dreßler den Gebrauch dieses Terminus insbesondere „als bewusst verwendetes ‚anders-als-Lernen‘ [sic!]“ (Dreßler, 2021, S. 16, Hervorh. i. Orig.).¹⁷ Dieses Andere fasst sie als die „anthropologische“, die „interaktionale“, die „prozessuale“ sowie die „ästhetisch-praxeologische“ Dimension des Aneignungsbegriffs (vgl. Dreßler, 2021, S. 17, Hervorh. i. Orig.). Insbesondere die erstgenannte Dimension enthält Aspekte, die Ziele und mögliche Effekte interkulturellen Musizierens berühren:

„Die *anthropologische* Dimension als Kern verweist auf die für Aneignung charakteristische Begegnung mit faszinierendem oder irritierendem musikalisch Fremden bzw. Ungewohnten [...], bei der der gesamte Mensch einbezogen ist [...]. Die Auseinandersetzung mit diesem Fremden evoziert Prozesse einer tiefen Verinnerlichung [...]. Diese sind durch eine hohe selbst- und motivgesteuerte Eigenaktivität ausgezeichnet und gehen oftmals mit auto-didaktischen Zugängen einher [...]. Zudem ist ein schöpferisches Moment wesentlich, weil als Ergebnis eines Aneignungsprozesses etwas Neues, Nicht-mehr-Fremdes daraus hervorgeht. Das Einverleiben führt zu einer nachhaltigen Veränderung des Aneignenden.“ (Dreßler, 2021, S. 17, Hervorh. i. Orig.)

Prozesse der Verinnerlichung, Einverleibung und schöpferischen Erneuerung von zuvor Fremdem und Ungewohntem decken sich mit Merkmalen der *Cultural Appropriation*, wie im folgenden Kapitel zu zeigen sein wird. Offen bleibt indes, in welchem Maße solche Vollzüge des Sich-zu-eigen-Machens im formalen Rahmen angeleiteten Klassenmusizierens in der Schule stattfinden können. Gleichwohl zielt ein interkulturell orientierter Musikunterricht über dieses Format hinaus darauf, in einer Vielfalt von Umgangsweisen mit *Musiken der Welt* nicht nur interkulturelle und musikalisch-ästhetische Kompetenz zu

15 Der vorliegende Beitrag konzentriert sich beispielhaft auf afrodiasporische, insbesondere afroamerikanische Musiken.

16 So etwa in einem Aufsatz mit dem vieldeutigen Titel *Aneignung von Kultur* (vgl. Lehmann-Wermser & Jessel-Campos, 2013), der kulturelle Teilhabe durch Instrumentalunterricht meint, nicht aber kulturelle Aneignung.

17 Daneben werde *Aneignung* auch als Sammelbegriff bzw. Synonym für Lernprozesse genutzt (vgl. Dreßler, 2021, S. 16).

fördern, sondern Offerten für die persönliche Lebensgestaltung von Schüler(*inne)n zu unterbreiten. Dorothee Barth und Wolfgang Martin Stroh formulieren:

„Unterschiedliche musikalische Praxen sollen erfahren, reflektiert und als Angebote verstanden werden, sie zur Bereicherung der eigenen musikalischen Praxis anzueignen. Dabei werden musikalisch-kulturelle Identitäten ausgehandelt [...], d.h. konstruiert, diskutiert und weiterentwickelt.“ (Barth & Stroh, 2021, S. 196)¹⁸

Die bewusste Übernahme von musikalischen Praxen mag demnach auch zur Bereicherung und Gestaltung des eigenen Selbst dienen. Um im Weiteren argumentativ abwägen zu können, inwieweit sich angesichts der Kritik an kultureller Aneignung solche Zielvorstellungen und das Praktizieren von *Musiken der Welt* künftig halten und begründen lassen, sollen im folgenden Abschnitt zunächst einige Hintergründe und Diskussionen zu dieser Kritik dargelegt werden.

3. Zur Kritik an *Cultural Appropriation*

Die Diskussion um *Cultural Appropriation* geht auf postkoloniale Theorien zurück und wird im postkolonialen Diskurs verstärkt seit den 1980er-Jahren geführt. Sie ist damit von Beginn an verbunden mit Fragen der Machtbeziehungen zwischen ethnischen bzw. nationalen Kulturen in Folge von Kolonialismus und postkolonialem Denken. Der US-amerikanische Kommunikations- und Kulturwissenschaftler Richard A. Rogers resümiert 2006 mit Blick auf von ihm gesichtete Literatur vier Kategorien von *Cultural Appropriation*: kulturelle Aneignung erstens als „kultureller Austausch“ zwischen ähnlich machtvollen Kulturen, zweitens als Handlungsmöglichkeit einer untergeordneten Kultur und Widerstand angesichts auferlegter „kultureller Dominanz“, drittens als „kulturelle Ausbeutung“ untergeordneter Kulturen durch Dominanzkulturen, viertens als „Transkulturation“ bei hybriden kulturellen Kreationen (vgl. Rogers, 2006, S. 477; Übers.: T. H.).¹⁹ Während die erste und die vierte der genannten Kategorien auf Gleichrangigkeit und Durchmischung der an Aneignungsprozessen beteiligten Kulturen basieren, liegt der zweiten und dritten Kategorie

18 Der Autor dieses Beitrags selbst hat, im Sinne jener Zielvorstellungen, Methoden zur Reflexion *eigener* und *fremder* Musiken sowie Experimente zur *Aneignung* von Musikulturen für den Unterricht angeregt (vgl. Hömberg, 2018, 2019).

19 Die Kategorien bei Rogers heißen im Original „Cultural exchange“, „Cultural dominance“, „Cultural exploitation“ und „Transculturation“ (vgl. Rogers, 2006, S. 477).

ein asymmetrisches Machtverhältnis zwischen Kulturen zugrunde, wie es in postkolonialen Strukturen verankert ist.

Die seit mehreren Jahren auch im öffentlichen und medialen Diskurs debattierte Kritik an *Cultural Appropriation* zielt im Speziellen auf die dritte Kategorie Rogers.⁷ Die Aneignung kultureller Gegenstände und Ausdrucksformen ehemals bzw. gegenwärtig unterdrückter kultureller Gemeinschaften – durch Angehörige dominanter und privilegierter, vor allem westlicher kultureller Gemeinschaften – wird hier als Ausbeutung gelesen und ist folglich stark negativ konnotiert. Der Sozial- und Politikwissenschaftler Lars Distelhorst erläutert in seiner kürzlich erschienenen Monographie *Kulturelle Aneignung* (vgl. Distelhorst, 2021),²⁰ weshalb jeder Akt der Übernahme kultureller Elemente eine Verletzung der Mitglieder ihrer Ursprungskulturen zur Folge haben kann. So sind räuberisch angeeignete „[k]oloniale Beutekunst“ (Distelhorst, 2021, S. 73) und konsumierend angeeignete kulturelle Objekte und Praxen vom „Supermarkt der Kulturen“ (Distelhorst, 2021, S. 94) aus seiner Sicht in ihrer Wirkung vergleichbar: Während der Diebstahl von Kunstgegenständen den beraubten Menschen einen Teil ihrer Geschichte und Kultur nehme, reduziere kultureller Konsum diese Geschichte und Kultur auf warenförmige und oftmals rassistische Stereotype. Beides beschädigt Distelhorst zufolge das Selbstverständnis, die Anerkennung und mithin die Identität von Kulturen und deren Angehörigen (vgl. Distelhorst, 2021, S. 104–105).²¹ Der Versuch ihrer Verteidigung und Stärkung in Form von *Identitätspolitik* resultiert damit nach Distelhorst aus vielfacher Verletzung. Zugleich weist er darauf hin, dass solch identitätspolitischem Widerstand stets ein „Kampf um Hegemonie“ (Distelhorst, 2021, S. 118) zugrunde liegt. Die kritisierten Akte kultureller Aneignung würden wiederum viele repräsentative Symbole kollektiver Identität für diesen Kampf unbrauchbar machen (vgl. Distelhorst, 2021, S. 128).

Indes stellt die französische Publizistin Caroline Fourest in ihrer Streitschrift *Generation Beleidigt* (vgl. Fourest, 2020)²² heraus, dass der Vorwurf kultureller Aneignung ihrer Wahrnehmung nach oftmals nicht von den Betroffenen selbst erhoben wird, sondern von einer „identitären Linken“ in westlichen

20 Es handelt sich um die bislang einzige deutschsprachige Monographie zum Thema. Der Autor dankt Lars Distelhorst ausdrücklich für die Überlassung des Manuskripts der Schrift bereits vor ihrer Drucklegung.

21 Als eine dritte Dimension von verletzender Aneignung betrachtet Distelhorst „[g]eraubte Repräsentationen“ (Distelhorst, 2021, S. 83), die sich hier nicht auf die Adaption kulturrepräsentativer Elemente durch Angehörige von Dominanzkulturen beziehen, sondern auf deren entmündigende Aneignung der Definitionsmacht über ihnen unterlegene Kulturen.

22 Der französische Originaltitel der Schrift Fourests lautet *Génération offensée*, wobei das verwendete Attribut sowohl *beleidigt* als auch – im Sinne der kritisierten Folgen von kultureller Aneignung – *gekränkt* bzw. *verletzt* bedeuten kann.

Gesellschaften, der sie insbesondere jüngere Erwachsene aus der Generation der sogenannten „Millenials“ zurechnet (vgl. Fourest, 2020, S. 8). Fourest zufolge sind sie es, die im Namen unterdrückter Gemeinschaften in aktivistischen Gruppierungen oder auch sozialen Medien als Ankläger*innen auftreten und so in die hegemonialen, identitätspolitischen Kämpfe eingreifen.²³ Auf der anderen Seite wiederum sind es häufig eher konservative Kräfte, durch die die Berechtigung von Kritik an *Cultural Appropriation* in Zweifel gezogen und zurückgewiesen wird. Wie Distelhorst am Beispiel der in Deutschland geführten Debatte um so bezeichnete *Indianer*-Verkleidungen im Kinderfasching erörtert, dient der öffentliche Widerspruch mutmaßlich der Verteidigung gewohnter Privilegien sowie der „Aufrechterhaltung einer einseitigen Definitionsmacht darüber, was politisch und kulturell als Norm zu gelten hat und infolgedessen nicht zur Disposition steht“ (Distelhorst, 2021, S. 26). Damit lässt sich erklären, weshalb Vorwürfe kultureller Aneignung ein beachtliches Erregungspotenzial bergen, das sich etwa in sogenannten *Shit Storms* Bahn bricht. Zudem begründen sich hierin zahlreiche öffentlich geführte Kontroversen, in welchen Fällen es sich überhaupt um kulturelle Aneignung handelt.

Die bekannteste Definition von *Cultural Appropriation* im Sinne einer fortgesetzten Unterdrückung, Ausbeutung und Verletzung stammt von der weißen US-amerikanischen Juristin Susan Scafidi:

„Taking intellectual property, traditional knowledge, cultural expressions, or artifacts from someone else’s culture without permission. [...] This can include unauthorized use of another culture’s dance, dress, music, language, folklore, cuisine, traditional medicine, religious symbols, etc. It’s most likely to be harmful when the source community is a minority group that has been oppressed or exploited in other ways or when the object of appropriation is particularly sensitive, e.g. sacred objects.“ (Susan Scafidi, zit. n. Baker, 2012)²⁴

Scafidis juristischer Perspektive zufolge ist der Tatbestand der kulturellen Aneignung erfüllt, wenn intellektuelles Eigentum, traditionelles Wissen, kulturelle Ausdrücke oder Artefakte von „anderen“ Kulturen ohne Autorisation übernommen werden. Gemäß ihrer Auflistung kann dies eine Vielzahl an Ausdrucksformen und Errungenschaften umfassen, einschließlich Musiken. In Entsprechung zu dem weiten Verständnis von kultureller Aneignung bei Dis-

23 Fourest wendet sich mit ihrer Streitschrift entschieden gegen jegliche Form von Identitätspolitik, die aus ihrer Sicht gegenüber progressiven, auf Gleichheit ausgerichteten antirassistischen Kämpfen einen erheblichen Rückschritt bedeutet. So bezeichnet sie identitäre Aktivist(*inn)en gegen *Cultural Appropriation* polemisch als selbstbezogene moralistische „Inquisitoren“, deren einziger „Zweck ist, zu existieren“ und „sich für ‚beleidigt‘ zu erklären“ (Fourest, 2020, S. 31).

24 Das US-amerikanische Online-Magazin *Jezebel* zitiert diese Definition unter Berufung auf ein Gespräch mit Susan Scafidi im Rahmen eines Beitrags zu *Cultural Appropriation*.

telhorst werden materielles und immaterielles Eigentum in der Definition Scafidi gleichgesetzt. Als maßgeblich für die schädigende Auswirkung der illegitimen Aneignung erachtet sie, dass eine bereits anderweitig unterdrückte bzw. ausgebeutete kulturelle Minderheitengemeinschaft betroffen ist oder aber besonders sensible – etwa sakrale – Gegenstände in fremden Besitz genommen werden. An anderer Stelle führt Scafidi zudem das Kriterium einer eigennützigen Motivation an, mit der Mitglieder von Dominanz- und Mehrheitsgesellschaften kulturelle Elemente kopieren oder adaptieren würden: „to suit their own tastes, express their own creative individuality, or simply make a profit“ (Scafidi, 2005, S. 9).²⁵

Eine deutschsprachige Definition zu kritisierender kultureller Aneignung hat die Schwarze Autorin und Künstlerin Noah Sow vorgelegt. Neben dem Machtgefälle zwischen ungleichen Kulturen auf beiden Seiten hebt Sow die Dekontextualisierung und eine damit einhergehende entstellende Deformierung der angeeigneten kulturellen Objekte oder Praktiken hervor:

„Kulturelle Aneignung ist der Vorgang der einseitigen ‚Übernahme‘ von Kulturfragmenten und -elementen durch Angehörige einer Dominanzkultur, wodurch ursprüngliche Bedeutungsgebungen, Symbolgehalte und inhaltliche Bezugnahmen der vereinnahmten/annektierten Kultur verflacht, verfälscht oder verzerrt werden, was bis zu kulturellen und als ‚eigen‘ deklarierten Neuschreibungen (in *weißen*/westlichen Kontexten) führen kann.“ (Sow, 2015, S. 417)

Als grundlegende Merkmale von *Cultural Appropriation* gelten gemäß beider Definitionsversuche somit die Asymmetrie zwischen den beteiligten Kulturen, die Aneignung materieller Objekte wie immaterieller Praxen (mit möglicher Differenzierung nach deren Bedeutsamkeit), die fehlende Zustimmung durch Vertreter*innen der Ursprungskultur, die Schädigung dieser Kultur und ihrer Angehörigen, der Eigennutz der Aneignenden, schließlich die entstellende Veränderung der angeeigneten Elemente. Wie sich zeigt, können die meisten dieser Merkmale etwa auch beim Praktizieren afrodiasporischer Musiken im Musikunterricht ausgemacht und gegebenenfalls als Vorwürfe an die Musikpädagogik adressiert werden. Auch dessen mögliche Effekte und Ziele des Ver-

25 Fourest kritisiert die Definition Scafidis dahingehend, dass das aus ihrer Sicht entscheidende Kriterium für kulturelle Aneignung nicht hinreichend berücksichtigt wird: die „Absicht, auszubeuten oder zu beherrschen“ (Fourest, 2020, S. 20, Hervorh. i. Orig.). Diese wird ihrer Auffassung nach mit der Kritik an *Cultural Appropriation* aber latent unterstellt, „selbst wenn die Absicht schlicht darin besteht, die kulturelle Vielfalt zu preisen“ (Fourest, 2020, S. 19). Tatsächlich betrachtet Scafidi, ebenso wie die nachfolgend zitierten Autor(*inn)en, die Intention eines Aneignungsaktes mutmaßlich deshalb als nachrangig, weil er implizit stets als Geste der – wenn auch unbewussten – Überlegenheit gelesen wird.

innerlichens, Zu-eigen-Machens, Neuschöpfens von zuvor musikalisch-kulturell Fremdem erfüllen zumindest vordergründig zentrale Kriterien der Kritik.

Dass gerade die Aneignung von Musiken und musikalischen Praxen wie Gesang, Spiel und Tanz als potenziell verletzend betrachtet wird, liegt mutmaßlich in deren Eigenschaften begründet: ihrer Vermarktbarkeit, ihrer Körperlichkeit sowie insbesondere ihrem kulturellen Stellenwert. So weist speziell die Geschichte der afroamerikanischen Musik zahlreiche Beispiele dafür auf, wie Blues, Jazz, Rock'n'Roll oder Hip-Hop von *weißen* Musiker(*inne)n künstlerisch aufgegriffen und für ein vornehmlich *weißes* Publikum kommerzialisiert wurden.²⁶ Ferner stellt das Singen, Spielen von Instrumenten und Tanzen Verkörperungen von Musiken dar, die durch die Angehörigen einer Kultur ritualisiert und habitualisiert sein können und somit als besonders inkorporiertes Eigentum empfunden werden mögen.²⁷ Hinzu kommt der soziale Aspekt, indem musikalische Praxen oftmals innerhalb einer Gemeinschaft geteilt werden. Dies weist ihnen ihren hohen kulturellen Rang zu. In diesem Sinne begründen die US-amerikanischen Philosophen C. Thi Nguyen und Matthew Strohl die zentrale Rolle von Musiken – wie etwa auch Frisuren – in Diskursen um kulturelle Aneignung durch ihren Erklärungsansatz der speziellen Intimität innerhalb von Gruppen.²⁸ Demnach sei für die Reklamation kultureller Aneignung durch andere wesentlich, dass eine besonders intime Praxis der Verkörperung gemeinsamer Identität angeeignet werde:

„Appropriation discourse tends to concern hairstyles, music, and dance rituals, but not urban design solutions, farming techniques, medical practices, or packaging techniques, even though many such practices are innovations of oppressed groups. The intimacy account offers an explanation for this divergence: practices that tend to come up for appropriation claims are the

26 Vielzitierte Beispiele sind die Aneignung und Vermarktung des Blues durch Eric Clapton, des Jazz durch Frank Sinatra, des Rock'n'Roll durch Elvis Presley und des Hip-Hop durch Eminem (s. o.). Die Kritik an ausbeuterischer *Cultural Appropriation* zielt hier, neben dem Erwerb von Prestige und Erfolg zuungunsten Schwarzer Künstler*innen, auf einen den Ursprungskulturen entzogenen (finanziellen) Profit, den etwa der Schwarze US-amerikanische Künstler Amiri Baraka alias LeRoi Jones – bezogen auf den Blues – als „Great Music Robbery“ (zit. n. Young, 2008, S. 20) bezeichnet.

27 Demgegenüber nimmt Rogers die reine Wahrnehmung von Musik als nichtaktiven Vorgang von *Cultural Appropriation* aus und setzt sie mit dem Betrachten von Filmen gleich: „Mere exposure, for example, to the music or film of another culture does not constitute cultural appropriation“ (Rogers, 2006, S. 476). Aus musikpädagogischer Sicht ist indes anzumerken, dass auch Musikhören einen äußerst aktiven, kreativen und involvierenden Prozess darstellen und somit als Vorgang der Aneignung bezeichnet werden kann.

28 Nguyen und Strohl ziehen eine Analogie zwischen der interpersonalen Intimität („interpersonal intimacy“), etwa bei Paaren und Familien, und einer sogenannten Gruppen-Intimität („group intimacy“) (vgl. Nguyen & Strohl, 2019, S. 988–989).

ones that function to embody or promote a sense of common identity and group connection among participants in the practice.“ (Nguyen & Strohl, 2019, S. 1000)

Wie Scafidi unterscheiden Nguyen und Strohl zwischen kulturellen Elementen unterschiedlicher Bedeutsamkeit. Das Praktizieren von Musiken anderer Kulturen kann ihrem Ansatz zufolge stets als kulturelle Aneignung kritisiert werden, ohne dass der Nachweis einer Schädigung durch Ausbeutung oder Verletzung geführt werden müsste.²⁹ Mit dem Herausstellen der identitätsstiftenden Funktion begründen sie zudem, in Ergänzung der Ausführungen Distelhorsts, weshalb gerade die Kritik an *Cultural Appropriation* von Musiken häufig im Namen der Identität von Gruppen vorgebracht wird.

Sonach wird deutlich, dass es sich bei Musiken um besonders sensible Praxen mit hoher Bedeutsamkeit für viele Kulturen und die Menschen, die sich mit ihnen identifizieren, handelt. Damit kommt auch die interkulturell orientierte Musikpädagogik nicht umhin, ihre Argumente und Haltungen zum Praktizieren und Aneignen von *Musiken der Welt* zu durchdenken.

4. Musikpädagogische Argumentationen und Verhaltensweisen

Wie im vorangehenden Abschnitt dargelegt, können interkulturelles Musizieren sowie Effekte und Ziele der Begegnung mit vielfältigen Musiken im Unterricht durchaus begründet als kulturelle Aneignung eingeordnet und womöglich entsprechender Kritik unterzogen werden. Im Folgenden sollen nun einige mögliche Argumentationen und Verhaltensweisen skizziert werden, mit denen die Musikpädagogik ihre Position in der Debatte um *Cultural Appropriation* reflektieren und artikulieren kann, die sich im schulischen Musikunterricht konkretisiert. Dabei werden zuerst eher kontroverse Optionen, anschließend eher vermittelnde Optionen angedeutet: Eine Dekonstruktion des Kulturkonzepts sowie eine Hinterfragung des Musikkonzepts zielen darauf, theoretische Grundlagen der Kritik zu problematisieren. Demgegenüber mag diese als postkoloniale Selbstkritik durchaus angenommen werden. Eine Differenzierung des Aneignungsbegriffs sowie eine Haltung der Sensibilität und Rücksichtnahme könnten Ansätze sein, Vorbehalte kultureller Aneignung für den interkulturell orientierten Musikunterricht mitzubedenken.

²⁹ Nguyen und Strohl sprechen von einem „Bruch der Intimität“ („breach of intimacy“), wenn das „Vorrecht“ („prerogative“) der kulturellen Gemeinschaft durch die kulturelle Aneignung anderer nicht respektiert werde (vgl. Nguyen & Strohl, 2019, S. 989).

4.1 Dekonstruktion des Kulturkonzepts

Wie in der öffentlichen Debatte kann die Kritik an kultureller Aneignung auch in der Musikpädagogik Widerspruch provozieren. Dieser kann sich zuerst in der Dekonstruktion des Konzepts von Kultur ausdrücken, das der Kritik implizit ist und von dem aus sie überhaupt nur geäußert werden kann.

Wenn etwa das Spielen klassischer europäischer Kunstmusik durch deutsche, österreichische oder schweizerische Schüler*innen legitimiert wird, das Tanzen und Singen westafrikanischer Musik oder das Adaptieren von amerikanischer Rapmusik hingegen als fragwürdig gilt, wird deutlich, dass ein exkludierendes Konzept von kultureller Zugehörigkeit zugrunde liegt. Ein solches Kulturkonzept definiert Kulturen als abgeschlossene Entitäten mit festen Grenzen, die mit geografischen bzw. sozialen Grenzen korrespondieren. Entsprechend werden deren Angehörige als homogene Kollektive vorgestellt, die eine je gemeinsame Lebensform – hier einschließlich musikalischer Praxen – aufweisen.³⁰ Der Soziologe und Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz typisiert derartige Vorstellungen von Kultur als *totalitätsorientiert*: „Kultur‘ wird zu einem holistischen Konzept; dessen Interesse gilt der Totalität der kollektiv geteilten Lebensform eines Volkes, einer Nation, einer Gemeinschaft“ (Reckwitz, 2000, S. 72). Die Kritik an *Cultural Appropriation* verteidigt ein kulturelles Eigentum solcher Gemeinschaften, deren proklamierte gemeinsame Identitäten nicht nur auf identische Lebensweisen, sondern auch auf eine vermeintliche Essenz übereinstimmender Merkmale zurückgeführt werden.³¹ Dem postkolonialen Diskurs entsprechend, ist Kultur bei einer kritisierten kulturellen Aneignung afrodiasporischer Musikpraxen durch *weiße* Menschen ethnisch konnotiert, basiert also auf Merkmalen (vermeintlicher) gemeinsamer Herkunft und Abstammung. In Spezifikation der Typisierung Reckwitz' bezeichnet und problematisiert Dorothee Barth dieses Kulturkonzept als *ethnisch-holistisch* (vgl. Barth, 2008, S. 89).

In den Sozial- und Kulturwissenschaften wie in der Musikpädagogik besteht Konsens, dass ein solches Verständnis den kulturellen Realitäten kaum entspricht: Sofern verschiedenste Kulturen sich durch Migration, Globalisierung und Medialisierung durchdringen und vermischen, verfügen Menschen in vielen Gesellschaften heute über ein hohes Maß an kultureller Mobilität,

30 Der angloamerikanische Politikwissenschaftler Benedict Anderson hat, ursprünglich auf die Nation bezogen, den Begriff *Imagined Communities* geprägt (vgl. Anderson, 1983). Auf jegliche als Einheit gedachte anonyme Kollektive übertragen, dient er etwa kultur- und sozialwissenschaftlich zur Bezeichnung konstruierter kultureller Gemeinschaften.

31 Kulturelle Aneignung wird – als Element von Identitätspolitik – bisweilen etwa auch dort kritisiert, wo sie die reklamierten Eigentumsrechte von Geschlechtergruppen verletzt, so im Feminismus oder der Transgender-Bewegung.

das vielfache Zugehörigkeiten ermöglicht. Entsprechend lässt sich das Kulturkonzept der Kritik an *Cultural Appropriation* zunächst dahingehend dekonstruieren, dass in Frage steht, wer überhaupt einer Kultur angehört und wer nicht. Somit ist schwerlich bestimmbar, wer berechtigt ist, an spezifischen kulturellen Praxen – etwa einzelnen Musiken – teilzuhaben. Folglich fragt sich, welche Personen überhaupt befugt sein sollten, Ansprüche auf immaterielles Eigentum wie Musik im Namen einer Kultur einzufordern oder anderen Menschen die Teilhabe zu gewähren.³² Wenn kulturelle Gruppen als solche lediglich Konstrukte darstellen, kann die Berufung auf eine Essenz durch Herkunft und Abstammung, etwa in Schwarzen Gemeinschaften, weiter als identitätspolitische Strategie dekonstruiert werden. Dabei wird offenbar, dass ein solch *strategischer Essenzialismus*³³ rassistische Stereotype reproduziert und insofern Bemühungen zu deren Überwindung konterkariert.³⁴

Die Kritik an kultureller Aneignung basiert damit auf einem problematischen und weitgehend überholten Kulturkonzept, das den Annahmen und Anliegen der interkulturell orientierten Musikpädagogik entgegensteht. Diese stützt sich vielmehr auf ein Konzept von Kultur, das dynamisch und durchlässig ist und Menschen eine Vielzahl kultureller Zugehörigkeiten einräumt. Barth bezeichnet dieses Kulturverständnis, wiederum in Anlehnung an Reckwitz, als *bedeutungsorientiert*, da Kulturen hier dadurch bestimmt sind, dass Gruppen von Menschen ihren Handlungen bewusst oder unbewusst gemeinsame Bedeutungen zuweisen und insofern dieselben kulturellen Wissensordnungen und Praxen teilen (vgl. Barth, 2008, S. 148, S. 166). Nach diesem Verständnis können kulturelle Ausdrucksformen nicht exklusiv besessen werden. Mit Verweis auf deren deskriptiv und normativ inadäquate Grundlagen ließe sich die Kritik an *Cultural Appropriation* damit auch in musikpädagogischen Zusammenhängen begründet zurückweisen.

32 Dabei lässt sich mit Fourest auch problematisieren, dass es nicht selten Anhänger*innen politischer aktivistischer Gruppen sind, die beanspruchen, für betroffene Kulturen zu sprechen, wohingegen sie anderen dieses Recht absprechen.

33 Der *strategische Essenzialismus* wurde in den 1980er-Jahren von der indischen Literaturkritikerin Gayatri Chakravorty Spivak als ein Mittel zur Erreichung identitätspolitischer Ziele in den postkolonialen Diskurs eingebracht.

34 Nach Auffassung von Distelhorst ist es allerdings unerlässlich, sprachlich-diskursiv auf ein essenzialistisches Kulturkonzept zurückzugreifen, um „Kritik an [...] Macht- und Ausbeutungsbeziehungen zwischen dominanten und beherrschten Kulturen überhaupt formulieren zu können“ (Distelhorst, 2021, S. 57, Hervorh. i. Orig.). Auch sei der auf Identitätspolitiken gerichtete Vorwurf eines „umgekehrten Rassismus“ insofern unfair, als er „[v]on Rassismus betroffenen Menschen mit einem besserwisserischen Fingerzeig auf theoretische Widersprüche ein politisches Instrument“ nehme (Distelhorst, 2021, S. 117).

4.2 Hinterfragung des Musikkonzepts

In ähnlicher Weise wie das Kulturkonzept lässt sich auch das der Kritik an kultureller Aneignung zugrundeliegende Musikkonzept hinterfragen. Dabei können wiederum wissenschaftliche wie pädagogische Argumente geltend gemacht werden.

Zwar beruhen, in Übereinstimmung mit heutigen musikpädagogischen Auffassungen, auch Vorwürfe musikalisch-kultureller Aneignungen auf einem Konzept von Musik, das diese als Praxen, weniger als Stücke und Werke definiert. Allerdings beanspruchen sie, Plagiatsvorwürfen vergleichbar, eine Urhebererschaft musikalischer Praxen und Stile, die hier deren Ursprungskulturen zugesprochen wird. Infolgedessen wenden sie sich, im Sinne der Definitionen Scafidis und Sows, gegen unauthentisches und unautorisiertes Musizieren in anderen musikalisch-kulturellen Kontexten, zumal wenn es deformierende Veränderungen der Musiken bedeutet. Dieses Musikkonzept ist aus wissenschaftlicher Sicht nicht haltbar. Der deutsche Musikwissenschaftler Helmut Rösing stellt für populäre Musiken wie auch Kunstmusiken des 20. Jahrhunderts fest, dass diese bereits durch vielfache „interkulturelle Musikaneignung“ geprägt sind (vgl. Rösing, 2015). Dabei klassifiziert er unterschiedliche Aneignungsstrategien, die er an zahlreichen Beispielen verschiedener Musiken nachweist (vgl. Rösing, 2015, S. 31–35). Ähnlich zeigt der amerikanische Kunstphilosoph James O. Young in seiner Monographie *Cultural Appropriation and the Arts* (vgl. Young, 2008), dass etwa originär afroamerikanische Musiken wie Blues und Jazz vielfach adaptierte Stile sind, wie dies für zahlreiche Kunstrichtungen und sparten weltweit gilt. Die deutschen Kultur- und Politikwissenschaftler Claus Leggewie und Erik Meyer fassen Phänomene transkultureller Durchdringung und Verschmelzung von Musiken unter die Begriffe *Weltmusik* und *Global Pop* (vgl. Leggewie & Meyer, 2017).³⁵ Tatsächlich ist, wie Leggewie an anderer Stelle darstellt, im Zuge der „Globalisierung von Kultur“ die Transkulturalität und Hybridität von Musiken „unvermeidbar“ (vgl. Leggewie, 2014, S. 70). Afroamerikanische Musiken etwa seien „von ihren Ursprüngen bis zum HipHop heutiger Tage ein Musterbeispiel kultureller Hybridisierung, die vor allem mit der elektrisch verstärkten Rock-Musik auf schwarze Amerikaner und Musikproduzenten in Afrika zurückgewirkt“ habe und ihm zufolge

35 In der Einleitung zu ihrem Sammelband *Global Pop* erläutern Leggewie und Meyer, dass es aus ihrer Sicht notwendig ist, den Begriff *Weltmusik* abzulösen, da er stark kolonial und eurozentrisch konnotiert ist (vgl. Leggewie & Meyer, 2017, S. 2). Demgegenüber bezeichne *Global Pop* treffender sowohl nichtwestliche Musiken und populäre Volksmusiken als auch die „hybride Mischung diverser Stile, die traditionelle Musik mit westlicher Populärmusik fusioniert“ (Leggewie & Meyer, 2017, S. 3).

als Ausfluss eines „immer asymmetrischen, aber doch wechselseitigen Akkulturationsprozesses“ gelten kann (Leggewie, 2014, S. 71–72).

In der Bewertung inter- bzw. transkultureller Aneignungsvorgänge durch die zitierten – sämtlich *weißen* – Autor(*inn)en zeichnen sich Unterschiede ab. Während Rösing sie als künstlerische Bereicherung zwar grundsätzlich begrüßt, als materiell-kommerzielle Bereicherung und kontextuelle Verfälschung jedoch beanstandet (vgl. Rösing, 2015, S. 41–43), beurteilt Young sie unter ästhetischen wie moralischen Gesichtspunkten als unanfechtbar und erachtet sie für kulturelle Kommunikation wie künstlerische Innovation als unerlässlich (vgl. Young, 2008, S. 152, S. 157).³⁶ Leggewie rät, im Sinne der Kategorisierung Rogers,³ zu einer Differenzierung: Kulturelle Aneignung sei nicht „per se einseitig oder gar ein Gewaltakt“, zu prüfen sei vielmehr, wann in musikalischer Akkulturation „eher Wechselwirkung[en] oder Spuren von Enteignung und Ausbeutung erkennbar“ seien. Überdies solle zwischen „ökonomischen“, „ästhetischen“ sowie „politische[n]“ Formen und Dimensionen musikalischer Aneignung unterschieden werden (vgl. Leggewie, 2014, S. 70–71).³⁷

Auch in der Musikpädagogik besteht Einvernehmen, dass Musikkulturen heute nur transkulturell zu denken sind. So wie viele Menschen weltweit präferieren, praktizieren und produzieren Schüler*innen oftmals unterschiedliche Musiken, weshalb ein Disponieren verschiedener Nutzungs- und Bearbeitungsrechte als müßig und unangemessen gelten kann. Zudem wird auch musikpädagogisch davon ausgegangen, dass Musiken in steter Wandlung und Neudefinition begriffen sind. Dies betrifft nicht zuletzt ihre Adaptionen im musikunterrichtlichen Kontext, wo sie sich als „Schulmusik“ zwingend in eine veränderte, „eigene musikalische Praxis“ transformieren (vgl. Wallbaum, 2005; vgl. Barth & Stroh, 2021, S. 201). Demzufolge ist ein authentisches Musizieren von westafrikanischer Folklore oder amerikanischem Hip-Hop – ebenso wie etwa von europäischer Klassik – im Unterricht a priori ausgeschlossen. Ein Musikkonzept, das die Weiterentwicklung von Musiken einschränkt und deren Verwendung reglementiert, mag somit auch musikpädagogisch als zweifelhaft erachtet werden.

36 Young argumentiert, die Aneignung künstlerischer Ausdrucksformen trage wenig zur Unterdrückung von Minderheitenkulturen bei; zu verurteilen seien stattdessen Rassismus, Xenophobie oder religiöse Intoleranz. Insofern sieht er Künstler*innen vom Vorwurf der *Cultural Appropriation* größtenteils entlastet (vgl. Young, 2008, S. 152–153).

37 Im Zuge einer Verteidigung von *Cultural Appropriation* in den Künsten weist der britische Publizist Kenan Malik am Beispiel des Rock'n'Roll darauf hin, dass aus seiner Sicht selbst kommerzielle musikalische Aneignung zumindest dazu beitragen kann, die rassistisch begründete Diskriminierung einer Musik zu beenden (vgl. Malik, 2017).

4.3 Postkoloniale Selbstkritik

Jenseits einer Problematisierung der Konzepte von Kultur und Musik lässt die Auseinandersetzung mit Vorwürfen von *Cultural Appropriation* auch deutlich entgegengesetzte Erkenntnisse und Verhaltensweisen zu. So ist möglich, sie als durchaus berechtigt anzuerkennen und selbstkritisch anzunehmen, und dies insbesondere vor dem Hintergrund (post-)kolonialer Verstrickungen.

Gegenüber der Kolonialgeschichte anderer Nationen wie Großbritannien, Frankreich, Spanien und Portugal ist diejenige Deutschlands vergleichsweise überschaubar, diejenige Österreichs und der Schweiz gar auf einzelne Episoden beschränkt.³⁸ Wie postkoloniale Wissenschaften sowie Initiativen insistieren, scheint jene Geschichte allerdings zum Ersten im gesellschaftlichen Bewusstsein der deutschsprachigen Länder kaum präsent, weshalb sie zum Zweiten fortwirkende koloniale Denkmuster und Einstellungen begründet. So stellt Distelhorst fest, bei Kolonialismus handle es sich neben einer „Form der gewaltförmigen Geopolitik“ um eine „Geisteshaltung“, deren Basis „Rassismus und kultureller Chauvinismus“ waren bzw. sind (Distelhorst, 2021, S. 29, S. 32). Diese Haltung einer vermeintlich naturgegebenen *weißen* Überlegenheit ist Distelhorst zufolge in Deutschland wie in allen westlichen Gesellschaften weitgehend internalisiert. Sie manifestiert sich in fortbestehenden Machtstrukturen. Entsprechend explizieren die Kulturwissenschaftlerin Marianne Bechhaus-Gerst und der Historiker Joachim Zeller in der Einführung zu ihrem Sammelband *Deutschland postkolonial?*, das Präfix *post-* betone „die notwendige Auseinandersetzung um eine Dekolonisierung globaler wie lokaler Machtverhältnisse und nicht zuletzt eine Dekolonisierung der immer noch dominierenden Wissens- und Deutungsmacht des ‚Westens‘“ (Bechhaus-Gerst & Zeller, 2021, S. 14). Die öffentliche Debatte um eine Berechtigung der Kritik an *Cultural Appropriation* rührt vermutlich wesentlich aus dem fortwährenden Anspruch ebendieser Deutungshoheit, mit dem der Status kultureller Dominanz aufrechterhalten wird.

Auch eine begründete Ablehnung begrifflicher Konzepte der Kritik an kultureller Aneignung durch die deutschsprachige Musikpädagogik setzt sich womöglich dem Verdacht aus, Ausdruck eines kaum überwindlichen hegemonialen Denkens zu sein. So erfolgt die Argumentation, auch im vorliegenden Beitrag, unabweisbar aus der privilegierten Position einer überwiegend von

38 Das Deutsche Reich kolonisierte zwischen 1880 und 1919 große Regionen im Osten, Westen und Süden Afrikas, zudem Teile Chinas, Papua-Neuguinea sowie ozeanische Inseln. Kolonialistische Bestrebungen der Habsburger Monarchie führten um 1780 zur kurzzeitigen Besetzung von Inseln im Bengalischen Golf; die Schweiz besaß keine eigenen Kolonien.

weißen, westlichen Pädagog(*inn)en betriebenen Disziplin.³⁹ Bezüglich des Praktizierens von *Musiken der Welt* im Unterricht wiederum kann ebenso die Absicht, etwa Musiken aus Afrika zu einem ihnen zustehenden Ansehen zu verhelfen – ob der Intention nach berechtigt oder unberechtigt – als Anmaßung betrachtet werden, sich über deren Ursprungskulturen und die sich ihnen zugehörig fühlenden Menschen zu erheben.

Indes gibt es innerhalb der interkulturell orientierten Musikpädagogik vereinzelte Impulse, die eigene Verstrickung in postkoloniale Strukturen kritisch zu reflektieren. So thematisiert etwa Thomas Ott die auch musikpädagogisch oft ausgeblendete „westliche Hegemonie in der globalen Musikkultur“ (Ott, 2012, S. 122).⁴⁰ Olivier Blanchard problematisiert allgemein erkenntnistheoretisch, dass die Musikpädagogik sich bei der theoretischen wie praktischen Auseinandersetzung mit Musiken und Kulturen nicht von ihrer eurozentrischen Perspektive lösen kann (vgl. Blanchard, 2020), womit er zugleich ein stärkeres Bewusstsein für die bisweilen unreflektierte, vermeintlich absolute westliche Sichtweise anregt. Die Einsicht, dass auch die Musikpädagogik in postkoloniale kulturelle Machtverhältnisse verstrickt ist, womit sie aus einer privilegierten, dominanten und zugleich eingeschränkten Position heraus argumentiert und agiert, kann zu einer verstärkt selbstkritischen Haltung führen. Bezüglich der Debatte um kulturelle Aneignung könnte sie eine argumentative Zurückhaltung bedeuten. In weiterer Konsequenz könnte mit der Anerkennung einer womöglich triftigen Kritik schließlich das selbstverständliche Praktizieren verschiedener *Musiken der Welt* im Unterricht in Frage stehen.

4.4 Differenzierung des Aneignungsbegriffs

Eine gegenüber den vorangehenden kontroversen Argumentationen eher vermittelnde Option besteht darin, die Kritik an schädigenden Praktiken von *Cultural Appropriation* grundsätzlich als gerechtfertigt anzuerkennen, die Anliegen der interkulturell orientierten Musikpädagogik jedoch davon abzusetzen. Ein Mittel hierzu besteht in der Differenzierung des Begriffs *Aneignung*.

Der Ethnologe Hans Peter Hahn fasst jegliche Akte kultureller Aneignung und darauf bezogene Reaktionen als „Antinomien“ auf (vgl. Hahn, 2011), die bereits dem Begriff (*to appropriate*) selbst eingeschrieben seien: Dessen „Be-

39 Der Ansatz der *Critical Whiteness*, in seiner deutschen Ausprägung als *Kritische Weißseinsforschung* bezeichnet, legt ebensolche *weißen* Dominanzpositionen in Gesellschaft wie Wissenschaften offen (vgl. Hyatt, 2015).

40 Ott entwirft ein Gedankenexperiment, in dem (post-)koloniale Asymmetrien zwischen europäischen und afrikanischen Musikkulturen umgekehrt werden, sodass Europa nun durch Afrika kulturell dominiert wird (vgl. Ott, 2012, S. 123–124).

deutungen reichen von ‚geeignet sein‘ über ‚sich zu eigen machen‘ bis hin zu ‚stehlen‘, sie könnten somit ‚verschiedene Perspektiven auf das gleiche Geschehen abbilden‘ (Hahn, 2011, S. 15). Auf Grundlage verschiedener Interpretationen mag die Aneignung und Nutzung kultureller Elemente bei einem bestehenden Machtgefälle weiterhin Konflikte zwischen Mitgliedern beteiligter Kulturen hervorrufen, allerdings können solch divergente Deutungen auch artikuliert und somit unterschiedliche Interessen sichtbar sowie wechselseitig nachvollziehbar gemacht werden.

In Bezug auf Musiken differenziert Leggewie, wie oben genannt, zudem verschiedene Interessen auf Seiten der Aneignenden: ökonomische, ästhetische sowie politische, wenngleich diese sich ihm zufolge als Formen kultureller Aneignung zumeist überlagern (vgl. Leggewie, 2014, S. 71). Seitens der Musikpädagogik könnte für eine zusätzliche Kategorie der pädagogischen bzw. pädagogisch initiierten Aneignung plädiert werden. Wie Susanne Dreßler mit ihrer Studie aufzeigt, wäre auch diese Kategorie reich gefüllt, sie unterscheidet sich jedoch signifikant von denen Leggewies. So sind die Intentionen pädagogischer Aneignung frei von ökonomischen Erwägungen. Aspekte, Ziele und Effekte der ‚anthropologische[n] Dimension‘ (Dreßler, 2021, S. 17) von Aneignung weisen zwar Berührungen mit ästhetisch motivierten Formen kultureller Aneignung auf, können aber doch als speziell (musik-)pädagogisch gelten, wenn etwa im interkulturellen Musizieren durch Schüler*innen – zumal im veränderten schulischen Kontext – etwas Neues entsteht, das eigenen ästhetisch bildenden Wert hat und damit einer Beurteilung als deformierend und entstellend entzogen werden kann. Politisch wiederum sind Angebote kultureller Aneignung im Musikunterricht ebenso in explizit pädagogischer Hinsicht, indem sie einen spezifischen Beitrag zu interkultureller Bildung leisten.

Die pädagogisch initiierte Aneignung musikalischer Praxen im interkulturell orientierten Musikunterricht ist dann insofern zu nuancieren, als sie nach Barth und Stroh nicht allein selbstzweckhaft die eigene Praxis und Identität bereichert, sondern damit zur interkulturellen Kompetenz beiträgt (vgl. Barth & Stroh, 2021, S. 195–196). Entsprechend akzentuiert Stroh an anderer Stelle, dass die Aneignung von Musiken eine ‚Aneignung von Wirklichkeit [...] mit musikalischen Mitteln‘ sei. Die Ziele interkulturell orientierten Musikunterrichts sieht er somit darin, Schüler*innen zu befähigen, ‚sich die Wirklichkeit einer kulturell globalisierten Welt und der multikulturellen Gesellschaft aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial[] [sic!] aneignen zu können‘ (Stroh, 2009, S. 7).⁴¹ Mit solchen Differenzierungen und Präzisierungen wären einige der

41 Stroh weist zudem darauf hin, dass die zu vermittelnden Musiken der globalisierten Welt oft selbst bereits vielfältige Aneignungsprozesse durchlaufen haben. Als Beispiel afroamerikanischer Musik nennt er den Gospelsong *Oh Happy Day* (vgl. Stroh, 2009, S. 8).

grundlegenden Merkmale von kritisierbarer *Cultural Appropriation* nicht mehr erfüllt bzw. durch die Merkmale einer pädagogischen Perspektive aufgehoben. Gleichwohl mögen aus Sicht von Mitgliedern der betroffenen Kulturen einige Gefahren kultureller Aneignung fortbestehen, die nicht grundsätzlich auszuräumen sind und hier musikpädagogisch toleriert werden.

4.5 Sensibilität und Rücksichtnahme

In Verbindung mit einer die eigenen Anliegen herausstellenden Differenzierung verschiedener Perspektiven könnte die Musikpädagogik schließlich eine Haltung der verstärkten Sensibilität und Rücksicht einnehmen. Diese könnte es ermöglichen, auf weitere Vorbehalte gegenüber der Übernahme musikalischer Praxen – insbesondere im interkulturellen Musizieren – einzugehen.

Gemäß der im dritten Abschnitt vorgestellten Definitionen werden die schädigenden Auswirkungen von Akten kultureller Aneignung im postkolonialen Diskurs als Ausbeutung, Deformierung von kulturellen Symbolen und Verletzung von Identitäten gelesen. Während die erstgenannten in pädagogischen Zusammenhängen durch abweichende Ziele und Effekte relativiert und gemindert werden könnten, bleibt mit den Ausführungen Nguyens und Strohs eine Verletzung intimer, identitätsstiftender musikalischer Praxen durch das Praktizieren von *Musiken der Welt* möglich, die ernst zu nehmen ist. Dabei stellt sich die Frage, auf wessen Befinden und Befindlichkeiten hier Rücksicht zu nehmen wäre. So kann – neben dem Respekt, der pädagogisch ohnedies gegenüber sämtlichen Kulturen und ihren Mitgliedern zu wahren und zu vermitteln ist – diese Sensibilität auch mit Blick auf Schüler*innen selbst geboten sein. Ein Beispiel gibt die Schwarze deutsche Journalistin Alice Hasters, die in ihrem Buch *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten* (vgl. Hasters, 2019) unter anderem ihre eigene Schulzeit beschreibt. Hasters schildert, wie sie sich als Jugendliche mit Hip-Hop-Musik zu identifizieren begann, zu der sie, gegenüber ihren *weißen* Freund(*inn)en, eine besondere Verbindung empfand: „Ich hatte Zugang zur afroamerikanischen Kultur, meiner Kultur. [...] Doch weil sie regelrecht begehrt wurde, stürzte nicht nur ich mich darauf, sondern alle wollten ein Teil davon sein“ (Hasters, 2019, S. 84). Ihren exklusiv beanspruchten Bezug zu Hip-Hop begründet sie durch die darin ausgedrückte Diskriminierungserfahrung und konstatiert: „Der Kontext wird [...] automatisch verändert, wenn *weiße* Menschen Formen Schwarzer Kultur ausüben, weil sie keine Unterdrückung, keinen Rassismus erfahren

haben“ (Hasters, 2019, S. 86).⁴² Dieses Beispiel weist darauf hin, dass auch am schulischen Musikunterricht Personen beteiligt sein können, die das Praktizieren einzelner Musiken unterdrückter Kulturen als kritikwürdige Adaption und sich selbst als davon betroffen empfinden mögen.

Mit Rücksicht auf die Menschen, die sich solchen Kulturen zugehörig fühlen, kann das Spielen, Singen und Tanzen etwa von afrodiasporischen Musiken als sensible Angelegenheit erachtet werden. Hier wie auch bei anderen *Musiken der Welt* wäre fortan sorgsam zu reflektieren, aus welchen Kontexten diese Musiken stammen und wie sie sich zu Kulturen der deutschen, österreichischen bzw. schweizerischen Mehrheitsgesellschaft verhalten. Dies mag auch im Unterricht selbst thematisiert werden. Für Unterrichtsarrangements interkulturellen Musizierens wäre – wie auch sonst bei der Thematisierung von Jugendkulturen – behutsam zu prüfen, wie Schüler*innen solche Praktiken aufnehmen und inwiefern sie sich dabei in ihren Identitäten berührt fühlen. Einem unreflektierten Zu-eigen-Machen beliebiger Musiken durch Lehrende und Lernende könnte durch eine allseitige Haltung der Sensibilität und Rücksichtnahme vorgebeugt werden.

5. Zusammenfassung

Die interkulturell orientierte Musikpädagogik ist durch die im postkolonialen und öffentlichen Diskurs debattierte Kritik an *Cultural Appropriation* aufgefordert, ihre Gegenstände und Ziele einer Prüfung zu unterziehen: Viele Musiken und musikalische Praxen, die im Unterricht thematisiert und rezipiert sowie insbesondere praktiziert und adaptiert werden, entstammen ihrem Ursprung nach Kulturen, die in einem asymmetrischen Machtverhältnis zu Kulturen westlicher und *weißer* Mehrheitsgesellschaften stehen. Entsprechend können Praktiken der Aneignung kultureller Elemente innerhalb eines Machtgefälles generell als fortgesetzte Unterdrückung durch Ausbeutung und Verletzung gelesen werden. Da Musiken für viele kulturelle Gemeinschaften besonders intime und identitätsstiftende Praxen darstellen, bedarf das künftige Praktizieren von *Musiken der Welt* im Unterricht eingehender Reflexion und differenzierter Begründung. Innerhalb der Debatte um kulturelle Aneignung scheinen etwa folgende, voranstehend skizzierte Argumentationen und Verhaltensweisen denkbar:

42 Hasters kritisiert die Aneignung von Hip-Hop durch *Weißer* mit der prägnanten Formel „You can't have the culture without the struggle“ – du kannst die Kultur nicht ohne das Leid leben“ (Hasters, 2019, S. 86).

1. Die deutschsprachige Musikpädagogik kann das der Kritik an *Cultural Appropriation* implizite Konzept von Kultur dekonstruieren und verdeutlichen, dass es mit einem nicht essenzialistischen, dynamischen und durchlässigen Kulturkonzept unvereinbar und damit problematisch ist.
2. Die Musikpädagogik kann das der Kritik zugrunde liegende Konzept von Musik hinterfragen, indem sie den Anspruch von Urheberschaft, mithin Authentizität und Autorisierung, anzweifelt und stattdessen auf ästhetisch-künstlerische Entwicklungen und Potenziale durch transkulturelle Adaptationen insistiert.
3. Die Musikpädagogik kann ihre unlösbare Verstrickung in postkoloniale Machtverhältnisse annehmen und Selbstkritik üben, als deren Folge sie sich in der Debatte um kulturelle Aneignung argumentativ zurückhält und das selbstverständliche Praktizieren von *Musiken der Welt* in Frage stellt.
4. Die Musikpädagogik kann angesichts der Kritik an *Cultural Appropriation* den im musikpädagogischen Diskurs verwendeten Aneignungsbegriff differenzieren, sodass ihre Anliegen ästhetischer Bildung und interkultureller Kompetenz von der Kritik abgesetzt und ausgenommen sind.
5. Die Musikpädagogik kann bei der unterrichtlichen Auswahl von Musiken und musikalischen Praxen gegenüber unterdrückten Kulturen und den Menschen, die sich ihnen zugehörig fühlen – auch mit Blick auf Schüler*innen – eine Haltung besonderer Sensibilität und Rücksicht einnehmen.

Während die erste und die zweite Option der dritten kontrovers gegenüberstehen, vermitteln die vierte und die fünfte Option zwischen musikpädagogischen Zielen und der Kritik an *Cultural Appropriation*. Damit besteht die Möglichkeit, auf die Kritik einzugehen, ohne die Anliegen und Interessen der interkulturell orientierten Musikpädagogik aufzugeben. Aktionsformen des interkulturellen Musizierens im Musikunterricht – von europäischer Klassik ebenso wie von westafrikanischer Folklore, globalem Hip-Hop oder anderen Musiken – wären damit, wenn auch sorgsam abwägend, weiterhin legitimierbar. Die Diskussion, welchen Optionen künftig der Vorzug zu geben sein mag, ist in der deutschsprachigen Musikpädagogik indes noch zu führen. Dabei wird auch zu beobachten sein, welche Entwicklung die Debatte um kulturelle Aneignung forthin nimmt.

Literatur

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Androutsopoulos, J. (2003). Einführung. In J. Androutsopoulos (Hrsg.), *HipHop. Globale Kultur – lokale Praktiken* (S. 9–23). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839401149>
- Baker, K. J. M. (2012). A Much-Needed Primer on Cultural Appropriation. *Jezebel*, 13.11.2012. Verfügbar unter jezebel.com/a-muchneeded-primer-on-cultural-appropriation-30768539 (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Wißner.
- Barth, D. (2020). Geschichte(n) und Perspektiven einer interkulturell orientierten Musikpädagogik. In D. Helms (Hrsg.), *Musik in Konfrontation und Vermittlung. Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung 2018 in Osnabrück* (S. 251–261). epOs Music.
- Barth, D. & Stroh, W. M. (2021). Musik(en) der Welt im Musikunterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 9., komplett überarbeitete Auflage (S. 195–204). Cornelsen.
- Bechhaus-Gerst, M. & Zeller, J. (2021). Einführung. In M. Bechhaus-Gerst & J. Zeller (Hrsg.), *Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage (S. 9–22). Metropol.
- Blanchard, O. (2020). Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht. Eurozentrismus in der Interkulturellen Musikpädagogik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 93–104). Olms.
- Buchwald, S. (2020). Kunstunterricht: „Wir haben die Globalisierung verpennt“. *Süddeutsche Zeitung*, 21.07.2020. Verfügbar unter www.sueddeutsche.de/muenchen/schule-unterricht-kunstpaedagogik-kulturelle-aneignung-1.4974274?reduced=true (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Distelhorst, L. (2021). *Kulturelle Aneignung*. Nautilus.
- Dreßler, S. (2021). Von der „Definitions-macht der Begriffe“ – Zur Relevanz einer musikpädagogischen Auseinandersetzung mit ‚Aneignung‘ als Begriff. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Jahrgang 2021, 1–25. Verfügbar unter www.zfkm.org/21-dressler.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Filz, R. (2006). *Rap, Rhythm & Rhyme. Vocal Percussion in der Klasse*. Universal Edition.
- Fourrest, C. (2020). *Generation Beleidigt. Von der Sprachpolizei zur Gedankenpolizei. Über den wachsenden Einfluss linker Identitärer. Eine Kritik*. Edition Tiamat.
- Hahn, H. P. (2011). Antinomien kultureller Aneignung: Einführung. *Zeitschrift für Ethnologie*, 136, 11–26.
- Hasters, A. (2019). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten*. Hanser.

- Hömberg, T. (2018). „Meine Musik“ – Aneignung und Verfremdung. Kreative Methoden und Experimente, eigene musikalische Positionen zu hinterfragen. *Musik & Bildung*, 3, 20–26.
- Hömberg, T. (2019). Eine Musikkultur entdecken. Ein Experiment zur Aneignung von (medial erkundeten) Musiken. *Musikunterricht aktuell*, 10, 20–25.
- Hömberg, T. (2021). Individuum versus Collectivum? Zu normativen Positionen und Polaritäten im musikpädagogischen Diskurs. In C. Heß & J. Honnens (Hrsg.), *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 5 (S. 61–84). Verfügbar unter <https://www.zfkm.org/archiv/sonderedition-5-2021/> (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Hömberg, T. (2022). Kulturelle Aneignung, Musik und Unterricht. Zur Diskussion aus musikpädagogischer Sicht. *nmz – Neue Musikzeitung*, 12, 17–18.
- Honnens, J. (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 80, 4–12.
- Hyatt, M. (2015). *Critical Whiteness. Weißsein als Privileg*. Verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/critical-whiteness-weisssein-als-privileg.1184.de.html?dram:article_id=315084 (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Jünger, H. (2003). Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. *Diskussion Musikunterricht*, 17, 15–21.
- Kaiser, U. (2003). *Sonatenspiele. Wiener Klassik zum Mitspielen*. Klett.
- Kautny, O. (2018). Anerkennung, Achtung, Toleranz ...? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Jahrgang 2018, 46–76. Verfügbar unter www.zfkm.org/18-kautny2.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Leggewie, C. (2014). Auf dem Weg zur Weltmusik. Appropriation, Expropriation und Transkulturalität. *UNIKATE*, 45, 68–76.
- Leggewie, C. & Meyer, E. (2017). Einleitung. In C. Leggewie & E. Meyer (Hrsg.), *Global Pop. Das Buch zur Weltmusik* (S. 1–4). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05480-7>
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2013). Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik. In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Transformationen des Kulturellen* (S. 133–146). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19239-0_8
- Malik, K. (2017). In Defense of Cultural Appropriation. *The New York Times*, 14.06.2017. Verfügbar unter <https://www.nytimes.com/2017/06/14/opinion/in-defense-of-cultural-appropriation.html> (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Nguyen, C. T. & Strohl, M. (2019). Cultural Appropriation and the Intimacy of Groups. *Philosophical Studies*, 176, 981–1002. <https://doi.org/10.1007/s11098-018-1223-3>

- Ott, T. (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 111–138). Wißner.
- Pabst-Krueger, M. (2021). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 9., komplett überarbeitete Auflage (S. 160–175). Cornelsen.
- Plikat, J. (2021). *Cultural appropriation* – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? *Language Education and Multilingualism. The Langscape Journal*, 3, 203–217. Verfügbar unter edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/22959/LEM_2021_Vol_3_Plikat.pdf?sequence=1 (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien*. Velbrück.
- Rogers, Richard A. (2006). From Cultural Exchange to Transculturation: A Review and Reconceptualization of Cultural Appropriation. *Communication Theory*, 16, 474–503. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00277.x>
- Rösing, H. (2015). Interkulturelle Musikaneignung: Verfälschung, Bereicherung oder Fortschritt? In H. Rösing, *Das klingt so schön hässlich. Gedanken zum Bezugssystem Musik* (S. 21–43). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402573-003>
- Scafidi, S. (2005). *Who Owns Culture? Appropriation and Authenticity in American Law*. Rutgers University Press.
- Schneider, A. (2021). Wenn Eminem gecancelt wird. *Die Welt*, 14.07.2021. Verfügbar unter www.welt.de/kultur/plus232300027/Cancel-Culture-Wenn-Eminem-und-Lana-Del-Rey-gecancelt-werden.html (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Schütz, V. (1992). *Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen*. Institut für Didaktik populärer Musik.
- Sow, N. (2015). Kulturelle Aneignung. In S. Arndt & N. Ofuately-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 417–420). Unrast.
- Stroh, W. M. (2009). *Der erweiterte Schnittstellenansatz*. Verfügbar unter <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/stroh2009.pdf> (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Stroh, W. M. (2022). Nachruf. Volker Schütz (1939–2022). *Diskussion Musikpädagogik*, 94, 3.
- Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig am 08.01.2004, etwas erweitert. *Diskussion Musikpädagogik*, 26, 4–17.
- Yigbe, G. D. (2021). Togo – Land einer anachronistischen Germanophilie? In M. Bechhaus-Gerst & J. Zeller (Hrsg.), *Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage (S. 159–167). Metropol.
- Young, J. O. (2008). *Cultural Appropriation and the Arts*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470694190>

Dichotomie eines interkulturell orientierten Kulturverständnisses im Musikunterricht

1. Einführung

Ein kurzer experimenteller Einstieg:

Bitte scannen Sie den ersten QR-Code (Abb. 1). Dieser führt Sie zu einem rund einminütigen Ausschnitt eines Musikstücks. Hören Sie diesen an und versuchen Sie für sich die folgenden drei Fragen zu beantworten:

1. Mit welchen drei Adjektiven lässt sich die Musik beschreiben?
2. Wenn Sie sich die Musiker*innen dazu vorstellen, wie sehen diese aus?
3. Wie stellen Sie sich den Aufführungsort vor?

Sofern Sie für alle drei vorangestellten Fragen Antworten gefunden haben, scannen Sie nun den zweiten QR-Code, welcher Sie zum selben Ausschnitt des Musikstücks führen wird, aber auch Einsicht in das dazugehörige Video gibt.



Abbildung 1: Hörbeispiel – Audio¹



Abbildung 2: Hörbeispiel – Video²

Vermutlich dachten Sie beim Hören der Audio-Datei nicht unmittelbar an eine Musikkapelle und selbstverständlich wurden mit den Fragen voreilige Urteile, eben *Vorurteile* und Stereotype abgefragt. Dieses Experiment kann bewusst machen, dass das Hören von bestimmter Musik spezifische Assoziationen weckt. Natürlich bedarf die menschliche Wahrnehmung der Reduktion von Komplexität, um Sinn in der Welt herzustellen. Ohne Formen der Kategorienbildung wären wir nicht lebensfähig. Aber Einteilungen sind *Zuschreibun-*

1 Alternativ kann auch folgender Link geöffnet werden. Dieser führt zum selben Musikbeispiel: <https://youtu.be/37657AW3O2g> (Weithaler, 2021a).

2 Der folgende Link führt zum Musikbeispiel mit Video: https://youtu.be/VTw_bV-LaD0 (Weithaler, 2021b).

gen und nicht Beschreibungen der Wirklichkeit, welche kontingent sind, also nicht-notwendig, sprich auch anders sein könnten (vgl. Kautny, 2012; Blanchard, 2019).

Das verwendete Musikvideo entstand im Rahmen eines Projekts der Musikkapelle Naturns in Südtirol im Sommer 2020. Aufgrund der Corona-Restriktionen war das Musizieren in der Großgruppe nicht erlaubt. So entschied man sich, in kleinen Ensembles an schönen Orten des Dorfes Videos aufzunehmen, und diese in Form eines sogenannten *Konzert Kinos* einem breiten Publikum zu präsentieren. Durch Platzreservierungen und Abstandregelungen konnte trotz der geltenden Vorgaben ein Konzerterlebnis, wenn auch der anderen Art, ermöglicht werden. Mit vierzehn verschiedenen Videos, von der *Garten Polka* einer kleinen böhmischen Besetzung zur *Intrada* der Blechbläser bis hin zu *Lets get it on* von Maceo Parker, wurden unterschiedlichste Genres bedient.³ Im Anschluss an das *Konzert Kino* wurden verschiedene Meinungen laut. Einige wenige seien hier plakativ festgehalten. So meinte jemand: ‚Cool, eine Musikkapelle die mehr kann als bum-bum-tsch.‘ Jemand anderes sagte: ‚Ein Zeichen unserer Kultur [die Tracht, A.W.] wird völlig entfremdet – schandhaft.‘ Daraufhin entgegnete jemand anderes: ‚Die Tracht ist ein besseres Gewand, ein Sonntags- oder Konzert-Gewandt. Nicht gebunden an Marsch und Polka.‘ Wieder jemand anderes meinte: ‚Wir vergessen unsere Wurzeln!‘ Offensichtlich liegen den unterschiedlichen Meinungen bezüglich der Darbietung von *Lets get it on* verschiedene Kulturverständnisse zugrunde.

Davon ausgehend wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, welches Kulturverständnis im Musikunterricht der Volksschule angebracht sein könnte. Sollte ein Video, wie das vorherige im Musikunterricht überhaupt gezeigt werden, und wenn ja, warum, oder wenn nein, warum nicht? Eine übliche Vorgehensweise des Unterrichtens ist, dass man „Typisches“ oder „Exemplarisches“ auswählt (Barth, 2008, S. 129). Als typisch für Musikkapellen kann das vorherige Video aus Sicht von Südtiroler(*inne)n nicht eingestuft werden – nicht nur wegen der Stückauswahl, sondern auch aufgrund der Instrumentation mit E-Gitarre und E-Bass. Dennoch wird in diesem Beitrag dafür argumentiert, dass es sinnvoll beziehungsweise in bestimmten Settings sogar als geboten gelten kann, gerade diese Ungewöhnlichkeiten im Musikunterricht zu thematisieren.

3 Das *Konzert Kino* kann auf der Webseite der Musikkapelle unter folgendem Link eingesehen werden: <https://www.musikkapelle-naturns.it/de/mediathek/konzertkino-2020/> (zuletzt aufgerufen am 28.07.2022) (Musikkapelle Naturns, 2021).

2. Kulturelle Standpunkte im Kontext von Musikunterricht

Unabhängig davon, ob kulturelle Standpunkte von Musiklehrkräften oder Lehrplanverfassenden explizit mitgedacht werden, oder lediglich implizit mitschwingen, ist Musikunterricht eng mit Kultur(en) verbunden. In Anlehnung an Paul Watzlawicks Aussage „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al., 1990, S. 53) könnte man behaupten: Man kann sich im Musikunterricht nicht nicht mit Kultur(en) befassen. Auch vor der Überzeugung, dass Kultur nicht nur imitierende Nachahmung ist, sondern sich als Vollzug verwirklicht, als aktive Ausdrucksform (vgl. Lüddemann, 2019, S. 5), müssen sich Lehrende bewusst machen, ob bestehende Kulturen gepflegt werden, vorhandene uminterpretiert oder neue aufgezeigt werden (vgl. Krause-Benz, 2013), welche Tänze, Lieder oder Hörbeispiele ausgewählt werden, welche Kategorisierungen in der Musikgeschichte hervorgehoben oder welches Instrumentarium thematisiert wird.

Und selbst die Entscheidung sich nicht mit dem kulturellen Standpunkt des Musikunterrichts auseinanderzusetzen *ist* eine Entscheidung, nämlich eine elitäre und nur von Seiten der Vertreter*innen der dominanten Kultur mögliche, welche die kulturellen Implikationen des eigenen Handelns übersieht.



Abbildung 3: Kultur als Aushandlungsprozess zwischen Stabilität und Flexibilität

Im vorliegenden Beitrag wird dafür plädiert, dass Kultur als ein Aushandlungsprozess verstanden werden muss, der durch folgende Dichotomien geprägt ist: Stabilität und Flexibilität sowie Kontinuität und Wandel. Dieses Spannungsverhältnis ist nicht im Sinne eines Entweder-oder, sondern eines Sowohl-als-auch zu verstehen und sollte lebhaft bleiben.

2.1 Ein von Stabilität geprägtes Kulturverständnis

Wird Kultur bloß als etwas Statisches verstanden, welches so ist, immer so war und so auch immer bleiben soll, kann man in Anlehnung an Barth von einem *normativen Kulturverständnis* sprechen (vgl. Barth, 2007, 2008). Einem normativen Kulturverständnis folgend wird auf einem Soll-Zustand beharrt und kulturell gesetzte Normen werden als allgemeingültig angesehen. Ein geforderter Soll-Zustand könnte beispielsweise sein, dass Trachttragende nur eine bestimmte Art von Musik spielen *sollten*.

Basiert der Musikunterricht auf einem normativen Kulturbegriff, dann werden gesetzte ästhetische Wertmaßstäbe vermittelt und ein bestimmtes musikalisches Verhalten soll ausgebildet werden (vgl. Barth, 2008, S. 39–55). So wird gelehrt, um ein Beispiel von Barth aufzugreifen, dass im Zusammenhang mit europäischer Kunstmusik das idente Nachahmen als langweilig zu erleben sei und Variationen interessant seien (vgl. Barth, 2007, S. 34). Man kann beispielsweise an Vertonungen barocker Tanzformen denken: Üblicherweise wird die Sarabande zunächst wie notiert gespielt und in der Wiederholung gibt es die Erwartungshaltung, dass diese mit kunstvollen Verzierungen ausgeschmückt wird.

Ein solches Kulturverständnis impliziert eine Hierarchie. Es gibt demnach Kenner*innen der kulturellen Normen und andere, welche dies nicht tun. Begegnet man so anderen, fremden Musikkulturen dann ergeben sich problematische Konsequenzen, wie Barth aufzeigt: „Entweder wird diese Musik zu Unrecht verurteilt oder man kann sich angesichts einer Fremdheit, über deren Formen und Normen nicht angemessen gesprochen werden kann, lediglich dieser Fremdheit bewusstwerden und/oder verstummen“ (Barth, 2008, S. 68).

Andererseits muss hinterfragt werden, ob alle Musikkulturen bestimmten Formen und Normen folgen. Beispielsweise bei der mitteleuropäischen Kunstmusik des 20. und 21. Jahrhunderts ist dies keineswegs so eindeutig bestimmbar.

Auch bei einem *ethnisch-holistischen Kulturverständnis* werden die kulturelle Stabilität und Kontinuität betont. Im Unterschied zur *normativen* Bestimmung des Kulturbegriffs, nach welcher man Kultur als Erziehungsziel anstrebt und demnach Kultur erst erworben werden muss, gehört nach dem *ethnisch-holistischen* Kulturverständnis jedes Mitglied durch seine Abstammung zu einer Herkunftskultur. Zwar versucht jenes eine vermeintlich vorliegende Kultur rein deskriptiv und wertfrei zu beschreiben, jedoch werden dadurch Differenzen innerhalb der Kultur übersehen (vgl. Barth, 2008, S. 88, 109, 116–117). Kulturen werden ‚vereinheitlichend beschrieben‘ und unterschiedliche Positionen, welche man zu der Herkunftskultur einnehmen kann, werden übersehen (vgl. Barth, 2008, S. 109). Das kollektive Bewusstsein der Ethnie wird als do-

minanter im Vergleich zur individuellen Identitätsentwicklung bewertet. Barth schreibt: „(D)as ‚Exemplarische‘ [wird, A.W.] nicht zur Problematisierung, sondern zur Verallgemeinerung ausgewählt“ (Barth, 2008, S. 129). Durch diesen Gedankengang wird das dekonstruierende Potenzial des Videos am Beginn des Beitrags erkennbar. Das Video lässt eben nicht Verallgemeinerungen zu, sondern könnte Menschen, welche in Südtirol sozialisiert wurden, möglicherweise irritieren und zum Innehalten, Nachdenken und Reflektieren anregen.

2.2 Ein von Flexibilität geprägtes Kulturverständnis

Dem auf Stabilität fokussierten Kulturverständnis liegt auf der Achse jenes gegenüber, welches die Flexibilität und den Wandel hervorhebt. Dieses wurde in der Interkulturellen Musikpädagogik unter anderem von Schütz, in Anlehnung an Welsch, mit dem Konzept der Transkulturalität stark gemacht. Transkulturalität meint, dass Individuen Elemente verschiedener Herkünfte in sich tragen und mit mehreren Teilkulturen verflochten sind (vgl. Alge & Krämer, 2013, S. 256). Welsch führte die anschauliche Metapher, dass der moderne Mensch ein *kultureller Mischling* sei (vgl. Welsch, 2010, S. 5) in die Diskussion ein. Durch die zunehmende ökonomische und technische Verflechtung, aber auch durch Tourismus und Migration gewinnt diese an Überzeugungskraft und eröffnet den Blick auf das kontingente Fundament der eigenen Kultur. So drängt sich in der globalisierten Welt der Eindruck auf, dass intergenerative kulturelle Unterschiede nicht selten größer sind als länderübergreifende (vgl. Barth, 2008, S. 35): Der eigene Nachbar zu Hause erscheint vielleicht fremder als der Internetfreund, der tausende Kilometer entfernt wohnt, sich aber beispielsweise derselben Jugendkultur zugehörig fühlt. Die Annahme, dass historische Musik der eigenen Kultur den Schüler(*inne)n näher sei, als Musiken anderer Länder, spricht, dass historische Distanzen leichter überwunden werden können als räumliche, dies ist, wie Barth treffend formuliert, „empirisch nicht nachgewiesen, historisch nicht belegbar und zudem pädagogisch bedenklich“ (Barth, 2007, S. 35).

Folgt man Welschs Konzept der Transkulturalität eröffnet sich die Möglichkeit der individuellen, kulturellen Verortung, wobei diese Freiheit nicht nur als herausfordernd, sondern auch als überfordernd erlebt werden kann und sich die Sehnsucht nach vorgefertigten Rollenbildern, welche Halt geben, zeigen kann. *Orientierungslosigkeit* und *Identitätsdiffusion* könnten Folgen sein (vgl. Rosa, 2008, S. 529).

Am Konzept der Transkulturalität wurde unter anderem von Thomas Ott und Oliver Blanchard kritisiert, dass das Mischungsverhältnis klarer bestimmt werden müsste (vgl. Ott, 2006, S. 14 sowie Blanchard, 2019, S. 41). Auch die

Frage, inwiefern es noch Sinn macht von Kultur(en) zu sprechen, wenn jene als transkulturell zu verstehen sind, wurde aufgeworfen (vgl. Krause-Benz, 2013, S. 77; Welsch, 2010; Barth, 2008, S. 161–162). Denn folgt man strikt dem Konzept der Transkulturalität, besteht die Gefahr, dass übersehen wird, dass Kulturen als Prozess und gleichzeitig als Produkt zu verstehen sind. Wenn Hans Jünger schreibt: „Kultur ist nicht mehr der Verein, in dem man Mitglied wird (mit vierteljährlicher Kündigung), schon gar nicht mehr die Familie, in die man hinein geboren wird, sondern ein Angebot im Kaufhaus“ (Jünger, 2003, S. 16), dann ist dies bildlich gesprochen eben nur insofern gültig, als ein „Angebot im Kaufhaus“ (Jünger, 2003, S. 16) vorhanden ist, womit in diesem Zusammenhang gemeint ist, dass andere Menschen die gleiche Bedeutungszuschreibung teilen. Im Bild bleibend: Das Sortiment im Kaufhaus kann sich verändern, es kann durch neue Artikel erweitert werden oder traditionelle können aussortiert werden, aber dies ist nur durch die Nachfrage mehrerer Kundschaften erreichbar.

3. Kultur als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen Stabilität und Flexibilität

Nur ein *bedeutungsorientiertes Kulturverständnis* im Sinne von Barth kann dem Spannungsverhältnis zwischen Stabilität und Flexibilität gerecht werden. Kultur wird dabei als „geteilte Sinndeutung“ (Barth, 2008, S. 166) eines Kollektivs verstanden. Dabei tritt die Fragestellung „was eine Musik *an sich* bedeutet“ (Barth, 2007, S. 9) in den Hintergrund, und der Fokus richtet sich darauf, warum eine bestimmte Art der Musik für eine bestimmte Gruppe als bedeutsam erlebt wird. Musik ist immer Ausdruck von Menschen und die Bewertung dieser kann nicht von vermeintlich allgemeingültigen, normativen Setzungen oder von Herkunftszuschreibungen abgeleitet werden, sondern nur von subjektiven Bedeutungszuschreibungen, welche sich im Kollektiv versammeln können. Damit geht einher, dass Qualitätsurteile relativ zu anderen Faktoren musikalisch-ästhetischer Praxen gesehen werden. So können Schüler*innen erkennen und tolerieren lernen, dass andere anderes schön finden, „weil sie ganz andere Erwartungen und Wünsche und Formen des Umgangs mit Musik präferieren“ (Barth, 2008, S. 35). Nur ein Kulturbegriff, der sich als Netzwerk von geteilten Bedeutungszuschreibungen und als ein Spannungsverhältnis zwischen Stabilität und Flexibilität versteht, kann einem interkulturell-orientierten Musikunterricht angemessen sein.

Noch ein letztes Mal soll das Eingangsvideo aufgegriffen werden: Über Jahrzehnte wurde in Südtirol von trachttragenden Personen Polka und Marsch-Musik als bedeutsam erlebt, und jene vielfach gespielt. Vor diesem

Hintergrund mag es gute Gründe geben diese Art der Musik weiterzutragen. Aber ob gegenwärtig lebende Südtiroler*innen diese Musik für sich als bedeutsam erleben, oder ob diese in einigen Jahrzehnten als bedeutsam erlebt wird, das muss sich erst zeigen, wenn Kultur wie aufgezeigt als Produkt und Prozess verstanden wird.

Literatur

- Alge, B. & Krämer, O. (2013). *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs*. Wißner.
- Barth, D. (2007). Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*, 28 (S. 31–52). Die Blaue Eule.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Wißner.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Perspektiven musikpädagogischer Forschung*. Waxmann.
- Jünger, H. (2003). Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 17, 15–21.
- Kautny, O. (2012). Für eine Entlastung des interkulturellen Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, 55, 16–22.
- Krause-Benz, M. (2013). Trans-Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 72–84). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. Rider. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf
- Lüddemann, S. (2019). *Kultur. Eine Einführung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23137-8>
- Musikkapelle Naturns (2021). *Konzert Kino*. Rider. <https://www.musikkapelle-naturns.it/de/mediathek/konzert-kino-2020/>
- Ott, T. (2006). *Musikinteresse von Immigrantenkindern in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht*. <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/ott2006.pdf>
- Rosa, H. (2008). Identität. In S. Gosepath, W. Hinsch & B. Rössler (Hrsg.), *Handbuch der politischen Philosophie und Sozialphilosophie* (S. 527–531). De Gruyter.
- Schütz, V. (1997). Interkulturelle Musikerziehung – Vom Umgang mit dem Fremdem als Weg zum Eigenen. *Musik und Bildung*, 5, 4–8.

- Schütz, V. (1998). Transkulturelle Musikerziehung. In M. Claus-Bachmann (Hrsg.), *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen* (S. 1–6). Universität Bamberg.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1990). *Menschliche Kommunikation*. Hans Hubert Verlag.
- Weithaler, A. (2021a). *Hörbeispiel – Audio*. Youtube. <https://youtu.be/37657AW3O2g>
- Weithaler, A. (2021b). *Hörbeispiel – Video*. Youtube. https://youtu.be/VTw_bV-LaD0
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413753.39>

Fragen stellen – Offenheit entwickeln – Erfahrungen sammeln

Musikunterricht unter interkulturellen Aspekten gestalten: Einblicke in ein Seminar für Studierende des Lehramts Grundschule

1. Schule, Musikdidaktik, Lehrendenbildung: Blickrichtungen auf Kulturen und Interkulturalität

In der Grundschule, die von allen Kindern verpflichtend besucht wird, lernen Schülerinnen und Schüler verschiedener Kulturen zusammen. Dass eine Berücksichtigung kultureller Aspekte und interkultureller Bezüge bei der Unterrichtsgestaltung unverzichtbar ist, kommt in den Lehrplänen für einzelne Fächer und in überfachlichen Kontexten zum Ausdruck (vgl. z. B. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014, S. 35, *Interkulturelle Bildung* als „schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele“; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, Lehrplan Primarstufe für das Fach Musik, S. 102), ebenso in einer zunehmenden Zahl an Publikationen zur interkulturellen Musikpädagogik seit den 1990er Jahren (vgl. Buchborn, 2020, S. 11; Ott, 2012, S. 112–113). In der Veröffentlichung *Musikdidaktik Grundschule* führt Mechtild Fuchs die „Erschließung von Musikkulturen“ (Fuchs, 2015, S. 89) als eine der wesentlichen Zielsetzungen des Musikunterrichts an und meint damit eine bewusste Auseinandersetzung mit Musikkulturen unterschiedlicher Länder und Zeiten – wahrnehmend, nachdenkend, musizierend (vgl. Fuchs, 2015, S. 89).¹ Diese Sichtweise geht von der „musikalische[n] Objektwelt, [der] Vielfalt an Musikkulturen“ (Fuchs, 2015, S. 99) aus und lenkt den Blick im Zuge der Rezeption auf das handelnde Subjekt (vgl. Fuchs, 2015, S. 99). Wenn die Subjekt- und die Objektseite in ein Zusammenspiel gebracht werden, ermöglicht dies, Kulturen kennenzulernen sowie sich aus der individuellen Perspektive heraus und mit den persönlichen Erfahrungen dazu in Beziehung zu setzen (vgl. Dorn, 2019, S. 13). Mit dem Begriff ‚Kulturen‘ sind zum einen unter-

1 Fuchs weist darauf hin, „dass der Begriff der ‚Kulturerschließung‘ nicht unproblematisch ist“ (Fuchs, 2015, S. 101), und verwendet diesen Terminus in erster Linie aus pragmatischen Gründen. Kulturen sind nach konstruktivistischem Verständnis nicht statisch und von Individuen unabhängig, daher werden sie nicht erschlossen, sondern vielmehr konstruiert (vgl. Fuchs, 2015, S. 101; vgl. auch Jank, 2013, S. 99; Krause, 2007, S. 66).

schiedliche Teilkulturen gemeint, die unsere Lebenswelt musikalisch prägen – von verschiedenen Stilen wie z. B. Pop, Rock, Jazz und Hiphop über verschiedene Formen von Kunstmusik bis hin zu Volksmusik. Gemeint ist zum anderen auch die Vielfalt an Kulturen, die in Einwanderungsländern wie Deutschland oder Österreich aufeinandertreffen, in Kontakt kommen, sich teilweise gegenseitig durchdringen und verflechten – auch bezogen auf Musik.

Um zukünftige Grundschullehrkräfte zur reflektierten Auseinandersetzung mit Konzepten und Positionen interkultureller Musikpädagogik und zur Entwicklung einer Haltung der Offenheit gegenüber kultureller Vielfalt sowie eines individuellen Handlungsrepertoires für die Unterrichtspraxis anzuregen, ist im Curriculum des Master-Studiengangs Musik mit Lehramtsop-tion Grundschulen an der Folkwang Universität der Künste Essen das Seminar *Musikunterricht unter interkulturellen Aspekten* verankert. Dass in der Musiklehrendenbildung Handlungsbedarf hin zu mehr Bewusstsein bezüglich Interkulturalität und einer entsprechenden Gestaltung des Unterrichts besteht, bringt Thade Buchborn zum Ausdruck, wenn er im Rahmen von Ausführungen zur Studie *Interkulturalität, Migration und Musikunterricht* feststellt, dass „die Musiklehrer*innen nach ihrem Studium mit dem Gefühl in die Schule gehen, für die Vermittlung heterogener Erscheinungsformen von Musik und für das vielfältige Themenspektrum interkultureller Musikpädagogik nicht ausreichend vorbereitet worden zu sein“ (Buchborn, 2020, S. 28–29).

Dieser Beitrag vermittelt einen Einblick in die oben erwähnte Essener Lehrveranstaltung und stellt dabei die Sicht der Studierenden auf verschiedene Momente eines interkulturell und dabei kultursensibel² gestalteten Musikunterrichts in den Mittelpunkt. Basis dafür sind leitfadengestützte Gruppen-gespräche mit den Teilnehmenden, die im Rahmen der seminarbegleitenden Forschung durchgeführt wurden. Zentrum dieser Gespräche waren Chancen und Herausforderungen, die Frage nach Authentizität, die Bedeutung von konzeptionellen Ansätzen interkultureller Musikpädagogik sowie die Haltung der Studierenden gegenüber einer interkulturell orientierten Unterrichtsgestaltung. Die Perspektive der Studierenden bietet Ansatzpunkte, um Lehrveranstaltungsangebote so weiterzuentwickeln, dass zukünftige Musiklehrende bereits während ihres Studiums auf die Gestaltung eines (Musik-)Unterrichts vorbereitet werden, der kultursensibel handeln und interkulturellen Aspekten Raum gibt.

2 Kultursensibles Handeln wird hier verstanden als auf kulturelle Vielfalt bezogenes emotionales und kognitives Handeln, das geprägt ist durch einen reflexiven Umgang mit Differenzen, mit möglichen Vorurteilen und Klischees gegenüber Kulturen und einer Orientierung an den unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Personen (vgl. Gerards & Meyer, 2016, S. 66; Steinbach, 2020, S. 300, 302).

2. *Musikunterricht unter interkulturellen Aspekten – eine Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende*

Im Anschluss an eine kurze Einführung in den strukturellen Rahmen der Lehrveranstaltung thematisiert dieses Kapitel die Konzeption des Seminars *Musikunterricht unter interkulturellen Aspekten* an der Folkwang Universität der Künste, das Studierende des Lehramts Grundschule innerhalb ihres Masterstudiums besuchen.

2.1 Der Rahmen

Während in den künstlerischen Studiengängen an deutschen Musikhochschulen der Anteil an Studierenden aus dem Ausland in der Regel sehr hoch ist³, haben die Lehramtsstudierenden an der Folkwang Universität der Künste größtenteils deutsche Wurzeln.⁴ Viele von ihnen kommen aus der Region – mit Blick auf die Herkunft spielt Interkulturalität in der Gruppe der Studierenden also kaum eine Rolle. Abgesehen vom Fach Musik an der Folkwang Universität der Künste finden im Rahmen eines Lehramtsstudiums die Lehrveranstaltungen aller anderen Fächer sowie die bildungswissenschaftlichen Studienanteile an der Universität Duisburg-Essen statt.

Laut Lehrerausbildungsgesetz NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, LABG, 2009, § 11 (8)), sind Studienleistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte verpflichtend. Darüber hinaus kann optional noch ein Zertifikat *Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft* erworben werden⁵. Im Curriculum des Fachs Musik für das Lehramt an Grundschulen und für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen ist die bereits erwähnte Lehrveranstal-

3 Beispiel Folkwang Universität der Künste, Sommersemester 2021: 61 % ausländische Studierende in künstlerischen Studiengängen (Auskunft der Studierendenangelegenheiten der Folkwang Universität der Künste Essen, 04.08.2021). Insgesamt liegt der Anteil ausländischer Studierender an der Folkwang Universität der Künste bei etwas über 35 % (für weitere Informationen siehe <https://www.folkwang-uni.de/home/hochschule/international/internationale-studierende> [zuletzt eingesehen am 28.08.2021]).

4 In allen Lehramtsstudiengängen der Folkwang Universität der Künste waren im Sommersemester 2021 nur vier Studierende aus dem Ausland eingeschrieben, darunter keine Studierenden im Lehramtstudium Grundschule (Auskunft der Studierendenangelegenheiten der Folkwang Universität der Künste Essen, 04.08.2021).

5 Informationen zum Zertifikat bietet die Seite „Zusatzqualifikation (Zus) Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ der Universität Duisburg-Essen (siehe hierzu <https://www.uni-due.de/daz-daf/zus> [zuletzt eingesehen am 28.08.2021]).

tion verankert, die im Mittelpunkt dieses Beitrags steht: *Musikunterricht unter interkulturellen Aspekten*. Dieses Seminar wird für beide Studiengänge gesondert angeboten und spezifisch mit Blick auf die jeweilige Schulform gestaltet. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Seminar für Studierende des Lehramts Grundschule.

2.2 Zur Konzeption des Seminars

Die zwei Semesterwochenstunden umfassende Lehrveranstaltung ist Teil des Moduls *Musikwissenschaft und musikalische Bildung 1*, richtet sich an Studierende des Lehramts Grundschule im ersten Mastersemester und wird im Turnus von zwei Semestern jeweils im Wintersemester angeboten. Zum Zeitpunkt des Seminarbesuchs haben die Teilnehmenden im Rahmen eines fünfwöchigen, nicht spezifisch auf den Musikunterricht bezogenen Eignungs- und Orientierungspraktikums bereits erste Eindrücke und Erfahrungen in der Schulpraxis gesammelt und als weitere Praxisphase ein Berufsfeldpraktikum durchgeführt (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, LABG, 2009, § 12 (2)). Darüber hinaus sind sie aus Lehrveranstaltungen im Bachelorstudium mit grundlegenden Aspekten der Didaktik des Musikunterrichts vertraut.

Musikalisches Lehren und Lernen, Interkulturalität und Möglichkeiten des Ineinandergreifens werden im Seminar aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert: Es gilt, sich mit Begriffen wie Kultur, Interkulturalität und Transkulturalität auseinanderzusetzen und verschiedene Verständnisse dieser Begriffe sowie damit verbundene Kulturkonzepte (vgl. Dorn, 2019, S. 11; Gaupp, 2012, S. 156–158; Gerards & Meyer, 2016, S. 64–66) zu diskutieren.⁶ In diesem Kontext wird auch der Terminus ‚Kultursensibilität‘ thematisiert (vgl. Gerards & Meyer, 2016, S. 66; Steinbach, 2020, S. 300, 302), der einen sensiblen Umgang mit Differenzen in den Mittelpunkt stellt, nicht das Verhältnis verschiedener Kulturen zueinander. Weiterhin gilt es, konzeptionelle Ansätze interkultureller Musikpädagogik kennenzulernen und zu reflektieren – etwa Irmgard Mercks *Schnittstellenansatz* aus den 1980er Jahren und den im Anschluss daran von Wolfgang Martin Stroh entwickelten *Erweiterten Schnittstellenansatz*, ebenso die *interkulturell orientierte Musikdidaktik* von Reinhard Böhle aus den 1990er Jahren (zu diesen Konzeptionen vgl. Knigge, 2012, S. 30–41).

Diese fachwissenschaftliche Perspektive wird mit didaktischen Aspekten in Verbindung gebracht. Im Rahmen von Überlegungen zur Planung, Durchfüh-

6 Der Titel der Lehrveranstaltung selbst greift den im Lehrplan für die Primarstufe in NRW verwendeten Begriff ‚interkulturell‘ auf (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2021, S. 102).

rung und Reflexion von Unterricht arbeiten die Studierenden mit dem Lehrplan für die Grundschule in NRW ebenso wie mit didaktischen Materialien für den Unterricht – Schulbücher, Materialien für Lehrkräfte und digitale Angebote. Die Frage nach der Struktur von Unterrichtsbeispielen und der Beschaffenheit von Lernmaterialien bezüglich der Zielsetzungen von interkulturell orientiertem Musikunterricht spielen in diesem Kontext eine wichtige Rolle (vgl. Barth, 2012, S. 85–86).

Ein Ineinandergreifen und Zusammenwirken von wissenschaftlich-theoretischen, didaktischen und auf die Unterrichtspraxis bezogenen Aspekten bzw. Fragen entsteht dann, wenn die Studierenden Unterrichtsstunden planen, in einer Grundschulklasse durchführen und in der Seminargruppe ihre Erfahrungen als Unterrichtende bzw. als Beobachtende reflektieren. Alle Studierenden nehmen im Laufe des Semesters mindestens einmal die Rolle der Unterrichtenden ein; damit kommt den selbst entwickelten und in der Praxis erprobten Unterrichtsbeispielen ein bedeutender Stellenwert in der Gesamtkonzeption des Seminars zu. Die inhaltliche Gestaltung dieser Unterrichtsstunden legen die Studierenden nach Rücksprache mit der Musiklehrkraft der jeweiligen Klasse selbst fest. Gerne werden Lieder als Mittelpunkt einer Stunde gewählt: manchmal solche, die in zahlreichen Schul- und Liederbüchern zu finden sind, wie *Obwisana* aus Ghana, *Simama kaa* aus Tansania oder *Sur le Pont d'Avignon* als französisches Volkslied (vgl. z. B. Baumann et al., 2001; Maierhofer et al., 2005; Neumann, 2016), und zum Teil auch Lieder, die in Veröffentlichungen mit didaktischer Intention selten oder gar nicht vertreten sind und einiges an Recherchearbeit bezüglich Informationen zur Herkunft und zur Ausführung erfordern – etwa das mexikanische Volkslied *Cielito lindo* oder ein Joik als Gesang des Volkes der Samen mit Siedlungsgebiet in Nord-Scandinavien. Alternativ zu Liedern, die mit einer Klasse gesungen werden, oder auch in Verbindung damit, thematisieren Studierende in den Unterrichtsstunden auch Vokal- und Instrumentalwerke als Hörbeispiele, bekannte Musikerinnen und Musiker, Musikinstrumente oder traditionelle Tänze. Absprachen zwischen den Teilnehmenden hinsichtlich der Inhalte gewährleisten, dass sich die Studierenden im Laufe eines Semesters mit unterschiedlichen Kulturen auseinandersetzen – sowohl auf fachlich-wissenschaftlicher Ebene als auch auf didaktischer Ebene.

Eine Phase der Reflexion der durchgeführten Unterrichtsstunden ermöglicht den Studierenden, sich über Erfahrungen und Fragen auszutauschen und dabei auch Aspekte anzusprechen, die allein bei der Konzeption des Unterrichtsbeispiels und ohne Erprobung in der Schulpraxis kaum eine Rolle spielen würden: Wie können Kinder, in deren Familie verschiedene Kulturen miteinander verflochten und verwoben sind, Erfahrungen und Wissen aus diesen Kulturen in den Unterricht einbringen? Was gilt es zu beachten, wenn religiöse

Lieder und Feste in Klassen mit Kindern, die unterschiedlicher kulturelle Hintergründe haben, thematisiert werden?

Musikunterricht unter interkulturellen Aspekten möchte als Lehrveranstaltung dazu beitragen, dass die Studierenden sich reflektiert mit Konzepten und Positionen interkultureller Musikpädagogik auseinandersetzen, dass sie Fragen stellen, über Fakten und Erfahrungen nachdenken und sich darüber austauschen. Ziel ist Offenheit und Neugier gegenüber verschiedenen Kulturen und deren Musik sowie die Entwicklung einer persönlichen Haltung hinsichtlich kultureller Vielfalt und einer darauf reagierenden Gestaltung von Musikunterricht. Ziel ist weiterhin, dass die Studierenden im Seminar Wissen erwerben und Kompetenzen entwickeln, die eine Basis für ihren zukünftigen Unterricht bilden – als Basis, die es im Sinne von lebenslangem Lernen weiterzuentwickeln gilt.

3. Die Sicht von Studierenden

Wie blicken Studierende auf die intensive Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Musik und Interkulturalität? Die folgenden Ausführungen geben einen Einblick in die Sichtweise von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der oben dargestellten Seminarveranstaltung.

3.1 Fragezeichen als Ausgangspunkt

Im Kontext der Entwicklung konkreter Unterrichtsbeispiele für die Schulpraxis kommen viele Fragen zur Sprache: Fragen, die das In-Beziehung-Setzen von konzeptionellen Ansätzen Interkultureller Musikpädagogik und Ideen der Studierenden zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Unterrichtsstunden betreffen, und Fragen, die sich auf die persönliche Haltung der Teilnehmenden zu einem Musikunterricht, der Interkulturalität Raum gibt, beziehen. Das sich bereits im ersten Semester des hier betrachteten Zeitraums der Lehrveranstaltung (Wintersemester 2016/2017 bis Wintersemester 2020/2021) abzeichnende rege Interesse der Studierenden an einem Austausch über Fragen in diesen Bereichen war Anlass, gezielt mit ihnen über ihre Sicht auf verschiedene Momente von interkulturell gestaltetem Musikunterricht zu sprechen.

In jeder der insgesamt fünf Seminargruppen fand am Ende des Semesters ein leitfadengestütztes Gruppengespräch mit vier bis sechs Studierenden statt. Diese Gespräche in der Rolle der Dozentin zu leiten ermöglichte, gezielt auch Aspekte und Situationen aufzugreifen, die in der jeweiligen Gruppe im Laufe

des Semesters von Bedeutung waren. Anhand der Transkriptionen dieser Gespräche mit anschließender Codierung im Rahmen einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und ergänzt durch Notizen, die im Sinne von Feldnotizen bei Beobachtungen an einzelnen Seminarterminen entstanden, wird im Folgenden die Sicht der Studierenden auf vier Themenbereiche im Zusammenspiel von Interkulturalität und Musikunterricht dargestellt.

3.2 Ergebnisse: Blickrichtungen auf ausgewählte Aspekte

Die nachfolgend beleuchteten Themenbereiche *Chancen und Herausforderungen*, *Authentizität*, *konzeptionelle Ansätze und Perspektiven* sowie *Haltung der Studierenden* bieten einen Einblick, wie Studierende interkulturell gestalteten Musikunterricht sehen und wie sie ihre persönliche Haltung dazu beschreiben. Verschiedentlich wird dabei auf Literatur verwiesen, um Parallelen zu Veröffentlichungen aufzuzeigen, die entsprechende Sachverhalte thematisieren.

Chancen und Herausforderungen

Welche Chancen und welche Herausforderungen sehen Studierende hinsichtlich eines Musikunterrichts, der interkulturellen Momenten besondere Aufmerksamkeit schenkt?

Als Chance betrachten sie die Möglichkeit, bei den Kindern Offenheit und Neugier für Musik unterschiedlichster Beschaffenheit zu wecken und einen Einblick in den jeweiligen kulturellen Kontext zu bieten. Woher kommt die Musik, die wir gerade hören? Zu welchem Anlass wird sie musiziert? Wie wird sie aus- und ggf. aufgeführt? Was sagt der Text aus? Wie leben die Menschen, denen diese Musik vertraut ist? Wenn Singen und Musizieren als Formen des aktiven Musikmachens mit Bewegung und Tanz oder mit dem Hören von Musik verknüpft werden und im besten Fall Musikerinnen und Musiker live zu erleben sind, kann ein breites Spektrum an Formen des Erlebens und Erfahrens Kindern auf sehr unterschiedliche Weise Einblick in eine und Zugang zu einer Kultur eröffnen. Da Lehrkräfte an Grundschulen meist mehrere Fächer in einer Klasse unterrichten, bietet es sich in dieser Schulform besonders an, Interkulturalität über Fächergrenzen hinweg aus verschiedenen Perspektiven zu thematisieren, wie es etwa Reinhard Böhle in seiner *Interkulturell orientierte[n] Musikdidaktik* vorschlägt (vgl. Knigge, 2012, S. 40).

Hinsichtlich der Gestaltung eines Unterrichts, der Musik verschiedener Kulturen thematisiert und dabei auch die in einer Klasse vertretenen Kulturen berücksichtigt, sehen die Studierenden folgende Fragen und Herausforderungen: Wo finde ich als Lehrkraft geeignete Lieder, Instrumentalsätze, Tänze und Audio- oder Videoaufnahmen? Lieder in unterschiedlichen Sprachen

bieten viele Lieder- und Schulbücher, Tanzbeschreibungen lassen sich in Büchern und Internetportalen finden. Zur jeweiligen Kultur werden dort jedoch vielfach keine oder nur einzelne Informationen angeboten. Selbst entsprechende Fakten zu recherchieren ist meist zeitaufwändig, und nicht immer ist diese Suche mit Erfolg verbunden. Nicht selten wäre es notwendig oder zumindest vorteilhaft, die jeweilige Sprache zu beherrschen, um Zugang zu Informationen zu einem Musikbeispiel zu erhalten. Im Rahmen der Planung eigener Unterrichtsstunden stellen die Studierenden fest, dass sich die Suche nach Materialien, die Musikkulturen von Lernenden mit Migrationshintergrund thematisieren, als besonders schwierig gestaltet (vgl. Barth, 2012, S. 78). An die Recherche anschließend gilt es, die Materialien für den Unterricht entsprechend didaktisch aufzubereiten. Dass dies eine Herausforderung sein kann, sehen nicht nur Studierende, sondern auch Frank Dorn in seinem Artikel „MusikKulturUnterricht“ (2019, S. 12). In diesem Kontext bringt er den unter anderem von Dorothee Barth mit Bezug auf Hans Jünger (2006) verwendeten Begriff des „Steinbruchs“ (Barth, 2012, S. 75, 86) ins Spiel. Gemeint sind „Materialien zur Musik der Welt“, die als „Rohstoff“ (Barth, 2012, S. 85) für den Unterricht genutzt werden können – unverzichtbar verbunden mit einer reflektierten und durchaus kritischen Betrachtung, ob und wie sie mit Blick auf die Ziele des Unterrichts und die jeweilige Klasse gewinnbringend eingesetzt werden können. Den am Seminar Teilnehmenden wird im Laufe des Semesters bewusst, dass das Auffinden eines geeigneten Steinbruchs und die Nutzung des darin verfügbaren Rohstoffs mit einigem Aufwand verbunden sind. Immer wieder taucht in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Umfang und der Tiefe von Hintergrundwissen auf, ebenso die Frage nach der Leistbarkeit einer eingehenden Auseinandersetzung mit den ‚ausgegrabenen‘ Materialien als Grundschullehrkraft im Schuldienst – mit Blick auf den Zeitbedarf ebenso wie hinsichtlich der musikwissenschaftlichen Expertise und musikethnologischen Herangehensweise. Auf den Mangel an geeigneten „Materialien mit Originalmusik, Transkriptionen und Hintergrundinformationen, die zu einer angemessenen Auseinandersetzung mit der Musik anderer Kulturen befähigen“ (Fuchs, 2010, S. 39) weist mit Blick auf die Grundschule bereits Mechthild Fuchs hin – und auch wenn in dieser Hinsicht ein Prozess in Gange ist, so gibt es noch vieles an Musik aus verschiedenen Kulturen zu entdecken, für die jeweilige Lehr-Lern-Situation zu adaptieren und in ein kultursensibel gestaltetes Unterrichtsarrangement einzubetten. Das bemerken die Studierenden aller Seminargruppen und bieten mit den selbst konzipierten Unterrichtsstunden und entwickelten Materialien auch einige Beispiele.

An die Frage nach geeigneten Materialien anknüpfend wird in allen leitfadengestützten Gruppengesprächen die Expertise der Lehrperson angesprochen: Wie kann es mir als Lehrender bzw. Lehrendem gelingen, mich mit einer

Kultur soweit vertraut zu machen, um sie auf der Basis fundierter Kenntnisse im Unterricht zu thematisieren? Das betrifft zum einen die fachlich-wissenschaftliche Seite – hier beziehen sich die Studierenden z. B. auf den *Schnittstellenansatz* von Irmgard Merkt und dessen erweiterte Form von Wolfgang Martin Stroh: In beiden Ansätzen bildet eine wissenschaftlich begründete Auseinandersetzung mit der jeweiligen Kultur den Ausgangspunkt für die Planung und Durchführung von interkulturell orientiertem Musikunterricht (vgl. Knigge, 2012, S. 33–34, 37). Die Frage nach der Expertise betrifft zum anderen musikpraktische Kompetenzen, um eine Klasse zum Singen und Musizieren von Musik unterschiedlicher Kulturen anzuleiten. Hinsichtlich beider Seiten halten es die Studierenden für notwendig, für die jeweilige Lehr-Lern-Situation Kompromisse zu finden. Dabei entwickeln sie ganz unterschiedliche Ideen, etwa eine Auseinandersetzung mit einer Kultur im Rahmen der eigenen Möglichkeiten und das Hinzuziehen von Personen mit entsprechendem kulturellen Hintergrund, sei es nur zur Vorbereitung des Unterrichts oder auch als Gast im Unterricht. Weiterhin werden Kooperationen und Projekte erwähnt. Sie ermöglichen direkte Begegnungen zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen – und können dabei mit Blick auf die Organisation und Durchführung auch eine Herausforderung sein.

Ab und zu ein Lied aus dem Schatz an interkulturellem Liedgut zu singen und bei der Auswahl von Hörbeispielen und Tänzen gelegentlich unterschiedliche Kulturen zu berücksichtigen: Für sich stehend machen einzelne Aktivitäten noch keinen interkulturell orientierten Musikunterricht aus (vgl. Dorn, 2019, S. 13). Eine Chance, um ausgehend von einzelnen Inhalten Unterricht interkulturell zu gestalten, sehen die Studierenden im Klassenleitungsprinzip. Wenn die Klassenlehrkraft mehrere Fächer und darunter auch das Fach Musik in der Klasse unterrichtet, öffnet dies Raum, um – basierend auf der Kenntnis des kulturellen Hintergrunds der einzelnen Kinder und mit einer gewissen zeitlichen Flexibilität – Kulturen über Fächergrenzen hinweg zu thematisieren und Musik, Sprache, Brauchtum sowie die geografische Verortung in ein vielfältiges Zusammenspiel zu bringen. Einige der selbst konzipierten Unterrichtsbeispiele berücksichtigen explizit diese interdisziplinäre Dimension.

Authentizität

Beim Thematisieren verschiedener (Musik-)Kulturen im Unterricht der Grundschule stellt sich immer wieder die Frage, wie nahe dies am Ursprünglichen geschehen kann. Wie gehen Studierende mit der Frage nach Authentizität um?

In diesem Kontext sind unter anderem folgende Fragen Gegenstand der Gespräche:

- Wie kann ich als Lehrkraft anhand der verfügbaren Materialien wie Noten- und Informationstexte, Audio- und Videoaufnahmen ein Lied oder Musikstück aus anderen Kulturen als meiner Herkunftskultur so musizieren, dass es der eigentlichen Praxis in der jeweiligen Kultur nahekommt? Womit wird musiziert? Inwieweit kann ich auch ohne die für eine Kultur typischen Instrumente mit den Kindern Musik aus unterschiedlichen Kulturen aktiv ausführen? Ist es in Ordnung, Alternativ-Instrumente zu verwenden? Ein Xylophon- anstelle eines Gamelanorchesters? Können wir einfache Percussioninstrumente selbst bauen, die den Originalen möglichst ähnlich sind?
- Wie kann in einer Schulklasse tatsächlich *interkulturell* musiziert werden und nicht nur Musik aus verschiedenen Kulturen? Handelt es sich um interkulturellen Musikunterricht, wenn in einer Klasse keine Lernenden oder eingeladene Expertinnen bzw. Experten mit entsprechendem kulturellen Hintergrund sind?
- Wie kann ich die Musik in den jeweiligen kulturellen Kontext so in den Unterricht einbetten, dass Klischees vermieden und ausgewählte Aspekte zur Kultur wie beispielsweise Musizieranlässe und -orte in sensibler Weise adaptiert bzw. didaktisch reduziert werden?

Beim Versuch, Antworten zu formulieren, kommt zum Ausdruck: Je nach Situation in der Klasse, vorhandenem Instrumentarium und Möglichkeiten, Personen mit entsprechender Expertise in den Unterricht einzubeziehen, sind Abweichungen in der Klassensituation gegenüber dem eigentlichen Kontext der jeweiligen Musik unterschiedlich groß. Immer wird es darum gehen, Kompromisse zu finden – und diese ggf. auch zu thematisieren (vgl. Dorn, 2019, S. 12). Dabei gilt es, die Musik und die Ursprungskultur zu respektieren und nach Möglichkeit authentische Klangeindrücke zu bieten (vgl. Barth, 2012, S. 82–83). Und es gilt auch, die unterschiedlichen – nicht nur kulturellen – Voraussetzungen der Lernenden und die eigenen Möglichkeiten als Lehrende zu berücksichtigen.

Konzeptionelle Ansätze und Perspektiven

Verschiedene Konzepte bzw. konzeptionelle Ansätze bieten Vorschläge, wie Musikunterricht unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte gestaltet werden kann. Welche Bedeutung haben diese aus der Sicht von Studierenden mit Blick auf ihren zukünftigen Musikunterricht in der Grundschule?

Gegenüber Ansätzen Interkultureller Musikpädagogik – von Irmgard Merkts *Schnittstellenansatz* aus den 1990er Jahren bis hin zu aktuellen Positionen und Perspektiven (Beispiele vgl. Buchborn, Tralle & Völker, 2020) –

zeigt die Mehrzahl der Studierenden eine sachlich-neutrale Haltung und zunächst eher verhaltenes Interesse. Wenn es im weiteren Verlauf des Semesters darum geht, eine Orientierung für die Planung konkreter Unterrichtsstunden zu erhalten und diese Ansätze und Positionen wieder aufgegriffen werden, ist ein zunehmendes Interesse der Studierenden zu bemerken. Sie stellen fest, dass gelesene Texte und diskutierte Positionen für die Planung konkreter Unterrichtsvorhaben durchaus von Bedeutung sein können. Dabei ist ihr Blick vielfach mit Fragen verbunden und keinesfalls unkritisch: Inwieweit wurde die Grundschule als möglicher Ort interkulturellen Lernens in diesen Ansätzen mitgedacht? Inwiefern lassen sich solche Ansätze und Positionen bei der Unterrichtsplanung tatsächlich berücksichtigen? Kann ich Elemente aus unterschiedlichen Ansätzen kombinieren und auf diese Weise Unterrichtsstunden konzipieren, in denen ich mich mit meiner persönlichen Einstellung gegenüber einer interkulturell orientierten Unterrichtsgestaltung wiederfinde?

Die Beschäftigung mit konzeptionellen Ansätzen hinsichtlich Interkultureller Musikpädagogik führt bei manchen Studierenden dazu, dass sie hohe Ansprüche an einen interkulturell orientierten Musikunterricht stellen und sich fragen, ob sie diesen gerecht werden können. Gelingt es, die zur Herkunft eines Liedes recherchierten Informationen so in die Unterrichtsstunde einzu beziehen, dass sie für die Kinder gleichermaßen interessant als auch verständlich sind? Wie lassen sich die vorgesehenen Schritte des Musikmachens, des Musikhörens und der Präsentation mit Blick auf einen ausgewählten Unterrichtsgegenstand konkret gestalten? Welche Impulse erscheinen geeignet, um die Kinder zur Reflexion über ein Hörbeispiel anzuregen? Hier stellt sich der Schritt in die Unterrichtspraxis als gewinnbringend heraus. Wenn von den Studierenden geplante Unterrichtsstunden vor der Durchführung besprochen und anschließend gemeinsam reflektiert werden, werden Konzeptionen greifbar und Bedenken hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit in der Schulpraxis reduziert.

Haltung der Studierenden

Die Studierenden kommen mit einer persönlichen Haltung bezüglich Interkulturalität und deren Berücksichtigung in Musikstunden ins Seminar und bringen ihre Sichtweise in Diskussionen ein. Wie verändert sich die Haltung der Studierenden im Laufe der Lehrveranstaltung?

Auf Vorerfahrungen zur Thematik *Musik und Interkulturalität* angesprochen berichten die Studierenden übereinstimmend, dass eine interkulturelle Perspektive im Musikunterricht, den sie als Schülerin bzw. Schüler erlebt haben, nur eine untergeordnete Rolle spielte. Das überrascht insofern, als sie ihre Schulzeit fast ausnahmslos im Ruhrgebiet verbracht haben – und damit in einer Region, in der viele Kulturen zusammentreffen. Die Studierenden erin-

nern sich an einzelne Inhalte: zumeist Lieder in nicht deutscher Sprache, die in der Regel ohne Thematisierung eines kulturellen Rahmens ‚einfach so‘ gesungen wurden. Gefragt nach Erwartungen und Wünschen zu Beginn des Semesters zeigen sich die Studierenden offen gegenüber dem, was sie inhaltlich erwartet, wobei in allen Seminargruppen der Wunsch nach Unterrichtsbeispielen und Materialien für die Schulpraxis geäußert wird. Korrespondierend dazu erwähnen die Seminar-Teilnehmenden in den Gesprächen am Semesterende jene Aspekte und Themenbereiche als besonders interessant, die sich auf die Unterrichtspraxis beziehen – insbesondere dann, wenn die Studierenden Bezüge zu ihnen bekannten Schulklassen, die von kultureller Heterogenität geprägt sind, herstellen können.

Dass ein interkulturell gestalteter Musikunterricht eine Haltung der Offenheit, die Bereitschaft, Unterrichtsinhalte durch die (Kultur-)Forscherbrille zu betrachten und ein sensibles Eingehen auf die und Umgehen mit den in einer Klasse vertretenen Kulturen erfordert, wird den Studierenden im Laufe des Semesters bewusst. In den leitfadengestützten Gruppengesprächen betonen sie, dass sie ihre individuellen Erfahrungen bei der Begegnung mit ihnen zuvor nicht oder wenig vertrauten (Musik-)Kulturen sowie das Stellen von Fragen und das gemeinsame Suchen nach Antworten als einen zentralen Faktor sehen, der zur Weiterentwicklung ihrer persönlichen Haltung gegenüber einem interkulturell orientierten und kultursensibel gestalteten Musikunterricht beiträgt. Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturen spielen dabei eine wichtige Rolle – sei es die russische Kommilitonin aus einem anderen Studiengang, die bei der Aussprache des Textes eines Winterliedes aus Russland behilflich ist, oder seien es Verwandte mit polnischen Wurzeln, die Hintergrundinformationen zu einem traditionellen polnischen Tanz beitragen. Auch wird deutlich, dass Erfahrungen in der Unterrichtspraxis – insbesondere Situationen des Singens und Musizierens – in diesem Prozess eine wichtige Rolle spielen und Studierende aus ihrer Sicht besonders dann eine Haltung der Offenheit und Toleranz entwickeln, wenn die thematisierten Kulturen und die konkreten Musikbeispiele ihr persönliches Interesse wecken können und theoretische Ansätze mit konkreten Beispielen aus der und für die Praxis des Musikunterrichts in Zusammenhang gebracht werden.

4. Räume öffnen und zum Weiterdenken anregen

Musikunterricht unter interkulturellen Aspekten regt als Lehrveranstaltung dazu an, Fragen zu stellen und Erfahrungen zu sammeln. Das können Fragen an die Musik sein, Fragen an sich selbst, an die eigene Haltung gegenüber Musik anderer Kulturen, an das persönliche Verständnis von Musikunterricht. Nicht

immer lassen sich Antworten finden, und manchmal ergeben sich aus einer Frage neue Fragen, die zum Weiterdenken anregen. Manchmal entstehen auch Irritationen, die Aufmerksamkeit wecken, zur Auseinandersetzung mit unbekanntem Sachverhalten anregen und neue Perspektiven eröffnen.⁷ Wenn Studierende in Schulklassen selbst konzipierte Beispiele für interkulturell orientiertes Musiklernen ausprobieren, ermöglichen ihnen diese Praxis-Situationen, Erfahrungen zu sammeln und darüber zu reflektieren. Die Studierenden berichten, dass diese Unterrichtssituationen sie dabei unterstützen, die Gestaltung von interkulturell orientiertem Musikunterricht als Prozess zu sehen, in dem sie sowohl Lehrende als auch Lernende sind. Dieses Bewusstsein eröffnet ihnen Möglichkeiten, in beiden Rollen ihr Wissen zu erweitern, neue Erfahrungen zu sammeln und damit ihr Handlungsrepertoire stetig zu erweitern.

Im Zusammenspiel von Fragen und Erfahrungen entsteht Raum, um Offenheit weiterzuentwickeln: Offenheit, sich mit unterschiedlichen Kulturen auseinanderzusetzen. Offenheit zu entwickeln meint auch, einen Blick über das Fach Musik hinaus zu werfen und zu fragen, wie interkulturell orientierter Unterricht interdisziplinär gestaltet werden kann. Offenheit gilt es auch mit Blick auf lebenslanges Lernen zu entwickeln – als Bereitschaft, sich mit Neuem und Unbekanntem auseinanderzusetzen und selbst kontinuierlich weiterzulernen, voneinander, übereinander und miteinander: Studierende, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Hochschuldozierende, Expertinnen und Experten einer Kultur, über und zwischen Kulturen und über Institutionen wie Schule und Hochschule hinaus.

Literatur

- Barth, D. (2012). Was verbirgt sich im Trojanischen Pferd? Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur Interkulturellen Musikpädagogik. In A. Niessen & A. Lehrmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch. musikpädagogik im focus*, Bd. 2 (S. 73–92). Wißner.
- Baumann, H., Sönnichsen, I., Mechler-Schmitt, R. & Becker, B. (Hrsg.) (2001). *Mikado. Unser Liederbuch für die Grundschule*. Klett.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. München.
- Buchborn, T. (2020). Interkulturalität, Migration und Musikunterricht. Spannungsfelder zwischen Schulpraxis und Theorie und daraus resultierende Herausforderungen für Musikdidaktik, Lehrer*innenbildung und Forschung. In T. Buch-

7 Zur Bedeutung von Störungen und Widerständen als Antrieb für Lernen vgl. Krause-Benz (2018, S. 114–122).

- born, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 9–32). Olms.
- Buchborn, T., Tralle, E.-M. & Völker, J. (Hrsg.) (2020). *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 8). Olms.
- Dorn, F. (2019). MusikKulturUnterricht. Über die Herausforderung, interkulturellen Musikunterricht zu gestalten. *üben & musizieren*, 3/19, 10–13.
- Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Helbling.
- Fuchs, M. (2015). Ziele des Musikunterrichts. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 88–103). Helbling.
- Gaupp, L. (2012). Von der interkulturellen Pädagogik zur transkulturellen Performanz – Aspekte der Kultur- und Bildungspolitik in institutionellen transkulturellen Kontexten. In S. Binas-Preisendörfer & M. Unselde (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (S. 153–169). Peter Lang.
- Gerards, M. & Meyer, C. (2016). In 80 Liedern um die Welt? Anforderungen an eine kultursensible musikalische Bildung in Kindertagesstätten. In K. Bradler (Hrsg.), *Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen* (S. 63–75). Schott.
- Jank, W. (2013). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Neuauflage). Cornelsen.
- Jünger, H. (2006). *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. LIT.
- Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehrmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch. musikpädagogik im focus*, Bd. 2 (S. 57–72). Wißner.
- Krause, M. (2007). Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Musikpädagogische Forschung*, Band 28 (S. 53–68). Die Blaue Eule.
- Krause-Benz, M. (2018). Die Antriebsdimensionen des Musiklernens. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 110–128). Helbling.
- Maierhofer, L., Kern, R. & Kern, W. (Hrsg.) (2005). *Sim Sala Sing. Das Liederbuch für die Grundschule*. Helbling.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen* (Leh-

- rausbildungsgesetz – LABG; vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022). Rider. <https://bass.schul-welt.de/9767.htm> (zuletzt aufgerufen am 29.11.2022).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen* (Heft 2012). Düsseldorf.
- Neumann, F. (Hrsg.) (2016). *Duett 1–4. Liederbuch*. Klett.
- Ott, T. (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*. musikpädagogik im focus, Bd. 2 (S. 111–138). Wißner.
- Steinbach, A. (2020). Kultursensibilität. In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hrsg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik* (Teil 1, Lexikon, S. 299–303). Helbling.

Aber von Eko Fresh im interkulturellen Musikunterricht

Musikpädagogische Perspektiven auf populäre Musik im Licht postkolonialer Theorien

1. Einleitung

Debatten über kulturelle Hegemonie prägen die interkulturelle Musikpädagogik derzeit entscheidend (vgl. Kautny, 2018; Honnens, 2017, 2018; Blanchard, 2019, 2021). Solche Ansätze arbeiten z. B. auf ethischer Basis zu ästhetischer Fremderfahrung (vgl. Kautny, 2018), zur (De-)Konstruktion von Musikunterrichtskultur(en) (vgl. Blanchard, 2019) oder in Bezug auf ethnisch-kulturelle Identitäten (vgl. Honnens, 2018), z. T. machtkritisch in anerkennungstheoretischen Paradigmen. An anderer Stelle werden im Schnittpunkt von Musikpädagogik und Popular Music Studies postkolonial-kulturwissenschaftliche Wissensbestände der Cultural Studies unter Beachtung ihrer Konzentration auf Machtverhältnisse für die Musikdidaktik urbar gemacht (vgl. Geuen & Rappe, 2015). Während Machtfragen zu kulturellen Positionierungen für das Verhältnis von populärer Musik und interkultureller Musikpädagogik ansatzweise erörtert wurden (vgl. Honnens, 2017), geschah dies bisher nicht im Kontext *postkolonialer Lesarten*¹. Letzterem widmet sich dieser Text.

Durch das Hören des Tracks *Aber*² von Eko Fresh (2018) wuchs die Überlegung, ob sich dieser in Verbindung mit Dorothee Barths (2010) Ansatz *Pop-*

1 Lesarten oder „Hörweise[n]“ (Ismaiel-Wendt, 2011, S. 63) werden hier in Orientierung an den Cultural Studies als erfahrungsbasierte Artikulationen oder Bedeutungszuschreibungen verstanden, welche in der Auseinandersetzung mit kulturellen Texten (hier Musik) entstehen (vgl. Fiske, 2000; Geuen & Rappe, 2015). In ihrer postkolonialen Ausrichtung gewinnen sie ihre kritische Perspektive durch die dekonstruierende Befragung konventionell-historischer Kategorien (z. B. Ethnizität, Nation, Identität) vor dem Hintergrund des kolonialgeschichtlichen Kontexts (vgl. Bachmann-Medick, 2014, S. 192–193).

2 Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=1A7Qw88As64> (12.07.2022). In dem Track versetzt sich der Rapper Eko Fresh abwechselnd in die Rolle eines AfD-Wählers ohne Migrationshintergrund (1. Strophe), eines Muslims mit türkischem Migrationshintergrund (2. Strophe) sowie in die seines bürgerlichen Ichs Ekrem Bora (3. Strophe). Nach gegenseitigen von (rassistischen) Stereotypisierungen geprägten Darstellungen in den ersten beiden Strophen nimmt Eko Fresh in der dritten und letzten Strophe eine zwischen den Standpunkten vermittelnde Position ein, die eine friedliche Lösung des Zusammenlebens visioniert.

*musik mit Migrationshintergrund*³ für den interkulturellen Musikunterricht fruchtbar machen ließe. Eingedenk der Überlegungen Heinz Geuens und Michael Rappes (2015) zu *Pop als postkoloniale Gehörbildung* entstand zugleich die Frage, ob sich die dort beschriebenen *TRX Studies*⁴ nach Johannes Ismaiel-Wendt (2011) eignen könnten, um eine postkoloniale Sicht auf den Track in Anschlag zu bringen.

Die Fragen meines Beitrags lauten daher: 1. Welche Erweiterungen liefert die postkoloniale Hermeneutik populärer Musik (*TRX Studies*) für Barths (2010) Vorschlag *Popmusik mit Migrationshintergrund*? 2. (Wie) Ließe sich eine Perspektive für den Umgang mit populärer Musik im interkulturellen Musikunterricht gewinnen, die auf einer postkolonial-kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Hegemonie gründet?

2. Musikpädagogische Potentiale durch postkoloniale Hermeneutik?

Die (interkulturelle) Musikpädagogik hat durch kulturwissenschaftliche Theoriebezüge und Betrachtung musikalischer Praxen durch die Brille der Cultural Studies neue wertvolle Impulse erhalten.⁵ Der für die Strömung konstitutive offen-dynamische Kulturbegriff findet seinen Niederschlag in Barths (2008) Studien zum bedeutungsorientierten Kulturbegriff sowie in Blanchards (2018; 2019) Revision desselben unter Vorzeichen epistemologischer Kritik. Geuen & Stöger (2016; 2017) sehen im Rahmen ihrer Gedankenexperimente zu Les- und Spielarten im Musikunterricht mit den Cultural Studies eine Chance, auf

3 Dorothee Barth arbeitet in dem dazugehörigen und gleichnamigen Text die Potentiale eines interkulturell orientierten Musikunterrichts heraus, der durch die Behandlung von populärer Musik, die in Text, musikalischer Gestalt oder Inszenierung vom Migrationshintergrund ihrer Urheber*innen bzw. Interpret(*inn)en geprägt ist oder den Migrationsbezug musikalisch umsetzt, Identifikationsangebote für Schüler*innen mit Migrationshintergrund bereithält (vgl. Barth, 2010, S. 339–340).

4 Die *TRX Studies* nach Ismaiel-Wendt sind postkoloniale Musikanalysen, die vor dem Hintergrund der Kolonialgeschichte Repräsentationen von Zeiten und Räumen in populärer Musik in den Blick nehmen und diskutieren (vgl. Ismaiel-Wendt, 2011, S. 53). Siehe Kapitel 3.

5 So diskutiert Jürgen Vogt (2006, 2014), inwiefern Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft verstanden werden kann. Er sieht einen entscheidenden Vorteil dieser Annäherung darin, Fragen in den Blick zu nehmen, die sich mit Umgang, Lernwegen und Bedeutungszuweisungen mit und an Musik auseinandersetzen. Das kritische Moment solcher Forschung sieht er sowohl – eher augenscheinlich – in Arbeiten aus den Cultural bzw. Postcolonial Studies als auch in „interkulturelle[n] Forschungen, durch welche die Geltung der eigenen Kultur relativiert werden“ (Vogt, 2014, S. 5).

die Verbindung von ästhetischen Praxen und Identität zu fokussieren. Es sei dadurch u. a. möglich, „in der Schule wirkende Machtverhältnisse im Hinblick auf die Frage, was Musik bedeutet, welcher Wert ihr zugeschrieben und wie das entschieden wird“ (Geuen & Stöger, 2017, S. 62) in den Blick zu bekommen.

Wie die beiden letztgenannten Autor(*inn)en ziehen auch Heinz Geuen und Michael Rappe (2015) Ismaiel-Wendts (2011) postkoloniale *TRX Studies* zur Entwicklung von Lesarten musikalischer Praxen und Musikstücke heran.⁶ Sie sehen in diesen „ein genuin didaktisches Verfahren [...], das im Klassenzimmer nahezu 1:1 umsetzbar ist“ (Geuen & Rappe, 2015, S. 343). Die Autoren betrachten Ismaiel-Wendts postkolonial-hermeneutische Studien populärer Musik hinsichtlich der „Verklammerung von musikalischen Sachverhalten mit nicht-musikalischen Kontexten“ (Geuen & Rappe, 2015, S. 299) als Erweiterung dieser Klammer. Mit deren Hilfe könne durch Irritation des hermeneutischen Vorgehens eine ‚experimentelle Hermeneutik‘ in Gang gesetzt werden (Geuen & Rappe, 2015, S. 301).

Neben der Fokussierung auf Machtfragen, welche in der interkulturellen Musikpädagogik aus diversen Blickwinkeln betrachtet werden,⁷ sehe ich ein weiteres Potential meines Anliegens in der Mitarbeit am Komplex Interkulturelle Musikpädagogik – Didaktik der populären Musik – Popular Music Studies.⁸ In meinen Überlegungen scheint das Bestreben durch, ausgewählte „Fragen zweier häufig weiterhin nebeneinander verlaufender Diskurse – dem der Didaktik der populären Musik und dem der interkulturellen Musikpädagogik“

6 Obwohl die Autoren sich dabei nicht speziell auf Interkulturalität beziehen, sich sogar gegen Sparten-Didaktiken wie die interkulturelle Musikpädagogik aussprechen, sehe ich für diesen Bereich besonderes Potential, da die (unendlich?) vielen verschiedenen Lesarten je nach Beispiel eben auch, aber nicht nur den Fokus auf Machtverhältnisse aufgrund von „natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril, 2016, S. 16) legen und diese problematisieren.

7 Neben anerkennungsbezogenen Studien zur *reflexiven Toleranzbereitschaft* ästhetischer Fremderfahrung und Urteile (Kautny, 2018) werden Machtverhältnisse unter der Lupe *Sozioästhetischer Anerkennung* bezüglich jugendlicher Anerkennung über den Musikgeschmack befragt (Honnens, 2017). Auch stärker kulturwissenschaftlich ausgerichtete Arbeiten forschen nach hegemonialen Knotenpunkten von Musikunterricht und plädieren für ein fortwährendes Infragestellen der individuellen Musikunterrichtskultur (Blanchard, 2019). Im Gegensatz zu diesen Ansätzen beziehen sich meine Suchbewegungen aus einer *postkolonialen* Perspektive sowohl auf die in Tracks versteckt impliziten Hegemonien als auch auf solche, die u. U. den unterrichtlichen Umgang mit den Stücken organisieren.

8 Dass in Rap-Tracks Potentiale liegen können, natio-ethno-kulturelle Marginalisierung (und Hybridisierung) durch hegemoniale Verhältnisse zu reflektieren und damit Aspekte oder Ziele der interkulturellen Musikpädagogik anzuvisieren, wurde bereits diskutiert (vgl. Kautny, 2010; Barth, 2010). Auch auf Orientalismus abzielende klangliche Untersuchungen wurden durchgeführt (vgl. Binas-Preisendörfer, 2012), aber nicht mit musikpädagogischen Fragestellungen in Verbindung gebracht.

(Sachsse, 2019, S. 73) einander anzunähern und mit der Ausrichtung auf postkoloniale Lesarten neue Perspektiven aufzuzeigen.

Diskussionsgrundlage: Popmusik mit Migrationshintergrund (Barth, 2010)

Dorothee Barth (2010) diskutiert u. a. am Beispiel *Ausländer* des Rappers Alpa Gun (2007), wie sehr sich Künstler*innen mit Migrationshintergrund mit kulturell-hybriden Identitätsprozessen auseinandersetzen und warum die Behandlung derartiger Tracks im Musikunterricht als Identifikationsangebot für Schüler*innen dienen kann. Der Autorin zufolge soll „deutlich gemacht werden, wie die Musiker in Text, *Musik*, Inszenierung und in ihren biografischen Äußerungen Probleme zeigen und Möglichkeiten reflektieren, wie ein Leben, in dem man sich verschiedenen Kulturen zugehörig fühlt, erfolgreich und befriedigend verlaufen kann“ (Barth, 2010, S. 343. Hervorh. F.H.). Ihrer Meinung nach ließe sich nur anhand der individuellen Unterrichtssituation entscheiden, ob z. B. Text-, Musik- oder Videoanalysen durchgeführt werden oder ob feldforschend Musiker*innen mit Migrationshintergrund interviewt werden (vgl. Barth, 2010, S. 343–344).

Barths Ansatz im Blick, scheint mit den Überlegungen von Geuen und Rappe zu postkolonial gelagerten Popular Music Studies das Verbindungsstück gefunden zu sein, welches eine Integration populärer Musik in den interkulturellen Musikunterricht unter dem Gesichtspunkt kultureller Machtverhältnisse potentiell ermöglichen kann.

3. Die *TRX Studies* nach Ismaiel-Wendt als postkoloniale Analyse populärer Musik

Um diskutieren zu können, inwieweit sich Barths Ansatz mit Hilfe postkolonialer Hermeneutik erweitern lässt, erscheint eine beispielhafte Analyse hilfreich, die als Grundlage dieser Auseinandersetzung dienen kann. Im Rahmen dieses Texts wird auf die postkolonialen *TRX Studies* von Ismaiel-Wendt (2011) zurückgegriffen. Zum einen liegt mit den *TRX Studies* ein ausgearbeitetes musikwissenschaftliches Analysetool in postkolonialer Perspektivierung vor und zum anderen kann auf machtkritische Überlegungen für die Musikdidaktik zurückgegriffen werden, die sich ebenfalls an Ismaiel-Wendts Vorgehen orientieren (vgl. Geuen & Rappe, 2015).

3.1 Postkoloniale Theorien und Hegemonie

Ähnlich wie im Feld der Cultural Studies nimmt auch in postkolonialen Theorien⁹ das Kritisieren und Offenlegen von Machtverhältnissen im Zusammenspiel mit Kultur- und Identitätsdiskursen eine zentrale Stellung ein. So beschreibt Homi K. Bhabha (2000) eine *Hybridität*, die sich gegen kulturelle Ontologisierung und eine vereindeutigende Orientierung an solchen Vorstellungen abgeschlossener kategorialer Gebilde wie Ethnizität, Klasse oder Gender wendet. Vielmehr würde kulturelle Differenz laut Bhabha in einem dritten Raum immer wieder neu ausgehandelt. Edward Said (2019) identifiziert mit der Hegemonie¹⁰ eine wirkungsvolle Kategorie innerhalb des von *Othring*¹¹ geprägten Orientalismus. Anhand dieses Diskurses zeigt der Autor, wie ‚der Orient‘ durch europäische Wissensproduktion konstruiert und damit (Kolonial-)Herrschaft strukturiert und stabilisiert wird (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 105): „Denn es ist die Hegemonie – oder besser die Auswirkung der kulturellen Hegemonie –, die dem Orientalismus seine Beständigkeit und Stärke verleiht“ (Said, 2019, S. 16). Das *politische Moment* als dekonstruierende Kritik an dominierenden kolonialen Diskursverhältnissen über Ethnizität, Klasse, Gender, Religion usw. (vgl. Conrad, 2012) ist ebenso kennzeichnend für postkoloniale Forschung wie das Diskutieren *topographischer Repräsentationen*, die laut Said als ‚imaginäre Geographien‘ bezeichnet werden können (vgl. Said, 2019, S. 70). *Empowerment* durchzieht außerdem als Tendenz zur autonomen Selbstermächtigung marginalisierter postkoloniale Studien.¹²

Um die Analyseergebnisse von *Aber* durch die Brille der *TRX Studies* strukturell nachvollziehen zu können, soll abermals Johannes Ismaiel-Wendt er-

9 Postkoloniale Theorien formierten sich in den 1970er Jahren als kolonialismuskritische Denkrichtung und entwickelten sich zu einer machtkritischen Studienlandschaft, welche die soziohistorischen Auswirkungen der Kolonialherrschaft bis in die Gegenwart untersucht. Diese versteht sich als politisch-interventionistisch und problematisiert vorherrschende Ethnizitäts-, Kultur-, Klassen-, Gender- und Sprachdiskurse im Kontext nationaler und topographischer Repräsentationen. Auch migrationsbezogene kulturelle Transformationsprozesse sind Teil der Analysen (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 25–26).

10 Said rekurriert auf die Hegemonietheorie Antonio Gramscis (1891–1937), der Hegemonie als „kulturelle Führung einer Klasse, die versucht, einen gesellschaftlichen Konsens herzustellen, um auf diese Weise ihre hegemoniale Stellung abzusichern“ (Habermann, 2012, S. 22) versteht.

11 Der Begriff *Othring* beschreibt eine hegemoniale „Praxis der Identifikation und Objektivierung“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 190) von Individuen. Sie begründet die „*Position* der Überlegenheit“ (Said, 2019, S. 16, Hervorh. im Original) der Nichtanderen gegenüber den Anderen („Geotherten“).

12 Dabei hebt Hall die Position des *weißen Auges* europäisch geprägter Verständnisse hervor, welche als Beobachter*innen und Ordner*innen einen Rahmen hegemonial erfassen, außerhalb dessen sie selbst stehen (vgl. Hall, 1989, S. 159).

wähnt sein, der drei grundlegende Merkmale postkolonialer Studien beschreibt:

- „1. Sie dekonstruieren ‚vorgestellte‘ Verortungen oder ‚Imaginative Geographies‘.
2. Sie üben Kritik an einer rassistischen Repräsentationslogik (dabei wird ein konservativer Multikulturalismus mit eingeschlossen, der in seiner Logik der Idee von fixen Kulturen verhaftet bleibt).
3. Sie definieren den Kulturbegriff dynamischer und lösen ihn von Verweisen auf geographische Determinanten, indem Bewegungserfahrungen und eine Ästhetik der Bewegung starkgemacht werden“ (Ismaiel-Wendt, 2011, S. 38).¹³

3.2 Die *TRX Studies* nach Ismaiel-Wendt¹⁴

Johannes Ismaiel-Wendt (2011) diagnostiziert eine Ausrichtung von populärer Musik an den Kategorien Topographie, Ethnizität und Kultur. Seine zentrale These lautet: „Jeder Popsong ist unwiderruflich mit dem Kolonialismus verknüpft. Populäre Musik ist postkoloniale Musik“ (Ismaiel-Wendt, 2011, S. 29). Seine *TRX Studies* entwickelt er darauf fußend als

„postkoloniale Musikanalysen, die auf die ästhetischen Strategien zur Repräsentation von Räumen und Zeiten vor kolonialgeschichtlichem Hintergrund gerichtet sind. Sie begreifen Songs als Semiose, die kulturelle Geographien inszeniert. Sie sind der Diskussionsmodus, in dem der Kampf um Geographien oder der Versuch ihrer Auflösung an Musik reflektiert wird“ (Ismaiel-Wendt, 2011, S. 53).

Für Ismaiel-Wendts fünfschrittiges Studiendesign ist das Hinterfragen imaginärer Geographien und eine Sensibilität für dynamische Kulturbegriffe konstitutiv. Eine „Ästhetik der Bewegung“ (Ismaiel-Wendt, 2011, S. 38) korrespondiert hier mit der Grundannahme, dass anhand ästhetischer Mittel durchgesetzte kulturelle Repräsentationen durch diese auch irritiert werden können (vgl. Ismaiel-Wendt, 2011, S. 54). Im Folgenden werden die fünf Schritte kurz vorgestellt.

13 Kritische Anfragen zu postkolonialen Theorien zielen z.B. ab auf die politische Ambivalenz des Postkolonialismus, die zu kurz greifende chronologisch-historische Deutung des Postkolonialismus-Begriffs (vgl. Shohat, 1992, S. 101) oder auf die Negierung (geo-)politischer Diversität durch das homogenisierende Präfix *post* (vgl. McClintock, 1995, S. 10–11).

14 Da die *TRX Studies* nach Ismaiel-Wendt (2011) bereits an anderer Stelle für die Musikpädagogik dargestellt wurden (vgl. Geuen & Rappe, 2015; Geuen & Stöger, 2016), beschränke ich mich auf einen kurzen Überblick.

Audiotreks bzw. *Audioscapes* sind Hörreisen, die nach einigen Hör-Durchgängen des Tracks verfasst werden. Die eigene Erfahrung von im Track wahrgenommenen Bewegungssträngen (*Audiotreks*) und Raumassoziationen (*Audioscapes*) steht als perzeptive Stufe für die weitere Analyse im Zentrum der *TRX Studies* und macht die subjektive Erfahrung bewusst zum Reflexionsgegenstand (vgl. Ismaiel-Wendt, 2011, S. 61). Es folgt eine kurze *Präsentation der Musiker*in* sowie *einiger kontextualisierender Angaben zum Track* (sofern sie für die postkoloniale Analyse wichtig erscheinen).¹⁵ Anschließend wird mit der *Spurensicherung* die „Ordnung, Isolierung und Beschreibung der Elemente und Spuren“ (Ismaiel-Wendt, 2011, S. 62) vorgenommen.¹⁶ Dabei soll ausdrücklich keine eurozentristische Perspektive kolportiert, sondern *eine* von *vielen* möglichen Hörarten und Analyseperspektiven ermöglicht werden (vgl. Ismaiel-Wendt, 2011, S. 63). Im vierten Schritt der *TRX Studies* werden *Performative Räume* unter die Lupe genommen und die Tracks dahingehend untersucht, „welche und wie musikalische Geographien angerufen werden“ (Ismaiel-Wendt, 2011, S. 64). Der fünfte Teil (*Weltauslegungen, Weltaneignungen und Wirklichkeiten*) synchronisiert vor dem Hintergrund postkolonialer Theorien die Ergebnisse der vorangegangenen Analyseschritte (vgl. Ismaiel-Wendt, 2011, S. 65).

4. Durchführung der *TRX Studies* am Beispiel *Aber* (Eko Fresh)¹⁷

Die in Kapitel 3 vorgestellten *TRX Studies* werden im Folgenden exemplarisch auf den Track *Aber* von Eko Fresh angewendet.

15 Während sowohl Geuen & Stöger (2016) als auch Geuen & Rappe (2015) diesen Schritt in ihrer Darstellung aussparen, wird er hier – v. a. aufgrund des Auftritts von Ekrem Bora in Strophe 3 von *Aber* (siehe Kap. 3.1) – einbezogen.

16 Ismaiel-Wendt bezieht sich hierbei auf Typologien des musikalischen Zeichens (Tagg, 1995) und auf eine Systematik zur Gestaltung populärer Musik von Martin Pfeiderer, die „Gesamtklangbild, Klangfarbe (Artikulation), rhythmisch[e], melodisch[e], harmonisch[e] Gestaltungsmitte[l] und semantisch[e] Fenste[r] (gemeint sind zum Beispiel Lyrics und Anaphone)“ (Pfeiderer, 2003) in eine Ordnung zu bringen versucht.

17 Es werden schlaglichthaft die für die Fragestellung relevanten Ergebnisse verdeutlicht. Grundlage für (zeitliche) Verweise ist das dazugehörige Youtube-Stück (s. Fußnote 2).

4.1 Audiotreks/Audioscapes

Länderverweise werden in den drei Strophen gebraucht, um die Standpunkte von drei Rollen zu untermauern bzw. zu veranschaulichen. Im Text von Strophe 1 werden zeitgenössische Entwicklungen wie Clan-Kriminalität und Terroranschläge in den Text einbezogen. Dies soll offenbar dazu dienen, Menschen mit Migrationsgeschichte zu diskreditieren. Sie werden mit Gewalt und Kriminalität in Verbindung gebracht – unterstützt von als bekannt vorausgesetzten Orten („Guck, die Kurden in Berlin, Araber und Mafia-Clans/No-go-Areas, Terror wie im Bataclan“¹⁸). Auch werden Gegensätze bzw. Unterschiede zwischen Deutschland als neuer Heimat (oder Gastland) und der Türkei als alter Heimat bzw. Zuhause präsentiert („Seht eure alte Heimat immer noch als Land, das euch prägt/Doch wenn du Deutschland so sehr hasst, Murat, kannst du auch geh’n/Du genießt in meinem Land die Demokratie/Aber zuhause dann verhilfst du ’nem Despoten zum Sieg“).

In Strophe 2 finden sich weitere Raumassoziationen. So wird, wie in Strophe 1, die Gegenüberstellung von Deutschland auf der einen und der Türkei auf der anderen Seite betont. Denn trotz aller Liebe zu Deutschland sei der Sprecher der zweiten Strophe für die ungläubigen Deutschen nur der „Hinterwäldler-Türke“ und die Türken oder türkischstämmigen Deutschen nur „üble Migranten“, obwohl sie Deutschland mit aufgebaut hätten. Des Weiteren ist von „oriental Nam’n“ die Rede und davon, dass er sich nicht assimilieren lassen wolle („weil ich ein Osmane bin“).

Eko Fresh konzentriert sich in der dritten Strophe auf seine persönliche Situation als deutscher Staatsbürger mit türkischem Migrationshintergrund. Was die dritte Strophe deutlich von den beiden vorangegangenen abhebt, ist der im Stropheneingang verwendete Satz „Als allererstes wollt’ ich klarstell’n, dass ich Ekrem Bora heiß“, der bezüglich des Satzbaus und der verwendeten Wörter Parallelität zur ersten Strophe („Als allererstes will ich klarstell’n, ich bin kein Nazi, aber“) sowie zur zweiten („Als allererstes will ich klarstell’n, ich liebe Deutschland, aber“) aufweist. In Strophe 3 findet durch die Nennung des bürgerlichen Namens von Eko Fresh – *Ekrem Bora* – eine Unterstreichung von Individualität statt. Diese muss bzw. will sich nicht zwischen der Position des *AfD-Wählers ohne Migrationshintergrund* aus Strophe 1 und der des *Muslims mit türkischem Migrationshintergrund* aus Strophe 2 entscheiden, sondern mit allen Belastungen („Ich sitze schon mein ganzes Leben zwischen diesen fucking Stühl’n“) und Freiheiten („Ich muss mich nicht entscheiden, ich muss

18 Für dieses Zitat sowie alle folgenden mit Anführungszeichen gekennzeichneten Zitate aus *Aber* von Eko Fresh: Genius (2021, 3. August).

nur ich selber sein“) für sich eine Identität beanspruchen, die in der Lage ist, ambivalente Teile in sich zu vereinen.

Der Beat der Strophen 1 und 2 hört sich grob und aggressiver an als der luftiger gestaltete Beat in Strophe 3, was gut zum auf Ausgleich bedachten Text und der weicheren Stimme der letzten Strophe passt. Eine kurze mikrotonale Melodie, die immer wieder eingeschoben wird und an eine synthetische Saz erinnert, erklingt schon in Strophe 1, wenn scharf gegen Menschen mit Migrationshintergrund geredet wird. Die Hookline wirkt wie ein Durchatmen, bevor energisch die nächste Strophe einsetzt.

4.2 Kurzvorstellung Musiker*in / Kontextualisierung des Stücks in dieser Arbeit

Der 1983 in Köln geborene Eko Fresh, mit bürgerlichem Namen *Ekrem Bora*, ist seit den 1990er-Jahren als Rapper in der deutschen HipHop-Szene aktiv und brachte im Jahr 2003 sein erstes Soloalbum *Ich bin jung und brauche das Geld* bei dem Label *Subword* auf den Markt. Der Rapper hat zehn weitere Soloalben veröffentlicht, das jüngste trägt den Titel *Abi*. Die Kompilation *Legende – The Best of Eko Fresh* wurde 2018 auf Boras Label *German Dream Empire* herausgebracht und beinhaltet auch *Aber*.¹⁹

Brisanz und Aktualität gewinnt *Aber* durch den Bezug auf Mesut Özil und die Querelen, die durch dessen Foto mit dem türkischen Staatspräsidenten Erdoğan vor der Fußball-Weltmeisterschaft 2018 ausgelöst wurden und in deren Zuge sich Özil rassistischen Anfeindungen ausgesetzt sah, die auch Eko Fresh in *Aber* aufgreift.

4.3 Spurensicherung

Intro (4 T.)

Strophe 1 (32,5 T.) | *AfD-Wähler ohne Migrationshintergrund*

Hookline 1 (4 T.)

Strophe 2 (32,5 T.) | *Muslim mit türkischem Migrationshintergrund*

Hookline 2 (4 T.)

Strophe 3 (32 T.) | *Ekrem Bora*

Outro (4 T.)

19 *Aber* weist hinsichtlich des gewählten Themas, Rollenverteilung und Track-Struktur z.T. deutliche Parallelen zu den Rap-Tracks *I'm not racist* von Joyner Lucas (2017) sowie *Integration* von Al-Gear (2012) auf. Während ersterer im Vorspann des Musikvideos zu *Aber* durch den Schriftzug *Inspired by Joyner Lucas* erwähnt wird, bleibt dies in Bezug auf *Integration* aus.

Strophe 1

In Strophe 1 findet über weite Strecken ein Boombap-Beat (Beat 1) Verwendung, der aus Bassdrum 1 und Snare 1 besteht. Beat 1 wird von weiteren Synthesizer-Spuren begleitet. Zu diesen Spuren zählt eine Melodie (im Folgenden Melodie 1 genannt), die sich über zwei Takte erstreckt und aus acht Vierteln besteht. Auf den vier Vierteln des ersten Taktes wird durchgängig ein h gespielt, das auf den ersten beiden Vierteln des zweiten Taktes durchgehalten wird, bevor auf der dritten und vierten Viertel des zweiten Taktes ein a erklingt (00:11–00:16). Zur Melodie 1 gesellt sich immer wieder eine eingeschobene Synthesizer-HiHat (im Folgenden Synth-HiHat 1 genannt), die im Soundbild an den momentan im (deutschsprachigen) Rap gerne verwendeten Trap-Sound²⁰ erinnert. Bei 00:56 und 01:07 erklingt zusätzlich eine kurze mikrotonale Melodiephrase (vielleicht eine elektrische Saz?) (Melodie 2), ihr Einsatz bei 00:56 fällt außerdem mit dem Einsetzen des Beats 1 zusammen. Beat 1 läuft, in Kombination mit Melodie 1, weiter durch, bis bei 01:18 für vier Takte (bis 01:29) ein Interlude einsetzt. Dieses ist geprägt durch die Abwesenheit von Bassdrum 1 sowie der bisher eingesetzten Snare 1. Statt dieser wird eine weitere (durch Effekte verfremdete) Snaredrum, hier Snare 2 genannt, auf den Zählzeiten 1 und 3 verwendet. Hinzu kommt eine triolisch gespielte Synth-HiHat 2, die in den vier Interlude-Takten jeweils auf 1+ eingesetzt wird. Außerdem ist Melodie 3 in Form von drei aufeinander folgenden Achteln auf d – dis – d und der Zählzeit 1+ zu hören (01:18–01:29). Zusätzlich zu Snare 2 wird mit der Snare 3 im ersten Takt auf Zählzeit 3 mit der Folge punktierte Achtel – Sechzehntel – Achtel – Achtel eine weitere rhythmische Figur verarbeitet. Nach dem Interlude hört man für vier Takte noch einmal Beat 1, bevor die Hookline beginnt.

Hooklines

Die beiden Hooklines erscheinen im Vergleich zu den Strophen weniger dicht. Neben der mit Delay bearbeiteten Stimme („Ich bin kein Nazi, aber“ bzw. „Ich liebe Deutschland, aber“) erklingt auch hier durchgehend Melodie 1. Außerdem ist ein recht schwierig zu verstehendes „Aber“ zu hören, das im ersten

20 Trap bezeichnet eine (typischerweise) mit 60–100 BPM vergleichsweise langsam produzierte Stilrichtung im HipHop, die zum Ende der 1990er im Süden der USA entstand und seit den 2010er Jahren verstärkt im Deutschrap rezipiert wird. Der Rap wird gerne mit von dem Drumcomputer TR-808 der Firma Roland inspirierter Bassdrum, Snare und HiHat unterlegt. Während die HiHat gerne 32- und 64stel spielt, wird die Hauptspur des Rap (stärker als in anderen HipHop-Sparten) von sogenannten Adlibs – kurzen rhythmisierten lautmalerischen Ausdrücken oder Wörtern – begleitet. Vgl. hierzu Admin, 2013. Als Beispiele für die beschriebenen Merkmale vgl. den Track *Bad and Boujee* von Migos ft. Lil Uzi Vert oder als Exempel aus dem Deutschrap *Vermächtnis* von Fler.

Takt der Hookline auf den Zählzeiten 2+ sowie 4+, im zweiten Takt auf 2+, im dritten Takt auf 2+ sowie 4+ und im vierten Takt auf Zählzeit 2+ erscheint. Die Überleitung zur zweiten Strophe (Hookline 1) zeigt ein Fanfaren-Sound an, der im vierten Hookline-Takt auf der Zählzeit 3 beginnt und aus einer punktierten Achtel und einer Sechzehntel besteht (01:52). Tonal ist dieser Sound nicht eindeutig bestimmbar. Beim Übergang zur dritten Strophe (Hookline 2) erklingen statt des Fanfaren-Sounds Chimes²¹ (03:32).

Strophe 2

Strophe 2 gleicht im musikalischen Aufbau Strophe 1 und es erklingt, nachdem zunächst wieder Beat 1 in Verbindung mit Melodie 1 spielt und gelegentlich Synth-HiHat 1 eingesetzt wird, bei 02:38 und 02:49 für jeweils einen Takt Melodie 2. Beat 1 und Melodie 1 laufen danach weiter, bis bei Minute 03:00 für vier Takte (und bis 03:11) das Interlude erklingt, welches bereits aus Strophe 1 bekannt ist.

Strophe 3

Strophe 3 setzt sich deutlich von den vorherigen ab. Nicht nur, dass Eko Fresh hier weniger aggressiv, drängend und bellend rappt (03:33 bis Ende) als zuvor (z. B. 00:27–00:33 oder 02:26–02:37), auch die Gestaltung des Beats und der begleitenden Sound-Strukturen unterscheiden sich deutlich von diesen. Der beschriebene Einschnitt wird schon am Ende von Hookline 2 angezeigt, indem der Track an dieser Stelle scheinbar abgedreht wird und zusätzlich als Blende Chimes zu hören sind (03:32). Es folgt ein im Gegensatz zur Boombap-Beat-Verwendung der ersten und zweiten Strophe (Beat 1 & Beat 2) entspannt, beinahe meditativ wirkender Beat 3, der nicht wie zuvor ein Achtel-Feel vermittelt, sondern in seinem Viertel-Feel reduziert wirkt (ab 03:33). Die Synth-HiHat der Beats 1 und 2 ist verschwunden und auch Melodie 1 und Melodie 2 kommen in der dritten Strophe nicht mehr zum Einsatz, ebenso wenig wie das Interlude. Stattdessen wird ein bogenartiger Aufbau präsentiert, der in den ersten acht und in den letzten vier Takten auf den Einsatz einer Snare komplett verzichtet. Ab dem ersten Takt der dritten Strophe werden hier jeweils zwei aufeinander folgende Takte als Einheit betrachtet (z. B. 03:33–03:39). Eine verhalten erklingende Bassdrum 2, die vor allem die erste Viertel von Takt 1 betont, wird mit Melodie 4 kombiniert, die auf Zählzeit 4 von Takt 2 einsetzt und b – b – es1 – b (Achtel, Achtel, Halbe, Halbe) spielt. In dieser Beat-Struktur ist ab Takt 1 auf der Zählzeit 2+ durchgehend eine effektiv bearbeitete Stimme für eine Vier-Achtel-Kette lang zu hören. In Takt 2 erklingt auf Zählzeit 2

21 Percussioninstrument, das üblicherweise aus metallenen Klangröhren besteht, welche aneinandergereiht und mit Hilfe eines Schlägels gespielt werden.

für zwei Achtel ein dumpfes synthetisches Pochen (zum ersten Mal bei 03:37). Dieses Pochen verschwindet jedoch nach zehn Takten aus Beat 3 und taucht im weiteren Verlauf des Tracks nicht mehr auf.

4.4 Performative Räume

Eko Fresh lässt vor allem in seinen Lyrics Orte, Räume und Zeiten entstehen und entwirft dadurch kulturelle Geographien. Doch auch in der in Kapitel 4.3 beschriebenen Musik und in der Verwendung seiner (Rap-)Stimme finden sich Hinweise auf die Betonung von Topographien und Bewegungserfahrungen. Die folgenden Ausführungen geben diesbezüglich beispielhafte Einblicke auf der text- und auf der musikbezogenen Ebene.

Der Rapper kondensiert die Grundhaltung der in *Aber* vorgestellten Lager mit Bezug auf den Zeitgeist des Jahres 2018 – circa drei Jahre nach Beginn der intensiven Migration nach Deutschland, Wahlerfolgen der AfD sowie dem Erstarken von Gruppierungen wie *Pegida* oder der *Identitären Bewegung*. Die Kondensation erreicht er durch die Sätze „Ich bin kein Nazi, aber“ und „Ich liebe Deutschland, aber“. Diese erwecken den Anschein, dass sich die Sprecher Extremen nicht vollumfänglich zuordnen wollen. Es zeigt sich durch die in den beiden ersten Strophen entwickelten Gedanken allerdings, dass es vor rassistischen Vorurteilen und abgrenzenden, teilweise ethnisch oder religiös begründeten Aussagen wimmelt. Einige politisch konnotierte Wendungen dieser Strophen klingen durch die gehäufte öffentliche und mediale Verwendung möglicherweise auf seltsame und negative Art vertraut. Als Beispiele sind für die erste Strophe die „Geister eines linksgrün versifften Masterplans“, „unser Abendland“, die „Ungläubigen“ oder die durch mangelnde Integration und Ausgeschlossen-Fühlen bedingte „symbolische inszenierte Ethnizität“ (Barth, 2013, S. 48) („Ich werd’ nie Deutscher sein, denn ich bin ein stolzer Türke“) zu nennen.

Dass es um voneinander abgegrenzte kulturelle Räume geht, wird vor allem durch die Rede von Besitz- oder Gebietsansprüchen deutlich (z. B. „meinem Volke“, „unser Abendland“, „eure alte Heimat“). Der *Muslim mit türkischem Migrationshintergrund* spricht, anders als der *AfD-Wähler ohne Migrationshintergrund*, weniger in Possessivpronomina (z. B. „eure Frau’n“, „auf unser Eltern Schweiß“), er macht aber durch die Häufung von Personalpronomina deutlich, dass er eindeutig zur Gruppe der Türk(*inn)en bzw. Deutschen mit türkischem Migrationshintergrund gehört. Räumliche Abgrenzung, die hier aber nicht selbst verschuldet ist, wird z. B. sicht- und hörbar im Satz „Sperrt uns ins Ghetto ein, dass wir von euch entfernt leben / Und ihr wundert euch, dass wir mit ’nem Slang reden“. Ländergrenzen fallen hier auch mit Kulturgrenzen zu-

sammen, am folgenden Satz des *AfD-Wählers ohne Migrationshintergrund* wird deutlich, dass zumindest ihm an einer einheitlichen, nicht von Migrant(*in-n)en beeinflussten, Kultur gelegen ist: „Ihr furzt auf was ich lieb, die Kultur und das Prinzip/Bis man irgendwann nur Muselmans [sic!] und Burka-Träger sieht“. Es scheint für ihn ein in Deutschland geltendes kulturelles Prinzip zu geben, dem man sich anzupassen hat.²² Auf der musikalischen Ebene sorgt der Einsatz von Melodie 2 (siehe Kap. 4.3) als Signal für zu wünschende Offenheit für eine Unterminierung dieser textlich vorgetragenen Grenzziehungen und Diffamierungen. Melodie 2 soll wohl den Eindruck ‚orientalischer‘ bzw. türkischer Musik auslösen. Da sie aber in beiden, inhaltlich einander entgegen gerichteten Strophen auftaucht, durchkreuzt sie die topophile Repräsentation der Sprecherrollen.

Des Weiteren wird in Strophe 2 das Türkisch-Sein und das Leben als Nachfahre von Menschen aus dem sogenannten Orient thematisiert. Der *Muslim mit türkischem Migrationshintergrund* zieht sich am Ende seiner Strophe darauf zurück, *Osmane* zu sein und möchte damit, so der Eindruck, zeigen, dass seine türkischen bzw. osmanischen Zugehörigkeitsgefühle so stark sind, dass eine Assimilation für ihn nicht in Frage kommt.

Auch in Strophe 3 ist Eko Fresh musikalisch bemüht, topographisch gebundene Repräsentationen zu durchbrechen und neue Räume zu gestalten. So sorgt zum einen der Beat-Wechsel vom Boombap-Beat der ersten beiden Strophen zum meditativen Beat 3 (siehe Kap. 4.3) eingedenk der als Blende interpretierbaren Chimes am Übergang von Hookline 2 zu Strophe 3 für das Markieren eines neuen, offenen Kulturverständnisses, das sich auch textlich niederschlägt (siehe unten). Zum anderen wird dieser Effekt durch den sich verändernden Stimmeinsatz unterstützt. Während die Strophen 1 und 2 von wütendem, drängendem Sprechgesang geprägt sind (z. B. 00:27–00:33 oder 02:26–02:37), dessen Lautstärke im Strophenverlauf zunimmt, weist der Rap der dritten Strophe ein weiches Timbre und eine vergleichsweise zurückhaltende Dynamik auf (ab 03:33 bis Ende).

Insgesamt entsteht im Text der beiden ersten Strophen nicht der Eindruck, dass ein Sich-Aufeinander-Zu-Bewegen oder ein Akzeptieren von Ambivalenz eine mögliche Lösung des Konflikts darstellen könnte. Wie spannungsvoll, aber dennoch individuell machbar das Leben als Deutscher mit türkischem Migrationshintergrund sein kann, zeigt Eko Fresh als *Ekrem Bora*, also er selbst, in Strophe 3. Es sind für ihn hier nicht nur Länder oder Kulturen, deren ambivalente Einflüsse es auszupendeln gilt, sondern sogar Welten – verbildlicht durch die beiden Stühle, zwischen denen zu sitzen für ihn als Lebens-

22 Parallel zu diesem Zitat lässt sich ein weiteres aus der zweiten Strophe anführen, dass diesen Eindruck widerspiegelt: „Was integrier'n? Ihr wollt uns assimilier'n“.

aufgabe zu betrachten ist. Trotz der durch Religion und Tradition bedingten und im Text beschriebenen Spannungen zieht er folgende Bilanz: „Zusammen in ’nem Land zu wohn’n, ist schwer, aber ihr macht das schon“.

4.5 Weltauslegungen, Weltaneignungen und Wirklichkeiten

Die örtlich gebundenen Verweise aus den Strophen 1 und 2, welche zum Teil vehement verteidigt und betont werden, betrachtet Eko Fresh bzw. *Ekrem Bora* in Strophe 3 nicht mehr unter Zuordnungszwang, sondern als Orientierungspunkte, zwischen denen er sich einrichten kann ohne sich für eine Partei entscheiden zu müssen. Dies zeigt er durch einige Gegenüberstellungen: „Als gäb’ es nur die Wahl zwischen Erdoğan und Böhmermann / Nur die Wahl zwischen Bertelsmann und Dönermann“ usw. Das politische Moment kommt neben den offenkundigen Bezügen auf politisches Zeitgeschehen (u. a. „Angela, jetzt lass’ sie rein“) auch durch die textlich verarbeitete Kritik an solchen Diskursstrukturen zum Tragen, welche Identitäten essentialistisch verstehen.²³ Beispielsweise legt sich hier das postmoderne und -koloniale Verständnis der „Kreuzung, Durchmischung und ‚Dezentrierung‘ nationaler und kultureller Zugehörigkeiten“ (Eickelpasch & Rademacher, 2004, S. 12) der Vorstellung ‚nationaler Identitäten‘ quer. So könnte die textliche Darstellung auch im Sinne des von Wolfgang Welsch vertretenen transkulturellen Verständnisses von Menschen als „kulturelle[n] Mischlinge[n]“ (Welsch, 1997, S. 72) interpretiert werden.²⁴

Sowohl auf der musikbezogenen als auch auf der textbezogenen Ebene des Tracks *Aber* zeigt sich des Weiteren, dass Eko Fresh bemüht ist, bestehende orts- bzw. ländergebundene kulturelle Repräsentationslogiken – im Sinne machtvoll erschaffener imaginärer Geographien (vgl. Said, 2019, S. 70) – zu überwinden. In diesem Zusammenhang torpediert der Einsatz von Melodie 2 (siehe Kap. 4.3) in den ersten *beiden* Strophen die (musik)kulturelle Repräsentation der betreffenden Rollen. Der Rapper zeigt textlich zudem anhand persönlicher biografischer Beispiele, dass ein Leben ohne eindeutige Zuordnung funktionieren kann. Konterkariert wird der politische Machtzusammenhang in Bezug auf Othing hier mit Zeilen wie „Doch geh’ ich in ’ne Talkshow ist der Schwerpunkt meine Herkunft“. Die Subjektivierung der (Migrations-)Anderen als solche – durch die Reduktion auf die Migrationsgeschichte – kann daher

23 Am Ende steht daher das Fazit: „Ich muss mich nicht entscheiden, ich muss nur ich selber sein“.

24 Das Aufzeigen der Verbindung zur Transkulturalität nach Welsch bedeutet nicht, dass ich diesbezügliche musikpädagogische Kritik (vgl. u. a. Clausen, 2013; Ott, 2008) missachte oder das Konzept unkritisch befürworte.

als hegemoniales Handeln von einer Position der Überlegenheit gelesen werden.

In Strophe 3 werden des Weiteren Bewegungserfahrungen deutlich hörbar. Nicht nur der Beat bewegt sich von düsterem Terrain in meditativere Gefilde (reduzierter Bassdrum-Einsatz) und durchbricht die zweifache natio-ethno-kulturelle Hegemoniestruktur der beiden vorangegangenen Strophen. Auch der Stimmeinsatz zeigt nun einen weniger derben Charakter als zuvor. Die Laustärke der Stimme nimmt im Verlauf der Strophe zwar zu, sie erreicht aber nicht die gleiche Intensität wie in Strophe 1 und 2, vor allem der Schluss von Strophe 3 klingt dadurch im Vergleich zu den vorangegangenen sanfter, was den textlich positiven, vermittelnden Ton („Seht es ein, denn Identifikation / Ist nur ein Gefühl wie 'ne Handyvibration / Meine Ansicht, bro²⁵, ob Religion, ob Tradition / Zusammen in 'nem Land zu wohn'n, ist schwer, aber ihr macht das schon“) unterstützt. In Strophe 3 liegt ein neues Kulturverständnis und Denken über (kulturelle) Identität vor, welches musikalisch auch durch die ‚Chimes-Blende‘ (03:32) sowie durch das eindringliche synthetische Pochen (03:37) (siehe Kap. 4.3) angezeigt wird. Während der Kulturbegriff der ersten Strophen ethnisch geprägt ist, lässt sich in den Lyrics von Strophe 3 ein offenes und dynamisches Kulturverständnis erkennen. Binäre Unterscheidungsmechanismen werden von *Ekrem Bora* unterlaufen. Es eröffnet sich an dieser Stelle die Möglichkeit, die Betonung von kultureller Hybridität als (postkoloniale) Ablehnung der „allein oppositionellen Repräsentation und Konstruktion sozialer Prozesse und Antagonismen“ (Mecheril, 2014, S. 17) zu lesen. Mit Homi K. Bhabha kann in dieser Hybridität „eine gewichtige Herausforderung kolonialer Repräsentation“ (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 246) gesehen werden, welche sich der Ontologisierung und Vermarktung entzieht.

5. Ausblick

Die besondere Chance der *TRX Studies* für den interkulturellen Musikunterricht und die Erweiterung bzw. Modifizierung der *Popmusik mit Migrationshintergrund* (Barth, 2010) liegt in der auf ethnisch-kulturelle Hegemonie fokussierenden postkolonial-hermeneutischen Analysedimension. Mit ihrer Hilfe kann

25 Kurzform von *brother* (engl. *Bruder*).

neben dem Text auch auf musikalischer Ebene postkolonialen Strukturen und Hegemoniemarkern nachgespürt werden.²⁶

Aber ließe sich hinsichtlich der im Track ausgedrückten Empowerment-Momente mit Barths Vorstellung eines interkulturellen Musikunterrichts verweben, der sich die Möglichkeit offenhält, „zu mehr schulischem Selbstbewusstsein [...] [,] größerer Anstrengungsbereitschaft der Jugendlichen mit Migrationshintergrund [...] und [...] ein bisschen mehr Offenheit, Interesse und Einfühlungsvermögen bei den einheimischen Mitschüler/innen“ (Barth, 2010, S. 340) beizutragen. Entscheidend für den hier vertretenen Ansatz ist jedoch, dass sowohl Schüler*innen mit als auch ohne Migrationshintergrund durch die Brille der *TRX Studies* das Hinterfragen postkolonialer Spuren ermöglicht wird, wofür mit Barth z. B. das Besprechen von Musik oder Text im Kontext der Künstler*innen-Biografie dienen kann. Es sind hier die verschiedenen – auch postkolonial motivierten – *Lesarten* musikalischer Praxen, die sich nicht auf bestimmte Schüler*innengruppen beschränken (lassen) und die Abstand nehmen von einer Besonderungs-Didaktik, die Gefahr läuft, die Migrationsgeschichte zum Hauptaugenmerk zu machen (vgl. Barth, 2020, S. 255; Mecheril, 2014). Daher wäre die Ausrichtung von Barths *Popmusik mit Migrationshintergrund* derart zu modifizieren, dass sie – um postkoloniale Perspektiven erweitert und für *alle* Schüler*innen geöffnet – nicht primär auf die Integration (Migrations-)Anderer abzielt, sondern *für alle* als Ausgangspunkt einer (kulturwissenschaftlich orientierten) Auseinandersetzung mit Musik, Text, Inszenierung usw. dient.

Inwiefern sich aus der Analyse *eines Tracks* ein *Denkmodell postkolonialer Lesarten* von hegemonialen Strukturen in (populärer und anderer) Musik entwickeln ließe, das mit Zielen des interkulturellen Musikunterrichts kombinierbar wäre – und außerdem intersektionale Aspekte mit bedenkt – gilt es zu diskutieren. Außerdem wäre auszuarbeiten, wie eine Verknüpfung mit der politischen Bildung bzw. Demokratiepädagogik hinsichtlich der Charakterisierung des Tracks als politische Musik (vgl. Oeftering, 2016) aussehen könnte.

Festzuhalten bleibt, dass sich vor dem Hintergrund aufblühender populistischer, nationalistischer und anderer antipluralistischer (politischer) Strömungen für die interkulturelle Musikpädagogik zunehmend die Frage nach neuen Umgangsmöglichkeiten mit derlei gesellschaftlich-hegemonialen Konfliktli-

26 Nicht die Erklärung für die Beliebtheit der Musik bei Schüler(*inne)n oder die Suche nach regionalen musikalischen Strukturen (vgl. Barth, 2010, S. 343) soll hier Ausgangspunkt sein. In kritischer Weise soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass neben Text und künstlerischer Inszenierung auch die Musik „Identifikationsangebote bereitstellen, Lebensentwürfe zeigen und die besondere Lage der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland ästhetisch bearbeiten“ (Barth, 2010, S. 343) kann.

nien stellt.²⁷ Postkoloniale *Hörweisen* und Theorieoptionen haben diesbezüglich das Potential, das musikpädagogische Handlungs- und Reflexionsarsenal um eine kulturell machtsensible Dimension zu erweitern.

Literatur

- Admin (2013, 16. August). Trap Music: Under Lock & Key. The trap phenomenon explained. *DJMag*. Verfügbar unter: <https://djmag.com/content/trap-music-under-lock-key>.
- Bachmann-Medick, D. (2014). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Rowohlt.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (Forum Musikpädagogik, Bd 78). Wißner.
- Barth, D. (2010). Popmusik mit Migrationshintergrund. In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (Musikunterricht heute, Bd. 8, S. 338–347). Lugert.
- Barth, D. (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!“ oder: „Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los.“ *Diskussion Musikpädagogik*, 57(1), 45–52.
- Barth, D. (2020). Geschichte(n) und Perspektiven einer interkulturell orientierten Musikpädagogik. In D. Helms (Hrsg.), *Musik in Konfrontation und Vermittlung. Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung 2018 in Osnabrück* (S. 251–261). Epos.
- Bhabha, Homi K. (2000). *Die Verortung der Kultur* (Stauffenburg Discussion, Bd. 5). Stauffenburg.
- Binas-Preisendörfer, S. (2012). Mozart, Sting und Marsimoto – zur Bedeutung klanglicher Repräsentationen des ‚Orients‘ in ‚westlicher‘ Musik. In S. Binas-Preisendörfer & M. Unseld (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (Musik und Gesellschaft, Bd. 33, S. 21–41). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02470-8>
- Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In B. Clausen & S. Dressler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39, S. 277–290). Waxmann.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 9). Waxmann.

27 Vgl. das Projekt *Popular Music and the Rise of Populism in Europe* einer Forscher*innengruppe um Mario Dunkel oder die 2020 von Bernd Clausen und Johann Honnens veranstaltete Tagung *Antipluralism and Populism. Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education*.

- Blanchard, O. (2021). „Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“. Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht. In J. Hasselhorn, O. Kautny Oliver & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 41, S. 233–249). Waxmann.
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. transcript.
- Clausen, B. (2013). Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 8–40). Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. <https://doi.org/10.25656/01:8175> [16.07.2022].
- Conrad, S. (2012). Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62(44–45), 3–9. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2012-44-45_online_Kolonialismus.pdf [17.07.2022].
- Eickelpasch, R. & Rademacher, C. (2004). *Identität*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402429>
- Eko Fresh (2022, 12. Juli). *Aber (prod. by Samy Deluxe)*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=1A7Qw88As64>
- Fiske, J. (2000). *Lesarten des Populären* (Cultural Studies, Bd. 1). Turia + Kant.
- Genius (2021, 3. August). *Aber Lyrics*. Genius. <https://genius.com/Eko-fresh-aber-lyrics>.
- Geuen, H. & Rappe, M. (2015). Pop als postkoloniale Gehörbildung: Überlegungen zu einer Cultural Studies-basierten Didaktik der populären Musik. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 14, S. 289–305). LIT.
- Geuen, H. & Stöger, C. (2016). „Lesarten entwickeln“ – eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Lernen und Lehren im Musikunterricht. In S. Dreßler (Hrsg.), *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht* (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Bd. 1, S. 63–82). Waxmann.
- Geuen, H. & Stöger, C. (2017). „Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment. In A. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38, S. 57–71). Waxmann.
- Habermann, F. (2012). Mehrwert, Fetischismus, Hegemonie: Karl Marx’ „Kapital“ und Antonio Gramscis „Gefängnishefte“. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 17–26). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93453-2_1
- Hall, S. (1989). Die Konstruktion von „Rasse“ in den Medien. In S. Hall (Hrsg.), *Ideologie, Kultur, Rassismus* (Ausgewählte Schriften, Bd. 1, S. 150–171). Argument.

- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 7). Waxmann.
- Honnens, J. (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 80(4), 4–12.
- Ismaiel-Wendt, J. (2011). *tracks'n'treks. Populäre Musik und Postkoloniale Analyse*. Unrast.
- Kautny, O. (2010). Populäre Musik als Herausforderung interkultureller Musikerziehung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* [Online], 26–46. Verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/10-kautny.pdf> [16.07.2022].
- Kautny, O. (2018). Anerkennung, Achtung, Toleranz...? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* [Online], 46–67. Verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/18-kautny2.pdf> [16.07.2022].
- McClintock, A. (1995). *Imperial Leather. Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. Routledge.
- Mecheril, P. (2014). Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten – kunstpädagogische Perspektiven. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (Musikpädagogische Forschung, 35, S. 11–19). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839423882.27>
- Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2018). Religion oder die Identifikation der Anderen. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (Studentexte Bildungswissenschaft, S. 179–196). Julius Klinkhardt.
- Oeffering, T. (2016). Auf der Suche nach verschobenen Ausdrucksformen der Demokratiepolitik. Musik und Politik. In W. Friedrichs & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiepolitik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven* (Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, S. 147–158). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11819-8_11
- Ott, T. (2008). „Musikunterricht mit Immigranten – Wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!“ In T. Ott & J. Vogt (Hrsg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposion der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 3, S. 6–15). LIT.
- Pfleiderer, M. (2003). Gestaltungsmittel populärer Musik. Versuch einer Systematik. *SAMPLES* [Online]. Verfügbar unter: <http://www.gfpm-samples.de/Samples2/pfleidep.pdf> [16.07.2022].
- Sachsse, M. (2019). Ethnie und Nation als semantische Reservoirs virtueller musikbezogener Differenzkonstruktionen. In M. Dunkel & R. von Appen (Hrsg.), *(Dis-)Orienting Sounds – Machtkritische Perspektiven auf populäre Musik* (S. 47–78). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839450581-004>

- Said, E. (2019). *Orientalismus*. S. Fischer.
- Shohat, E. (1992). Notes on the “Post-Colonial”. *Social Text*, 31/32, 99–113. <https://doi.org/10.2307/466220>
- Tagg, P. (1995). Beitrag zu einer Typologie des musikalischen Zeichens. In M. Heuger & M. Prell (Hrsg.), *Popmusic yesterday – today – tomorrow. 9 Beiträge vom 8. Internationalen Studentischen Symposium für Musikwissenschaft in Köln 1993* (Forum Musik Wissenschaft, Bd. 1, S. 35–46.). ConBrio.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* [Online], 11–25. Verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/06-vogt.pdf> [16.07.2022].
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research* [Online], 9(5), 1–9. Verfügbar unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/J%C3%BCrgen-Vogt-Text_n%C2%B09.pdf [16.07.2022].
- Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In I. Schneider & C. W. Thomsen (Hrsg.), *Hybridkultur. Medien – Netze – Künste* (S. 67–90). Wienand.

Audioquellen

- Al-Gear (2012). Integration. On *Kein Feat. für Spastis*. Blackline (Spotify).
- Alpa Gun (2007). Ausländer. On *Ausländer*. Sektenmuzik (Spotify).
- Eko Fresh (2018). Aber. On *Legende – Best of Eko Fresh*. German Dream Empire (Spotify).
- Fler (2019). Vermächtnis. On *Colucci*. Maskulin (Spotify).
- Joyner Lucas (2017). I’m not racist. Atlantic (Spotify).
- Migos feat. Lil Uzi Vert (2016). Bad And Boujee. On *Culture*. Quality Control Music (Spotify).

Anhang²⁸

Strophe 1

Als allererstes will ich klarstell'n, ich bin kein Nazi, aber
Mich stör'n die Alibabas mit ihrem Islam-Gelaber
Es kann nicht wahr sein, dass so viele Kinder kriegen
Und ihre Frauen laufen fünf Meter hinter ihnen
Gott anbeten ist 'ne persönliche Sache
Aber ihr wollt Bomben legen oder Köpfe abhacken
Was möchtet ihr Kanaken? Geld und unsre Töchter anpacken?
Deshalb werd' ich's jetzt öffentlich machen, verdammt, wir können's nicht fassen
Die Merkel lässt noch mehr von diesen Leuten rein
Leben steuerfrei mit iPhones und dem neusten Scheiß
Ausbeuterei, die hier kurzerhand geschieht
Man versucht grad meinem Volke seine Wurzeln zu entzieh'n
Ihr furzt auf was ich lieb', die Kultur und das Prinzip
Bis man irgendwann nur Musselmans und Burka-Träger sieht
Guck, die Kurden in Berlin, Araber und Mafia-Clans
No-go-Areas, Terror wie im Bataclan
Die Geister eines linksgrün versifften Masterplans
Deshalb zünd' ich Fackeln an und schütze unser Abendland
Und auch ihr, die ihr schon lange hier lebt
Wollt meine Flagge nicht seh'n, doch nutzt das ganze System
Seht eure alte Heimat immer noch als Land, das euch prägt
Doch wenn du Deutschland so sehr hasst, Murat, kannst du auch geh'n
Du genießt in meinem Land die Demokratie
Aber zuhause dann verhilfst du 'nem Despoten zum Sieg
Jetzt ist die komische Musik über Drogen beliebt
Von kriminellen Migranten, die meinen Sohn falsch erzieh'n
Die ohne Ausbildung jetzt 'n Haufen Kohle verdien'n
Ich geh' ackern und krieg' nicht mal für 'ne Wohnung Kredit
Ihr fahrt dicke Autos, aber ich noch mit der Straßenbahn
Doch am Tag der Wahl'n werd' ich euch bestrafen, dann
Nehm' ich's in die Hand und ihr werdet alle seh'n
Ich steh' für unser Land, denn ich wähl' die AfD

28 Aus: Genius (2021, 3. August).

Hookline 1

Ich bin kein Nazi, aber (bin kein Nazi, aber, aber)

Ich bin kein Nazi, aber (bin kein Nazi, aber, aber, aber)

Strophe 2

Als allererstes will ich klarstell'n, ich liebe Deutschland

Aber ihr seid miese Heuchler, wolltet mich nie bei euch hab'n

Ihr sprecht euch aus für ein Kopftuchverbot

Doch eure Frau'n ziehen gottlos den Rock noch was hoch

Jedes Jahr am Ballermann seid ihr besoffen und so

Färbt euren lockeren Ton ab auf meine Tochter und Sohn

Ihr Ungläubigen, für euch bin ich ein Hinterwäldler-Türke

Aber kennst du ein'n Imam, der je ein Kind anfassen würde?

Ihr könnt euch für früher bedanken

Wir bauten Deutschland mit auf, macht euch mal drüber Gedanken

Heute guck' ich in die Zeitung, wir sind üble Migranten?

Doch wir haben nicht vergessen, dass Asylheime brannten

Wir fühlen die Schranken, denn uns will die Oberschicht nicht hab'n

Man liest online jeden Tag vom bedrohlichen Islam

Deshalb findest du kein'n Job oder 'ne Wohnung mit 'nem Bart

An den Villen keine Klingeln mit 'nem oriental Nam'n

Ihr tauscht mit euren Waffen drüben euer Öl für unser Blut

Doch als Sündenbock ist euch Özil gut genug

Aber Moment mal, was soll hier die Message sein?

Weltmeisterschaft vorbei, weil er ein Selfie teilt?

Ihr seid jetzt so reich nur auf unser Eltern Schweiß

Denkt dran, wenn ihr lecker speist und wir einfachen Blätterteig

Wartet ab, bis mein Präsident euch zeigt

Wer Eier hat, und dann wird die Macht wieder gerecht verteilt

Sperrt uns ins Ghetto ein, dass wir von euch entfernt leben

Und ihr wundert euch, dass wir mit 'nem Slang reden

Nazis wie ihr mit 'nem Fass voller Bier

Was integrier'n? Ihr wollt uns assimilier'n

Aber lass, nicht mit mir, weil ich ein Osmane bin

Das ist der Grund, warum am Auto grad die Fahne hing

Wenn ich am fahren bin, denkt ihr, ich bin voll verblödet

Ich werd' nie Deutscher sein, denn ich bin ein stolzer Türke

Hookline 2

Ich liebe Deutschland, aber (aber, aber)

Ich liebe Deutschland, aber (aber)

Strophe 3

Als allererstes wollt' ich klarstell'n, dass ich Ekrem Bora heiß'

Deutscher Staatsbürger, ich frag' euch, was soll der Scheiß?

Ihr kennt euch doch so lang, reißt euch endlich mal zusamm'n

Alles chill, Digga, reicht euch erst die Hände und entspannt

Ihr habt auf einmal Streit, die Masse ist entzweit

Ich dachte, dieser Fight ist seit den Achtzigern vorbei

Ich sitze schon mein ganzes Leben zwischen diesen fucking Stühl'n

Und grade als ich dachte, es wär' alles abgekühlt

Ich dachte, Brüderschaft, aber es war zu früh

Ich bin Deutsch-Türke, keiner weiß hier, was ich fühl'

Die Lage macht mich stutzig, wollt's nicht sagen, doch jetzt muss ich

Auf einmal ist der Quotentürke gar nicht mehr so lustig

Als gäb' es nur die Wahl zwischen Erdoğan und Böhmermann

Nur die Wahl zwischen Bertelsmann und Dönermann

Als gäb' es nur den Wahlbereich zwischen Schwarz und Weiß

Gutmensch oder Arschloch sein, Antifa und Nazischwein

Rechtspopulismus oder „Angela, jetzt lass sie rein“

Zwischen Diktatur oder Anhänger des Staatsstreichs

Ich mach's für sie und rappe gegen Rassenhass

Doch alles, was mich Kanaks fragen, ist, ob ich gefastet hab'

Eigentlich ein Künstler, dem die Mucke durch sein Herz pumpt

Doch geh' ich in 'ne Talkshow, ist der Schwerpunkt meine Herkunft

Das ganze Universum redet nicht über mich, ehe

Ihr akzeptiert, mein Sohn kommt aus einer Mischehe

Glaubt mir, Jungs, es gibt Tausende von uns

Wir sind zwischen beiden Welten aufgewachsen, Punkt

Ich muss mich nicht entscheiden, ich muss nur ich selber sein

Leute, die sich treu sind, sind 'ne Seltenheit wie Elfenbein

Seht es ein, denn Identifikation

Ist nur ein Gefühl wie 'ne Handyvibration

Meine Ansicht, bro, ob Religion, ob Tradition

Zusammen in 'nem Land zu wohn'n, ist schwer, aber ihr macht das schon

Outro

Aber ihr macht das schon

Aber ihr macht das schon

Islam und Musik

Ein Beitrag zu kultursensiblen Handeln im Musikunterricht

1. Einleitung

Aufgrund von verschiedenen geopolitischen Entwicklungen seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts¹, die auch deutliche gesellschaftliche Veränderungen mit sich brachten, sind europäische Schulen zunehmend durch ethnische, kulturelle, aber auch religiöse Vielfalt charakterisiert. Wie Knigge (2013) in einem Artikel zur Entwicklungsgeschichte des deutschsprachigen Diskurses der inter- bzw. transkulturellen Musikpädagogik darlegt, war in den 1970er Jahren (Musik-)Unterricht an deutschen Schulen, die einen höheren Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund hatten, von den Ansätzen der *Ausländerpädagogik* geprägt, wobei diese „(musikalische) ‚Ausländerpädagogik‘ hauptsächlich assimilatorisch ausgerichtet war“ (Knigge, 2013, S. 46). Erste interkulturell orientierte musikpädagogische bzw. musikdidaktische Konzeptionen, welche die Musikkulturen der ausländischen Schüler*innen auch berücksichtigen, wurden ab den 1980er Jahren entwickelt (z.B. Merkt, 1993; Böhle, 1996). In den letzten zwei Jahrzehnten beschäftigte sich der Diskurs der inter- bzw. transkulturellen Musikpädagogik zunehmend mit Begriffen wie Kultur oder Kulturverständnis, wobei betont wird, dass das Verständnis oder die Konstruktion von Kultur sowie die Bedeutungszuweisungen der Schüler*innen – mit oder ohne Migrationshintergrund – höchst individuell und kontextspezifisch sein können (Barth, 2007; Krause, 2007; Krause-Benz, 2013; Gerards & Meyer, 2016; Blanchard, 2019). Obwohl in den letzten Jahren mehrere Studien die musikalischen Interessen und Beschäftigungen muslimischer Jugendlicher aus dieser Perspektive untersucht haben (z.B. Greve, 2003; Wurm, 2006; Honnens, 2017), wurde in keiner dieser Arbeiten der Aspekt der Religion spezifisch thematisiert oder ihr möglicher Einfluss auf die Bedeutungszuweisungen der Teilnehmer*innen differenziert betrachtet. Da aber für

1 Unter diesen geopolitischen Ereignissen werden beispielsweise Gastarbeiterprogramme seit den 1950er Jahren, ab Ende der 1970er Jahre zunehmend größere Migrationsbewegungen aus Krisenregionen, ab Mitte der 1980er Jahre der Anstieg der Aussiedlerzuwanderung aus Ost-, und Südosteuropa, seit den 2000er Jahren (insb. seit 2015) starke Migrationsbewegungen aufgrund von Konflikten in Syrien, Afghanistan, oder im Irak verstanden.

gläubige Muslime religiöse Werte und Ideale eine extrem wichtige Rolle spielen, die praktisch jeden Lebensbereich durchdringen und maßgeblich (mit-) bestimmen (vgl. Al-Faruqi, 1980), sollte m.E. auch in einer diversitäts- und kultursensiblen Betrachtung der Einstellungen von Schüler(*inne)n mit muslimischer Religionszugehörigkeit zur Musik und Musiklernen auch dieser Aspekt beachtet werden.

Obwohl es in allen Teilen der muslimischen Welt reiche Musiktraditionen gibt und die immense Popularität von Musik offensichtlich ist, gibt es auch eine weit verbreitete Überzeugung, dass Musik im Islam verboten ist und dass gläubige Muslime Musik meiden sollten. Der Grund für diese ambivalente Haltung liegt in einer jahrhundertelangen Kontroverse, die Musik in der islamischen Gesellschaft umgibt (Al-Faruqi, 1995; Shiloah, 1995; Halstead, 1994; Otterbeck & Ackfeldt, 2012; Sagir, 2021; Peranic, 2021; Garvey, 2020). In dieser anhaltenden Debatte, an der nicht nur zahlreiche islamische Gelehrte, religiöse Anführer und Hüter der Moral beteiligt waren und sind, sondern welche auch die muslimische Gesellschaft insgesamt betrifft, gehen die Meinungen sehr weit auseinander: vom absoluten Verbot bis zur Zulassung von Musik und Tanz (vgl. Shiloah, 1995; Sagir, 2021; Peranic, 2021).

Wie verbreitet ist diese Abneigung gegen Musik? Gilt das gleichermaßen für alle Arten von Musik? Ist sie Teil der grundlegenden Glaubenssätze des Islam oder basiert sie mehr auf Traditionen und Kulturen? Und woran liegt es, dass manche Muslime diese Ansichten nicht zu teilen scheinen? Obwohl die Antworten auf diese Fragen alles andere als eindeutig sind, versuche ich mit diesem Beitrag etwas Klarheit in diese Angelegenheit zu bringen.

2. Perspektiven der Debatte um Musik im Islam

Um ein besseres Verständnis für die Polemik, die Musik im Islam umgibt, zu ermöglichen, werde ich in den folgenden Abschnitten zuerst die Grundsätze der Debatte aus historischer und juristischer Sicht skizzieren. Anschließend beleuchte ich einige linguistische Besonderheiten und stelle das hierarchische Modell von Al-Faruqi (1985) vor. Da die spezifischen Auffassungen von Musik auch darauf einen erheblichen Einfluss ausüben, wie die Gesellschaft den Musikberuf und Musiker*innen definiert und betrachtet, werde ich den Status und das Ansehen von Musiker(*inne)n und Musizieren in muslimischen sozialen Kreisen ebenfalls thematisieren. Zum Schluss werden einige tentative Empfehlungen für die Unterrichtspraxis vorgeschlagen.

2.1 Historische Ursprünge

Die Anfänge der Debatte um Musik im Islam reichen zurück bis zum 9. Jahrhundert. Während der frühen islamisch-dynastischen Periode (661–950 n.u.Z.) waren verschiedene musikalische Praktiken und Unterhaltungsformen, die aus vorislamischen Traditionen stammten – wie zum Beispiel das Mäzenatentum und die Beschäftigung von *qiyān* (singende Sklavinnen) oder *mukhannathun* (übersetzt ‚Männer, die Frauen ähneln‘) – vor allem am Hof und in den verschiedenen urbanen Zentren des Reiches weit verbreitet. Zudem wurden durch den zunehmenden kommerziellen sowie kulturellen Austausch mit Persien, Indien und zahlreichen anderen Kulturen auch unterschiedliche musikalische Inspirationen, Musiker*innen, Instrumente und Aufführungspraktiken an den Hof eingeführt, die auch verschiedene Verlockungen mit sich brachten, wie das Trinken von Alkohol, unerlaubte sexuelle Aktivitäten oder die gezielte Zurschaustellung von Reichtum. Keine dieser Verhaltensweisen ist im Islam erlaubt (vgl. Nielson, 2012; Lucas, 2012; Shiloah, 1997).

Die zentrale Bedeutung und ausgeprägte Präsenz von Musik in höfischen Vergnügungen zeigte sich besonders während der Regierungszeit der früheren Herrscher des Abbasiden-Kalifats² (750–950), die für ihre beachtliche Unterstützung und Begeisterung für Musik und Kunst bekannt waren. Da die Kalifen jedoch nicht nur das Reich nach islamischem Recht regieren, sondern auch als religiöse Führer und Vorbilder des islamischen Lebenswandels agieren sollten, stand ihr genießerischer und oft ausschweifender Lebensstil in krassem Widerspruch zu religiösen Regeln (Shiloah, 1997; Nielson, 2012; Lucas, 2012). Folglich stellt Shiloah (1997) fest, dass

„in the face of their passionate love for music and eagerness for pleasure, which were often combined with drinking and libertinage, it is easy to understand the vexation of Muslim rigorists who therefore adopted a puritanical attitude, stressing scriptural revelation and religious observance more than feelings. [...] This conflicting attitude may well have been one of the major factors in the emerging debate over the lawfulness of music.“ (Shiloah, 1997, S. 145)

Zu den ersten islamischen Gelehrten, die Musik verurteilten, gehörte Ibn Abi'l-Dunya (gest. 894 n.u.Z.), ein Jurist und Theologe, der auch die Kalifen al-Mu'tadid und al-Muktafi unterrichtete (Shiloah, 1997; Al-Atawneh, 2012; Otterbeck & Ackfeldt, 2012). In seiner Abhandlung mit dem Titel *Dhamm al-Malahi* (Censure of Instruments of Diversion/Kritik der Instrumente der Ablenkung) argumentierte er, dass Musik – neben Spielen wie Schach und

2 Ein Kalifat ist eine islamische Regierungsform, wobei der Kalif sowohl die weltliche als auch die geistliche Führerschaft innehat.

Backgammon, aber auch jeder Form von Glücksspiel und Ehebruch – verboten werden sollte, da sie prekäre und gefährliche Ablenkungen darstellen, die die Gedanken von Gott wegführen und auf diese Weise die Erfüllung von religiösen Pflichten behindern (Shiloah, 1995, 1997; Nielson, 2012; Otterbeck & Ackfeldt, 2012).

Darüber hinaus ist es erwähnenswert, dass vor Ibn Abi'l-Dunyas Abhandlung der Begriff *malahi*, der sich von *lahw* (Unterhaltung, Zeitvertreib) ableitet, von Gelehrten normalerweise als ein eher neutraler Begriff verwendet wurde, der Musikinstrumente im weitesten Sinne definierte. Es wird angenommen, dass Ibn Abi'l-Dunya der erste Autor war, der *malahi* als einen abwertenden Ausdruck verwendete, was nicht nur jede Form von Musik und Musizieren implizierte, sondern auch die mit Musik und Unterhaltung assoziierte nachteilige Ablenkungen (Glücksspiel, Ehebruch, Alkohol usw.), die er ebenso schädlich für die Frömmigkeit hielt. Diese spezielle Interpretation von *malahi* wurde in der Folge von verschiedenen anderen Autoren³ übernommen, die in der Debatte um die Akzeptanz von Musik eine ähnliche, eher abweisende Position vertraten. Infolgedessen wurden Musik und Musikinstrumente in zahlreichen islamischen Texten häufig mit einem ausschweifenden Lebensstil, Unmoral, Rausch und Exzess in Verbindung gebracht, was einige dazu veranlasste, Musik als *haram* (verboten, unzulässig) zu betrachten (Shiloah, 1995, 1997; Nielson, 2012; Lucas, 2012).

Allerdings waren, wie Shiloah (1995, 1997) betonte, nicht alle Theologen und Gelehrten so streng und kompromisslos in ihrer Meinung. Anstatt Musik insgesamt zu verurteilen, boten diese Autoren einen differenzierteren Blick auf das Thema, indem sie zwischen zulässigen und unerwünschten bzw. bedenklichen musikalischen Aktivitäten und Praktiken unterschieden (vgl. auch Al-Faruqi, 1985). Ausgehend von diesen (teilweise) gegensätzlichen Standpunkten und Ansätzen zur Legitimität von Musik, kreist die anschließende – und bis heute anhaltende – Debatte im Grunde um folgende Fragen: Ist Musik im Islam *halal* (zulässig) oder *haram* (verboten)? Welche Musik ist *halal* bzw. *haram*? Wann und in welchen Kontexten ist Musik *halal* bzw. *haram*?

2.2 Juristische (Shari'ah) Perspektive

Da dieser langjährige Disput um Musik auch den allgemeinen islamisch-theologischen Diskurs betraf, in dem zahlreiche muslimische Gelehrte und Rechtsexperten das Thema Musik vor allem aus religionsrechtlicher Sicht unter-

3 Bei der Verwendung des Wortes Autoren in der männlichen Form handelt es sich hier nicht um das generische Maskulinum. Es waren tatsächlich nur männliche Personen, die zu diesem Thema Schriften verfasst haben.

suchten und debattierten, ist es wesentlich, die Definition und den richtigen Gebrauch einiger islamischer Rechtsbegriffe zu klären, die in der Literatur in Bezug auf Islam und Musik häufig verwendet werden.

Zuallererst ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die Angelegenheit und Definition von *halal* und *haram* durch das allgemeine Rechtssystem des Islam, die *Shari'ah* bestimmt sind. Basierend auf dem Koran bietet die *Shari'ah* konkrete rechtliche Prinzipien und Standards, wonach festgelegt wird, was als *halal* bzw. *haram* angesehen werden kann, einschließlich der diesbezüglich geltenden spezifischen Regeln (Al-Qaradawi, 1980). Nach diesen gesetzlichen Bestimmungen gelten folgende Grunddefinitionen:

„*Al-Halal* (the lawful): That which is permitted, with respect to which no restriction exists, and the doing of which the Law-Giver, Allah, has allowed.

Al-Haram (the prohibited or unlawful): That which the Law-Giver has absolutely prohibited; anyone who engages in it is liable to incur the punishment of Allah in the Hereafter as well as a legal punishment in this world.

Al-Makruh (the detested): That which is disapproved by the Law-Giver but not very strongly. The *makruh* is less in degree than the *haram*, and the punishment for *makruh* acts is less than for those that are *haram*, except when done to excess and in a manner which leads an individual toward what is *haram*.“ (Al-Qaradawi, 1980, S. 10)

Darüber hinaus sind bei der Festlegung von Regelungen nach der *Shari'ah* bezüglich *halal* und *haram* zwei grundlegende Rechtsprinzipien (*asl*) zu berücksichtigen. Der erste *asl* bezieht sich auf den Grundsatz, dass „Dinge zulässig sind, es sei denn, sie sind rechtswidrig“ (Al-Atawneh, 2012, S. 399; vgl. Al-Qaradawi, 1980). Dies bedeutet, dass grundsätzlich nichts für verboten (*haram*) erklärt werden kann, außer es wird durch ein solides und zuverlässiges *nas* genau und eindeutig belegt. In der islamischen Rechtsprechung bezieht sich *nas* auf „entweder einen Vers des Korans oder eine klare, authentische und explizite *sunnah* (Vorgehensweise oder Aussage) des Propheten Muhammad. Dies sind die beiden Hauptquellen des islamischen Rechts, d.h. seine *Shari'ah*“ (Al-Qaradawi, 1980, S. 14). Falls das Verbot nicht zufriedenstellend durch ein gültiges *nas* bestätigt werden kann – wenn beispielsweise der *hadith* (Überlieferungen der Taten und Aussprüche des Propheten), auf den sich das Urteil bezieht, nicht zuverlässig oder unklar ist – bleibt das Grundprinzip der Zulässigkeit wirksam (Al-Qaradawi, 1980). Diese Anforderung an islamische Rechtsexpert(*inn)en, ihre Argumente und Urteile ausschließlich auf heilige Texte zu stützen, wird durch den zweiten *asl* festgelegt, der besagt, dass „allein Allah Subhanahu wa Ta'ala [sic] das Recht hat eine Angelegenheit rechtmäßig zu machen oder zu verbieten, entweder durch Sein Buch oder durch die Sprache Seines Gesandten (Friede sei mit ihm)“ (Al-Qaradawi, 1980, S. 19–

20). Nach diesem Prinzip sind Rechts- und Religionsgelehrte nur befugt, die Botschaft und die Regeln Allahs zu erklären und zu interpretieren, aber sie sind definitiv nicht berechtigt, Dinge und Handlungen aufgrund persönlicher Entscheidung als *halal* oder *haram* zu erklären (Al-Qaradawi, 1980; Shiloah, 1995, 1997).

Diese spezifischen islamischen Rechtsgrundlagen und die Konsequenzen der beiden Rechtsgrundsätze für die Bestimmung und Charakterisierung von *halal* und *haram* Zusammenhänge, Handlungen und Verhalten sind auch für religiöse und rechtliche Entscheidungen sowie Argumentationen im Zusammenhang mit Musik von Bedeutung. In der Tat trugen wahrscheinlich genau diese Bedingungen zu einem großen Teil dazu bei, dass die jeweiligen Autoritäten über Jahrhunderte hinweg keine allgemein gültige Regelung über Musik festlegen konnten. Einer der Gründe für diesen Stillstand liegt in der Tatsache, dass der Koran – die verbindlichste islamische Orientierungshilfe in allen umstrittenen Angelegenheiten – keine Hinweise enthält, die sich auf Musik beziehen (Al-Faruqi, 1980, 1985; Halstead, 1994; Shiloah, 1995, 1997; Bedford, 2001; Al-Atawneh, 2012; Otterbeck & Ackfeldt, 2012; Garvey, 2020). Dennoch berufen sich einige Autor(*inn)en noch immer auf Koranverse um ihre Meinung zu begründen. Diejenigen, die eine eher restriktive Einstellung vertreten, zitieren in der Regel die Sura Luqman, wobei sie den Ausdruck „zerstreuende Unterhaltung“ als Hinweis auf Musik, Gesang und das Spielen von Instrumenten interpretieren (Otterbeck & Ackfeldt, 2012; Al-Atawneh, 2012; Halstead, 1994; Shiloah, 1995).

„Unter Menschen gibt es manchen, der zerstreute Unterhaltung erkaufte, um (die Menschen) von Allahs Weg ohne (richtiges) Wissen in die Irre zu führen und sich über ihn lustig zu machen. Für solche wird es schmachvolle Strafe geben.“ (Der Koran 31:6, übersetzt von A. as-Samit, F. Bubenheim & N. Elyas)

Im Gegensatz dazu beziehen sich diejenigen, die für die Legitimität von Musik plädieren, oft auf folgenden Vers: „Sag: Wer hat den Schmuck Allahs verboten, den Er für Seine Diener hervorgebracht hat, und (auch) die guten Dinge (aus) der Versorgung (Allahs)?“ (Der Koran, 7:32) In Anbetracht der Erläuterungen zu den Rechtsgrundsätzen des Islams in den vorhergehenden Abschnitten stützen sich Autor(*inn)en, die sich auf diesen Vers beziehen, auf den zweiten *asl*, wonach kein Mensch etwas verbieten kann, was Gott selbst nicht verboten hat (Al-Qaradawi, 1980; Halstead, 1994).

In Anerkennung der Schwäche dieser hochgradig interpretativen Argumentation sowie der Forderung, ihre Begründungen durch analoge Exegese zu belegen, falls es keine direkten Verweise im Koran gibt, wandten sich die Gelehrten der zweitwichtigsten Quelle der islamischen Rechtsprechung zu,

der *hadith*-Literatur (Traditionen des Propheten). Dies war für die Auslegung fruchtbarer, da verschiedene Sammlungen direkte Bezüge zur Musik enthalten. Jedoch kann selbst diese Quelle keine definitive Regel angeben, da einige *ahadith* (Plural) darauf hinweisen, dass der Prophet Musik erlaubte, andere jedoch das Gegenteil berichten (vgl. Otterbeck & Ackfeldt, 2012; Shiloah, 1995, 1997; Halstead, 1994; Al-Atawneh, 2012). Zum Beispiel gibt ein *hadith* an, dass der Prophet einmal sagte: „Es wird ein Tag kommen, an dem einige meiner Leute Ehebruch, Seide [für Männer], Sängerinnen und Musikinstrumente als rechtmäßig betrachten“ (Al-Bukhari, 2001, S. 1022, zitiert in Al-Atawneh, 2012, S. 401). Dagegen verwies Al-Qaradawi (1980), ein Islamwissenschaftler mit einer eher gemäßigten Position in Bezug auf Musik, auf einen anderen *hadith*:

„Aisha narrated that during the days of Mina, on the day of ‘Eid al-Adha, two girls were with her, singing and playing on a hand drum. The Prophet (peace be upon him) was present, listening to them with his head under a shawl. Abu Bakr then entered and scolded the girls. The Prophet (peace be upon him), uncovering his face, told him: ‘Let them be, Abu Bakr. These are the days of ‘Eid.’“ (Al-Qaradawi, 1980, S. 300)

In Anbetracht der Tatsache, dass weder der Koran noch die *hadith* Literatur schlüssige und unanfechtbare Hinweise auf das Verbot von Musik im Islam liefern, schlug Lois Al-Faruqi (1985) vor, die Verwendung des Begriffs *haram* im juristischen Sinne „ganz aus der Diskussion zu werfen. Stattdessen sollten wir uns bewusst sein, dass es sich hier hauptsächlich um ethische und nicht um juristische Urteile handelt“ (S. 5). Zudem wies sie auch darauf hin, dass, wenn islamische Rechtsexperten Musik und musikalische Aktivitäten einschränken, das Wort *haram* sich immer auf klar verwerfliche Aktivitäten und Verhaltensweisen im Zusammenhang und/oder Verbindung mit Musik beziehen, aber nicht auf die Musik als solche. Daher schlug sie vor, dass Autor(*inn)en eher den Begriff *makruh* (verpönt) verwenden sollten (Al-Faruqi, 1985).

2.3 Linguistische Aspekte

Es gibt jedoch noch eine weitere wichtige terminologische und sprachliche Besonderheit im Zusammenhang mit Musik – innerhalb des Islam und insbesondere in arabischsprachigen Ländern – welche das Verständnis dieser Musikdebatte aus westlicher Sicht häufig erschwert. Die Problematik, die oft zu Missverständnissen und Verwirrung führt, rührt daher, dass das arabische Wort *musiqā* nicht in demselben, umfassenden Sinne verwendet wird wie im Westen das Wort Musik. Wie Al-Faruqi und Al-Faruqi (1986) erklären,

„*mūsīqā*, the Arabic term, does not apply to all types of artistic vocal and instrumental arrangements of pitches and rhythms, as does the English term and its equivalents in other European languages. Instead, *mūsīqā* applies only to particular genres of sound art; and for the most part it has designated only those that have a somewhat questionable or even disreputable status in Islamic culture.“ (Al-Faruqi & Al-Faruqi, 1986, S. 441)

Obwohl *musīqa* (oder *musīqi*) von muslimischen Gelehrten im 8. bis 10. Jahrhundert verwendet wurde, bezeichnete der Begriff ursprünglich nur die theoretische und wissenschaftliche Diskussion und Analyse von Musik, schloss aber jeglicher Bedeutungen aus, die eine tatsächliche musikalische Praxis implizieren würden (Shiloah, 1995; Al-Faruqi, 1980, 1985). Im Laufe der Jahrhunderte wurde das Wort *musīqa* in der Folge mit vielen verschiedenen Konnotationen verwendet, bezeichnete aber meist nur bestimmte Formen der weltlichen Kunstmusik.

Stattdessen verwendet die arabische Literatur über Musik mehrere unterschiedliche Wörter, um verschiedene Arten und Aspekte musikalischer Aktivität zu bezeichnen (Al-Faruqi, 1980, 1985; Shiloah, 1995, 1997; Halstead, 1994). So bedeutet das Wort *ghina* Singen und wird generell zur Bezeichnung von Vokalmusik verwendet. Allerdings wird es in einigen Fällen auch als übergreifender Begriff benutzt, um weltliche Kunstmusik zu beschreiben, die von Sänger(*inne)n, Instrumentalist(*inn)en oder Ensembles gespielt wird. Für die Bezeichnung weltlicher, rein instrumentaler Musik wird das Wort *azf* gebraucht. *Sama'* (Hören) kann sowohl als Musikhören als auch als Bezeichnung für die Musik, die gehört wird, verstanden werden. Dieses Wort findet man meistens in Texten, die die musikalischen (instrumentalen und vokalen) Praktiken von Sufi und anderen mystischen Orden beschreiben und diskutieren. Auch das Wort *tatrib* sollte erwähnt werden, welches mit „Erfreuen oder Entzücken durch Klänge“ (Al-Faruqi, 1985, S. 6) übersetzt werden kann. Obwohl die eigentliche Bedeutung dieses Begriffs die Eloquenz und den Ausdruck poetischer oder musikalischer Darbietungen betrifft, wird es manchmal auch zur Beschreibung von Musik verwendet. Schließlich genießt unter den arabischen Wörtern, die in verschiedenen Texten und Kontexten als Musik übersetzt werden, das Wort *lahw* eine gewisse Prominenz – insbesondere bei Autoren mit einer eher restriktiven Haltung gegenüber Musik. Wie bereits erwähnt war es Ibn Abi'l-Dunya im 9. Jahrhundert, der die Verbindung zwischen *lahw* und Musik herstellte (Al-Faruqi, 1980, 1985; Shiloah, 1995, 1997; Halstead, 1994; Al-Atawneh, 2012). Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass *lahw* (oder *lahw al-hadith*) im eigentlichen Sinne einen wesentlich breiteren Anwendungsbereich hat, was alle Arten von Ablenkung und Unterhaltung umfasst, wobei

Musik, Gesang oder das Spielen eines Instruments nur einen Aspekt darstellen.

Um die Angelegenheit noch komplizierter zu machen, „beinhaltet keiner der oben genannten Begriffe das, was man im Westen als die offensichtlichsten Beispiele für Musik im Islam betrachten würde – die Kunst der Koranrezitation (*qira'ah*) und der Ruf zum Gebet vom Minarett (*adhan*)“ (Halstead, 1994, S. 147; vgl. Al-Faruqi, 1980, 1985; Shiloah, 1995; Bedford, 2001; Otterbeck & Ackfeldt, 2012). Obwohl diese beiden Formen der islamischen Klangkunst gewisse musikalische Merkmale aufweisen, wäre sie Musik zu nennen aus der islamischen Sicht „nicht nur inkorrekt, sondern sogar Blasphemie“ (Al-Faruqi & Al-Faruqi, 1986, S. 441; vgl. Al-Faruqi, 1995).

2.4 Hierarchie der (Musik-)Genres nach Al-Faruqi (1985)

Die Hierarchie der musikalischen Genres nach Al-Faruqi (1985) bietet eine aufschlussreiche Orientierungshilfe, die das Verständnis erleichtert. In ihr wird nicht nur festgelegt welche Formen und Genres als Musik gelten und welche nicht, sondern sie klassifiziert die verschiedenen Genres auch gemäß deren Akzeptanz aus religiöser Sicht (Abbildung 1). Obwohl die Vorstellung von Al-Faruqis (1985) Hierarchie im 21. Jahrhundert etwas veraltet erscheinen mag, dies ist nicht der Fall. Dadurch, dass ihre Einordnung und Ausführungen auf religiösen Grundsätzen basiert, sind sie immer noch (insbesondere in Hinblick auf orthodoxen bzw. traditionellen Sichtweisen) aktuell. Dieses Modell wird daher bis heute von vielen Autor(*inn)en rezipiert (u. a. Otterbeck & Ackfeldt, 2012; Izsak, 2013; Sari, 2017; Garvey, 2020; Otterbeck & Skjelbo, 2020).

An der Spitze der Hierarchie steht die Koranrezitation (*qira'a*), als die wichtigste und erhabenste Ausdrucksform islamischer Klangkunst. Die Rezitation oder Kantillation des Korans ist eine solistische, vokale Improvisation und wird durch ein komplexes System (*tadjwid*) geregelt, um die präzise Wiedergabe des heiligen Textes zu gewährleisten. Da die Rezitation des Korans den Prototyp für jede Art von klanglichem Ausdruck innerhalb der islamischen Kultur darstellt, hat sie schon immer „die volle und eindeutige Akzeptanz und Unterstützung sowohl der Religion als auch der Gesellschaft genossen“ (Al-Faruqi, 1985, S. 9; vgl. auch Al-Faruqi, 1980; Al-Faruqi & Al-Faruqi, 1986; Shiloah, 1995; Bedford, 2001).

Auf der zweiten Ebene positioniert Al-Faruqi (1985) verschiedene religiöse Gesänge, die auch als absolut legitime Formen angesehen sind. Da ist zunächst der *adhan* (Gebetsruf), ein ornamentierter Gesang, der täglich fünfmal aus dem Minarett der Moscheen erklingt. Sein Stil ist dem der *qira'a* sehr ähnlich und tatsächlich werden nur diese beiden Formen in Moscheen als obliga-

| | | | |
|-------------------|--|--------------|--|
| Non-Musiqā | Koranrezitation (<i>qira'ah</i>) | Halal | |
| | Religiöse Gesänge (<i>adhan</i>), Gesänge zur Pilgerschaft (<i>tahlil</i>), Feiertagen (<i>takbirat</i>), Lobpreisung Allahs | | |
| | Kantillation von Poesie mit edlen Themen (<i>shi'r</i>) | | |
| Musiqā | Wiegenlieder, Frauenlieder, Musik bei Hochzeiten und Familienfesten | | |
| | Arbeitslieder, Karawanengesänge, Pastoralen | | |
| | Militärmusik | | |
| | | | |
| | Vokale und Instrumentale Improvisationen (<i>layali, taqasim</i>) | | Kontrovers Halal <i>Mubah</i> (neutral) <i>Makruh</i> (verpönt) |
| | Vokal- und Instrumentalkompositionen (<i>muwashshah, dawr</i>); Instrumentalmusik (<i>bashraf, sama'i</i>) | | |
| | Musik vorislamischen und nicht islamischen Ursprungs | | |
| | | | |
| | | | |
| | Sinnliche Musik in Verbindung mit verbotenen Aktivitäten und Kontexten | Haram | |

Abbildung 1: Hierarchie der (Musik-)Genres nach Al-Faruqi (adaptiert von Al-Faruqi, 1985, S. 8)

torisch angesehen (Al-Faruqi, 1985; Shiloah, 1995). Auch auf der zweiten Ebene eingeordnet finden wir weitere religiöse Klangkunstgattungen, wie die *tahlil* und *talbiyyah*-Gesänge, die in der Regel während der Pilgerfahrt (*hajj*) ertönen; das *takbirat*, das an den großen religiösen Feiertagen (*'Eid al-Fitr* and *'Eid al-Adha*) aufgeführt wird; den Lobgesang *madih* sowie andere Gesänge (*tasbih, hamd, tahmid*), mit denen Gläubige ihre Dankbarkeit und Ehrfurcht Allah gegenüber zum Ausdruck bringen. Darüber hinaus umfasst diese Ebene auch das Genre des *shi'r*, die Rezitation oder die Kantillation von Poesie mit edlen Themen (Al-Faruqi, 1985; Al-Faruqi & Al-Faruqi, 1986).

Bei den Genres auf diesen beiden höchsten Ebenen werden die *qira'a* und *adhan* grundsätzlich als solistische vokale Darbietungen aufgeführt, während die Performance-Settings der anderen Formen mehr flexibel sind: Sie können solo oder in einer Gruppe, mit oder ohne Instrumente aufgeführt werden. Allerdings sind die Gruppen meist eher klein und singen bzw. spielen vorwiegend einstimmig (Al-Faruqi, 1980; Al-Faruqi, 1995). Vor allem aber gelten alle diese Genres als nicht-*musiqā* und sind daher selbstverständlich *halal*.

Obwohl alle nachfolgenden Ebenen und Genres in der Hierarchie als *musiqā* klassifiziert sind, gibt es jedoch drei weitere Kategorien, die als *halal* angesehen sind. Auf der nächsten Ebene sind verschiedene Formen traditionel-

ler Musik eingeordnet, die in unterschiedlichen häuslichen oder feierlichen Kontexten aufgeführt werden. Hierzu zählen Wiegenlieder, Frauenlieder, aber auch Musik bei Hochzeiten und anderen festlichen Anlässen innerhalb der Familie oder bei religiösen Feiern. Auf der nächsten Ebene unter den legitimen Musikgenres finden wir verschiedene Arten von Arbeitsliedern, wie Karawanengesänge (*hida'*, *rajaz*, *rukban*) und Pastoralen. Die dritte Kategorie, die traditionell als absolut zulässig angesehen wird, ist die Militärmusik, die von Militärkapellen in Kriegszeiten oder bei staatlichen Festen gespielt wird. Die positive Haltung gegenüber diesen musikalischen Gattungen erklärt sich dadurch, dass ihre Legitimität und sogar Ratsamkeit in der *hadith*-Literatur klar belegt ist (Al-Faruqi, 1985; Halstead, 1994; Otterbeck & Ackfeldt, 2012).

Die nächste Gruppe musikalischer Formen wird von den oben genannten durch eine „unsichtbare Barriere“ (Al-Faruqi, 1985, S. 11) getrennt, denn diese Genres sind eher umstritten und haben über die Jahrhunderte gegensätzliche Ansichten hervorgerufen. Innerhalb der Hierarchie wird der Grad ihrer Fragwürdigkeit durch ihre Platzierung veranschaulicht.

Der höchste Rang in diesem Abschnitt wird den Genres zugewiesen, die als freie vokale oder instrumentale Improvisationen bezeichnet werden können (z. B. *layali*, *avaz*, *taqasim*, *istikhbar*). Da diese musikalischen Formen tatsächlich gewisse formale und stilistische Merkmale aufweisen, die der Koranrezitation ähneln, sind sie bei einem großen Teil der muslimischen Gesellschaft beliebt – sie haben jedoch nie eine so eine generelle Zustimmung gefunden wie die *halal*-Genres. Auf der nächsten Ebene positioniert, und daher umstrittener, sind Vokal- und Instrumentalkompositionen (z. B. *muwashshah*, *dawr*, *bashraf*, *muqaddimah*), die zwar auch von vielen geschätzt werden, der Anteil der Muslime, die diese Genres als harmlos betrachten, ist jedoch viel geringer (vgl. Al-Faruqi, 1985). Auf der untersten Ebene des umstrittenen Abschnitts schließlich befindet sich Musik vorislamischen oder nicht-islamischen Ursprungs, „die muslimische religiöse Anführer aufgrund ihrer Beziehung zu anderen religiösen Traditionen, Ansichten und Praktiken im Allgemeinen missbilligen“ (Al-Faruqi, 1985, S. 11).

Obgleich all diese musikalische Formen und Stile in der muslimischen Welt weit verbreitet und bekannt sind, gibt es große Unterschiede und Variationen nicht nur hinsichtlich ihrer Bedeutung und Verbreitung in den jeweiligen Gemeinschaften, sondern auch in ihren Performance-Kontexten. Dieser Umstand mag unter anderem zur unterschiedlichen Beurteilung und Würdigung der Genres beigetragen haben: Für manche gelten sie als *halal*, für andere sind sie *mubah* (neutral, nicht ausdrücklich erlaubt oder verboten) und wieder andere betrachten sie als *makruh* (verpönt, verwerflich) (Al-Faruqi, 1985).

Ganz unten in der Hierarchie, durch eine undurchlässige Barriere klar von allen anderen Genres getrennt, befindet sich jene sinnliche Musik, die sexuelle

Anspielungen entweder im Inhalt oder ihrer Performance enthält, oder in Verbindung mit verurteilten und verbotenen Aktivitäten (z. B. Drogen- und Alkoholkonsum, Glücksspiel, Wollust, Prostitution usw.) aufgeführt wird, bzw. welche zu diesen Aktivitäten animiert oder verführt. Da diese Art von Musik und diese Aktivitäten keineswegs mit den islamischen, moralischen und ästhetischen Standards vereinbar sind, wird diese Ebene ganz klar als *haram* bezeichnet und wurde folglich nie akzeptiert oder genehmigt (Al-Faruqi, 1985).

In Bezug auf die Debatte über Musik ist es wichtig zu betonen, dass die Legitimität der *halal*-Genres nie in Frage gestellt wurde. Ebenso besteht auch ein breiter Konsens unter allen Parteien hinsichtlich der untersten, als *haram* klassifizierten Hierarchiestufe (Al-Faruqi, 1980, 1985; Halstead, 1994; Otterbeck & Ackfeldt, 2012). Daher ist es wichtig zu verdeutlichen, dass sich der Diskurs um die Legitimität von Musik nur auf jene Genres bezieht, die in der Hierarchie als kontrovers bezeichnet wurden (Al-Faruqi, 1985). In dieser Debatte geht es hauptsächlich um ethische und moralische Fragen, also darum, inwieweit Musik Gläubige vom wahren Pfad abzubringen und von wertvolleren, nützlicheren Aktivitäten abzulenken vermag, bzw. den Stellenwert der Unterhaltung und des sinnlichen Genusses im Leben der Muslime (Al-Faruqi, 1985; Halstead, 1994).

3. Gesellschaftliches Ansehen und Stellung von Musiker(*inne)n

Dieses religiös geprägte, spezifische und vieldeutige Verständnis von Musik in der muslimischen Welt hat auch einen erheblichen Einfluss darauf, wie die Gesellschaft nicht nur Musik an sich definiert, sondern auch die Musiker*innen, die sie aufführen und den Musiker(*innen)beruf insgesamt. Betrachtet man die Haltungen zu Musik und Musiker(*inne)n innerhalb der Gesellschaft, wird eine gewisse Ambivalenz bemerkbar, mit widersprüchlichen Gefühlen wie Wertschätzung und Bewunderung auf der einen Seite, Misstrauen, Zweifel und Herablassung auf der anderen (Halstead, 1994; Campbell, 1994; Powers, 1980; Morris, 2021; Kitzler, 2021).

Angesichts der Bedeutung der nicht-*musiqā* Genres für die islamische Religionsausübung wurden diese Formen der Klangkunst seit jeher von allen Teilen der muslimischen Gesellschaft hoch verehrt und respektiert. Auch die drei als *halal* geltenden *musiqā*-Kategorien (Familien- und Festmusik, Arbeitslieder sowie Militärmusik) erfahren von der überwiegenden Mehrheit der Muslime und Musliminnen eine ähnlich breite Akzeptanz. Beim Überschreiten der „unsichtbaren Barriere“ (Al-Faruqi, 1985, S. 11) nimmt jedoch die Anerkennung, Zustimmung und Befürwortung für die verschiedenen Musikgattungen mit jeder absteigenden Stufe ab. Was die unterste Hierarchiestufe angeht, so ist es

nur eine kleine Minderheit, die diese Arten von Musik ohne Bedenken unterstützen würde. Das bedeutet jedoch nicht, dass muslimische Personen niemals diese Arten von Musik hören bzw. spielen würden – es ist dann vielmehr die Frage, wie sie es mit ihrem persönlichen Gewissen und Glauben vereinbaren können (Al-Faruqi, 1985; Halstead, 1994). Zweifelsfrei hängen das Ansehen und die Stellung von Musiker(*inne)n in der Gesellschaft eng mit der Akzeptanz, dem Wert und der Wertschätzung der verschiedenen Musikrichtungen zusammen. So wird ihr Status also sowohl von den Ansichten und Standpunkten der religiösen Autoritäten als auch von den vorherrschenden gesellschaftlichen Einstellungen zu der von ihnen gespielten Musik beeinflusst (vgl. Otterbeck, 2008; Kitzler, 2021; Yassine, 2021; Barone, 2021).

Wie bereits erwähnt werden die *halal*-Formen, insbesondere die Koranrezitation und der *adhan*, in der muslimischen Gesellschaft gefördert und praktiziert, wobei „jedes Mitglied der Gemeinschaft irgendwann als Interpret dieses Genres fungieren kann“ (Al-Faruqi, 1985, S. 15; vgl. Al-Faruqi, 1980; Garvey, 2020). Folglich werden die als *halal* kategorisierten Gattungen größtenteils als Community Art betrachtet, an der jede*r teilnehmen bzw. teilhaben kann und nicht als etwas, was besondere Fähigkeiten oder eine*n professionelle*n Musiker*in erfordert. Diese Haltung wurde auch von Al-Faruqi (1995) unter Interpret⁴ der traditionellen religiösen (musikalischen) Kunstformen von *mawlid* und *malid* im Oman beobachtet, die „ungeachtet ihrer Expertise und Leistung sich selbst nie als Musiker bezeichnen würden“ (Al-Faruqi, 1995, S. 25). Wie Interviewdaten aus einer von mir in 2017 im Oman durchgeführten Studie gezeigt haben, scheint diese distinktive ‚Nicht-Zuschreibung‘ eine bis heute bestehendes charakteristisches Merkmal zu sein. Einer meiner Teilnehmer⁵ in dieser Studie, ein Performer der traditionellen Kunstform *razha*⁶, antwortete auf meine Frage, ob er sich selbst als Musiker betrachtet, mit folgenden Worten: „Ich betrachte mich selbst als ein Poet. [...] Musik? Ich glaube, Musik ist etwas anderes. *Razha* ist etwas anderes“ (Sari, 2017, S. 25).

Laut Al-Faruqi (1985) bleiben selbst Interpret(*inn)en der umstrittenen Musikformen und stile von sozialer Missbilligung und Diskriminierung unberührt, solange sie im Amateur(*innen)bereich sind. Problematisch wird es nur, wenn sich jemand dazu entschließt, professionell Musik zu machen und den

4 Hier handelt es sich wieder nicht um das generische Maskulinum, *mawlid* und *malid* werden nur von Männern aufgeführt.

5 Die Teilnehmer meiner Studie waren alle männlich.

6 *Razha* ist eine traditionelle Stammeskunstform, die ursprünglich als Verteidigungsauftritt in Kriegszeiten aufgeführt wurde, heute aber bei Hochzeiten oder zu Ehren wichtiger Gäste gespielt wird. Dabei singt ein Solosänger eine Textzeile vor, die dann von der Gruppe wiederholt wird, begleitet von Trommeln und Tanzschritten. Dabei sind Säbelduelle, Springen, Schütteln und Werfen des Säbels hoch in die Luft und das Wiederauffangen charakteristische Merkmale (vgl. El-Mallah, 1998).

eigenen Lebensunterhalt mit der Performance von Musik zu verdienen. Diese Berufsabsichten werden im Allgemeinen mit Sorge, Misstrauen und manchmal sogar Verachtung betrachtet. Dies gilt insbesondere für Musiker*innen, die sich mit Musikstilen der unteren Hierarchiestufen beschäftigen, wobei zu beachten ist, dass „diese Haltung eher aus den moralischen Assoziationen der kommerziellen Ausübung dieses Berufs als aus der eigentlichen musikalischen Praxis resultiert“ (Al-Faruqi, 1985; S. 16). Wie Al-Faruqi weiter ausführt, rührt die allgemein verbreitete Besorgnis und das Unbehagen der Gesellschaft gegenüber musikalischer Professionalität auch von der Auffassung her, dass eine ausschließliche Hingabe zur Musik „die Verwirklichung höherer islamischer Ziele (z. B. Gebete, Familienbetreuung, soziale und wirtschaftliche Verpflichtungen usw.) beeinträchtigt“ (Al-Faruqi, 1985, S. 17), da zu viel Zeit für Üben und Aufführungen aufgewendet wird (vgl. auch Harris, 2000). Daher ist es schwierig, als Berufsmusiker*in einen guten Ruf in der Gesellschaft zu erlangen. Von diesen gesellschaftlichen Vorurteilen sind berühmte und virtuose Künstler*innen, die sowohl nationale als internationale Erfolge und Anerkennung vorweisen können wie z. B. Umm Kulthum, Munir Bashir, Fayrouz oder Marcel Khalife natürlich ausgenommen (obwohl sie alle im Bereich der kontroversen Musikstile tätig waren bzw. sind). Musiker*innen, die (noch) nicht in der Lage sind, solch hohe Leistungen vorzuweisen, sich aber als professionell bezeichnen, können durchaus mit gewissen diskriminierenden Attitüden und Verhaltensweisen konfrontiert werden (Al-Faruqi, 1980, 1985). Ein anderer Teilnehmer meiner Studie im Oman, ein Rapper, berichtete beispielsweise, dass auch er oft auf Vorurteile stößt, wenn er erwähnt, dass er Musiker ist:

„They think, you're a musician, you do bad things: do drugs... you drink... They're telling me that I will not get married, because you're musician and you rap. [...] So if someone will say that you rap. Ok, I'm an artist. If you [the girl's father] rejected me for a reason, tell me the reason. They'll have no reason. Except for, yeah, you're a musician, music is *haram*... Yeah, keep your girl with you!“ (Sari, 2017, S. 38)

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen scheinen viele muslimische Interpret(*inn)en verschiedener Musikstile und Genres „den günstigeren sozialen Status des Amateurs zu bevorzugen“ (Al-Faruqi, 1980, S. 67). Um gegenüber der Gemeinde zu demonstrieren, dass sie – trotz Musizieren – in einem anderen, vermutlich seriöseren Beruf tätig sind, der keinen allzu großen zeitlichen Kapazitäten für Musik und Unterhaltung zulässt, werden ihre musikalische Aktivitäten mit etwas mehr Nachsicht und Wohlwollen wahrgenommen (Al-Faruqi, 1985). Diese charakteristische Vorgehensweise, die es musikinteressierten Menschen ermöglicht, ihr Engagement etwas schicklicher und gesellschaftlich vertretbarer zu gestalten, hat auch Schuyler (1990) in einer Stu-

die mit jemenitischen Musiker(*inne)n beobachtet. Wie er berichtete, zogen es sogar hauptberufliche Performer*innen vor, sich selbst als Amateure und Amateurinnen (*hawi*) zu definieren. Darüber hinaus bemerkte er, dass sie versuchten, sich „auf die eine oder andere Weise von der Vorstellung von Professionalität, Unterhaltung und sogar von Musik selbst zu distanzieren“ (Schuyler, 1990, S. 5).

Ausgehend von diesen spezifischen – und in der Tat anhaltenden und weit verbreiteten – Auffassungen, Vorurteilen und Einstellungen wird in islamischen Kreisen eine musikalische Karriere von vielen als fragwürdig und sogar riskant angesehen. Infolgedessen werden Personen, die dennoch beabsichtigen, Musik zu ihrem Beruf zu machen, häufig von ihren Familien und ihrem weiteren sozialen Umfeld entmutigt (Izsak, 2013; Harris, 2002; Baily, 2011). So berichtete beispielsweise Schuyler (1990), dass die von ihm interviewten jemenitischen Musiker*innen ihre Fertigkeiten größtenteils im Selbststudium und auf informellen Wegen und nur selten durch Unterricht erlernten. Meistens lernten und übten sie in privaten Kreisen und in vielen Fällen sogar heimlich, versteckt vor ihren Familien. Meine eigene Studie im Oman ergab ähnliche Ergebnisse (Sari, 2017), wenngleich zwei meiner Teilnehmer (ein Dirigent und ein Rapper) während ihres Musikstudiums formellen Unterricht erhielten, erwarben die beiden anderen Musiker (der *razha*-Performer und ein DJ) ihre Fertigkeiten auf informellen Wegen. Als meine Teilnehmer jedoch über die Reaktionen und Meinungen ihrer Familien in Bezug auf ihre musikalischen Aktivitäten erzählten, äußerten sie auffallend ähnliche Bemerkungen (z. B. „they don't mind“, „they were fine with that“ oder „they started to accept it“) und erwähnten nicht, dass sie direkte Ermutigung oder auf irgendeiner Weise materielle Unterstützung erhalten hätten. Die Aussagen beschränkten sich im Gegenteil darauf, dass ihre Familien – teilweise erst nach einiger Zeit – keine Einwände gegen ihre musikalischen Unternehmungen erhoben hätten. Ein weiteres interessantes Ergebnis bezog sich auf die Tatsache, dass die Interviewpartner, die sich für ein Musikstudium entschieden und sich als professionelle Musiker definierten (der Dirigent und der Rapper), die geringste Ermutigung und Unterstützung von ihren Familien erhielten.

Wie im Verlauf der Darstellung deutlich wurde, betrifft die seit langem anhaltende Debatte und die daraus resultierende Kontroverse um Musik im Islam nicht nur die religiösen und juristischen Sphären, sondern sie beeinflusst auch maßgeblich die Einstellungen der gesamten islamischen Gesellschaft zu Musik und Musiker(*inne)n. Die Beschäftigung mit kontroversen Musikstilen und Genres, sei es passiv als Hörer*in und Liebhaber*in oder aktiv als Performer*in, wird daher häufig mit Bedenken, Skepsis, Besorgnis und oft sogar mit Verachtung begegnet. Insgesamt wirkt sich also die Ambivalenz gegenüber Musik eher negativ auf das Ansehen musikinteressierter Personen aus, was si-

cherlich auch auf die Entwicklung und Aufrechterhaltung ihrer Motivation, sich mit Musik und musikalischen Aktivitäten zu beschäftigen, beeinflusst.

4. Empfehlungen für die Unterrichtspraxis

Welche Bedeutung könnte dies für Musiklehrende an europäischen Schulen haben? Es ist anzunehmen, dass für viele muslimische Personen im Westen das Thema Musik in Schulen nicht zu den wichtigsten und dringendsten Angelegenheiten gehört. Sicherlich gibt es viele Muslime und Musliminnen die unterschiedliche Musikrichtungen hören, spielen und mögen und mit Musik im schulischen Unterricht keine Probleme haben. Allerdings gibt es jedoch auch solche, die eine andere Einstellung vertreten, nach der bestimmte Arten von Musik und bestimmte Kontexte des Musizierens nicht mit ihren religiösen Ansichten vereinbar sind: Musik mit sexueller Botschaft oder Konnotation, Musik in Verbindung mit verbotenen Aktivitäten, Musik im Zusammenhang mit anderen Religionen als Islam, bis hin zu jeder Form von Instrumentalmusik oder eben instrumental begleitetem Gesang sind nach dieser Auffassung als Unterrichtsgegenstand abzulehnen (vgl. auch Halstead, 1994; Izsak, 2013; Otterbeck & Skjelbo, 2020).

Anhand von Erkenntnissen und Anregungen aus der englischsprachigen musikpädagogischen Literatur, die sich seit den 1990er Jahren mit dem Thema Musikunterricht mit muslimischen Schüler(*inne)n beschäftigt (Halstead, 1994; Izsak, 2013; Harris, 2000, 2002), sowie auf Basis eigener Unterrichtserfahrungen in einem islamischen Land, können folgende tentative Empfehlungen für die musikpädagogische Praxis ausgesprochen werden.

- Es ist zu empfehlen, dass Lehrende in Elterngesprächen den allgemeinen Bildungswert von Musik und die Transfereffekte des Musiklernens betonen. Zwischen den Argumenten, die entweder die intrinsischen und ästhetischen Vorzüge von Musik unterstreichen und denjenigen, die den extrinsischen Wert von Musik als Mittel zur Erreichung von bestimmten breiten Bildungszielen hervorheben, ist es wahrscheinlicher, dass muslimische Eltern letztere bevorzugen werden. Tatsächlich haben diese utilitaristischen Argumente viele Gemeinsamkeiten mit muslimischen Bildungsperspektiven, die auch die Wichtigkeit einer gesunden körperlichen, emotionalen, moralischen und spirituellen Entwicklung sowie die Entwicklung von Selbstdisziplin betonen (vgl. Halstead, 1994).
- Zudem wird das theoretische, intellektuelle oder akademische Studium der Musik im Islam traditionell höher bewertet und viel stärker akzeptiert als praktische musikalische Aktivitäten (vgl. Halstead, 1994; Izsak, 2013).

- Instrumentalspiel kann gelegentlich problematisch wahrgenommen werden. Allerdings gibt es hier auch eine Ausnahme: Schlaginstrumente haben eine besondere Bedeutung für Muslime, weil die *duff* (Rahmentrommel) in vielen *ahadith* in Verbindung mit erlaubter Musik erwähnt wird. Deshalb werden Idiophone sogar in restriktiven Auslegungen meistens als *halal* angesehen (vgl. Al-Faruqi, 1985; Otterbeck & Skjelbo, 2020).

Allein das Wissen über diese speziellen Auffassungen, Sichtweisen und Haltungen gegenüber Musik im Islam ist ein wichtiger Schritt zur interkulturellen Verständigung und für ein kultursensibles Handeln im Musikunterricht. Dies beinhaltet die Erkenntnis – und auch das Bewusstsein dafür –, dass westliche Ansichten über Musik nicht immer bzw. nicht ohne Einschränkungen geteilt werden. Während im Westen die Idee vorherrscht, dass Musik und Musizieren eindeutig gute, wertvolle und bedeutsame Angelegenheiten sind und nicht etwas Bedenkliches, sehen Menschen aus anderen Kulturen die Sache möglicherweise anders (Halstead, 1994; Izsak, 2013; Sari, 2017; Garvey, 2020). Muslime und Musliminnen haben ein sehr ambivalentes Verhältnis zur Musik: Sie ist geliebt, aber man begegnet ihr gleichzeitig mit Misstrauen. Dieser Umstand verlangt von Musiklehrenden ein hohes Maß an Sensibilität und Umsicht bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts ab.

Literatur

- Al-Atawneh, M. (2012). Leisure and entertainment (*malāhi*) in contemporary Islamic legal thought: Music and the audio-visual media. *Islamic Law and Society*, 19, 397–415. <https://doi.org/10.1163/156851912X639932>
- Al-Faruqi, L. I. (1980). The status of music in Muslim nations: Evidence from the Arab world. *Asian Music*, 12(1), 56–85. <https://doi.org/10.2307/833798>
- Al-Faruqi, L. I. (1985). Music, musicians and Muslim law. *Asian Music*, 17(1), 3–36. <https://doi.org/10.2307/833739>
- Al-Faruqi, L. L. (1995). Mawlid and Mālid: Genres of Islamic religious art from the Sultanate of Oman. In I. El-Mallah (Hrsg.), *The complete documents of the International symposium on the traditional music in Oman. Part 3* (S. 17–34). Florian Noetzel Verlag.
- Al-Faruqi, I. R. & Al-Faruqi, L. L. (1986). *The cultural atlas of Islam*. Macmillan Publishing Company. <https://doi.org/10.35632/ajis.v3i1.2768>
- Al-Qaradawi, Y. (1980). *The lawful and the prohibited in Islam*. American Trust Publications.
- Baily, J. (2011). “Music is in our blood”: Gujarati Muslim musicians in the UK. In L. Green (Hrsg.), *Learning, teaching, and musical identity: Voices across cultures* (S. 109–127). Indiana University Press.

- Barone, S. (2021). Metal and Islam(s) in Tunisia: Political Islam, lifestyles, and the religious ethos. In F. Sagir (Hrsg.), *Rocking Islam: Music and the making of new Muslim identities* (S. 143–160). Waxmann.
- Barth, D. (2007). Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen Bedeutungsorientierten Kulturbegriff. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 31–51). Die Blaue Eule.
- Bedford, I. (2001). The interdiction of music in Islam. *The Australian Journal of Anthropology*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.1835-9310.2001.tb00059.x>
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Böhle, R. C. (1996). *Interkulturell orientierte Musikdidaktik*. IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Campbell, P. S. (1994). Bruno Nettl on music of Iran. *Music Educators Journal*, 81(3), 19–25. <https://doi.org/10.2307/3398759>
- El-Mallah, I. (1998). *Omani traditional music*. Hans Schneider Verlag.
- Garvey, B. J. (2020). Warfare and welcome: Practicality and Qur'anic hierarchy in Ibādi Muslims' jurisprudential rulings on music. *Yale Journal of Music & Religion*, 6(1), 19–37. <https://doi.org/10.17132/2377-231X.1167>
- Gerards, M. & Meyer, C. (2016). In 80 Liedern um die Welt? Anforderungen an eine kultursensible musikalische Bildung in Kindertagesstätten. In K. Bradler (Hrsg.), *Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen* (S. 63–75). Schott.
- Greve, M. (2003). *Die Musik der imaginären Türkei: Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*. J. B. Metzler.
- Halstead, J. M. (1994). Muslim attitudes to music in schools. *British Journal of Music Education*, 11(2), 143–156. <https://doi.org/10.1017/S0265051700001029>
- Harris, D. (2000). Limited Access Only: The problems of researching performing arts in a Muslim Pakistani community. *Music Education Research*, 2(2), 193–201. <https://doi.org/10.1080/14613800050165640>
- Harris, D. (2002). A report on the situation regarding teaching music to Muslims in an inner-city school. *British Journal of Music Education*, 19(1), 49–60. <https://doi.org/10.1017/S026505170200013X>
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung: Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.
- Izsak, K. (2013). Music education and Islam: Perspectives on Muslim participation in music education in Ontario. *Canadian Music Educator*, April 2013, 38–43.
- Kitzler, G. (2021). „Anyone who loves our Lord, put your hands up!” Religious motifs in popular urban Egyptian music: The case of *Mahraganāt* lyrics. In F. Sagir (Hrsg.), *Rocking Islam: Music and the making of new Muslim identities* (S. 65–81). Waxmann.

- 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). Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart.
- Krause, M. (2007). Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 53–68). Die Blaue Eule.
- Krause-Benz, M. (2013). (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 72–84). Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart.
- Lucas, A. E. (2012). Caught between heaven and hell: The morality of music and cosmologies of the past in Persian writings on listening, c. 1040–c. 1800. *Asian Music*, 43(1), 91–130. <https://doi.org/10.1353/amu.2012.0011>
- Merkt, I. (1993). Interkulturelle Musikerziehung. *Musik und Unterricht*, 22, 4–7.
- Morris, C. (2021). Creating a space: Muslim musicians, media organisations and female performance in Britain. In F. Sagir (Hrsg.), *Rocking Islam: Music and the making of new Muslim identities* (S. 53–64). Waxmann.
- Nielson, L. (2012). Gender and the politics of music in the early Islamic courts. *Early Music History*, 31, 235–261. <https://doi.org/10.1017/S0261127912000010>
- Otterbeck, J. (2008). Battling over the public sphere: Islamic reactions to the music of today. *Contemporary Islam*, 2, 211–228. <https://doi.org/10.1007/s11562-008-0062-y>
- Otterbeck, J. & Ackfeldt, A. (2012). Music and Islam. *Contemporary Islam*, 6(3), 227–233. <https://doi.org/10.1007/s11562-012-0220-0>
- Otterbeck, J. & Skjelbo, J. F. (2020). “Music Version” versus “Vocals-Only”: Islamic pop music, aesthetics, and ethics. *Popular Music and Society*, 43(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03007766.2019.1581335>
- Peranic, M. (2021). More than a feeling: Fusions of popular music and piety in Islam. In F. Sagir (Hrsg.), *Rocking Islam: Music and the making of new Muslim identities* (S. 161–172). Waxmann.
- Powers, H. S. (1980). Classical music, cultural roots, and colonial rule: An Indic musicologist looks at the Muslim world. *Asian Music*, 12(1), 5–39. <https://doi.org/10.2307/833796>
- Sagir, F. (Hrsg.) (2021). *Rocking Islam: Music and the making of new Muslim identities*. Waxmann.
- Sari, T. (2017). *Desert polyphony: Musical identities in the Sultanate of Oman* (Unveröffentlichte Masterarbeit). University of Sheffield, Sheffield, United Kingdom.

- Schuyler, P. D. (1990). Hearts and minds: Three attitudes toward performance practice and music theory in the Yemen Arab Republic. *Ethnomusicology*, 34(1), 1–18. <https://doi.org/10.2307/852354>
- Shiloah, A. (1995). *Music in the world of Islam: A socio-cultural study*. Scholar Press.
- Shiloah, A. (1997). Music and religion in Islam. *Acta Musicologica*, 69(2), 143–155. <https://doi.org/10.2307/932653>
- Yassine, R. (2021). ‘Muslim Flow’: Hip Hop culture in Morocco. In F. Sagir (Hrsg.), *Rocking Islam: Music and the making of new Muslim identities* (S. 114–120). Waxmann.
- Wurm, M. (2006). *Musik in der Migration: Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405116>

Der Kulturraum Internet als Herausforderung für eine (interkulturelle) Musikpädagogik

1. Einleitung: Schöne neue (digitale) Welt

Die Digitalisierung zählt neben der Erfindung des Buchdrucks und der Dampfmaschine zu den großen paradigmatischen Veränderungen innerhalb der Menschheitsgeschichte (vgl. Badem, 2014).

Nahezu alle Lebensbereiche sind davon grundlegend betroffen, so auch der Bildungsbereich und die Schule (neue Lehr- und Lernformen, Erfahrungswelt der Schüler*innen). Oft hinkt jedoch die Schule aktuellen Entwicklungen hinterher. Etwas überspitzt formuliert erscheint vielleicht folgende Aussage im Zusammenhang von Bildung und Digitalisierung: „Die Welt, für die unser Bildungswesen geschaffen wurde, existiert nicht mehr“ (Fadel et al., 2017, S. 2).

Es stellt sich die Frage, ob die Digitalisierung unsere Welt so stark verändert, dass Schule zwangsläufig vermehrt zu einer Gegenwelt mutiert. Schulformen hinken oft der rasanten technischen Entwicklung hinterher.

Zahlreiche Bildungsinitiativen, beispielsweise in Österreich der „Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen“ (BMBWF, o.J.), wollen diese Kluft zwischen der sich verändernden Gesellschaft aufgrund der Digitalisierung und dem Bildungsangebot von Schulen verringern. So begründet der englische Medienpädagoge David Hawkrige den (zwingenden) Computereinsatz an Schulen auf vier Ebenen, gesellschaftlich, beruflich, pädagogisch und katalytisch (vgl. Hawkrige, 1990). Die Schule soll demgemäß auf eine Gesellschaft und berufliche Zukunft vorbereiten, die durchdrungen ist von selbstverständlicher Computeranwendung und Digitalisierung. Ferner ermöglicht die Digitalisierung neue Lehr- und Lernformen, die es gilt, pädagogisch zu nutzen. Als permanenter Einflussfaktor wirkt die Digitalisierung als Katalysator, der a priori die Schule als Institution verändert. So reduziert sich auch die Sorge, dass Schule möglicherweise großflächig zur gesellschaftlichen Gegenwelt mutiere. Das omnipräsente Smartphone, um ein Beispiel zu nennen, bringt wie ein trojanisches Pferd die Digitalisierung ohnehin in die Institution Schule.

Auch die Welt der Musik hat sich durch die Digitalisierung zwangsläufig paradigmatisch verändert, denken wir nur an Musikstreamingdienste wie *Apple Music* oder *Spotify* oder auch an die Möglichkeiten moderner Musikproduktionssoftware. Hier wird schnell sichtbar, wie sich Musikproduktion, -re-

zeption und -distribution grundlegend durch Digitalisierung und Digitalität verändern. Beispielsweise führt das Überangebot an Musik auf diversen Internetplattformen zur Gefahr des Weiterklickens – die Musik muss schnell auf den Punkt (bzw. zur Hookline) kommen: „Das ständig wachsende Musikangebot im Internet, bei (im besten Fall) gleichbleibender Zeit zum Hören hat auch dazu geführt, dass die Verweildauer beim einzelnen Musikstück immer geringer wird.“ (Huber, 2017, S. 74) Zudem wird Musik nicht mehr in Form eines Tonträgers *besessen*, sondern über den Streamingdienst *genutzt*.

Einen wesentlichen Bestandteil der Digitalisierung stellt das Internet dar. Der Kulturwissenschaftler Dierich Diederichsen bezeichnet es als „Leitmedium“ (Diederichsen, 2014, S. XXII) der dritten Kulturindustrie. Die Entwicklung vom reinen Informationsmedium (Web 1.0) zum interaktiven Web 2.0 (Konsument und Produzent verschmelzen, beispielsweise in der Nutzung sozialer Netzwerke) war ein erster großer Schritt. Darauf aufbauend gab es eine Weiterentwicklung zum Web 3.0 (Informationen werden von Rechnern ausgewertet) und aktuell zum Web 4.0, wo eine maximale soziale Vernetzung und der Aufbau von kognitiven Systemen genutzt wird. Im Web 4.0 wird das Smartphone zum *Always-On-Leitmedium*. Die Vision von Media 5.0 beschreibt darauf aufbauend eine Welt, wo Mensch und Technik zunehmend verschmelzen, beispielsweise wenn die Smartwatch die Gesundheitsdaten des Users speichert oder wenn Gesten virtuelle Musiker*innen dirigieren. Analog zu dieser stufenartigen Weiterentwicklung des Web spricht man auch von Lernen 1.0 bis 5.0 (vgl. Zierer, 2020, S. 42–43). Beim Lernen 4.0 stellt demgemäß die Vernetzung der Lernenden, die als Gruppe neues Wissen generieren, das Zentrum des Lernprozesses dar. Das Internet ist besonders seit der Etablierung des Web 2.0 mehr eine soziale denn technische Revolution (vgl. Reinwand-Weiss, 2020, S. 16). Das wahre Potenzial liegt in der Vernetzung und der Art und Weise, wie das Internet von Menschen – besser gesagt User(*inne)n – genutzt wird. Schließlich ist das Netz von einem reinen Informations- und Datenspeicher zu einem soziokulturellen System und darauf aufbauend zu einem Kulturraum mutiert. Dieser virtuelle (Kultur-)Raum wird von Menschen besiedelt und gestaltet. Der Kulturwissenschaftler Frank Jebe betont deshalb, „dass man die Digitalisierung weder hinreichend erklären noch verstehen [kann], wenn man ihre soziale und kulturelle Dimension nicht berücksichtigt“ (Jebe, 2020, S. 31). Daher stellt sich die äußerst relevante musikpädagogische Frage, inwiefern dieser Kulturraum von Schüler(*inne)n außerhalb des Musikunterrichts ohnehin genutzt wird und inwiefern andererseits dieser Kulturraum im formalen Musikunterricht gewinnbringend implementiert werden könnte und müsste.

Der folgende Beitrag gliedert sich in vier Bereiche: Im ersten Abschnitt sollen Grundzüge einer digitalen Jugendkultur beschrieben werden. Darauf auf-

bauend wird das Internet als interkultureller Raum in seiner besonderen Bedeutung für aktuelle Jugendkulturen einer Analyse unterzogen. Der dritte Abschnitt illustriert anhand von konkreten Populärmusikbeispielen Formen einer *Post-Internet-Art*. Hier kommen neue webbasierte Umgangsweisen mit Musik zum Einsatz, welche in einer modernen (interkulturellen) Musikdidaktik genützt werden können. Im finalen vierten Abschnitt sollen diese Leitgedanken der vorangegangenen Abschnitte inhaltlich zusammenfließen, indem der Versuch unternommen wird, Grundzüge einer interkulturellen Musikpädagogik im Kontext der Nutzung des Internets als Kulturraum zu benennen. Als theoretische Referenz wird dafür einerseits die didaktische Konzeption der Ästhetischen Bildung und andererseits die Didaktik der populären Musik als Grundlage verwendet.

Das Internet als Kulturraum ist bereits vorhanden, dessen Nutzung im Musikunterricht, könnte die oben beschriebene Kluft zwischen einer bereits vorhandenen digitalen Gesellschaft und dem Bildungsangebot von Schule und Musikunterricht verkleinern. Musikunterricht könnte durch einen verstärkten Einbezug des Kulturraums Internet seinen spezifischen Anteil eines Bildungsauftrages (Querschnittsmaterie) im Kontext der Digitalisierung leisten.

2. Digitale Jugendkultur (Musik/Jugend/(digitale) Medien)

Die besondere Bedeutung von Musik und (digitalen) Medien für Jugendliche wird in Jugendstudien wie beispielsweise der jährlich fortlaufenden JIM-Studie (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS), 2020, S. 26–29) belegt. Diese Interdependenz zwischen Musik, (digitalen) Medien und einer spezifischen Jugendkultur wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, wie Musiksoziologie, Popmusikforschung und Musikpädagogik, vermehrt beforscht und analysiert. Zudem können aus den drei Bereichen paarweise Korrelationen gebildet und untersucht werden: So hat sich die Popmusik entlang von technischen Möglichkeiten und Medien entwickelt. Eine Geschichte der Popmusik ist immer zugleich eine Geschichte der Medien. Die Musik der 80er-Jahre, um ein Beispiel herauszugreifen, ist determiniert von ersten digitalen Synthesizern und Drumcomputern.

Auf einer zweiten Ebene unterscheiden sich soziale Gruppen und besonders Jugendkulturen in ihrer spezifischen Mediennutzung. Der Mediensoziologe Gustavo S. Mesch beschreibt dies wie folgt:

„According to a social construction of technology approach, it is important to note that social groups differ in the extent of their access to technology, their skills, and the meanings they associate with technology. The same technology can have different meanings for different social groups of users.“ (Mesch, 2009, S. 53)

Eine dritte Ebene bzw. Korrelation bezieht sich auf das Verhältnis von Pop(-musik) und diversen jugendkulturellen Ausprägungen. Musik gehört neben einem gemeinsamen Lebensstil, einer gemeinsamen Weltanschauung, gemeinsamen Codes (Kleidung, Sprache u. v. m.), gemeinsamer Mediennutzung zu den aussagekräftigen Aspekten eines soziokulturellen Orientierungssystems und erfährt eine zentrale Stellung innerhalb einer spezifischen Jugendkultur. Das Teilen der beschriebenen Bestandteile einer Jugendkultur führt zu einem Zusammengehörigkeitsgefühl unter Jugendlichen. Spezifische Formen der Populärmusik und ihre Stars repräsentieren in besonderer Weise eine Jugendkultur bzw. die genannten Bestandteile.

Das Internet wurde Anfang des 21. Jahrhundert zum zentralen Klang- und Kulturraum. Technische Medien wie Schallplatte oder CD wurden durch das Internet als das zentrale Musikmedium für Jugendliche abgelöst:

„Das Internet bietet ihnen dazu geeignete Strukturen, um über die Rezeption ihrer präferierten Musikinhalte hinaus kommunikativ, distributiv und produktiv-gestalterisch aktiv zu werden und sich dabei *ihre* Musik zu eigen zu machen. Mehr noch können die Subjekte den ‚Klangraum‘ Internet nach ihrer eigenen Façon kreieren und ihren identitätsrelevanten Sozialraum in die digitale Sphäre hinein erweitern.“ (Rakebrand, 2015, S. 1)

Digitalisierung und Internetnutzung haben die Trias Jugend, Medien und Musik einzeln und in ihrer Dependenz grundlegend verändert. Musikrezeption wird im Klangraum Internet ein höchst aktiver Prozess für Jugendliche. Der Kölner Medienpädagoge Kai Uwe Hugger definiert die Spezifika einer allgemeinen digitalen Jugendkultur folgendermaßen:

„Das Internet bietet jeder nur erdenklichen Jugendkultur und Jugendszene einen geradezu unüberschaubaren Möglichkeitsraum, sich mit einem spezifischen Webangebot zu präsentieren, inszenieren, stilisieren, orientieren und vergemeinschaften. Dies bedeutet: Um ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie und warum Jugendliche und ihre jugendkulturellen Gesellungen die Online-Welt besiedeln und sich dort in Verankerung mit der Offline-Welt gewissermaßen hybrid sozialisieren, muss man sich von der homogenisierenden Generationengestalt der Netz-Generation verabschieden und sich den jugendkulturellen Eigenheiten sowie den Selbstdefinitionen der Jugendlichen zuwenden.“ (Hugger, 2010, S. 9)

Hugger beschreibt hier den Zustand einer Kontingenz, eines schier unendlichen Angebots im Internet, aus dem in unterschiedlichen Kombinationen und Hybriditäten (z. B. extreme Ausdifferenzierung diverser Hip-Hop-Subkulturen) im Wechselspiel zwischen Online- und Offlinewelt immer wieder neue ortsungebundene Vergemeinschaftungsformen möglich werden. So wie es in der (Pop-)Musik seit den 2000er Jahren keinen Mainstream mehr gibt, gibt es diesen auch nicht innerhalb einer digitalen Jugendkultur. Dafür verantwortlich zeichnet eine sich schnell (technisch) verändernde Medienwelt, die, wie Gustavo S. Mesch oben beschreiben hat, wiederum spezifische Nutzungsformen und Bedeutungen für diverse jugendkulturelle Ausprägungen offeriert. Waldemar Vogelgesang bezeichnet „Medien als die großen Generatoren von Jugendszenen“ (Vogelgesang, 2002, S. 11) und beschreibt den kontingenten Zustand als einen „Mainstream der Minderheiten“ (Vogelgesang, 2002, S. 11). Zusammenfassend bietet das Netz Jugendlichen ein Maximum an Vernetzung, an Kommunikation und Möglichkeiten der Distinktion und zugleich der Vergemeinschaftung.

Im Sinne dieser ständigen Differenzierungen und Entwicklung von Subszenen müsste man vielmehr von (digitalen) Jugendkulturen sprechen. Die Pluralität dieser Jugendkulturen korreliert mit dem Angebot digitaler Medien und der innewohnenden Entwicklungsgeschwindigkeit.

Der gemeinsame Nenner ist der Zweck bzw. Sinn der Mediennutzung für Jugendliche, egal ob analog oder digital, ob als Mainstream oder Subkultur. Jugendliche sozialisieren sich über Medien und nutzen diese zur Identitätsfindung. Dabei spielen die Pole Authentizität und Inszenierung sowie das Fremde (Distinktion) und das Eigene (Vergemeinschaftung) eine zentrale Rolle. Das Netz erlaubt das Spiel mit hybriden und multiplen (virtuellen) Identitäten, im Wechselspiel zwischen online und offline und einer bewussten Auseinandersetzung von kulturellen Angeboten und Ausprägungen.

„These youth create and use digital spaces for social interaction, identity expression, and media production and consumption“ (Mesch, 2009, S. 51).

Niederschwellige Zugänge zu Medienproduktion und -konsum lassen im Kontext von Sozialisations- und Identitätsfindungsprozessen neue jugendkulturelle Ausprägungen und Formen des Fantums entstehen. Im Internet beschäftigen sich Jugendliche mit ihren präferierten Musikstilen und Stars und finden einen (neuen) Raum, den sie kommunikativ, distributiv und produktiv begeistert nutzen können. Vice versa bleiben die Stars über social media mit ihren Fans verbunden und lassen diese an ihrem Leben und künstlerischen Tun teilhaben. Man denke hier an musikbezogene social media Videoplattformen wie *Tik Tok*. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Plattform sind neben den selbst produzierten hochgeladenen Videos die Kommunikationsprozesse (Kommen-

tare, Bewertungen) unter den Fans. Distribution und Kommunikation verbinden sich auf derartigen Plattformen zu einem webbasierten musikbezogenen Aktionsraum:

„Die musikalischen Präferenzen, denen sich InternetnutzerInnen gezielt zuwenden, geben für einen großen Teil der Jugendlichen Anlass, sich im Netz mit anderen NutzerInnen auszutauschen. Sie erzielen darüber Zugehörigkeit beziehungsweise die Festigung sozialer Beziehungen und gestalten auf diese Weise das Internet als musikbezogenen Aktionsraum mit.“ (Rakebrand, 2015, S. 9)

Auf diese Weise werden soziale Bedürfnisse und Prozesse der Selbstsozialisation, welche gerade in der Phase der Pubertät vorrangige Bedeutung haben, befriedigt bzw. ermöglicht.

So entstehen durch die Vernetzungsmöglichkeiten im Internet eine Vielzahl von Jugendkulturen und Subkulturen, die über dieses Medium auch sichtbar und in weiterer Folge ausdifferenzierbar werden. Ein Zusatzeffekt dieser Vielzahl und Gleichzeitigkeit ist die Tatsache, dass Jugendliche in einem bewussten Auswahlprozess zwischen Jugendkulturen switchen bzw. sich mehreren zugehörig fühlen können. Dorothee Barth betont dazu, „dass plurale kulturelle Verortungen zu modernen Gesellschaften dazugehören, dass Ambivalenzen ausgehalten und interpretiert werden müssen“ (Barth, 2015a, S. 431).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass digitale Medien und das Internet das Entstehen von digitalen Jugendkulturen in ihrem Nebeneinander und Gegeneinander ermöglichen. Der schier unbegrenzte Möglichkeitsraum Internet wird von Jugendlichen zur Identitätsfindung und Sozialisation genutzt. Für die Musikproduktion und -rezeption lässt sich sagen, dass das Netz für Heranwachsende zum zentralen Aktionsraum wird, der „alle medialen Handlungsmöglichkeiten anbietet und daher auch als Raum der Musikanerzeugung genutzt wird“ (Schorb, 2012, S. 123).

Switchen zwischen analoger und digitaler Welt, zwischen verschiedenen Subkulturen und dabei ein ständiges Ausdifferenzieren hybrider jugendkultureller Phänomene werden zu Grundprinzipien einer/der digitalen Jugendkultur(en) des 21. Jahrhunderts.

3. Das Internet als interkultureller Raum

Der Kulturbegriff ist ein sehr strapazierter und omnipräsenter Begriff. Ähnlich dem Begriff der Kreativität fehlt es an eindeutiger Definierung und Abgrenzung. Der deutsche Soziologe und Gesellschaftstheoretiker Niklas Luhmann

bezeichnet den Kulturbegriff als „einen der schlimmsten Begriffe, die je gebildet worden sind“ (Luhmann, 1997, S. 398).

Es gibt zudem eine unendliche Fülle an Begriffskombinationen (Jugendkultur, Hochkultur, Popkultur, Subkultur, Kulturtechnik, Kulturwissenschaft, Freizeitkultur, Kulturvermittlung, Kulturpraktiken, Interkultur, Kulturraum, Kulturpolitik ...), welche uns ständig begegnen.

Im Kontext der Digitalisierung sind weitere Kombinationen hinzugekommen: Netzkultur, Internetkultur oder synonym dafür Cybergesellschaft, Netz-Generation oder auch Generation Z. Das Internet ist einerseits eine kulturelle Errungenschaft und andererseits stellt es einen kulturellen Raum bereit.

Schon am einfachen Beispiel des Videoportals *YouTube* wird sichtbar, in welcher gigantischen Dimension sich das Internet zum Kulturraum entwickelt hat. Musikproduktion, -rezeption und -distribution haben sich über das Netz und Plattformen wie *YouTube*, der „Universal-Audiothek“ (Huber, 2017, S. 66), grundlegend verändert. Es braucht beispielsweise kein Major-Label mehr, um eine weltweite Popkarriere starten zu können. Die User werden zu „GatekeeperInnen der Musikkritik“ (Huber, 2017, S. 58), Likes und Kommentare und wie im alten Rom Daumen rauf/runter liegt in deren Ermessen. Justin Biebers Karriere etwa begann mit einem Handyvideo, welches auf *YouTube* veröffentlicht wurde. Simon Reynolds beschreibt die Rolle von *YouTube* in einer Art Doppelfunktion zwischen dem Ermöglichen von (zentrifugalen) massenkulturellen Phänomenen, aber auch (entropischen) Subkulturen und Underground:

„Anstatt die Rolle der alten Massenmedien-Monokulturen zu übernehmen, ermöglicht YouTube die Koexistenz einer Unzahl von Mikrokulturen. Gelegentlich wird ein Clip viral und erweckt damit das Massengefühl der Vergangenheit für einen Moment wieder zum Leben: eine Synchronisierung und Bündelung der kollektiven Aufmerksamkeit. Aber in erster Linie wirkt YouTube entropisch und zentrifugal.“ (Reynolds, 2018, S. 47)

Unter Bezugnahme auf wesentliche Kulturtheorien soll trotz beschriebener Definitionsproblematik das Internet als Kulturraum im Folgenden näher analysiert und beschrieben werden:

- a) Ein ethnisch-holistischer und normativer Kulturbegriff verliert am Beispiel Kulturraum Internet a priori seine Gültigkeit. Im Kulturraum Internet werden nationale und normative Grenzen überschritten. Das Phänomen der Globalisierung fußt auf technischen Innovationen, das Internet und die Digitalisierung tragen dazu maßgeblich bei. Neue mediale Kommunikationsformen bzw. eine permanente Konnektivität zwischen den Menschen überwindet Grenzen und Möglichkeiten einer analogen oder reinen Face-to-Face-Kommunikation. Ein ethnisch-holistischer Kulturbegriff liefert nur Ausgangs-, und Vernetzungspunkte, da „Menschen in einer globalisierten

Welt leben, in der vieles, was punktuell und lokal geschieht, eingebunden ist in weltweite Kontexte und daher auch miteinander interagiert (Globalisierung)“ (Barth, 2015a, S. 429).

Ein zweidimensionales dichotomes Weltbild aus „Eigen- und Fremdkultur bzw. Ausgangs- und Zielkultur“ (Hu, 2008, S. 22) wird durch die Globalisierung und permanente digitale Vernetzung aufgeweicht.

In Verbindung mit dem Musikunterricht bedeutet dies, dass eine normative Musikpädagogik (kurz: Musikerziehung hin zur Hochkultur aber auch zu einer reinen ‚Popmusikerziehung‘) abzulehnen ist. Es gibt keine gute bzw. schlechte Kulturform, verschiedene ästhetische künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten dürfen keiner Hierarchie folgen.

- b) Interkulturalität bzw. das Konzept der Interkultur kann auf den Kulturraum Internet in geeigneter Form angewandt werden. Im Spannungsfeld zwischen Eigenem und Fremden entsteht die Interkultur, als Schnittmenge, als Ergebnis eines Prozesses des Aufeinander-Einwirkens. Das Internet kann den Prozess der Interkulturalität durch spezifische Handlungs- (z. B. Nutzung kollaborativer Musikplattformen) und Kommunikationsformen (z. B. Diskussionsforum) besonders gut ermöglichen. Soziale Medien können beispielsweise den Prozess der interkulturellen Anpassung, wie von Sawyer und Chen (2012) beforscht, unterstützen und vorantreiben. Ferner entwickeln sich auch musikalische Stile über die Vernetzungsmöglichkeiten des Internets immer rasanter. Besonders die Rapszene kann hier als Beispiel genannt werden. Zahlreiche stilistische Ausdifferenzierungen (Türkisch Rap, Gangsta Rap, Deutsch Rap usw.) haben sich aus einer gemeinsamen musikalischen Schnittmenge, einem „common cultural ground“ (Josties, 2017, S. 227), entwickelt. Als weiteres Beispiel für das Phänomen der Interkultur kann die sogenannte schräge Volksmusik herangezogen werden – ein *Inter* zwischen echter traditioneller Volksmusik und verschiedensten populär-musikalischen Stilen, welche oft mitbeeinflusst sind von technischen Produktions- und Präsentationsmöglichkeiten. Beispielsweise kann mit einer Loopstation auch ein Jodler mit Drum-and-Bass-Elementen aufgenommen und kombiniert werden, um ihn dann auf *YouTube* oder *TikTok* weltweit abrufbar und kommentierbar zu machen.

- c) Die Theorie der Transkulturalität geht zurück auf den deutschen Philosophen Wolfgang Welsch: „Im transkulturellen Ansatz wird davon ausgegangen, dass der Mensch grundsätzlich kulturell bzw. ethnisch heterogen lebt, da sich Kulturen ständig durchdringen und verflechten: Wir sind kulturelle Mischlinge. Die kulturelle Identität der heutigen Individuen ist eine Patchwork-Identität.“ (Welsch, 2010, S. 46)

Die Nutzung des Internets hilft uns geografische und kulturelle Grenzen zu überwinden, um eine plurale kulturelle Identität zu leben. Ein Jugend-

licher kann beispielsweise am Vormittag einen Stream aus dem Rockhouse Salzburg mit Bluesmusik verfolgen, am Nachmittag produziert dieser kollaborativ auf der Online-Musikplattform *soundtrap* Drum-and-Bass-Beats. Am Abend vergleicht er dann verschiedene Bearbeitungen von ‚O Fortuna‘ aus Orffs ‚Carmina burana‘. Auf *YouTube* findet er neben unterschiedlichen Chor- und Orchesteraufnahmen eine Metal-Version und eine Klavier-Jazz-improvisation zu ‚O Fortuna‘.

Naika Foroutan (2013) spricht im Kontext der Transkulturalität von hybriden Identitäten. In den Sozialwissenschaften wird dafür zunehmend der Begriff der Fluidität (vgl. Redecker, 2019; Rackwitz, 2015, S. 225), in den Kulturwissenschaften jener der Transdifferenz (vgl. Frank, 2008, S. 60) verwendet.

Der alltägliche Wechsel zwischen analoger und digitaler Lebenswelt stellt eine weitere Ebene einer Transkulturalität dar. Musikrezeption und -produktion werden von Transkulturalität und beiden Lebenswelten wesentlich geprägt.

d) Bedeutungsorientierter Kulturbegriff

Innerhalb der interkulturellen Musikpädagogik gewann der bedeutungsorientierte Kulturbegriff besondere Bedeutung. Er kann am Beispiel des Internets als Kulturraum in besonderer Weise angewandt werden. Volker Schütz beschreibt den Ansatz wie folgt: „Kultur wird als konstanter und kontinuierlicher Prozess der Produktion von (medialen) Bedeutungen (in Texten, Musik, Bildern usw.) in Abhängigkeit vom sozialen System, von sozialen Erfahrungen definiert und nicht etwa als abgeschlossener Kanon von überzeitlich gültigen Werken“ (Schütz 1998, S. 1).

Das Internet kann sowohl für die Produktion als auch für die Verbreitung von Kulturgütern verwendet werden. Ebenso stellt der Kulturraum Internet einen kommunikativen und sozialen Raum zur Verfügung, welcher den Weg vom (kollaborativen) Prozess zum Produkt unterstützt bzw. erst möglich macht. Auf diesem Weg werden (mediale) Bedeutungen zwischen den Produzent(*inn)en und weltweiten Rezipient(*inn)en von Kunst permanent codiert bzw. decodiert.

Die Grundidee des Internets ist der Hypertext und die Verlinkung, Bedeutungen und Sinnkonstruktionen entstehen aus Verknüpfungen. Unterschiedliche Begriffe und Elemente können in verschiedenen kulturellen Kontexten zum Einsatz kommen. Musik- und Kunstvermittlung erfahren über das Internet neue Möglichkeiten einer ständig sich wandelbaren Verknüpfungs- und Bedeutungskonstruktion in einem nicht abschließbaren Prozess. Netzwerke, die Einflüsse, Entstehungsprozesse, Rezeptions- und Produktionsformen zwischen Fremdem und Eigenem vergleichbar ma-

chen, ermöglichen die Generierung und Offenlegung von entsprechenden Bedeutungen für die Schülerinnen und Schüler.

e) Spezifika des Internets als interkultureller Raum

Neben der Anwendung gängiger Kulturtheorien gibt es eine Reihe von Aspekten, welche sich als hilfreich erweisen, um das Internet als Kulturraum näher beschreiben zu können:

- Doppelfunktion: Das Internet kann einerseits als Informations- und Lernmedium genutzt werden, um kulturspezifische und interkulturelle Kenntnisse zu erwerben. Auf einer zweiten Ebene macht das Internet interkulturelle Interaktionen in Form eines neuen Kulturraums erst möglich (vgl. Bolten, 2010, S. 101).
- Demokratisierungsfunktion: Das Internet als Kulturraum, als „partizipatives Web“ (Schell, 2008) steht nahezu allen Menschen zur Verfügung, es „werden neuartige Formen des Partizipativen virulent“ (Sachsse, 2019, S. 184). Soziale Medien „suggerieren Kommunikation auf Augenhöhe“ (Stiegler, 2015, S. 23). Der Kulturraum ist nicht einer spezifischen gesellschaftlichen Schicht oder Gruppen vorbehalten bzw. setzt hohe Produktions- und Rezeptionskosten voraus. Die darin befindlichen Kulturgüter sind von einer maximalen Heterogenität bzw. Diversität geprägt und verlangen nach einer aktiven Nutzerin bzw. einem aktiven Nutzer.
- Die freie Mitgestaltung des Kulturraumes Internet ermöglicht eine „kulturelle und soziale Teilhabe“ (Rakebrand, 2014, S. 58), welche die Basis einer Demokratisierung von Kultur darstellt.
- Internet-Art (Net-Art, Post-Internet-Art, Netzkunst): Im Kulturraum Internet werden neue Formen ästhetischen Ausdrucks möglich. Man denke hier beispielsweise an multimediale Collagen oder Remixes (Mashups¹), aus denen neue musikalische Bedeutungen bzw. Kulturgüter entstehen. Das Internet als unendliche mediale Reservoir, als (kostenlose) Sharing-Kultur, aus dem Neues (re-)kombiniert und transformiert wird. „Digital media becomes endlessly recyclable, endlessly transferable, endlessly adaptable and constantly available, [...]“ (Miller, 2011, S. 94)
- Das Internet lädt, wie im vorigen Punkt beschrieben, zur Partizipation ein, wo Grenzen zwischen Hoch- und Alltagskultur, zwischen dem Eigenen und Fremden, zwischen Individuum und Kollektivem verwischen. Bereits Leo Kestenberg interessierte sich sehr für die künstlerischen und musikpädagogischen Potenziale, die infolge technischer

1 Musikalische Collage welche mittels Sampling (digitaler Tonaufzeichnung) produziert wird.

Entwicklungen möglich werden. Wilfried Gruhn betont zum Verhältnis von Technik und Kunst: „Die Technik besitzt also nicht nur akzesorische Bedeutung für die Kunst, sondern auch transformatorische.“ (Gruhn, 2015, S. 62) Internet-Art steht für neue transformatorische künstlerische Ausdrucksformen, welche durch die Nutzung von technischen Innovationen und dem unendlichen medialen Angebot des Internets erst möglich wurden.

- **Medieneffekte:** Gerade die COVID-Pandemie hat gezeigt, welche Unterschiede sich aus der Verwendung von analogen und digitalen Räumen für die Kulturausübung und Musikvermittlung ergeben. Ein und dasselbe Konzert wird analog im Konzertsaal oder digital vor dem Bildschirm völlig anders erlebt. Medieneffekte zeigen hier eine enorme Wirkung. Das Internet als Kulturraum bietet zwar innovative Möglichkeiten, andererseits handelt es sich dabei um einen vorstrukturierten Raum, dessen Determinanten und Effekte mitbedacht werden müssen: „Den zwar vorstrukturierten und kulturell vorgegebenen Räumen des Web 2.0 wird erst durch die Interaktivität der Subjekte eine Bedeutung verliehen“ (Schorb & Jünger, 2013, S. 32). Der Kulturraum Internet ist beeinflusst von sozialen und technischen Gegebenheiten. Menschen handeln und kommunizieren im Netz anders als in der analogen Welt.

Eine zukunftsweisende Musikpädagogik muss derartige Vorstrukturierungen und Effekte sichtbar machen, um entsprechende Einflüsse auf didaktische und methodische Aspekte antizipieren zu können. Webbasierte Interaktionen und damit verbundenes Codieren und Decodieren von Bedeutungen sowie digitale Jugendkulturen an sich werden von den technischen Rahmenbedingungen des Internets beeinflusst und können daher als *hidden curriculum* bezeichnet werden. Schülerinnen und Schüler bringen ihre Erfahrungen aus dem Kulturraum Internet selbstregulierend in den Musikunterricht. So sollen diese Erfahrungen aufgegriffen und reflektiert werden – dann kann Musikunterricht neben seinen curricularen Aufgaben auch Ziele einer fachbezogenen Medienerziehung verwirklichen.

4. Populärmusikbeispiele Post-Internet-Art

Die Post-Internet-Art repräsentiert einerseits die beschriebenen digitalen Jugendkulturen in besonderer Weise, andererseits ist sie zentraler Bestandteil des Kulturraumes Internet. Unter dem Begriff versteht man künstlerische Prozesse und Produkte, die im Internet und aus dessen Einfluss entstehen. Der Musikunterricht, die Musikdidaktik und die wissenschaftliche Musikpädagogik

müssen sich zukünftig vermehrt mit neuen musikbezogenen fluiden Umgangsweisen als Teil dieser Kunstform auseinandersetzen. Daher folgt nun die Beschreibung von mehreren Beispielen, welche die Bandbreite der Post-Internet-Art abbilden soll.

4.1 Lasse Gjertsen Videocollage

Lasse Gjertsen stammt aus Norwegen und erreichte mit seinem berühmtesten *YouTube*-Video *Amateur* über acht Millionen Aufrufe.² Er studierte am Kent Institute of Art & Design.

Im Video *Amateur* experimentiert er auf hohem künstlerischem Niveau mit den Möglichkeiten des Videoschnitts. Im ersten Schritt nimmt er einzelne Töne am Klavier bzw. einzelne Instrumente eines Schlagzeugs auf. Dann kombiniert bzw. kopiert er die aufgenommenen Schnipsel zu äußerst interessanten Patterns bzw. Melodien. Ohne instrumentale Fertigkeiten bieten ihm die technischen Möglichkeiten des Videoschnittprogramms die Möglichkeit, interessante Musik zu produzieren. „However, through new video technology, he can record and combine snippets of notes played on the piano and hits on a drum set and orchestrate them via video editing into a very convincing and musical performance, mediated by time and technology“ (Ruthmann & Hebert, 2012, S. 578–579).

Es handelt sich bei den Videos von Gjertsen nicht nur um Musik, sondern vielmehr um ganze Performances, da auch die visuelle Ebene eine zentrale Rolle spielt. Jede Mediennutzung ist im Grunde genommen ein performativer Akt. Er inszeniert zur Musik die Umgebung, seine Kleidung, Gestik und Bewegung. Durch die technischen Möglichkeiten des Videoschnitts werden Bewegungen sichtbar, die es real nicht gibt. Beim Klavierspiel wandert beispielsweise der Klavierhocker je nach Register hin und her, ohne vom Spieler gehoben oder verrutscht zu werden. So ist die gesamte Ästhetik seiner Performance technisch determiniert.

4.2 Nathan Evans „The wellerman song“ App Musicking

Der 26-jährige Postbote Nathan Evans landete mit seiner Bearbeitung des Shanty *The Wellerman Song* einen viralen Internethit auf der Video- und Social

2 Unter folgendem Link ist das Video *Amateur* von Lasse Gjertsen nachzuschauen: <https://www.youtube.com/watch?v=JzqumbhfxRo> (zuletzt aufgerufen am 08.11.2022).

Media-Plattform *Tik Tok*.³ Im Text geht es um Walfänger, die auf ihrem Schiff sehnsüchtig auf das Kommen des Proviantsschiffes warten. Ob es ein Zufall ist, dass dies gerade während der aktuellen COVID-Pandemie geschieht, in der alle Menschen ein Ende dieser Zeit herbeisehnen, lässt sich nicht verifizieren. Evans gestaltet eine puristische Version. Zur Strophe klopft er auf seine Gitarre und singt dazu, im Refrain nutzt er das Mehrspurverfahren und singt *mit sich selbst* mehrstimmig homophon. Die Verbreitung über das Internet führte schnell zu unzähligen weiteren Versionen des Songs. Der Bogen spannt sich hier von Musikerinnen und Musiker, welche zur Version von Evans weitere Tracks kombinieren oder eine eigene unabhängige Version gestalten. Weitere Versionen des Songs kommen von renommierten Popstars wie Brian May oder der Band Nickelback. Darüber hinaus entstanden zahlreiche Mashups und Remixes, mit oder ohne Bezug zur Version von Evans, fallweise auch mit eigenem Musikvideo.

4.3 The Killers *Here with me* Musikvideo

Musikvideos haben sich zu einer eigenen Kunstform entwickelt und werden über das Internet publiziert. Sie lassen sich unter inhaltlichen, psychologischen und ästhetischen Gesichtspunkten (vgl. Höfer 2021a, S. 79–85) analysieren. Stellvertretend soll hier das Musikvideo *Here with me* der Britpopband The Killers als Beispiel dienen.⁴

Als Inspiration diente der Film *Mad love* aus dem Jahre 1935. Im Zentrum steht die Liebesbeziehung zwischen einem jungen Mann und einer Wachsfigurenfrau, die auch als Mensch mehrfach in unterschiedlichen Rollen im Video zu sehen ist. In der Hookline lautet der Text des Refrains: ‚Ich will dein Bild nicht auf meinem Handy, ich will dich hier bei mir‘.

Das Video könnte gedeutet werden, dass wir einerseits eine Vorstellung zu einer Person über Medien oder Dritte entwickeln, andererseits das Face-to-Face-Erlebnis zwischen zwei Menschen eine unersetzbare Erfahrung bleibt. Am Ende entfernt der junge Mann sein Haupthaar und zündet seinen darunterliegenden Kerzendocht und jenen der Wachsfigurenfrau an – sie trägt in dieser Szene ohnehin eine Glatze mit Docht. Er passt sich in der oder durch die Liebesbeziehung der Partnerin an. Gerade dieser Teil lässt zahlreiche Inter-

3 Unter folgendem Link ist das Video *The wellerman song* von Nathan Evans nachzuschauen: <https://www.youtube.com/watch?v=Ji1ODjzKn6E> (zuletzt aufgerufen am 08.11.2022).

4 Unter folgendem Link ist das Musikvideo *Here with me* von The Killers nachzuschauen: <https://www.youtube.com/watch?v=7SxTyvOixJA> (zuletzt aufgerufen am 10.11.2022).

pretationen rund um die Beziehung zwischen den beiden zu, so wie dies sehr oft in Musikvideos geschieht.

Musikvideos müssen als intermediale Phänomene analysiert werden – Bild- und Tonebene verschmelzen zu einer ästhetischen Form. Jugendliche nehmen Musik sehr oft intermedial wahr. Daher braucht es hier vermehrte Forschungsprojekte mit der Fragestellung, welche unterrichtlichen Konsequenzen dies nach sich zieht bzw. welche didaktischen und methodischen Möglichkeiten für den schulischen Musikunterricht daraus entstehen.

4.4 Go_A *Shum*-Performance und Dance compilation (Fan art)

Der European Song Contest gilt seit vielen Jahren als Popspektakel mit einer enormen musikalischen Bandbreite. Ein besonders interessanter Beitrag kam 2021 aus der Ukraine von der Band *Go_A* und dem Titel *Shum*.⁵ Die Performance bestand aus einem Gesamtkunstwerk – wie etwa bereits von Richard Wagner vorausgedacht – bestehend aus Gesang, Tanz, Instrumentalspiel, Licht, Requisite, Kostüme, Videoprojektion (mit eigenem Inhalt) und dem Textinhalt. Der Song, der dazugehörige Text und die Performance beschäftigen sich mit der Thematik eines Frühlingserwachens. Die Musik ist teilweise beeinflusst von einem ukrainischen Volkslied. Ganz im Sinne der Interkulturalität wurden dazu ein Schreigesang, ein Flötensolo und elektronische Beats miteinander kombiniert. Kurze repetitive Motive, Ostinati, Tempiwechsel lassen Parallelen zur Musik von Carl Orff und Igor Strawinsky zu. Die Sängerin im Mittelpunkt der Performance repräsentiert den Archetyp einer Frühlingsgöttin – weitere zentrale Motive sind das Wasser und die Sonne als Quelle des Lebens.

Auf *Tik Tok* und parallel dazu auf *YouTube* finden sich unzählige Videos, die als Fantum dazu betrachtet werden können. Schon die Suchfunktion in diesen Videoplattformen schlägt nach entsprechender Eingabe zum Original (Vorlage) meist unzählige hommageartige Bearbeitungen der jugendlichen Fans vor.⁶ Jugendliche entwickeln zum Song unterschiedlichste Tanzformen und -stile (vom Ballett bis zum Linedance), einzeln oder in der Gruppe, in Alltagskleidung oder mit speziellen Kostümen. Das Tempo wird mit technischen Mitteln fallweise der Choreografie angepasst. Auf der von Jugendlichen meist dowgeloadeten Plattform *Tik Tok* lösen derartige viral gehende Beiträge im-

5 Unter folgenden Links ist das Musikvideo *Shum* von *Go_A* nachzuschauen: <https://www.youtube.com/watch?v=scR8Ujvbsao> sowie <https://www.youtube.com/watch?v=w5gMcd7bTco> (zuletzt aufgerufen am 10.11.2022).

6 Unter folgendem Link ist die *Tik Tok* Compilation zum Song *Bad Romance* von Lady Gaga nachzuschauen: <https://www.youtube.com/watch?v=P9nZTncmQBI> (zuletzt aufgerufen am 09.09.2022)

mer wieder sogenannte Challenges aus. Als Währung dienen Likes und positive Kommentare ähnlich wie bei anderen Social Media Plattformen.

4.5 Piano Tutorial „Stand by me“

Ein Instrumentalunterricht der etwas anderen Art findet sich auf Videoplattformen wie *YouTube* und steht über das Internet 24 Stunden lang zur Verfügung.⁷ Die dort erworbenen Fertigkeiten können dann in Performances und Videos der Post-Internet-Art zur Anwendung kommen. Sehr oft wird in derartigen Lernvideos der traditionelle Zugang über die Notation umgangen, so wie eben auch Noten in der Popmusik eine untergeordnete Rolle spielen. Imitatorisches Lernen bzw. Modelllernen bildet den lernpsychologischen Hintergrund. Lernvideos werden im Netz in der Regel als Tutorial bezeichnet. Im Beispiel soll ein einfacher Klaviersatz des Songs *Stand by me* dem Lernenden zur Nachahmung zur Verfügung gestellt werden. Im unteren Teil des Bildschirms sieht man eine Klaviatur sowie die Finger. Im oberen Teil werden die Töne im Verlauf vertikal als Balken mit Visualisierung der Tonhöhe (horizontal) und der Tondauer (vertikal) dargestellt. Der jeweilige Balken verschwindet in der dazugehörigen Taste der Klaviatur, auf der in Entsprechung der jeweilige Finger die Taste drückt. Rechte und linke Hand werden mit unterschiedlichen Farben dargestellt, um beide Ebenen grafisch zu trennen. Der so entstandene grafische Editor im oberen Bereich des Bildschirms erinnert an die Pianorolle eines Musikproduktionsprogramms. Im Zentrum des Lernprozesses steht die Kombination aus Hören und *Abschauen* – ein Lernprozess, der in der Popmusik, aber auch in der Volksmusik hinlänglich etabliert ist. Für den schulischen Musikunterricht stellt sich die Frage, ob sich ein derartiger lernpsychologischer Zugang für das Klassenmusizieren gewinnbringend verwerten lässt. Hier sei auf Studien von Marc Godau (2017) und Lucy Green (2008) verwiesen, die sich in ihren Forschungen intensiv mit der Bedeutung von informellen Lernprozessen und notenfreiem Musizieren für den Musikunterricht im Kontext von Populärmusik auseinandergesetzt haben.

7 Unter folgendem Link ist ein Pianotutorial zum Song *Stand by me* nachzuschauen: <https://www.youtube.com/watch?v=INbBpJlYwhg> (zuletzt aufgerufen am 10.11.2022).

5. Musikdidaktische Perspektiven auf den Kulturraum Internet

Die beschriebenen Beispiele haben gezeigt, welche paradigmatischen Veränderungen die Popmusik im Kulturraum Internet erfährt. Darauf aufbauend sollen nun Konsequenzen für die Musikdidaktik und die Praxis des Musikunterrichts beschrieben werden. Als Reflexionsfolie dienen zwei aktuelle didaktische Konzeptionen.

5.1 Der Kulturraum Internet im Kontext der ‚Ästhetischen Bildung‘

Das Internet ist ein inter- bzw. multimediales Phänomen und repräsentiert in besondere Weise die Mediatisierung in unserer Gesellschaft. Viele Angebote im Internet beinhalten hybride (z. B. Musikvideos) und konvergente (z. B. YouTube-Kanäle) Medienformate. Beispielsweise wurde bei der aktuellen *Apple*-Musik-App zum Audio-Player (damals *iTunes*) weitere Bereiche wie Radio, Videoplayer, Streamingdienst und Store hinzugefügt. In einer gewissen Analogie dazu kann man ästhetische Erfahrungen setzen – diese sind ebenso vielschichtig und nicht nur auf den Umgang mit Musik beschränkt. Generell ist unsere Wahrnehmung intermodal ausgerichtet. Viele Kunstformen, im Besonderen die Post-Internet-Art, streben die Zusammenführung verschiedener ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten an.

Christian Rolle stellt den Begriff der ästhetischen Erfahrung in das Zentrum eines Definitionsversuches von musikalischer Bildung: „Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muss vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden“ (Rolle, 1999, S. 5).

Einer dieser Räume kann das Internet bereitstellen: Schüler*innen bzw. Jugendliche haben diesen digitalen Raum, wie bereits ausgeführt, mit spezifischen musikbezogenen und multimedialen Praxen besiedelt. Daraus ergibt sich die äußerst relevante musikpädagogische Frage nach Integration und Ausdifferenzierung der Praxen einer Post-Internet-Art im formalen Musikunterricht: Welche Rolle kommt der Lehrperson an der Mitgestaltung der medialen Räume im Internet zu? Wie können Ziele der Interkulturalität in der Nutzung des Kulturraumes Internet erreicht werden? Wie können analoge und digitale Erfahrungs- und Lernräume im Musikunterricht verschränkt werden?

Daraus resultiert ein weitgehend unerforschtes Gebiet für die Musikpädagogik in einem Konstrukt aus Post-Internet-Art, den dazugehörigen neuen

Umgangsweisen mit Musik und den Zielen einer ästhetischen Bildung innerhalb und außerhalb des Musikunterrichts.

Da derartige neue Praxen vorwiegend in informellen Lernsettings von Jugendlichen gestaltet werden, stellt sich insbesondere die Frage, wie ein Transfer in den schulischen Musikunterricht gelingen kann. Dies wurde wie bereits erwähnt für den analogen Bereich des Klassenmusizierens im Kontext populärer Musik aus einer lernpsychologischen und musikpädagogischen Perspektive von Lucy Green (2018) und Marc Godau (2017) in den Fokus genommen. Das Spannungsfeld aus formalen und informellen Lernsettings ähnelt den zwei Ebenen der ästhetischen Weltzuwendung von Christopher Wallbaum als Vertreter der „Ästhetischen Bildung“ (Wallbaum, 2000). Die informelle Ebene entspricht mehr einer korresponsiv-werthafteren oder atmosphärischen Weltzuwendung. Die formale Ebene hingegen hat eine Nähe zur offenen ästhetischen Weltzuwendung.

„Von der atmosphärischen Praxis, in deren Wahrnehmungs-Urteilen wir unserer Lebensweise verhaftet bleiben, lassen sich *offene* ästhetische Wahrnehmungen und Praxen unterscheiden, in denen Menschen von ihren alltäglichen, kulturbedingten Perspektiven absehen, so gut sie es können, um sich für mögliche andere Perspektiven zu öffnen. Die offene ästhetische Art der Wahrnehmung ist als ein wesentlicher Teil von Bildungsprozessen herausgearbeitet worden (Kaiser 1995, Otto 1998, Rolle 1999).“ (Wallbaum, 2007, S. 25)

Schüler*innen wenden sich im außerschulischen Bereich in den angesprochenen (Selbst-)Sozialisations- und Identitätsfindungsprozessen bewusst und aktiv gewissen Jugendkulturen bzw. Subkulturen zu. Diese korresponsiv-werthafte Weltzuwendung ist a priori stark mit der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler verbunden und daher emotional tief verankert. Kautny warnt davor, diese spezifische Weltzuwendung voreilig mit schulischem Musikunterricht verändern zu wollen: „Etwas schwieriger wird es dort, wo wir die (musik-)kulturellen Sichtweisen und Präferenzen der Schüler verändern möchten, da es sich um ein sehr emotionales Terrain handelt, auf dem nicht nur die präferierte Musik, sondern auch die mit ihr verknüpften Lebensentwürfe verteidigt bzw. abgelehnt werden“ (Kautny, 2012, S. 19).

Diese Warnung erinnert an Jürgen Terhags Unterscheidung in Schüler*innen- und Schulmusik (vgl. Terhag, 1984, S. 443) und seine berühmte These der Un-Unterrichtbarkeit populärer Musik (vgl. Terhag, 1984, S. 443).

Jugendliche lösen mit ihren musikbezogenen Umgangsweisen Entwicklungsaufgaben, versetzen sich in gewisse Stimmungen, leben ihre Kreativität aus. Werturteile, welche auf musiktheoretischen Theoremen aufbauen, braucht es dazu meist nicht.

Christopher Wallbaums Lösungsweg der offenen ästhetischen Wahrnehmung könnte auch am Beispiel des Kulturraumes Internet seine musikdidaktische Anwendung finden. Gerade die Projektmethode, bei der „Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zu kreativen Gestaltungen und ästhetischen Erfahrungen haben“ (Rolle, 2010, S. 54), scheint dafür besonders geeignet zu sein. Auch wenn Schüler*innen und Lehrpersonen den Kulturraum Internet unterschiedlich nützen, kann es gelingen, aufschlussreiche interkulturelle ästhetische Erfahrungssituationen für beide Seiten zu inszenieren:

„Jugendliche Schüler und Schule müssten im gemeinsamen Interesse an Musik als Ausdruck von Jugendkulturen und an offener ästhetischer Praxis zu attraktiven Inszenierungen von Musikunterricht zusammenfinden können. Die mit verschiedenen Musikkulturen verbundenen Verhaltensweisen und Gesinnungen könnten dabei eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen.“ (Wallbaum, 2007, S. 33)

„Lehrer und Schüler können sich in ein ganz neues Erfahrungsfeld begeben; sie können gemeinsam auf die Suche danach gehen, welche Bedeutung eine neue Musik und eine neue musikkulturelle Praxis für ihr Leben haben kann.“ (Barth, 2007, S. 43–44)

In diesem Sinne geht es weniger um eine traditionelle Wissensvermittlung als vielmehr um eine gemeinsame Wissensproduktion auf Lehrer*innen- und Schüler*innenseite, wenn auch fallweise mit unterschiedlichen Bedeutungszuweisungen.

Dazu braucht es selbstverständlich ein neues Lehrer*innenbild. Schüler*innen verbringen viel Zeit im Netz und entwickeln entsprechendes Expert(*innen)wissen, sowohl auf technischer als auch inhaltlicher Ebene. Dieses sollte in Post-Internet-Art-Projekten auch im formalen Musikunterricht selbstverständlich seine Anwendung finden. Das Internet als Bühne der Projektpräsentation dürfte dafür besonders geeignet sein, denn „je größer die Öffentlichkeit (...), umso höher die Motivation“ (Dreßler, 2019, S. 60).

Schüler*innen können dabei in spezifischen Situationen auch Lehrfunktion übernehmen. In anderen Situationen scheint es hingegen von Seite der Lehrperson angebracht, „diese Praktiken zu differenzieren, zu erweitern und ggf. zu korrigieren“ (Sachse, 2019, S. 197).

Derartige Praktiken, man denke an das obige Beispiel von Gjertsen, ermöglichen „künstlerische Gestaltungsprozesse, ohne die Notwendigkeit des Erwerbs handwerklicher Techniken wie beim Erlernen eines Musikinstruments“ (Keuchel, 2020, S. 28).

Darüber hinaus ergeben sich neue methodische Zugangsweisen über netzbasierte kollaborative Musikproduktionsplattformen, wo ein Maximum an

Kommunikation, Kollaboration und Konnektivität außerhalb des Klassenzimmers nutzbar wird:

„One important example lies in the technological possibilities to collaborate in live music making, teaching, and learning with musicians in distant parts of the world, working in entirely different musical traditions within different cultural understandings of musicianship“ (Ruthmann & Hebert, 2012, S. 571 f.).

Kollaborative Musikproduktionsplattformen (z.B. *sountrap*, *bandlab*) und CSCL-Systeme (Computer supported collaborative learning) (z.B. *Livemocha*) können Inter- und Transkulturalität in musikpädagogischen Settings ermöglichen. Musikbezogenes Wissen und künstlerische Prozesse, die aus einem Gruppenprozess über das Web entstanden sind, eröffnen neue musikdidaktische Möglichkeiten. Die Grenzen des Klassenverbandes und oft starren Strukturen des Musikunterrichts müssen dafür verlassen werden (Höfer, 2021b, S. 179 ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den vielschichtigen kulturellen Ausprägungen, welche sich besonders über den Kulturraum Internet präsentieren und ausdifferenzieren, sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen Lernende sein können. Beide Seiten können sich innerhalb eines sozial-konstruktivistischen bedeutungsorientierten Kulturbegriffes aus unterschiedlicher Perspektive gemeinsam auf den Weg machen und sich einer spezifischen Kultur nähern. Eine Haltung, die normativ zwischen Hoch- und Alltags-(Popular)kultur strikt unterscheidet, ja sogar auf die eine andere Weise hegemonisiert, wird dabei obsolet. Mit Blick auf eine ästhetische Bildung im umfassendsten Sinne, aber auch hinsichtlich der Betrachtung des Internets als (Inter-)Kulturraum sollten/müssen derartige Haltungen endgültig überwunden werden.

Gelingt es, den Kulturraum Internet und Phänomene einer Post-Internet-Art als offene ästhetische Praxis in den Musikunterricht zu integrieren, kann Interkulturalität und musikalische Bildung gelingen. „Man könnte denjenigen, der zum Wechsel zwischen möglichst *zahlreichen* musikkulturellen *Randzonen* fähig ist und *viele verschiedene* musikalische Kulturtechniken oberflächlich kennt, ‚musikalisch gebildet‘ nennen“ (Wallbaum, 2007, S. 30). Christian Rolle ergänzt die Definition von musikalischer Bildung: „Musikalische Bildung hat etwas zu tun mit der Fähigkeit, die eigenen musikalischen Vorlieben und Abneigungen sich selbst und anderen verständlich zu machen und sie zu begründen“ (Rolle, 2011, S. 1).

Digitalisierung und der Umgang mit dem Internet haben den Status einer Kulturtechnik längst erreicht und entfalten in ästhetischen Bildungsbereichen neue Kultur- und Lernräume.

Der Kulturraum Internet kann die Fenster der analogen Musikräume weit öffnen. Neuartige Möglichkeiten der Information, Präsentation, Kommunikation, Kollaboration sollen zukünftig vermehrt im formalen Setting des Musikunterrichts integriert werden. So können sich Musikunterricht und Musikdidaktik weiterentwickeln, um möglichst nahe an den Schülerinnen und Schülern des 21. Jahrhunderts zu sein!

5.2 Der Kulturraum Internet im Kontext einer Didaktik der populären Musik

Auch wenn es ein langer Weg innerhalb der Fachgeschichte der Musikpädagogik war, ist Populärmusik im Musikunterricht angekommen und braucht keine weiteren Legitimationsversuche. Zudem ist das riesige Terrain längst nicht mehr nur als Repräsentant aktueller Jugendkulturen zu betrachten. Die Bedeutung dieser Musik für die Praxis des Musikunterrichts bzw. als *die* Schüler*innenmusik ist unwiderlegbar. So hat sich im Fach seit den Achtzigerjahren so etwas wie eine Didaktik der populären Musik rund um Personen wie Volker Schütz oder Wulf Dieter Lugert etabliert. In dieser Didaktik populärer Musik ist der „Fokus auf das Subjekt gerichtet (...), das sich mit der umgebenden Welt tätig auseinandersetzt“ (Barth, 2015b, S. 75).

Die selbstständigen (informellen) Praxen der Schüler*innen in Zusammenhang mit der populären Musik haben sich im Kulturraum Internet, wie beschrieben, stark erweitert.

Pop ist nie nur Musik – Pop ist eine eigene vielschichtige „transkulturell verfasste Musikpraxis“ (Berliner, 1994, S. 491), welche eine Vielzahl ästhetischer Ausdrucksformen und Codes vereint. „Das Populäre populärer Musik realisiert sich also vornehmlich in – für andere – sichtbaren Handlungen, die auch mit nicht-musikbezogenen Bereichen der Lebenspraxis des höheren Subjekts (und hier insbesondere mit dessen Körperlichkeit) zu tun haben“ (Orgass, 2015, S. 8).

Im Sinne der Cultural Studies sind diese sichtbaren Bereiche (Kleidung, Bühnenshow, Videos, Lichteffekte usw.) von Pop, welche sich in unterschiedlichen ästhetischen Ausdrucksbereichen widerspiegeln, besonders geeignet für (multimediale) Auseinandersetzungen im Kontext der Post-Internet-Art. Auf der anderen Seite sind diese Bereiche auch wesentlicher Bestandteil der Vermarktung von Populärmusik. Daher gilt aus musikpädagogischer Perspektive zu beachten, „dass im Fall von Popmusik ein ‚ganzheitliches‘ Wahrnehmungsangebot zur Analyse und unterrichtlicher Behandlung ansteht, in dem Sinnkonstitution nicht allein auf das Erfahren musikalischer Klanglichkeit konzen-

tiert ist, sondern darüber hinaus auf Körperpraktiken, Bilderwelten, Rituale, Mediennutzung und vieles mehr verweist“ (Jost, 2015, S. 188). So kann Popmusik/-kultur und Medien fast nur als Einheit bzw. Interdependenz betrachtet werden. Diese Zwangsehe reicht vom Phonographen bis hin zu Musikstreamingdiensten im Internet. Prägende Kontextfaktoren, wie (digitale) Medien, Cultural Studies, musikästhetische Kriterien (Sound, Groove usw.) müssen in einer didaktischen Auseinandersetzung mit Popkultur und Popmusik zwingend mitgedacht werden.

Ein weiterer wesentlicher Faktor von Populärmusik ist deren immanente Interkulturalität. So stellt diese Musik einen „Anknüpfungspunkt und Brücke zwischen den verschiedenen Kulturen“ (Pilnitz, 1996, S. 10) her. Daraus ergeben sich didaktische Möglichkeiten, die besonders mit dem medialen Faktor kombinierbar sind. Popmusik an sich ist in ihrer Geschichte aus einem Amalgamisierungsprozess verschiedener Kulturen entstanden und hat sich, von den USA ausgehend, weltweit verbreitet. Die Wurzeln liegen im Oldtime Jazz, wo es zu einer Verschmelzung von europäischen und afrikanischen Einflüssen kam.

Diese Geschichte spiegelt sich ebenso in der Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung populärer Stile und Genres. Der Kulturraum Internet hat diesen Prozess noch wesentlich vorangetrieben. So steht den Popmusiker(*inne)n innerhalb und außerhalb der Praxis der Post-Internet-Art im Kulturraum Internet ein unendliches (interkulturelles) Materialreservoir zur Verfügung. Die Kombination von Elementen verschiedener Musikkulturen mit bestehenden populärmusikalischen Stilen wird als *Crossover* bezeichnet. Vor Erfindung des Internets wurden dafür immer wieder die Begriffe Weltmusik oder Ethnomusik verwendet. Im Kontext des Internets und der digitalen Musikproduktion wurden zwar Stile weiterentwickelt (EDM⁸, Drum & Bass), aber noch mehr wurde bestehendes Songmaterial in Form von Mashups, Remixes, Literals rekombiniert und mit zahlreichen Effekten versehen.

Welche didaktischen Möglichkeiten lassen sich daraus nun ableiten? Populärmusik, Medien und Interkulturalität können in ihrem vorhandenen Zusammenhang eine schüler(*innen)orientierte Musikdidaktik eröffnen, ohne „im schlimmsten Fall zu einem Akt kultureller Enteignung“ (Hornberger, 2015, S. 266) der Schüler*innen zu werden. Auf die Spannungsfelder, welche aufgrund von Identifikations- und Sozialisationsprozessen und emotionaler Verbindung zwischen den Schüler(*inne)n und ihrer Musik in Lehr-Lernsituationen entstehen können, wurde bereits hingewiesen. Ein grundsätzlicher respektvoller Umgang mit den Schüler(*inne)n und ein bewusst gewähltes, of-

8 EDM steht für European Dance Music und repräsentiert einen tanzbaren elektronischen Musikstil.

feines Lernsetting kann dem entgegenwirken. Die Zielperspektive einer „(interkulturelle[n]) Musikpädagogik *im Kontext von Medien und Pop* [hat zur] (...) Aufgabe, Lernsituationen zu inszenieren, in denen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, *ihre musikalisch-kulturellen Zugehörigkeitsgefühle zu reflektieren, neue zu erproben und gegebenenfalls zu integrieren*“ (Barth, 2015a, S. 431–432).

Dieser mediale Kontext hat sich durch das Internet und die damit verbundene Globalisierung drastisch verändert. Eine Didaktik populärer Musik nutzt den Kulturraum Internet für handlungsorientierte Unterrichtsszenarien, wo Schüler*innen ein hohes Maß an Eigenaktivität ermöglicht und die Lehrperson zum Coach wird.

„Schüler/innen soll(t)en durch den Musikunterricht befähigt werden, sich die Wirklichkeit einer kulturell globalisierten Welt und der multikulturellen Gesellschaft aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial aneignen zu können“ (Stroh, 2009, S. 7).

Bis dato wurde eine Didaktik populärer Musik sehr oft auf die Praxis des Klassenmusizierens reduziert. Aktionistischer Umgang mit einer in den Tiefenstrukturen hochkomplexer Musik stellte dabei ein Negativum dar. Die Hoffnung mancher Lehrperson, dass die Integration von Populärmusik a priori zu mehr Motivation führe, hat sich oft als falsch erwiesen.

So kann die Auseinandersetzung mit Popmusik im Unterricht nicht „ausschließlich auf der musikpraktischen Ebene und damit zu wenig reflektiert, begründet und sachangemessen“ (Terhag, 2010, S. 19–20) gestaltet werden. Auch noch so gut gemeintes Klassenmusizieren scheitert bei schlechter Literaturauswahl an der Umsetzbarkeit, den zur Verfügung stehenden Mitteln oder des Nichterreichens eines spezifischen Sounds. Gerade hier können neuartige multimediale Praxen aus dem Gebiet der Post-Internet-Art eine Ergänzung oder Alternative darstellen. Vielschichtige kreative Unterrichtsbeispiele lassen sich hier entwickeln. Wenn beispielsweise der zeitgenössische Komponist Max Richter die Komposition von Vivaldis *Vier Jahreszeiten* mit Synthesizerflächenounds unterlegt, kann eine derartige Praxis für ein Unterrichtsprojekt in der Oberstufe ggf. anhand eines anderen Musikstückes adaptiert werden. Aber auch die Behandlung etwa von Themen wie Tod oder Liebe in der Kunst und Musik können gerade mit den distributiven und kommunikativen Möglichkeiten des Internets innerhalb einer interkulturellen Perspektive im Unterricht betrachtet werden.

So können Schüler*innen in einem fluiden Lernprozess Grenzen zwischen Fremdem und Eigenem aufweichen, indem der Blick auf die „Diversität innerhalb der ‚eigenen‘ Musikkulturen geworfen [wird] und der Sinn für Fluidität zwischen den Kulturen und hybride, transformative Praxen geschärft [wird]“ (Josties & Gerards, 2020, S. 1).

Im Rahmen der Kompetenzorientierung wird immer wieder darüber diskutiert, wie Musikunterricht außerfachliche dynamische Kompetenzen vermitteln kann.

Eine qualitative (interkulturelle) Auseinandersetzung mit Popmusik kann hier beispielsweise die von Bildungswissenschaftler*(inne)n immer wieder geforderte forschende Grundhaltung (vgl. Basten et al., 2020) der Schüler*innen auch für ästhetische Bereiche fördern. Die vielschichtige Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur kann dies unterstützen:

„Sie schult Wahrnehmungs-, Beschreibungs- und Beurteilungskompetenzen, die sich auf andere Formen zeitgenössischer Kultur übertragen lassen. Sie vermitteln Medienkompetenz und schließt damit an die gegenwärtige Mediengesellschaft, ihre Kultur und ihre Herausforderungen an. Sie fördert das interdisziplinäre Denken und erweitert das persönliche kulturelle Repertoire. Damit einher geht eine Demokratisierung des Bildungsbegriffs – Kultur für alle ist nicht nur Hochkultur.“ (Hornberger, 2015, S. 274)

Der angesprochene interdisziplinäre Zugang hat für eine Didaktik populärer Musik innerhalb und außerhalb des Kulturraums Internet eine immense Bedeutung. Die Popmusikforschung rund um die Cultural Studies wird dieser Tatsache in besondere Weise gerecht.

Bernhard Weber verweist in diesem Zusammenhang auf die große Bedeutung von Bezugswissenschaften:

„Eine zeitgemäße Didaktik populärer Musik kann nur auf der Basis einer interdisziplinären Zusammenarbeit entwickelt werden“ (Weber, 2015, S. 156).

Zukünftig bräuchte demgemäß eine Weiterentwicklung einer Didaktik der populären Musik eine breite Zusammenarbeit aus Medienpädagogik, Musikpädagogik, Kulturwissenschaften, Soziologie und Popmusikforschung. In dieser Zusammenarbeit müsste die Bedeutung des Internets als interkultureller Raum immer wieder zentral diskutiert werden.

Schließlich lässt sich feststellen, dass die Anliegen und Ziele mehrerer didaktischer Konzeptionen (Ästhetische Erziehung und Bildung, Didaktik populärer Musik, interkulturelle Musikpädagogik) am Beispiel von (jugendkulturellen) Praxen im Kulturraum Internet verwirklicht werden können und sich eine Vielzahl von gedanklichen Schnittmengen ergeben. So sollte zukünftig innerhalb der musikpädagogischen Forschung vermehrt der Blick auf aktuelle digitale Jugendkulturen und die dazugehörigen neuen (meist informellen) Umgangsweisen mit Musik gerichtet werden. David Buckingham's Definition von Medienkompetenz könnte in diesem Sinne als Definition und Zielperspektive einer musikpädagogische Medienkompetenz adaptiert werden:

„Media literacy [...] is more than a matter of technical skill – it's form of cultural understanding that is indispensable for full and active participation in today's media-saturated world.“ (David Buckingham, zitiert nach Stroh & Trappe, 2015, S. 393)

In diesem Sinne zielt eine musikpädagogische Medienkompetenz auf ein Kulturverständnis ab, das auf einer aktiven Teilhabe und kompetenten Verwendung von digitalen Medien beruht. Technische Fertigkeiten sind dafür notwendig, aber nicht hinreichend.

Literatur

- Badem, M. (2014). Wichtiger als Buchdruck und Dampfmaschine. Rider. <https://www.wort.lu/en/mywort/belair/news/wichtiger-als-buchdruck-und-dampfmaschine-58fe1ea1a5e74263e13b2290> (zuletzt aufgerufen am 08.09.2022).
- Barth, D. (2007). Nicht Ethnie, Nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 31–52). Essen: Die blaue Eule.
- Barth, D. (2015a). Wo soll die Reise hingehen? Über die Potenziale der Popmusik für eine interkulturell orientiert Musikpädagogik. In A. Bense, M. Giesing & B. Müßgens (Hrsg.), *Musik im Spektrum technologischer Entwicklungen und Neuer Medien. Festschrift für Bernd Enders* (S. 427–434). Osnabrück: epos.
- Barth, D. (2015b). Vermittlung oder Erfahrung von Popmusik. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 69–82). Berlin: LIT.
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (2020). *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991540>
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226044521.001.0001>
- BMWF (o. J.). *Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen*. Rider. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> (zuletzt aufgerufen am 10.01.2022).
- Bolten, J. (2010). Interkulturelle Kompetenzvermittlung via Internet. In P. Wordelmann (Hrsg.), *Internationle Kompetenzen in der Berufsbildung* (S. 101–104). Bonn: wbv.
- Diederichsen, D. (2014). *Über Pop-Musik*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Dreßler, S. (2019). Ästhetische Erfahrung im Musikunterricht oder Begegnung mit Klingendem, die uns „aus dem Anzug stößt“. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbauch* (S. 45–64). Augsburg: Wißner.

- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen (deutsche Übersetzung von Jöran Muuß-Merholz)*. Hamburg: ZLL21.
- Foroutan N. (2013). Hybride Identitäten. In H. Brinkmann & H.H. Uslucan (Hrsg.), *Dabeisein und Dazugehören* (S. 85–99). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19010-5_5
- Frank, M.C. (2008). „Transdifferenz“ und Dekonstruktion. In L. Allolio-Näcke & B. Kalscheuer (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht* (S. 59–78). Frankfurt am Main: Campus.
- Godau, M. (2017). *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. Berlin: LIT
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy. Ashgate popular and folk music series*. London, New York: Routledge.
- Gruhn, W. (2015). Kunst und Technik. Historische Reflexionen anlässlich der Herausgabe der Schriften von Leo Kestenbergs. In A. Bense, M. Giesing & B. Müßgens (Hrsg.), *Musik im Spektrum technologischer Entwicklungen und Neuer Medien. Festschrift für Bernd Enders* (S. 59–63). Osnabrück: epos.
- Hawkrige, D. (1990). «Who needs computers in schools, and why?» *Computers & Education* 15, 1–6. Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-040249-9.50006-4>
- Höfer, F. (2021a). Musikdidaktische Überlegungen zu Musikvideos im Kontext populärer Musik. In J. Steiner (Hrsg.), *Klang.Kunst.Bild* (S. 71–97). Münster: Waxmann.
- Höfer, F. (2021b). Kollaboratives Lernen im Musikunterricht im Kontext der digitalen Medien. In M. Losert, A. Bernhofer, H. Schaumberger (Hrsg.), *Kooperation. Kollaboration und Netzwerke. Zusammenarbeit in musikpädagogischen Kontexten. Festschrift für Monika Oebelsberger* (S. 169–191). Berlin: LIT
- Hornberger, B. (2015). Einschließen, ausschließen. Eine Skizze zur Vermittlung populärer Musik vor dem Hintergrund von Honneths Konzept der Anerkennung. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 257–275). Berlin: LIT.
- Hu, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In V. Frederking (Hrsg.), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik* (S. 11–35). Baltmannsweiler: Schneider.
- Huber, M. (2017). *Musikhören im Zeitalter von Web 2.0. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19200-6>
- Hugger, K.-U. (2010). *Abschied von der Netzgeneration: Von den Digital Natives zu den Jugendkulturen*. <https://docplayer.org/23336180-Abschied-von-der-netzge->

- neration-von-den-digital-natives-zu-den-jugendkulturen-1.html (zuletzt aufgerufen am 01.04.2019).
- Jebe, F. (2020). Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule. Wie Schulen den digitalen Wandel gestalten. Rider. https://www.lkjbw.de/fileadmin/editorial-content/service/publikationen/Lkj_kreativ-und_digital.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.12.2021).
- Jost, C. (2015). Popmusik – Didaktik – Analyse. Zur Reflexion populärer Musikkulturen im Rahmen unterrichtlichen Handelns. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 115–132). Berlin: LIT.
- Josties, E. (2017). Transnationale Perspektiven Kultureller Bildung(sforschung). Exemplarische Studien zu Jugend und Community Music in den USA. In S. Konietzko, S. Kuschel & V. I. Reinwand-Weiss (Hrsg.), *Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung* (S. 219–236). München: kopaed.
- Josties, E. & Gerards, M. (2020). *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit mit Musik in der (Welt-)Migrationsgesellschaft*. Rider. <https://www.kubi-online.de/artikel/diversitaetsbewusste-soziale-arbeit-musik-welt-migrationsgesellschaft> (zuletzt aufgerufen am 13.08.2021).
- Kautny, O. (2012). Für eine Entlastung des interkulturellen Musikunterrichts, *Diskussion Musikpädagogik* 55, 16–22. Hamburg: Junker.
- Keuchel, S. (2020). *Kulturelle Bildung als Alternative zur Kommerzialisierung im postdigitalen Zeitalter? Jugendliche Lebenswelten im analog-digitalen kulturellen Wandel*. Rider. https://www.lkjbw.de/fileadmin/editorial-content/service/publikationen/Lkj_kreativ-und_digital.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.12.2021).
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien*. Rider. https://www.mpf.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf (zuletzt aufgerufen am 09.11.2021).
- Mesch, G. S. (2009). The Internet and Youth Culture. *The Hedgehog Review*, 11, H.1, 50–60. Virginia: IASC.
- Miller, V. (2011). *Understanding Digital Culture*. London: SAGE.
- Orgass, S. (2015). Das populäre an der populären Musik aus bedeutungstheoretischer und musikpädagogischer Sicht. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 1–28). Berlin: LIT.
- Pilnitz, K. (1996). Zwischen Tradition und Integration. Die Musikwelt ausländischer Schüler. *AfS-Magazin*, H.2, 7–10. Hannover: afs.
- Rackwitz, R. (2015). Gamification. Spielen ist keine Erfindung der Unterhaltungsindustrie. In C. Stiegler, P. Breitenbach & T. Zorbach (Hrsg.), *New media culture. Mediale Phänomene der Netzkultur* (S. 217–235). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839429075-013>
- Redecker, A. (2019). Bildende Selbstverhältnisse im Wandel. Von der Flexibilitätszumutung zur verantwortlichen Fluidität. In M. Oberlechner & R. Schnei-

- der (Hrsg.), *Fluidität bildet* (S. 197–209). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845289946-197>
- Rakebrand, T. (2014). „Gehört das dann der Welt oder YouTube?“ *Junge Erwachsene und ihr Verständnis vom Urheberrecht im Web 2.0. Schriftenreihe kopaed internet studien*. München: kopaed Verlag.
- Rakebrand, T. (2015). Die ambivalente Bedeutung des Urheberrechts für die Gestaltung des Internets als „Klangraum“. *Medienimpulse*, 1/15. 1–10. Wien: new academic press.
- Reinwand-Weiss, V. I. (2020). *Kulturelle Bildung und Digitalisierung – zwei Gegensätze? – Grundsätzliche Beobachtungen zum Zusammenspiel der beiden Welten*. Rider. https://www.kiwit.org/media/material-downloads/lkj_kreativ-und_digital.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.09.2022).
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, C. (2010). Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute Bd. 8. Zwischen Rock-Klassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule*. (S. 48–57). Oldershausen: Lugert Verlag.
- Rolle, C. (2011). *Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik*. Rider. https://www.researchgate.net/publication/340680959_Asthetische_Bildung_durch_Kompetenzerwerb_Uber_Probleme_mit_Standards_und_Messverfahren_in_den_kunstlerischen_Fachern_am_Beispiel_der_Musik (zuletzt aufgerufen am 17.01.2022).
- Ruthmann, S. A. & Hebert, D. G. (2012). Music learning and New Media in Virtual and Online Enviroments. In G. McPherson & G. Welch (Hrsg.), *Oxford handbook of music education* (S. 567–583). Oxford: University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0037>
- Reynolds, S. (2018). Broadcast Yourself. YouTube, Mikro-Rum und die Phänomenologie digitalen Lebens. In L. H. Gass, C. Höller & J. Manstetten (Hrsg.), *after youtube. Gespräche, Portraits, Texte zum Musikvideo nach dem Internet* (S. 46–67). Köln: StrzeleckiBooks.
- Sachsse, M. (2019). Vom Like zum Mashup? – Partizipation als Gegenstand und Kategorie einer Didaktik der Pop-Musik. In B. Gritsch, F. Höfer & G. Enser (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation und Lernwelten* (S. 181–203). Münster & New York: Waxmann.
- Sawyer, R. & Chen, G. M. (2012). *The Impact of Social Media on Intercultural Adaptation. Intercultural Communication Studies*. Rider. <https://web.uri.edu/iaics/files/09RebeccaSawyerGuoMingChen.pdf> (zuletzt aufgerufen am 02.01.2022).
- Schell, F. (2008). Aktive Medienarbeit im Zeitalter des partizipativen Netzes. Interview mit Fred Schell. *merz. medien + erziehung*, H. 2, 9–12. München: kopaed.
- Schorb, B. (2012). *Klangraum Internet. Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung konvergenter Hörmedien und hörmedialer*

- Online-Angebote durch Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren. Universität Leipzig.* Rider. www.uni-leipzig.de/mepaed/sites/default/files/dok/Report_Klangraum%20Internet_0.pdf (zuletzt aufgerufen am 03.10.2021).
- Schorb, B. & Jünger, N. (2013). Das Medienkonvergenz Monitoring – Hintergrund, Untersuchungsdesign und theoretische Grundlagen. In B. Schorb, N. Jünger & T. Rakebrand (Hrsg.), *Die Aneignung konvergenter Medienwelten durch Jugendliche. Das Medienkonvergenz Monitoring.* (S. 13–34). Berlin: Vistas Verlag.
- Schütz, V. (1998). „Transkulturelle Musikerziehung.“ In M.C. Bachmann (Hrsg.), *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen.* (S. 1–6). Bamberg: Ulme.
- Stiegler, C. (2015). Digitale Medientheorien. In C. Stiegler, P. Breitenbach & T. Zorbach (Hrsg.), *New media culture. Mediale Phänomene der Netzkultur.* (S. 11–28). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839429075-001>
- Stroh, W. M. (2009). *Der erweiterte Schnittstellenansatz.* Rider. <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/stroh2009.pdf> (zuletzt aufgerufen am 1.11.2021).
- Stroh, W. M. & Trappe, C. (2015). Medienkompetenz durch Musikunterricht?. Zehn Jahre dannach: Moving Sounds. In A. Bense, M. Giesing & B. Müßgens (Hrsg.), *Musik im Spektrum technologischer Entwicklungen und Neuer Medien. Festschrift für Bernd Enders.* (S. 398–408). Osnabrück: epos.
- Terhag, J. (1984). Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik: Gedankengänge zwischen allen Stühlen. *Musik & Bildung*, 16, 345–349. Mainz: Schott.
- Terhag, J. (2010). Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 8* (S. 10–26). Oldershausen: Lugert.
- Vogelgesang, W. (2002). *Jugendkulturen und Medien. Aktuelle Ergebnisse der Jugendmedienforschung.* Rider. www.waldemar-vogelgesang.de/pdf/jugendkulturen.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.09.2021).
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen.* Kassel: Bosse.
- Wallbaum, C. (2007). *Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht.* Rider. <https://www.zfkm.org/07-wallbaum.pdf> (zuletzt aufgerufen am 20.09.2021).
- Weber, B. (2015). Rhapsodie in C-Dur. Prolegomena zu einer künftigen Didaktik populärer Musik. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 153–169). Berlin: LIT.
- Welsch, W. (2010). „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität.* (S. 39–66). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413753.39>
- Zierer, K. (2020). *Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich.* Hohengehren: Schneider Verlag.

Gehversuche des kreativen Musizierunterrichts im digitalen Raum mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Migration

1. Einführung

„Die Digitalisierung ist jetzt schon und wird zukünftig noch viel mehr entscheidend für die Kommunikation nach außen und die Vermittlung von Angeboten sein. Sie bietet auch für das Musizieren selbst ganz neue Möglichkeiten“ (VdM, 2020¹). In der gemeinsamen Presseerklärung des Verbandes deutscher Musikschulen und der Stadt Koblenz werden Chancen durch die Digitalisierung nicht nur für die Musikschulen, sondern auch für das Musizieren selbst postuliert. Doch welches kreative Musizier-Potenzial liegt in digitalen Medien und wo liegen Herausforderungen und Grenzen des digitalen Musizierens, insbesondere im Blick auf Kinder und Jugendliche im Einwanderungsland Deutschland?

Diese Frage stellte sich insbesondere zu Beginn des Lockdowns bei dem Projekt *ImproKultur*², dessen Kern ein kreativer Musizierunterricht für Schüler*innen im Kontext von sozialer Heterogenität und Migration ist. Das wöchentliche miteinander Musizieren fand bis zum Ausbruch der Pandemie im gemeinsamen analogen Raum, in leibhaftiger Begegnung, statt. Dies war ab März 2020 von einem auf den anderen Tag nicht mehr möglich. Als auch nach Wochen keine Änderung in Sicht war, wurde die Frage immer drängender, ob und gegebenenfalls wie sich das improvisationspädagogische Projekt auch im digitalen Raum verwirklichen ließe.

Im vorliegenden Beitrag präsentieren wir die Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie zu den Herausforderungen, denen die Lehrenden im Projekt *ImproKultur* in den zwei Phasen des Lockdowns durch die Covid-19-Pandemie begegnet sind, und den von ihnen gefundenen Lösungsstrategien und -ansätzen. Folgende Fragen bewegten uns: Kann Musizierunterricht auch im digita-

1 Weitere Informationen findet man unter: <https://www.musikschulen.de/aktuelles/news/index.html?newsid=2892> (zuletzt aufgerufen am 04.12.2022).

2 Das Projekt *ImproKultur* ist eine aus Drittmitteln geförderte Kooperation der HMTMH mit Hannoveraner Schulen. Das gleichnamige Vorgänger-Projekt wurde 2015 von Prof. Dr. Andrea Welte ins Leben gerufen. Weitere Informationen findet man unter: <https://www.hmtm-hannover.de/de/hochschule/kooperationen/interkulturalitaet/improkultur/> (zuletzt aufgerufen am 04.07.2022).

len Raum gelingen, und wenn ja, unter welchen Voraussetzungen? Wie können die – zum größten Teil neu nach Deutschland zugewanderten – Schüler*innen in asynchronen Lehr- und Lernformen zu kreativem musikbezogenem Tun angeregt werden? (Wie) Kann musikalische Interaktion via Videokonferenz technisch niedrigschwellig und ohne zusätzliche Hard- oder Software gelingen? Welche musikalischen Aufgabenstellungen eignen sich, um Herausforderungen wie Latenz, nicht sichtbare Teilnehmende (meist aufgrund von Hemmungen, die Kamera einzuschalten) und gravierenden Sprachbarrieren zu begegnen? Darüber hinaus wollten wir herausarbeiten, woran die von uns beobachtete geringe Beteiligung von sozial benachteiligten Schüler(*inne)n bzw. neu Zugewanderten am Fernunterricht liegen könnte sowie potenzielle Lösungsansätze dafür finden. Welche Hürden halten die Schüler*innen von der Teilnahme bzw. Teilhabe ab? Wie kann die Beteiligung an Videokonferenzen und die Rückmeldung auf von den Lehrenden gestellte digitale Aufgaben³ erhöht werden? Mit der Erforschung der ersten Gehversuche des musikalischen Improvisationsunterrichts im digitalen Raum mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte oder -hintergrund im Projekt *ImproKultur* wollen wir einen Beitrag zu der Frage leisten, wie sich die inhaltliche Umsetzung von digitalem Improvisierunterricht mit solchen und ähnlichen Gruppen konkret bewerkstelligen ließe, und einige Anhaltspunkte geben, was auf organisatorischer Ebene zum Gelingen beitragen könnte.

2. Forschungsfeld

ImproKultur ist ein Kooperationsprojekt der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH) mit Hannoveraner Grund- und weiterführenden Schulen. Eine Besonderheit des Projekts ist die Verschränkung von musikalisch-improvisatorischer Praxis mit Schüler(*inne)n, musikpädagogischer Aus- und Weiterbildung von Studierenden sowie Forschung.

Die kreative musizierpädagogische Arbeit begann 2015 mit den beiden Sprachlernklassen⁴ einer Gesamtschule (vgl. Welte, 2016). Dank großzügiger Förderung durch den Förderkreis der Hochschule, die Klosterkammer Hannover, die Sparkasse Hannover und die Niedersächsische Lotto-Sport-Stiftung konnte das Projekt fortgesetzt und ausgeweitet werden (vgl. Welte, 2018; Welte & Eikmeier, 2021). Seit 2019 findet musikalischer Improvisationsunterricht

3 Digitale Aufgaben waren z. B. Bilder Musikstücken zuzuordnen, Klänge von Alltagsgegenständen zu erraten etc.

4 In Niedersachsen werden neu nach Deutschland zugewanderte Schüler*innen im Alter zwischen ca. 10 und 17 Jahren für die Dauer von einem Jahr bis zur Aufnahme in Regelklassen in sogenannten Sprachlernklassen gefördert.

im Umfang von 90 Minuten pro Woche mit drei Sprachlernklassen verschiedener weiterführender Schulen sowie einer Grundschul-AG statt. Jede Klasse wird aus maximal sechzehn Schüler(*inne)n mit sehr unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen gebildet. Die Deutschkenntnisse der Schüler*innen – darunter in der Regel viele Geflüchtete – sind anfangs meist noch sehr gering. In der Grundschul-AG musizieren 8- bis 10-jährige Kinder mit überwiegend guten bis befriedigenden Deutschkenntnissen miteinander. Dass an der offenen Ganztagsgrundschule Kinder aus 38 Nationen lernen (davon sind viele sozial benachteiligt), trägt zur Heterogenität innerhalb der Gruppe bei.

ImproKultur ist nicht nur ein musikalisches Bildungsprojekt für Kinder und Jugendliche im Kontext von Migration und sozialer Heterogenität, sondern zielt vielmehr auch auf die Aus- und Weiterbildung von Musikpädagog(*inn)en ab. Jede Klasse bzw. Gruppe wird von einem Team aus drei Lehrenden (v.a. Master-Studierende aus dem Studiengang Künstlerisch-pädagogische Ausbildung sowie ehemalige Studierende der HMTMH) angeleitet. Das Projekt wird pädagogisch, künstlerisch und wissenschaftlich durch Lehrende der Hochschule begleitet. Die noch studierenden Lehrenden qualifizieren sich während ihres Masterstudiums im Rahmen eines Zusatzmoduls in Improvisationspädagogik, musikalischer Gruppenleitung, Team-Teaching und im Umgang mit Inter- bzw. Transkulturalität. Dass zu jedem Team eine erfahrene Lehrperson mit Hochschulabschluss gehört, ermöglicht den beteiligten Alumnae bzw. Alumni eine intensive improvisationspädagogische Weiterbildung, verstärkt den Multiplikationseffekt und trägt zur Qualitätssicherung und -entwicklung des Projekts bei.

Die ethnographische Forschung zum Projekt – v.a. in Form von teilnehmender Beobachtung und Interviews, in dieser Studie speziell die Form von Expert(*inn)eninterviews (siehe 3.2) – geht mit Erika Fischer-Lichte (2012) vom Konzept der Performativität und im Sinne von *doing culture* einem praxeologischen Kulturverständnis aus (vgl. Welte & Jachmann, 2020). Demnach bringen kulturelle Phänomene und Prozesse neue Wirklichkeiten hervor; die Körperlichkeit der Praktiken und die Materialität der Kontexte einschließlich ihrer Artefakte wird als entscheidend angesehen.

Digitales Lehren und Lernen spielte bis zum ersten Lockdown im März 2020 keine Rolle in diesem Projekt. Im Zentrum des Unterrichts stand die *freie*, stilistisch ungebundene musikalische Improvisation, häufig verknüpft mit Geschichten, Bildern, Theater, Bewegung, Film etc. Improvisiert wurde in Präsenz und mit akustischen Instrumenten (von Klavier bis Triangel), der Stimme, Körperpercussion und Alltagsgegenständen wie Stühlen, Gläsern, Feder Taschen usw. Aufgrund der Covid-19-Pandemie ergab sich im März 2020 eine ganz neue Situation – Präsenzlehre war nicht mehr möglich, die Schüler*innen

mussten aus der Ferne beschult werden. Doch (wie) konnte dies auch im Projekt *ImproKultur* gelingen, das bis dahin ganz auf unmittelbare Zugänge fernab von digitalen Formaten setzte?

3. *ImproKultur* online? Kreativ musizieren im digitalen Raum

Zunächst werden einige Hintergründe zum kreativen Musizieren im digitalen Raum, vor allem mit dem Fokus auf Gruppensituationen, beleuchtet und es wird ein Überblick über bisherige Forschung in diesem Bereich gegeben (Stand 08.2021). Im folgenden Abschnitt zum aktuellen Forschungsansatz wird auf den Materialkorpus sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethode eingegangen. Im Kernteil, dem Unterkapitel *Entwicklung des Projekts ImproKultur im digitalen Raum*, werden die Forschungsergebnisse dargelegt.

3.1 Hintergründe und Forschungslage

Wenngleich viele Verlage, Verbände, Rundfunkhäuser etc. zügig auf die neue Situation reagierten und ihr Online-Angebot (z.B. Mitmach-Videos, Instrumentenvorstellungen, Anleitungen zu Selbstbau-Instrumenten etc.) für Musiklehrkräfte erweiterten (vgl. u.a. njo, 2021⁵), drehte sich seit Beginn der Pandemie vieles um den Einsatz von Apps im Musikunterricht bzw. um die Vermittlung musiktheoretischer Inhalte. Es gab (und gibt) nur wenig Hinweise darauf, wie trotz Latenz und ohne weitere Hard- oder Software (wie z.B. Jamulus) das gemeinsame Musizieren online gelingen kann, ganz zu schweigen vom kollektiven Improvisieren oder der Teilhabe neu zugewanderter Schüler*innen an musikalischen Online-Angeboten. Auch zur Evaluation von Online-Musikunterricht wurde bisher nur wenig veröffentlicht. Matthias Krebs untersucht primär, welche Apps genutzt werden bzw. welche Plattformen sich für den Online-Musikunterricht eignen (vgl. Krebs, 2018). Kristin Thielemann (2021) liefert einen allgemeinen Überblick dazu, was beim Online-Einzelunterricht berücksichtigt werden sollte, und Johannes Monno (2021) geht der Frage nach, wie sich künstlerischer Einzelunterricht jenseits des Präsenzunterrichts gestalten lässt. In kaum einer der Veröffentlichungen finden sich allerdings Hinweise oder konkrete Materialien für das Online-Musizieren mit Gruppen via Webkonferenzsystem. Im Rahmen der österreichweiten Studie zum musikali-

5 Weitere Informationen findet man unter: <https://www.jungeohren.de/digital/> (zuletzt aufgerufen am 28.08.2021).

schen Distance Learning (MUDIL)⁶ wird erforscht, „wie und in welchem Ausmaß musikalische Bildung im Distance Learning stattgefunden hat und welche besonderen Herausforderungen Musiklehrende erlebt haben“ (Aigner et al., 2021a). Der für die Untersuchung verwendete Fragebogen umfasst inhaltliche Themenfelder wie „technische und rechtliche Rahmenbedingungen sowie Ressourcen, speziell auf die musikalische Bildung bezogen (Hardware, Software, Tools & Apps, Datenschutz, Usability, unterstützende Quellen)“ (Aigner et al., 2021b, S. 2) sowie die „pädagogische Entwicklung im Unterricht und beim Lernen (Unterrichtsentfall, Kontakte, Unterrichtsformen, Üben/Hausaufgaben, Lernprozesse, Kompetenzerwerb, Arbeitsaufwand und Motivation bei Lehrenden und Lernenden)“ (Aigner et al., 2021b, S. 2). Es wurde u. a. herausgefunden, dass „insbesondere [...] Live-Online-Unterricht eingesetzt, Videoaufnahmen ausgetauscht und Materialien übermittelt [wurden]“ (Aigner et al., 2021b, S. 2, S. 11). Erkenntnisse darüber, wie sich über die Wahl des Mediums hinaus die inhaltliche Umsetzung von Live-Online-Unterricht mit Gruppen konkret bewerkstelligen lässt, scheint es im Rahmen der Studie nicht zu geben.

3.2 Forschungsansatz: Material, Erhebung und Auswertung

Mit dem Ziel, die Entwicklungsschritte, Arbeitsweisen, Herausforderungen und Lösungsstrategien der einzelnen Teams aus dem Projekt *ImproKultur* im Fernunterricht zu erfassen und zu kategorisieren, wurden die Lehrpersonen aus dem Projekt als Expert(*inn)en für ihr Handeln zum Kern der Untersuchung. Nach Michael Meuser und Ulrike Nagel ist das offene Expert(*inn)eninterview in diesem Fall eine geeignete Methode zur Datenerhebung. „Wenn es [...] um handlungsleitende Regeln jenseits von Verordnungen, um ungeschriebene Gesetze des ExpertInnenhandelns, um tacit knowing und Relevanzaspekte geht, gibt es zu offenen ExpertInneninterviews keine Alternative“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 78). Die im Rahmen dieser Studie durchgeführten offenen Expert(*inn)eninterviews wurden mit jeweils einer Lehrperson aus jedem Unterrichtsteam geführt. Zusätzliche Daten sind Notizen aus informellen Gesprächen mit Lehrenden sowie den Verantwortlichen der jeweiligen Schulen und Protokolle von Unterrichtsbeobachtungen.

Für die Interviewführung erstellten wir im Vorfeld einen Leitfaden auf Grundlage der Ausführungen zu Expert(*inn)eninterviews von Jochen Gläser und Grit Laudel (2010, S. 142–150). Die Interviews wurden ebenfalls auf

6 MUDIL ist ein seit 2020 laufendes kooperatives Forschungsprojekt der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien (mdw). Weitere Informationen findet man unter: <https://www.mdw.ac.at/imp/mudil/> (zuletzt aufgerufen am 09.05.2022).

Grundlage der von Gläser und Laudel formulierten Regeln zur Interviewführung geführt (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 172–187).

Ausgewertet wurden die Interviews nach der von Meuser und Nagel entwickelten, interpretativen Auswertungsstrategie für leitfadenorientierte Expert(*inn)eninterviews. Hierbei handelt es sich um einen Modellvorschlag, der auf allgemeinen Ansprüchen an qualitative Auswertungsmethoden beruht (vgl. Meuser & Nagel, 2005, S. 81), „an dem sich die Auswertung des Datenmaterials orientiert und der flexibel an die jeweiligen Untersuchungsbedingungen angepasst werden kann“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 80–81).

Grundsätzlich lässt sich über diese Auswertungsstrategie sagen, dass sie sich „an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 80) orientiert und weniger die Sequenzialität einzelner Interviews in den Blick nimmt. Zudem werden „die Äußerungen der ExpertInnen [...] von Anfang an im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 81). Das bedeutet, dass dem Inhalt der Äußerungen der Expert(*inn)en die vorrangige Bedeutung zukommt und dass nicht relevant ist, an welcher Stelle im Interview die Äußerung steht. In der Auswertung von Expert(*inn)eninterviews, in denen diese selbst die Zielgruppe sind und nicht nur Kontextwissen zu einer Untersuchung beitragen sollen, geht es darum, „die entsprechenden Wissens- und Handlungsstrukturen, Einstellungen und Prinzipien theoretisch zu generalisieren [und] Aussagen über Eigenschaften, Konzepte und Kategorien zu treffen“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 77).

Bei der Auswertung der Interviews kristallisierten sich verschiedene Themenbereiche heraus. Gemäß der interpretativen Auswertungsstrategie von Meuser und Nagel wurden im sogenannten *thematischen Vergleich* die Aussagen der Expert(*inn)en zueinander sortiert (vgl. Meuser & Nagel, 2005, S. 86).

3.3 Zur Entwicklung des Projekts *ImproKultur* im digitalen Raum

Die Darstellung der Ergebnisse geschieht entlang der im Rahmen der Auswertung entstandenen Themenbereiche. Zunächst beschreiben wir, wie sich die Rahmenbedingungen im Projekt in Zeiten des Fernunterrichts entwickelten, bevor wir einige Beispiele von im Rahmen des Projekts entstandenen Inhalten skizzieren und auf konkrete Herausforderungen und Lösungsansätze eingehen.

3.3.1 Rahmenbedingungen

Nach einer Zeit der Orientierung im ersten Lockdown stellte sich heraus, dass es im Fernunterricht noch stärker als im Präsenzunterricht nötig war, sich an die jeweiligen schulischen Begebenheiten anzupassen. Während *ImproKultur* bis dato relativ große Freiheit in der Unterrichtspraxis genossen hatte, waren die Lehrteams nun viel enger an Entscheidungen und technische Lösungen der jeweiligen Schule gebunden. Zunächst hatte kein Team die Möglichkeit, mit den Schüler(*inne)n in Kontakt zu treten – weder war es möglich, die Kontaktdaten der Schüler*innen zu bekommen, noch erhielten die Teams für das jeweilige von den Schulen genutzte System einen Zugang. Hier wurde die Unterscheidung von schulischem Regelunterricht zu Projektangebot im schulischen Kontext besonders deutlich. Einige Teams sendeten Mails mit Aufgaben an die Klassenlehrer*innen, da dies die einzige Möglichkeit der Kontaktaufnahme war. „Wir hatten nämlich gar keinen Kontakt von den Schülerinnen und Schülern [...], also haben wir irgendwie der Lehrerin Sachen geschickt“ (Expert*in D). Für die Lehrenden wie für uns als Projektverantwortliche ergab sich daraus die Frage, auf welchem Wege wir mit den Schüler(*inne)n künftig direkt in Kontakt treten könnten (Mail, Messenger, Sonstiges) und welche Plattform bzw. welche Tools wir nutzen könnten, um Inhalte zu präsentieren und nutzbar zu machen.

Aus diesen Problemen heraus entstand die Idee einer eigenen Webseite. „Ja, da kam die Idee auf [...] dass wir 'ne Cloud bräuchten und 'ne Website, um den digitalen Wandel zu vollziehen“ (Expert*in B). Diese Webseite wurde in der Folge von einigen Lehrenden gemeinsam mit größtem Engagement entwickelt. Für jede Klasse wurde ein passwortgeschützter Bereich eingerichtet.



Abbildung 1: Startseite von einer der internen *ImproKultur*-Webseiten

Dort wurden den Schüler(*inne)n von den Lehrenden erdachte musikalische Spiele, Videos und weitere kreative und interaktive Inhalte zur Verfügung gestellt. Die Schüler*innen konnten die Aufgaben direkt auf der Seite bearbeiten und Kommentare an die Lehrpersonen schicken. Auf diese Weise konnten die Lehrenden sehen, wer die Aufgaben wie bearbeitet hatte. Es zeigte sich allerdings in allen Teams, dass nur relativ wenige Schüler*innen diese Aufgaben bearbeiteten oder überhaupt die Webseite besuchten. „Es waren wenige Kinder und wenn, dann auch immer die gleichen“ (Expert*in C). Wir führen dies auf verschiedene Herausforderungen zurück, auf die wir in Abschnitt 3.3.3 näher eingehen. Als ein relevanter Aspekt erschienen die mangelhaften technischen Fähigkeiten der Schüler*innen, verbunden mit geringen Sprachkenntnissen. Mit der Unterscheidung zwischen Regelunterricht und Projektangebot wurde von Schule zu Schule im Verlauf der Pandemie unterschiedlich umgegangen. Als nach einer Weile in den meisten Schulen Padlets benutzt wurden, durften diese nur zum Teil von unseren Teams selbst bearbeitet werden. Grundsätzlich waren an allen Schulen im ersten Lockdown ausschließlich asynchrone digitale Lehr- und Lernformen möglich.

In der kurzen Präsenzzeit zwischen dem ersten und zweiten Lockdown (September bis Dezember 2020) wurde die Gelegenheit genutzt, mit den Schüler(*inne)n im Präsenzunterricht das Einloggen auf der *ImproKultur*-Webseite zu üben. Zudem wurde versucht, noch stärker mit den zuständigen Klassenlehrer(*inne)n und Schulleiter(*inne)n der jeweiligen Schulen in Kontakt zu treten, um Missstände in der Kommunikation mit den Schüler(*inne)n aufzudecken und herauszufinden, wie der Fernunterricht in anderen Fächern umgesetzt wird, welche Schüler*innen sich dort (nicht) beteiligen, auf welchem Kommunikationskanal diese erreicht werden können usw.

Gegen Ende des zweiten Lockdowns (Januar bis April 2021) konnten schließlich alle Teams die technischen Lösungen der jeweiligen Schule mit eigenem Zugang nutzen. Vorteilhaft daran war, dass die Schüler*innen nun nicht mehr verschiedene Plattformen und die dazugehörigen Zugangsdaten überblicken mussten. Nach und nach konnten zudem auch synchrone digitale Lehr- und Lernformen in Form von Videokonferenzen erprobt werden.

3.3.2 Praxisbeispiele

Die im Folgenden skizzierten Beispiele zeigen, wie im Projekt *ImproKultur* trotz Distanzunterricht versucht wurde, die Schüler*innen via Aufgaben oder Videokonferenzen zu kreativen musikalischen Aktionen anzuregen und anzuleiten.

Da im ersten Lockdown für die *ImproKultur*-Lerngruppen noch nicht die Möglichkeit von Videokonferenzen gegeben war, mussten Aufgaben für asynchrone digitale Lehr- und Lernformen erdacht werden. Zunächst entstanden viele Mitmachvideos, inspiriert u. a. von Musikvermittlungsplattformen (z. B. NDR, 2021⁷; Musikschule Bremen, 2021⁸). Als die internen *ImproKultur*-Webseiten zur Verfügung standen, wurden Aufgaben für den Themenbereich des

Auf dieser Seite kannst du drei spannende Geräusche-Rätsel lösen. Die Geräusche wurden mit einer Wasserflasche, einer Zeitung oder einem Topf erzeugt. Kannst du erkennen, wie sie entstanden sind?



Welches Geräusch hörst du?

Plastikflasche drücken

Sprudelwasser in ein Glas gießen

An der Flaschenöffnung blasen

Sprudelwasser trinken

Öffnen der Sprudelflasche

Überprüfen

Abbildung 2: Aufgabe auf einer der internen *ImproKultur*-Webseiten

- 7 Weitere Informationen findet man unter NDR *Alle mal herhören! Die Education-Videos mit Malte Arkona*: https://www.ndr.de/orchester_chor/radiophilharmonie/Alle-mal-herhoeren-Die-Education-Videos-mit-Malte-Arkona,allemaalherhoeren100.html (zuletzt auferufen am 04.12.2022).
- 8 Weitere Informationen findet man unter Musikschule Bremen *News. Neue Videos 2021. Rätsel, Wissenswertes und Links. Musik zum Mitspielen und Tutorials*. <https://www.musikschule.bremen.de/news.html> (zuletzt auferufen am 10.05.2022).

Hörens erstellt. In Bilderrätseln z. B. sollten Improvisationen von Lehrenden zu Bildern zugeordnet werden. Dabei waren die Schüler*innen aufgefordert, der Musik genau zu lauschen und das Gehörte oder auch die empfundene Stimmung in einem der Bilder wiederzuerkennen. Andere Rätsel ermöglichten den Schüler(*inne)n, Alltagsgeräusche den entsprechenden Gegenständen oder Musikbeispiele bestimmten Gefühlen (etwa traurig, wütend, glücklich) zuzuordnen.

Mit einigen Aufgaben wurden die Schüler*innen auch zum Erstellen eigener Aufnahmen angeregt. So sollten sie beispielsweise Geräusche aus ihrem Alltag zusammenstellen und mit Fotos verknüpfen, um ein eigenes Klang-Bild-Memory zu entwickeln (vgl. Expert*in C). Das Memory enthielt schließlich Geräusche wie beispielsweise Kugelschreiberklackern und Uhrticken oder eine bunte Perkussion mit Küchengeräten (Glas, Besteck, Plastikschüssel).

Auch zum Rhythmuslernen wurden Aufgaben entworfen: „Wir haben z. B. mal ein Rhythmus-Puzzle angefangen, da haben wir eben in einem Video-Tutorial, was wir selbst gedreht haben, die Grundnotenwerte gezeigt und mit Rhythmussprache verbunden und dann sollten die Schülerinnen und Schüler sich selber damit puzzlemäßig Rhythmen ausdenken und aufschreiben, aber dann eben auch auf irgendeinem Gegenstand oder mit den Händen – Bodypercussion, in irgendeiner Form eben auch spielen“ (Expert*in C).



Abbildung 3: Tutorial von Lehrenden zum Thema Grundnotenwerte und Rhythmussprache

Vereinzelt wurde auch mit Musik-Webseiten wie dem Chrome Music Lab gearbeitet (siehe Chrome Music Lab, 2021). Die Aufgabe: *Komponiert einen Song zum Titel ‚Sehnsucht nach Sommer‘* wurde in einem Zoom-Meeting besprochen und der *Song Maker* gemeinsam ausprobiert (Expert*in C).

Im zweiten Lockdown (Januar 2021) konnten die meisten Teams Video-Konferenzen mit ihren Schüler(*inne)n abhalten. In den Online-Konferenzen wurden verschiedene Aufgaben gestellt und viele Möglichkeiten erprobt, miteinander – auch musikalisch-improvisatorisch – zu interagieren. Die Lehrenden fragten z. B. einzelne Schüler*innen nach ihren Erlebnissen des Tages und improvisierten einzeln dazu. In der Folge wurde das Gehörte gemeinsam reflektiert und mit den persönlichen Erlebnissen in Verbindung gesetzt. Unter Anleitung wurden auch kleine Instrumente wie Shaker gebaut, die zum Einstudieren verschiedener Rhythmen und zur rhythmischen Begleitung von Musikstücken genutzt wurden. Es gab Improvisationsspiele mit Alltagsgegenständen zu verschiedenen Themen wie z. B. hoch und tief. Eine Sprachlernklasse erstellte in digitaler Kooperation ein Abschlussvideo, weil die Klasse sich zum Ende des Halbjahres auflöste (vgl. Expert*in B). Die Schüler*innen bearbeiteten die gestellten Aufgaben individuell zu Hause, nahmen sich dabei auf und stellten die Aufnahmen zur Verfügung.

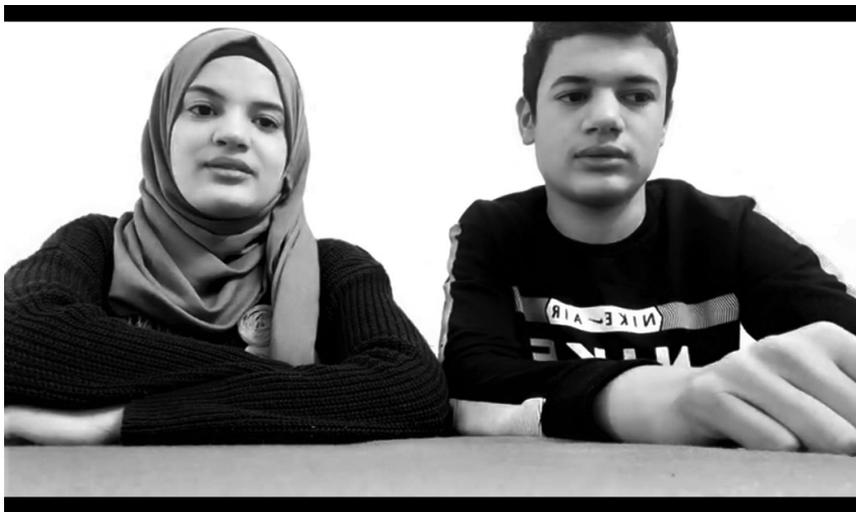


Abbildung 4: Zwei Geschwister, die eine Geschichte erzählen, sie mit Körperklängen vertonen und sich dabei selbst filmen.

Sehr gut angenommen wurde die Aufgabe, ein Bild zu malen, welches dann von den Lehrenden vertont wurde. Bodypercussion-Rhythmen waren ebenfalls beliebt; sie wurden Schritt für Schritt gemeinsam in Videokonferenzen entwickelt und schließlich gemeinsam zu Musik vom Band gespielt.

3.3.3 Herausforderungen und erste Lösungsansätze

In einer aktuellen Bildungsstudie der Goethe Universität Frankfurt und dem *Centre for Educational Measurement* (CEMO) an der Universität Oslo wurden in einem „systematischen Review weltweit jene Studien identifiziert, die die Auswirkungen der coronabedingten Schulschließungen [im Sommer 2020] auf die Leistungen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern untersucht hatten“ (Spiegel, 2021). Dabei bestätigte sich u. a., dass besonders Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch schwachen Elternhäusern und jüngere Schüler*innen durch Kompetenzeinbuße unter den Schulschließungen litten (vgl. Spiegel, 2021). „Moreover, children from families with a low socioeconomic status (SES) seemed to be more affected than children from families with a high SES“ (Hammerstein et al., 2021, S. 8).

Diese Erkenntnisse decken sich im Großen und Ganzen mit Beobachtungen im Projekt *ImproKultur*. Dass die Kinder und Jugendlichen aus unseren Projektgruppen fast ausnahmslos zu sozioökonomisch schwachen Elternhäusern gehören (teils handelt es sich um unbegleitete Geflüchtete), erschwerte den Distanzunterricht vermutlich in beträchtlichem Maße. Basierend auf der Auswertung der Interviews werden im Folgenden einige besondere Herausforderungen, denen die Lehrenden begegnet sind, sowie erste Lösungsansätze präsentiert.

Organisatorische Aspekte

- Beteiligung

Die Beteiligung am Distanzunterricht war bis zum Ende nicht optimal; trotz engagierten Kümmerns konnten nicht alle Schüler*innen erreicht werden (vgl. Expert*in B). Mit den Videokonferenzen wuchs die Beteiligung jedoch. „Es gab aktive und passive Schülerinnen und Schüler im Zoom, aber es ist kontinuierlich besser geworden und immer mehr Schülerinnen und Schüler haben mitgemacht“ (Expert*in D). Auf der Suche nach möglichen Ursachen stellte sich heraus, dass zu Beginn des ersten Lockdowns nicht alle Schüler*innen über ein Endgerät verfügten. Im zweiten Lockdown war in den meisten Schu-

len eine Ausleihe möglich. Darüber hinaus wurde uns von den Klassenlehrer*(inne)n mitgeteilt, dass viele der Schüler*innen kein stabiles Internet zuhause hätten, geschweige denn einen ruhigen, störungsfreien Arbeitsplatz. Ein möglicher Grund für die mangelhafte Beteiligung könnte auch die noch nicht ausgebildete Fähigkeit zur eigenen Strukturierung und Zeiteinteilung sein: „Ich ahne, dass es daran liegt, dass man lernen muss, Verantwortung für sich selber zu übernehmen. Man muss sich selber strukturieren, um mit den Aufgaben am Ende der Woche fertig zu sein“ (Expert*in C).

- Kommunikationskanäle/ Tools

Aufgrund der Zugangshürden zur projekteigenen Webseite, die sich im ersten Lockdown gezeigt hatten, entschlossen sich einige Teams, den Zugang zur Webseite entweder ganz ohne Zugangsdaten zu ermöglichen, oder mit Zugangsdaten zu versehen, die für alle gleich waren (ein universeller Benutzername und ein Passwort). „Irgendwann haben wir die Webseite offen geschaltet, sodass man sich nicht mehr anmelden muss, um die Anmelde-Hürde nicht mehr zu haben. [...] Die Erwartung, dass Jugendliche da total fit sind, weil sie so viel mit ihren Handys zu tun haben, ist falsch. Das Telefon klingelt so oft, weil sie damit hauptsächlich telefonieren. Mails usw. sind da gar nicht eingerichtet“ (Expert*in D). Wenn möglich, wurde im Laufe der Zeit daher die technische Lösung der jeweiligen Schule genutzt, um die Komplexität und Vielzahl an Tools zu reduzieren.

Die meisten Lehrenden befürworteten eine Mischung aus Videokonferenzen und Aufgaben, also von synchronen und asynchronen Lehr- und Lernformaten. „Für manche ist Zoom besser für die Beteiligung, für andere das Bearbeiten von Aufgaben“ (Expert*in D). Insgesamt sei im Distanzunterricht ein höheres Engagement seitens der Lehrpersonen nötig, um möglichst alle Schüler*innen zu erreichen (vgl. Expert*in B).

Musikalisch-inhaltliche Aspekte

- Umgang mit Latenz

Im Projekt *ImproKultur* werden Kinder und Jugendliche unterrichtet, die in aller Regel über keine gute technische Ausstattung verfügen. Um dennoch in Videokonferenzen miteinander musizieren zu können, musste daher ein spielerischer Umgang mit Latenz entwickelt werden. Meist stellten sich daher beim gemeinsamen Musizieren entweder alle bis auf eine Person stumm oder es wurde explizit mit klanglichen Überlagerungen und Irritationen experimentiert.

- **Strukturierung einer Videokonferenz**

Zunächst erschien den meisten Lehrenden eine Musizierstunde via Videokonferenz sehr lang und schwer zu planen. Daher reduzierten die meisten Teams die Unterrichtszeit von regulär 90 auf 45 bis 60 Minuten. Von der inhaltlichen Struktur her bewährte sich, wie im Präsenzunterricht auch, die Einteilung in verschiedene Phasen. So beschreibt z. B. eine Lehrende: „Erst was aktiv zum Mitmachen, dann eine Aufgabe, die bearbeitet werden sollte. Das haben wir mit Bildschirm-Sharing gemacht und die Inhalte waren auf unserer Webseite“ (Expert*in D). Ebenfalls hilfreich für die Durchführung des Unterrichts war eine Vorab-Information, welches Material sich die Schüler*innen bereitlegen sollten, etwa für das gemeinsame Basteln von Instrumenten.

- **Persönlicher Kontakt**

Einen persönlichen Kontakt zu den Schüler(*inne)n aufzubauen und für eine gute Atmosphäre zu sorgen, schien besonders wichtig. „Nicht die Frage, was sie gelernt haben sollen, stand im Vordergrund, sondern, was tut den Schülerinnen und Schülern gut und was können wir machen, damit es ihnen hinterher ein bisschen besser geht?“ (Expert*in D) Aus diesem Gedanken heraus entstand die Idee, zu Erlebnissen der Schüler*innen spontan zu improvisieren. „Zu den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler hat jeweils eine Lehrperson dann spontan eine Impro gespielt und den betreffenden Schüler anschließend gefragt, was er oder sie gehört hat und ob das zu dem Erlebten passte“ (Expert*in D).

- **Zielorientiertes Arbeiten**

Eine Lerngruppe erstellte zum Abschluss der gemeinsamen Zeit in der Sprachlernklasse gemeinsam ein Video. Dazu erhielten alle Schüler*innen verschiedene digitale Aufgaben. Diese Form des zielorientierten Arbeitens, wie man es sonst von der Arbeit auf einen Auftritt hin kennt, erwies sich als sehr motivierend und erfolgreich für alle Beteiligten (vgl. Expert*in B). Hier galt: „Je konkreter die Aufgabenstellung, desto besser war die Beteiligung“ (Expert*in B).

4. Fazit und Ausblick

Am Beispiel des Projekts *ImproKultur* haben wir auf der Basis von Expert(*inn)eninterviews erforscht, welchen Herausforderungen die Lehrpersonen in den zwei Phasen des Lockdowns durch die Covid-19-Pandemie begegnet sind und welche Lösungsstrategien daraufhin erarbeitet wurden. Dabei konnten wir sowohl Erkenntnisse auf musikalisch-inhaltlicher, als auch auf organisatorischer Ebene gewinnen.

Auf organisatorischer Ebene arbeiteten wir einige Herausforderungen heraus, mit denen unsere Schüler*innen bei der Beteiligung an unseren Online-Angeboten konfrontiert waren. Dazu zählen u. a. der Besitz eines entsprechenden Endgeräts, ausreichender Internetzugang, ein ruhiger Arbeitsplatz, die Fähigkeit zur Selbstorganisation und nicht zuletzt ausreichende Sprachkenntnisse, um sich auf entsprechenden Internetseiten einloggen zu können. Auf technischer Ebene hatten wir nicht geahnt, wie schwierig es für die Schüler*innen sein würde, mit einer Webseite mit persönlichem Login zu arbeiten. Wir fanden heraus, dass wir technisch noch niedrigschwelliger sein müssen, als wir es zunächst angenommen hatten, damit unser Angebot nutzbar ist. Bei der Konzeption von Online-Angeboten sollten daher unserer Ansicht nach unbedingt die Fähigkeiten der jeweiligen Zielgruppe berücksichtigt werden. Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass es extrem schwierig ist, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, die keine oder nur wenig häusliche Unterstützung erfahren. Für diese Schüler*innen gibt es viel mehr Hürden, als wir zuerst vermutet hatten, und es ist sehr zeitaufwändig, Fernunterricht so zu gestalten, dass auch sie davon profitieren können.

Auf musikalisch-inhaltlicher Ebene probierten wir sowohl in den einzelnen Lerngruppen als auch im gesamten Projektteam mit den Lehrenden Möglichkeiten des kreativen Musizierens im Online-Format aus. Dabei zeigte sich, dass Improvisieren prinzipiell auch online möglich ist, wenn geeignete Spielanregungen gefunden werden. Das gemeinsame Musizieren im virtuellen Raum ist selbstverständlich nicht vergleichbar mit dem Erlebnis in Präsenz. Sowohl das Gefühl beim Spielen als auch das Ergebnis sind anders. Das Musizieren kann aber gelingen, wenn kreativ mit Aufgabenstellungen umgegangen wird, eine Anpassung an die besonderen Gegebenheiten (Latenz, kein direkter Blickkontakt, wenig Körpersprache etc.) erfolgt bzw. die Irritationen selbst zur bzw. zum ‚Mitspielenden‘ gemacht werden.

In unserer Studie blieben die Perspektiven der Schüler*innen weitgehend unberücksichtigt, obwohl sie zu einem runderen Bild und weiteren Lösungsansätzen beitragen könnten. Die Schüler*innen zu befragen, erwies sich als besondere Herausforderung: „Das haben wir auch nach dem zweiten Lockdown versucht, es war aber nicht sehr ergebnisreich. Es ist sehr schwierig, von den Sprachlernklassen brauchbare Antworten zu kriegen“ (Expert*in C). Die einsilbigen Antworten könnten nicht zuletzt an den speziellen Bedingungen der Lerngruppen und vorhandenen Sprachbarrieren gelegen haben. Ein Gespräch in Kleingruppen, bei dem die Hemmschwelle, etwas Falsches zu sagen, erfahrungsgemäß sinkt und die Möglichkeit besteht, individuell nachzufragen, könnte dazu beitragen, die Perspektive der Zielgruppe zu ermitteln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zukünftig die Kombination von digitalen Lehr- und Lernformen mit Präsenzlehre im Sinne des Blended Lear-

ning (vgl. Petko, 2014) auch im Bereich des Musizierunterrichts sinnvoll erscheint (vgl. Ahner, 2018 und 2019). Digitale Medien bieten z. B. viele Chancen für individualisiertes Lernen, bei dem die Lernenden Ort, Zeitaufwand und Tempo des Lernens selbst bestimmen. Für die Schüler*innen im Projekt *ImproKultur* sind der persönliche Kontakt und die Verbindlichkeit des synchronen Lernens gleichwohl enorm wichtig. Hinzu kommt, dass gemeinsames Improvisieren von klanglichen Nuancen und differenzierter Interaktion im Hier und Jetzt lebt, was mit musikbezogenen Technologien im digitalen Raum bis heute mit vertretbarem Aufwand nur unzureichend funktioniert.

Digitaler bzw. Online-Unterricht kann eine Form kultureller Demokratisierung bedeuten, die Teilhabe für Menschen ohne Zugang aber auch extrem erschweren und somit bestehende soziale Ungleichheit verstärken. Wie der Einsatz digitaler Medien und der Aufbau hybrider Lernkulturen musikalische Bildungsgerechtigkeit fördern können, sollte weiter erprobt und erforscht werden.

Literatur

- Ahner, P. (2018). Blended Learning. Ein Blick auf neue Unterrichtsformen für die digital-traditionelle Musikschule. *üben & musizieren. musikschule*)) DIREKT, 4, 6–9.
- Ahner, P. (2019). E-Learning in Musikschulen. Zwischen Freiräumen, persönlichem Kontakt, anonymen Online-Kursen und inhaltlicher Vorbestimmtheit. *üben & musizieren. musikschule*)) DIREKT, 1, 6–10.
- Aigner, W., Hahn, M. & Huber, M. (2021a). Im Pandemie-Modus. Erste Ergebnisse einer österreichweiten Studie zum musikalischen Distance Learning. *üben & musizieren*, 2, 48.
- Aigner, W., Hahn, M. & Huber, M. (2021b). MUDIL – Musikalisches Distance Learning: Erfahrungen, Auswirkungen, Perspektiven. Forschungsbericht zu ausgewählten Ergebnissen einer online Befragung zum Musikunterricht während des ersten Corona-Lockdowns im Frühjahr 2020. *pub.mdw – Open Access Publication Server*. <https://doi.org/10.21939/mudil>
- Chrome Music Lab (2021, 28. August). *Song Maker*. Rider. <https://musiclab.chromeexperiments.com/>
- Fischer-Lichte, E. (2012). *Performativität. Eine Einführung*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411780>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8>
- Hammerstein, S., König, C., Dreisoerner, T. & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement – A Systematic Review. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>

- Krebs, M. (2018, 16. August). *Studie: Wie digital unterrichten Musikschullehrkräfte?* Rider. <http://forschungsstelle.appmusik.de/studie-wie-digital-unterrichten-musikschullehrkraefte/>
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Litig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–94). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_3
- Monno, J. (2021). Wie lässt sich künstlerischer Einzelunterricht jenseits des Präsenzunterrichts gestalten? *üben & musizieren*, 2, 12.
- Musikschule Bremen (2021, 25. August). *News. Neue Videos 2021. Rätsel, Wissenswertes und Links. Musik zum Mitspielen und Tutorials.* Rider. <https://www.musikschule.bremen.de/news.html>
- NDR (2021, 25. August). *Alle mal herhören! Die Education-Videos mit Malte Arkona:* https://www.ndr.de/orchester_chor/radiophilharmonie/Alle-mal-herhoeren-Die-Education-Videos-mit-Malte-Arkona,allemaalherhoeren100.html (zuletzt auferufen am 04.12.2022).
- Petko, D. (2014). *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien.* Beltz.
- Spiegel (2021, 29. August). *Neue Bildungsstudie. Distanzunterricht gerade mal so effektiv wie Sommerferien.* Rider. <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/neue-studie-distanzunterricht-gerade-mal-so-effektiv-wie-sommerferien-a-fc990780-c9e2-427f-bf6b-2c59b7b5cedb>
- Thielemann, K. (2021). Notfalltipps für Online-PädagogInnen. *üben & musizieren online*, S. 2.
- VdM – Verband deutscher Musikschulen (2020, 29. August). *Digitalisierung an Musikschulen: Herausforderungen und Chancen. Gemeinsame Presseerklärung des Verbandes deutscher Musikschulen und der Stadt Koblenz.* Rider. <https://www.musikschulen.de/aktuelles/news/index.html?newsid=2892>
- Welte, A. (2016). ImproKultur oder die Kunst der Flexibilität. Erfahrungen aus einem musikalischen Bildungsprojekt mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In Bradler, K. (Hrsg.), *Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen* (S. 247–260). Schott.
- Welte, A. (2018). Improvisationsbasierte Musikpraxis mit neu zugewanderten Jugendlichen in Sprachlernklassen. Chancen und Herausforderungen am Beispiel der Projekts ImproKultur. In D. Barth (Hrsg.), *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen* (S. 78–90). Helbling.
- Welte, A. & Eikmeier, C. (2021). Musical Improvisation With Young Immigrants in Germany: Opportunities and Challenges. In S. Vidulin (Hrsg.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 7 – Music Pedagogy in the Kontext of Present and Future Changes 7* (S. 485–506). Pula.
- Welte, A. & Jachmann, J. (2020). Transformationen im Musikimprovisationsunterricht. Wie Schüler*innen und Lehrer*innen aus kulturellen Differenzen heraus Musikkultur verändern. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 189–199). Olms.

Interkulturelle Musikschule?

Eine rekonstruktive Interviewstudie zu handlungsleitenden Orientierungen von Akteur(*inn)en auf der Leitungsebene baden-württembergischer Musikschulen

1. Einleitung

Musikbezogene und musikpädagogische (Bildungs-)Angebote zum interkulturell orientierten Lernen und Musizieren erfahren in unserer Einwanderungsgesellschaft eine große Aufmerksamkeit (vgl. Buchborn et al., 2020). Dies offenbart sich unter anderem an zahlreichen Veranstaltungen und Formaten, die dezidiert darauf abzielen, ‚Musik anderer Kulturen‘ zu vermitteln (vgl. u. a. den berufsbegleitenden Lehrgang Weltmusik an der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen oder entsprechende Projekte der Landesmusikakademie NRW)¹. Als Einrichtungen des öffentlichen Lebens stehen auch Musikschulen vor der Aufgabe, ein Angebot zu gestalten, das der heterogenen und kulturell diversen Verfasstheit unserer Gesellschaft gerecht wird.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns im Rahmen eines Hochschulseminars an der Hochschule für Musik Freiburg dem Themenfeld Interkulturalität und Musikschule gewidmet. Da das Seminar nach dem hochschuldidaktischen Prinzip des Forschenden Studierens konzipiert war (vgl. Thünemann et al., 2020; Buchborn et al., 2022), führten die Studierenden gemeinsam mit der Seminarleitung eine empirische Studie zu Auffassungen und Haltungen von Akteur(*inn)en auf der Leitungsebene baden-württembergischer Musikschulen zum Thema Interkulturalität durch. Anhand von Leitfadenterviews mit drei Musikschulleitern an Schulen mit unterschiedlichen Profilen (städtische Musikschule, arabisch-türkische Musikschule, Jazz/Pop-Musikschule) konnten Logiken musikschulischen Handelns rekonstruiert werden. Im Rahmen des vorliegenden Beitrages präsentieren wir ausgewählte Interpretationsergebnisse dieser Interviewstudie, indem wir die mithilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen im Umgang mit Interkulturalität in der Musikschularbeit an einer städtischen

1 Näheres zum Lehrgang siehe <https://www.bundesakademie-trossingen.de/projekte/weltmusik> (zuletzt eingesehen am 11.04.2022); weitere Informationen zum interkulturellen Angebot der Landesmusikakademie NRW siehe <https://lma-nrw.de> unter dem Reiter ‚Projekte‘ (zuletzt eingesehen am 27.07.2022).

Musikschule und einer arabisch-türkische Musikschule darstellen und miteinander vergleichen. Abschließend diskutieren wir unsere Erkenntnisse vor dem Hintergrund angrenzender Theorien und wagen einen Ausblick, in dem wir einen Weg zu einer (prinzipiell) interkulturellen Musikschule erörtern.

2. Ausgangspunkte: Stand der Forschung

Der Blick auf den musikpädagogischen Diskurs zum Themenfeld Interkulturalität offenbart einen deutlichen Schwerpunkt an Beiträgen, die sich auf das Berufsfeld der allgemein bildenden Schule beziehen. Theoretische Überlegungen und Studien zur Musikschule liegen hingegen nur vereinzelt vor. So haben Jochen Fried und Marianne Koch (1999) im Rahmen eines Hochschulseminars 64 niedersächsische Musikschulen mit Hilfe von Fragebögen und Telefoninterviews zur „Multikulturalität‘ des Lehrangebots“ sowie zu „Utopien einer ‚multikulturellen Musikschule“ (Fried & Koch, 1999, o.S.) befragt. Sie konnten zeigen, dass etwa ein Drittel der befragten Musikschulen „Musik fremder Kulturen“ (Fried & Koch, 1999, o.S.) unterrichten, verweisen allerdings darauf, dass „zum größten Teil Musikstile angeboten werden, die aus Kulturen stammen, die kaum durch in Deutschland lebende Menschen vertreten sind“ (Fried & Koch, 1999, o.S.). So bilden etwa Musiken aus Lateinamerika einen Schwerpunkt, wohingegen Angebote zu Musiken aus dem arabisch-türkischen Raum fehlen (vgl. Fried & Koch, 1999, o.S.). Folglich nutzen zur damaligen Zeit auch überwiegend „Kinder und Erwachsene deutscher Abstammung“ (Fried & Koch, 1999, o.S.) die Angebote der befragten Musikschulen. Dass Angebote fehlen, die sich gezielt an Migrant(*inn)en und Menschen mit Migrationshintergrund richten, führen die befragten Akteure und Akteurinnen auf eine mangelnde Nachfrage, die mangelnde Kooperationsbereitschaft vonseiten migrantischer Musikgruppen, sowie auf einen Mangel an qualifizierten Lehrkräften zurück. Dennoch berichten die Autor(*inn)en, dass einige der Befragten bereit seien, ihre Institution musikkulturell stärker zu öffnen und Angebote für gesellschaftliche Gruppen zu entwickeln, die nicht zur traditionellen Klientel der Musikschule gehören.

Andreas Kloth (2008) befragt im Rahmen seiner Studie Musikschulen in Großstädten und Ballungszentren in der gesamten Bundesrepublik Deutschland mithilfe von telefonisch geführten Leitfadeninterviews. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Musikschulen der Stadt Berlin eine Art Vorreiterrolle einnehmen. Bereits in den 1980er Jahren wurden hier Bağlamakurse eingerichtet, türkische Chöre und Tanzgruppen folgten (vgl. Kloth, 2008, S. 197). Auch in anderen Großstädten sind zum Zeitpunkt seiner Erhebung bereits Angebote zu türkischen Musikinstrumenten eingerichtet. Dennoch verweist auch Kloth

auf Probleme, die seine Interviewpartner*innen benennen. So fehlen etwa für Bağlama qualifizierte Lehrkräfte, die Musikschulen können überdies preislich nicht mit den Angeboten von Kulturvereinen konkurrieren. Ähnlich wie die Befragten in der Erhebung von Fried und Koch, die mangelnde Kooperationsbereitschaft ausländischer Musikgruppen anführen, erleben auch Kloths Interviewpartner die „Veranstaltungen der türkischen Gruppen [...] als ‚in sich geschlossen‘“ (Kloth, 2008, S. 201). Auch dann, wenn sie in den Räumlichkeiten der Musikschule stattfinden und Teil deren Angebots sind (Kloth, 2008, S. 201).

In den letzten Jahren folgen weitere Studien und Praxisberichte, die – jeweils bezogen auf spezifische Teilaspekte – ebenfalls auf die Problematik verweisen, dass Musikschulen als Institutionen mit ihren Angeboten und ihrer Öffentlichkeitsarbeit insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund oder in Deutschland lebende Ausländer*innen nicht adäquat ansprechen. So monieren Almuth Süberkrüb und Alexander Riedmüller (2020) einen „Mangel an geeigneten Fachkräften [mit Migrationshintergrund] und an Strategien, diese ins Bildungssystem zu integrieren“ (Süberkrüb & Riedmüller, 2020, S. 270). Zudem erkennen die Autor(*inn)en unter Berufung auf Bedia Akbaş und Rudolf Leiprecht (2015) eine Schieflage bezüglich der Erwartungshaltung an pädagogisches Fachpersonal mit Migrationshintergrund. Danach erwachsen besondere Aufgaben und exklusive Zuständigkeiten für entsprechende Fachkräfte „allein aufgrund der Tatsache, dass sie einen Migrationshintergrund haben“ (Akbaş & Leiprecht, 2015, S. 117). Vor dem Hintergrund der dargelegten Problematiken präsentieren Süberkrüb und Riedmüller mit der „Elementare Musikpraxis International [EMI]“ ein Weiterbildungskonzept des Fachbereichs Elementare Musikpädagogik der Hochschule für Musik und Theater Hamburg für zugewanderte Musikpädagog(*inn)en. Der EMI-Lehrgang verfolgt das Ziel, professionellen Musiker(*inne)n aus Nicht-EU-Staaten eine berufliche Perspektive zu eröffnen. In professionellen Tandems aus Erzieher(*inne)n und Musiker(*inne)n werden internationale Interessente weitergebildet. Dabei erwerben die Teilnehmenden eine Zusatzqualifikation, „mit denen sie sich gleichberechtigt in den deutschen Arbeitsmarkt als die Fachkräfte einbringen können, die sie sind“ (Süberkrüb & Riedmüller, 2020, S. 278).

Andreas Lehmann-Wermser (2019) setzt sich in einer qualitativ-explorativen Studie zum Internetauftritt von niedersächsischen Musikschulen mit der Frage auseinander, „in welcher Weise migrantische Milieus angesprochen werden“ (Lehmann-Wermser, 2019, S. 282). Hierfür wurden alle Fotografien auf der ersten Ebene der Homepages der kommunalen Musikschulen Niedersachsens heruntergeladen und nach Phänotyp bzw. Hautfarbe kodiert. Unterschieden wurde „binär zwischen (mutmaßlich) mitteleuropäischen und den ‚anderen‘ Kindern und Jugendlichen“ (Lehmann-Wermser, 2019, S. 283). Es zeigte sich, dass ‚die Anderen‘ im gesammelten Datenkorpus signifikant unterreprä-

sentiert sind. Entsprechend erweist sich ethnische Zugehörigkeit als eine relevante Analysekategorie. Lehmann-Wermser erkennt darin ein Hindernis für den vielfach postulierten Anspruch nach musikalischer Bildung für alle (vgl. Lehmann-Wermser, 2019, S. 279).

Diese wissenschaftlichen und praxisbezogenen Befunde legen den Schluss nahe, dass ein Großteil der deutschen Musikschulen bislang relativ unbeeinflusst von der multikulturellen Verfasstheit der deutschen Gesellschaft zu sein scheint. Es spiegelt sich eine gesamtgesellschaftliche Schiefelage wider, die auch in politischen Statements und Forderungen zum Ausdruck kommt. So kommt etwa Arif Ünal – in der 15. Wahlperiode Vorsitzender des Integrationsausschusses des nordrhein-westfälischen Landtags – zu dem Schluss, dass öffentliche Institutionen die längst bestehende multiethnische, multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft nicht ausreichend abbilden (vgl. Otten, 2016).

Alle dargestellten Positionen haben zudem gemeinsam, dass sie das Thema Interkulturalität vorwiegend mit Fokus auf (die Belange von) Migrationsandere(n) behandeln.² Weitere zentrale Aspekte, wie die Frage nach der Eingliederung multikulturell ausgerichteter Musikstile und Instrumente in die Curricula bzw. Angebote der Musikschulen finden dagegen kaum Beachtung. Auch ein Verständnis von Interkulturalität, das stilistische Unterschiede als kulturelle Ausprägungen mitberücksichtigt, wird in der musikschulischen Diskussion zum Thema bislang nicht bedacht.³ Insgesamt bestätigt sich beim Blick auf den wissenschaftlichen Diskurs der eingangs formulierte Eindruck, wonach Forschungsperspektiven zum Thema *Interkulturelle Musikschule* vergleichsweise selten eingenommen werden. Vorliegende empirische Forschungen zu den Akteur(*inn)enperspektiven sind überdies bereits mehrere Jahr(zehnt)e alt und eher deskriptiv angelegt. Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen – wie u. a. den Migrations- und Fluchtbewegungen nach Deutschland ab 2015 – liefern bspw. die Studien von Fried & Koch (1999) sowie von Kloth (2008) zwar spannende Anknüpfungspunkte, lassen sich jedoch nur bedingt auf heutige Situationen und Kontexte an deutschen Musikschulen übertragen.

3. Interviewstudie

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit adressieren wir die benannte Leerstelle, indem wir nach ‚aktuellen‘ Orientierungen und Haltungen von Musikschulleitenden im Hinblick auf einen interkulturellen Anspruch der Institution Musik-

2 Die Begriffe „Migrationsandere“ und „Nicht-Migrationsandere“ gehen auf Paul Mecheril zurück (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 185).

3 In diesem Sinne sind musikalische Cross-Over-Projekte bspw. zwischen Klassischer Musik und Hip-Hop ebenso als interkulturelle Arrangements zu werten.

schule fragen. Die empirische Datengrundlage hierfür bilden Leitfadeninterviews, die im Rahmen des Hochschulseminars ‚Interkulturelle Musikschule?‘ an der Hochschule für Musik Freiburg im Wintersemester 2017/2018 erhoben wurden. Wir haben uns dafür entschieden, zwei (auf den ersten Blick) kontrastierende Fälle darzustellen. Am Beispiel von ausgewählten Passagen aus den Interviews mit Vertreter(*inne)n einer städtischen Musikschule und einer arabisch-türkischen Musikschule⁴ sollen Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten in den Darstellungen der Protagonisten veranschaulicht und schließlich handlungsleitende Orientierungen sowie Normen und Überzeugungen auf der Leitungsebene von Musikschulen rekonstruiert werden. Hierfür folgen wir dem forschungspraktischen Vorgehen der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014). Das gewählte Verfahren ermöglicht sowohl den Nachvollzug der Alltagstheorien auf der kommunikativen, d. h. allgemein verfügbaren und normativen Ebene als auch die Rekonstruktion von konjunktiven bzw. habituellen Wissensbeständen, die sich u. a. in milieuspezifischen Erfahrungsräumen ausbilden. Die in der dokumentarischen Methodologie konstitutiv angelegte Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen erlaubt es, mögliche Diskrepanzen zwischen bildungspolitischem Anspruch und der tatsächlichen Handlungspraxis aufzudecken. Im Folgenden sind die Ergebnisse der dokumentarischen Analysen im Sinne einer Gesamtinterpretation zusammengefasst.⁵

3.1 Darstellung und Interpretationen ausgewählter Passagen aus dem Interview mit dem Musikschulleiter (ML1) der städtischen Musikschule

Zur Bearbeitung der im vorliegenden Beitrag adressierten Fragerichtung haben wir Passagen ausgewählt, die Einblicke in Normvorstellungen und Überzeugungen von ML1 im Hinblick auf den Bildungsauftrag von Musikschulen sowie den Aspekt der Interkulturalität gewähren. Die Interviewpassagen sind chronologisch angeordnet und spiegeln somit auch eine Entwicklung im Gesprächsverlauf wider.

4 Aus Datenschutzgründen sind die Namen der Institutionen und der Interviewpartner*innen anonymisiert. Die gewählten Bezeichnungen spiegeln jedoch die Ausrichtungen der Musikschulen wider.

5 Der Interpretationsprozess im Kontext der Dokumentarischen Methode umfasst einen Dreischritt aus Transkription, formulierender Interpretation und reflektierender Interpretation, vgl. hierzu Bohnsack, 2014, S. 131–133. Zur besseren Nachvollziehbarkeit haben wir für den vorliegenden Text eine Darstellung gewählt, die Transkription und Interpretationsergebnisse kombiniert.

Zunächst präsentiert ML1 die gesellschafts- und bildungspolitische Norm, allen Bürger(*inne)n bzw. Bevölkerungsschichten der Kommune ein Angebot zu unterbreiten:

Musikalisch-kulturelle Bildung wird auch genauso definiert. Also Musik ist in Form von Rhythmik, von Sprache, von Singen bis hin zum Instrumentalspiel, Chor, allen Bevölkerungsschichten der Stadt anzubieten. Das ist das Angebot [...] das ist bei uns sogar satzungsgemäß festgelegt, allen Bürgern der Kommune ein musikalisches Bildungsangebot zu unterbreiten und das müssen alle nutzen können, wenn sie's denn wollen.

Das Modalverb ‚müssen‘ verdeutlicht den bindenden Charakter dieses Anspruches, der zudem durch ‚satzungsgemäß‘ auf rechtlicher Ebene institutionell verankert ist. ML1 leitet daraus (allgemein) die Legitimation der Musikschule als Bildungsinstitution ab. Dass die bildungspolitische Anerkennung in der Geschichte der Institution nicht immer gegeben war, erläutert der Musikschulleiter mit Rückblick auf die 1990er Jahre:

Die Anerkennung hat sich gewandelt. In den 90er Jahren [gab] es [...]in der Geschichte der Musikschulen ein ziemliches Tal, weil die Kommunen verschuldet waren und Gelder einsparen mussten und damit auch die Existenz der Musikschulen durchaus in Bedrohung war – und so ein bisschen: ‚das Klientel die Musikschule unterrichtet ja nur höhere Töchterchen von Professoren im Klavierspiel. Brauchen wir denn eine Musikschule überhaupt?‘ Das muss man glaub ich so beleuchten und ich würde mal sagen mit der Grundbewertung von Bildung überhaupt für Kinder, Jugendliche, Schulen, die verschiedenen Pisatests und was da so gekommen ist, hat die Musikschule auch in diesem Flow tatsächlich ein anderes Standing bekommen – bei den Politikern, bei den Geldgebern.

Diese Äußerungen verdeutlichen, dass aus Sicht von ML1 eine Öffnung der Musikschule für ein breiteres Publikum notwendig war, um das Überleben der Institution zu sichern. Der in dieser Zeit vorherrschende Ruf von (städtischen) Musikschulen, sich nur an eine ganz bestimmte Klientel zu richten, hat dazu geführt, dass der Förderanspruch von Musikschulen grundsätzlich hinterfragt wurde. Im Zuge der Pisa-Studien in den 2000er Jahren erhält die Frage nach Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche eine politische Dimension und einen zunehmenden Stellenwert. Davon haben nach Ansicht von ML1 schließlich auch die Musikschulen profitiert.

Es kann also festgehalten werden, dass sich aus Sicht von ML1 die Legitimation der Institution aus dem Anspruch speist, ein Angebot für *alle* Bevölkerungsschichten zu machen. In seinen Darlegungen beruft sich ML1 dabei insbesondere auf die bildungspolitischen (An-)Forderungen an die städtisch bzw. kommunal finanzierte Institution Musikschule.

Die Ausführungen des Musikschulleiters zum Thema Interkulturalität stellen hierzu gewissermaßen einen Widerspruch dar. Auf die Nachfrage, nach der derzeitigen Verfasstheit der Schüler(*innen)schaft und ob die Musikschule auch ein interkulturelles Angebot bereitstelle, antwortet ML1:

Das klassische Klientel meldet sich bei uns und ich glaube die, die eine Interkulturalität haben wollen melden sich nicht bei einer Musikschule, weil sie wissen, dass es hier ein bestimmtes Angebot gibt. Und das ist jetzt [nicht] Interkulturalität, weil wir es jetzt auch nicht als Flaggschiff oben drüber haben. Wenn da auf der Homepage oder so was nochmal ganz bewusst gezielt sichtbar gemacht [wird], dann melden die sich natürlich nur mal so als Anfrage, aber in der Regel haben wir genug zu tun mit den Anfragen die kommen [und] die eigentlich schon den Bereich den wir anbieten abdecken.

Sowohl die Klientel als auch das Angebot der Musikschule ist nach ML1 ein als klassisch zu bezeichnendes. Es besteht offensichtlich kein besonderes Interesse daran, die Institution auch für Schüler*innen zu öffnen, die Interesse an einer musikalischen Ausbildung haben, die über den gewöhnlichen Kanon an Instrumenten hinausgeht. Hier offenbart sich anscheinend eine fehlende Motivation, schließlich lässt ML1 anklingen, dass ein ‚nicht-klassisches Publikum‘ durchaus am Besuch einer (städtischen) Musikschule interessiert wäre, wenn zum Beispiel ein Angebot ‚auf der Homepage [...] gezielt sichtbar gemacht‘ werden würde.

Im komparativen Vergleich der beiden letzten Passagen dokumentiert sich eine Unstimmigkeit in den Argumentationslogiken des Interviewten. ML1 erkennt auf der einen Seite, dass die Klientelpolitik in den 90er Jahren negative Effekte für die Legitimation von Musikschulen hatte. Auf der anderen Seite wird das ausschließliche Angebot an das traditionelle Zielpublikum – und damit implizit auch die Absage an Schüler*innen mit davon abweichenden kulturellen Backgrounds – jedoch nicht als ‚Bedrohung‘ für die Akzeptanz von Musikschulen erkannt bzw. bedacht. Es offenbart sich eine Passivität im Hinblick auf die Berücksichtigung aktueller soziokultureller Entwicklungen bzw. Veränderungen. Auf Grundlage der angeführten Passagen kann ein Interkulturalitätsverständnis von ML1 rekonstruiert werden, das grundlegend zwei Ebenen unterscheidet: Während die Musikschule auf der sozialen Ebene ein Angebot für alle bereitstellen *muss*, spiegelt sich auf der Repertoireebene ein monokulturelles Angebot. Hier tritt eine Diskrepanz zwischen bildungspolitischer Norm und tatsächlicher Handlungspraxis deutlich zutage. Das musikalische Angebot hat wiederum direkte Auswirkungen auf die Schüler(*innen)schaft und steht dem sozialen Anspruch damit indirekt entgegen. Die Folge ist ein überwiegend monokulturelles Publikum, wie die nächste Passage veranschau-

licht. Auf die Frage, wie das Verhältnis von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund an seiner Musikschule sei, antwortet ML1:

Also wir können sagen, dass wir über den Daumen so 10 bis 20 Schüler im Jahr haben, die ganz gezielt finanziell gefördert werden. Wobei es darüber hinaus noch einen ganz anderen Bereich gibt: Wir haben insgesamt 120 Schüler die überhaupt eine Gebührenermäßigung bei uns bekommen. Aber auch das ist jetzt nicht differenziert, ob jetzt mit oder ohne Migrationshintergrund weil das wird auch einkommensabhängig gewährt, auch an deutsche Familien die ein geringes Einkommen haben. [Das] spielt für uns abrechnungstechnisch, verwaltungstechnisch überhaupt keine Rolle.

Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind an der besagten städtischen Musikschule offenkundig unterrepräsentiert. Darüber hinaus dokumentiert sich eine Defizitorientierung, indem ML1 Migrationsanderen implizit einen finanziellen Förderbedarf zuschreibt und die Gruppe somit pauschal in einem bestimmten gesellschaftlichen Milieu verortet.

3.2 Darstellung und Interpretationen ausgewählter Passagen aus dem Interview mit dem Musikschulleiter (ML2) der arabisch-türkischen Musikschule (ATM)

In Anbetracht der Erkenntnis, dass der städtische Musikschulvertreter das Angebot ‚seiner‘ Institution dezidiert an ein klassisches Publikum adressiert, stellt sich die Frage, wie sich dieser Umstand bei einer Musikschule verhält, die sich explizit aus einer interkulturellen Haltung heraus (im Sinne eines Fokus auf Migrationsandere, s. o.) konstituiert. Das interkulturelle Selbstverständnis der ATM kommt direkt in der einleitenden Passage aus dem Interview mit ML2 zum Ausdruck:

Also (.) wie der Name [schon sagt]: interkulturell oder du kannst es [auch] transkulturell nennen – [...] etwas Neues kreieren, über die Sachen hinausgehen. ATM ist wirklich das. ATM ist das, nicht weil wir vor zehn Jahren so geplant haben. ATM ist das, weil [wir] im Stadtteil, in der Stadt oder außerhalb auch persönlich so leben. Das ist unsere Haltung: interkulturell. [Das] sind wir denke ich schon.

An dieser Stelle wird bereits die zentrale Bedeutung des Stadtteils für die Ausrichtung der Schule sichtbar. Im weiteren Verlauf des Gesprächs stellt sich heraus, dass sich das Angebot der Institution – neben Kindern und Jugendlichen aus der unmittelbaren Nachbarschaft – insbesondere an Menschen mit Migrationserfahrung richtet:

Also stadtteilgemäß haben wir hier mehr bulgarische Kids, wenige aus Rumänien und aus der Türkei. [...] Verglichen mit den Bulgaren sind es wenige, weil auch hier mehr Bulgaren wohnen als Türken. Aber wir haben auch [Kinder und Jugendliche] von Erstaufnahmen und später Heimen, die regelmäßig kommen. Wir machen im Monat einmal so [eine] offene Bühne. Das wird nächste Woche stattfinden. Dann [sind wir in] Heimen, an denen wir regelmäßig Kurse anbieten mit afghanischen Kids. Sechs oder Sieben sind eigentlich aus Afghanistan Ursprünglich, aber deren Eltern flüchteten [in den] Iran. Sie sind im Iran geboren, [...] sprechen Persisch, singen auch Persisch. Wir haben hier eine persische Gruppe, die ihre eigenen Leute einlädt und unterrichtet. Der Lehrer kommt aus Wien, [es] sind auch persische Studenten und Schüler hier – so durchmischt.

ML2 knüpft das Angebot der Musikschule an den Stadtteil bzw. an die ethnokulturelle Beschaffenheit des Stadtteils. Die ATM zielt auf ein niederschwelliges Bildungs- und Begegnungsangebot für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien. Das musikalische Angebot orientiert sich dabei an den ethnonationalen Hintergründen der Schüler*innen. Dass hier ethnische Zugehörigkeitskonstruktionen eine identitätsstiftende Funktion einnehmen verdeutlicht auch der nächste Ausschnitt:

Vier verschiedene Gruppen haben wir aus Sinti und Roma. Alle sprechen türkisch – so gut wie ich. Aber es sind Roma Sinti aus Bulgarien. Nicht Türken, in der Tat, aber sie nennen sich Türken durch die politische Geschichte. Jugendliche Bulgaren aus der Türkei, keine Perspektive, sie haben nie [die] Schule besucht oder nur zwei Klassen. Das Einzige was sie können ist singen oder trommeln oder tanzen. So kannst du [ihnen] auch nur begegnen und dann von ihnen auch kein Geld verlangen. Der Inhalt zählt. Interessant ist der Inhalt und das was sie lernen. Ich bin der Papa, der Andere ist [der] Onkel, die Andere ist [die] Tante. ‚Wir sind hier Zuhause‘ sagen sie.

Im Gegensatz zu den Passagen aus dem Interview an der Städtischen Musikschule, scheint das Finanzielle in der ATM keinen allzu hohen Stellenwert einzunehmen. Im Gegenteil: Notfalls werden Kinder und Jugendliche auch ohne Bezahlung unterrichtet. Dafür spielt die Beziehungsebene eine umso wichtigere Rolle. Das Konzept der ATM ähnelt mehr einem Jugendtreff mit musikalischem Profil als einer klassischen Musikschule. Entsprechend versteht sich ML2 auch eher als Sozialarbeiter denn als musikalischer Ausbilder:

Das ist die Seele von ATM: stadtteilbezogene, sozial integrative Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

3.3 Fazit: homologe Orientierungen im komparativen Vergleich der beiden Musikschulen

Obwohl die beiden Musikschulen auf den ersten Blick deutliche Unterschiede aufweisen (u. a. Ausrichtung als Bildungsinstitution vs. soziale Einrichtung, Stellenwert von finanziellen Aspekten, kommunale vs. private Trägerschaft), lassen sich im Hinblick auf die in unserem Beitrag adressierte Fragerichtung nach geteilten Überzeugungen und Orientierungen auch deutliche Gemeinsamkeiten identifizieren. So teilen beide Interviewpartner ein natio-ethno-kulturelles Verständnis von Interkulturalität. Dieses offenbart sich anhand zweier, unterschiedlich voneinander verlaufenden Bezugssysteme. Zum einen dokumentiert sich ein defizitäres Interkulturalitätsverständnis im Hinblick auf die Frage nach der ethnonationalen Herkunft der Schüler*innen. Das spiegelt sich in der städtischen Musikschule durch die implizite Annahme eines Förderbedarfs sowie in der ATM durch die Übernahme von Erziehungsaufgaben wider. Zum anderen richten beide Institutionen ihr Repertoire monokulturell an der Herkunft der adressierten Zielgruppe aus. Insofern verfolgen sowohl die städtische als auch die arabisch-türkische Musikschule eine Klientelpolitik.

Wie weiter oben am Beispiel der inhaltlichen Ausrichtung der städtischen Musikschule dargestellt, bedingen sich Angebot und Nachfrage gegenseitig. Dieser Logik folgend, wären grundsätzlich zwei Konstellationen denkbar: (1) Das Angebot der Musikschule richtet sich nach der Nachfrage *vor Ort* (*„klassisches Publikum“* = *„klassisches Angebot“*) oder (2) die Musikschulen machen ein bestimmtes musikalisches Ausbildungsangebot und sorgen damit für eine dementsprechende Nachfrage (*„diverses Angebot“* = *„diverses Publikum“*). In den analysierten Interviews berufen sich beide Musikschulleiter auf Punkt 1, begründen damit implizit den Verzicht auf Punkt 2 und legitimieren ihre Klientelpolitik.

4. Diskussion: *Communities of practice* und *Hegemonie* als Charakteristika musikalischer Bildung?

Dass sich die von uns befragten Musikschulleiter in ihrer Handlungspraxis an einer Klientelpolitik orientieren, wenngleich sie die gesellschaftliche Norm der Integration sowie einer *Musikschule für alle* teilen, mag in den allgemeinen Logiken musikschulischer Praxis begründet liegen. Natalia Ardila-Mantilla (2016) hat u. a. das Verhältnis von Musikschularbeit in Österreich zu musikalischen *communities of practice* herausgearbeitet. Sie konnte zeigen, dass Musikschullehrer*innen selbst Teil musikalischer *communities of practice* (vom

Musikverein, über die Rockband bis zum Barockorchester) sind und dies ihre musikpädagogische Arbeit beeinflusst. Musikschullehrer sehen die „Partizipation von Schülern in musikalischen communities of practice [nicht nur] als Zielsetzung ihrer Arbeit [...], sondern auch die Förderung der communities an sich: Die Förderung der Partizipation von Schülern in communities geht meist mit dem Anliegen einher, dass communities weiter bestehen, aufblühen oder sogar neu entstehen“ (Ardila-Mantilla, 2016, S. 458). Diese Einbindung der Lehrkräfte in musikalische communities of practice könnte das Ausrichten musikschulischer Angebote in Hinblick auf eine bestimmte zur jeweiligen Community passenden Klientel begünstigen.

Des Weiteren spiegeln sich in der Fokussierung auf ein an klassischer Musik orientiertes Kerngeschäft in der städtischen Musikschule hegemonialen Strukturen zugunsten einer westlich geprägten Musikkultur wider. Mit Bezug auf Antonio Gramsci sowie Ernesto Laclau und Chantal Mouffe verstehen wir unter *Hegemonie*, dass die Interessen einer (politischen und/oder gesellschaftlichen) Gruppe als Allgemeininteressen deklariert und gewaltfrei sowie zumeist mit (unbewusster) Zustimmung anderer Interessensgruppe durchgesetzt werden (vgl. in der Musikpädagogik z. B. Wright, 2018; Blanchard, 2019). In unseren Studien zu Lehramtsstudienprogrammen an Musikhochschulen konnten wir bereits entsprechende Hegemonien nachweisen (vgl. Buchborn, 2019; Buchborn et al., 2021; vgl. auch Clausen, 2018, 2020). Im Zentrum der Ausbildungsprogramme steht die Auseinandersetzung mit klassischer Musik und Studierende, die in diesem Stilsfeld ihren künstlerischen Schwerpunkt haben, haben einen leichteren Zugang zum Studium und zum späteren Lehrberuf. In ähnlicher Weise konnten wir zeigen, dass sich Musiklehrkräfte in der Unterrichtsgestaltung an einer Zentralstellung klassischer Musik orientieren (Buchborn & Bons, 2021). Auch der von uns befragte Leiter einer städtischen Musikschule scheint sich an einer vergleichbar hegemonial geprägten Fokussierung auf klassische Musik zu orientieren. Wenngleich die Musikschule sich für alle öffnen soll, unterliegt der musikschulischen Praxis (z. T. implizit) ein enger Musikbegriff. Es liegt nahe, dass es für die Gestaltung einer interkulturellen sowie an heterogenen Musikpraxen ausgerichteten Musikschule auch einer entsprechenden, d. h. an einem ähnlich weiten Musikbegriff orientierten, Musikschullehrer*innenbildung in den Hochschulen bedürfte (s. Ausblick).

Interessant an unseren Befunden in der vorliegenden Studie ist, dass sich auch an der arabisch-türkischen Musikschule eine Orientierung an einem bestimmten Ausschnitt von Musikkultur und eine damit einhergehende Klientelpolitik rekonstruieren ließ. Wenngleich sich der musikkulturelle Fokus in der Praxis dieser Schule ja bereits in der Namensgebung der Institution spiegelt und die Schwerpunktsetzung somit klarer intendiert ist, werden auch hier exkludierende Mechanismen wirksam. Bereits die genannten früheren Studien

von Kloth (2008) sowie Fried und Koch (1999) haben auf die Geschlossenheit und die für Außenstehende erschwerten Partizipationsmöglichkeiten in Bezug auf die arabisch-türkische Musikszene verwiesen. Ebenso findet auch hier die Professionalisierung exklusiv statt, wenn man z. B. die entsprechenden Studienprogramme an der Popakademie Baden-Württemberg⁶ betrachtet. Für ein Zusammenwachsen in der musikschulischen Praxis wären integrative Studienformate wünschenswert, in denen Musiker*innen aus unterschiedlichen communities of practice künstlerisch und pädagogisch in den Dialog treten können. Auf künstlerisch-konzertanter Ebene geschieht dies bereits an vielen Orten. So partizipieren Angehörige unterschiedlicher Musikkulturen beispielsweise im Rahmen des Kölner Kollektivs *Beyond the Roots* (www.beyond-the-roots.de) auf Augenhöhe und sorgen für einen befruchtenden Austausch unter den Beteiligten (vgl. Völker, i. Dr.).

5. Ausblick

Mit Blick auf die derzeitige Musikschullandschaft ist ein Trend zu beobachten, der dem formulierten integrativen Ideal musikbezogener (Aus-)Bildungsstätten entgegensteht. So profilieren sich Musikschulen vermehrt im Sinne einer Spezialschule für bestimmte musikalische Genres (z. B. Pop/Rock, Klassische Musik, Oriental, Latin). Austausch zwischen Anhänger(*inne)n verschiedener Musikkulturen findet auf diese Weise nicht gezielt statt. Hierfür bedürfte es einem Konzept, das einen allgemeinbildenden Anspruch verfolgt, indem es diverse Musikstile gleichberechtigt und auf Augenhöhe anbietet bzw. präsentiert. Einen spannenden Vorschlag zur Realisierung dieses genuin interkulturellen Anspruches unterbreitet der Autor und Migrationsforscher Mark Terkessidis mit seinem Programm „Interkultur“ (2010). Danach „reicht [es] eben nicht, freundliche Vereinbarungen über die Wertschätzung der Vielfalt zu veröffentlichen“ (Terkessidis, 2010, S. 142). Stattdessen benötigt es nach Terkessidis eine interkulturelle Gestaltung von Institutionen die „ans Eingemachte“ (Terkessidis, 2010, S. 142) geht. Dies schließt Veränderungen im Hinblick auf die Kultur der Institution (Verfassung, Regeln und Normen), den Personalbestand, den materiellen Apparat sowie die grundsätzliche Ausrichtung der Strategien der Institution ein (vgl. Terkessidis, 2010, S. 142).

6 In der Ausschreibung des Weltmusikstudiengangs der Popakademie Baden-Württemberg werden als Schwerpunktbereiche türkische, arabische, westafrikanische und indische Musiken genannt und damit implizit Expert(*inn)en aus entsprechenden Herkunftsländern angesprochen; vergleiche hierzu <https://www.popakademie.de/de/studium/weltmusik-ba/facts/> (zuletzt eingesehen am 27.07.2022).

Literatur

- Akbaş, B. & Leiprecht, R. (2015). *Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten. Auf der Suche nach Erklärungen für die geringe Repräsentanz im frühpädagogischen Berufsfeld*. [Differenzverhältnisse] (Bd. 1). BIS.
- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernerwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich*. LIT. https://doi.org/10.26530/OAPEN_622218
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. überarb. und erweiterte Aufl.). Barbara Budrich.
- Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik* 83/19, 39–47.
- Buchborn, T. & Bons, V. (2021). „And it turns out that it only has two chords“. Secondary school music teachers' orientations on dealing with learners' music cultures in the classroom. In A. Brunner & H. Liechti (Hrsg.), *Pop-Power-Positions. Global Relations and Popular Music* (Bd. 1). <http://vibes-theseries.org/buchborn-bons-classroom/>
- Buchborn, T., Schmauder, H. J., Tralle, E. & Völker, J. (2021). Diversity in school music education and music teacher training? An analysis of hegemonic structures in current music curricula. In J. Honnens & C. Hess (Hrsg.), *Antipluralismus und Populismus*. Sonderausgabe der Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM).
- Buchborn, T., Tralle, E.-M. & Völker, J. (Hrsg.) (2020). *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*. Olms.
- Buchborn, T., Tralle, E.-M. & Völker, J. (2022). Interkulturalität an Musikhochschulen (er)forschend studieren. Ein musikpädagogisches Seminar nach dem Prinzip des Forschenden Studierens. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*.
- Clausen, B. (2018). Inter-, Transkulturalität, Diversität. Beobachtungen und Impulse für Veränderungen in der Musiklehrendenbildung. In S. Zöllner-Drefler, T. Krettenauer & H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Veränderung in der Musiklehrer*innenbildung – gesellschaftliche, politische und kulturelle Kontexte* (S. 128–147). Allitera.
- Clausen, B. (2020). Musik und Kulturalitäten oder: Vom anhaltenden Fremdeln in der deutschen Musiklehrendenbildung. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 35–52). Olms.
- Fried, J. & Koch, M. (1999). *Saz oder Samba – Interkulturelle Arbeit an niedersächsischen Musikschulen: Eine empirische Untersuchung im Rahmen eines Projektvor-*

- laufs zur ‚eine musik lehre‘. Uni Oldenburg. Rider. https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/forschungsbericht/saz_oder_samba.htm
- Kloth, A. (2008). Die institutionelle Integration der deutschen Türken in das Musikerziehungssystem deutscher Musikschulen, Musikhochschulen und Universitäten. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 195–207). Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, A. (2019). „Weiße Musikpraxen zeigen – rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung. In V. Weidner, C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 279–295). Waxmann.
- Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Otten, H. (2016). Was Musikschulen leisten können. *NMZ*, 2/2016, 65. Jahrgang. Rider. <https://www.nmz.de/artikel/was-musikschulen-leisten-koennen>
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Suhrkamp.
- Thünemann, S., Schütz, A. & Doğmuş, A. (2020). GOREsearch – Konzeptionelle Zugänge zum Forschenden Studieren im erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium. In T. Hoffmeister, H. Koch & P. Tremp (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Studiengangprofil. Zum Lehrprofil einer Universität* (S. 123–136). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28825-9_9
- Süberkrüb, A. & Riedmüller, A. (2020). „Elementare Musikpraxis International“. Chancen und Herausforderungen eines Weiterbildungskonzeptes für zugewanderte Musikpädagog_innen. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 269–278). Olms.
- Völker, J. (i. Dr.). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Band 10 der Schriften der Hochschule für Musik Freiburg. Olms.
- Wright, R. (2018). Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21st Century Music Education. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens. Social Aspects of Music Learning* (Bd. 39, S. 13–25). Waxmann.

Aspekte interkultureller Kinderchorpraxis am Beispiel des Kinder- und Jugendchors *Ava*

1. Einleitung

Chorsingen nimmt im Alltag vieler Menschen eine bedeutende Stellung ein: Erwachsene Sänger*innen, aber auch Kinder und Jugendliche erfreuen sich an wöchentlichen Chorproben. Das gemeinsame Singen stärkt die Gemeinschaft und ist auch aus gesundheitlicher Perspektive förderlich. Gerstgrasser, Henning und Vigl (2021, S. 11) fassen in ihrem Beitrag zudem in verschiedenen Studien empirisch ermittelte unterschiedliche positive Eigenschaften des Chorsingens zusammen, zu denen u. a. das gemeinschaftliche Erleben oder die Entwicklung sozialer Fähigkeiten zählen.

Aufgrund der Corona-Pandemie mussten jedoch in den vergangenen Jahren Restriktionen in Kauf genommen werden, die das gemeinsame Singen erschwerten und z. T. sogar unmöglich machten. Umso herausfordernder war bzw. ist es, ein neues Chorprojekt in dieser pandemischen Zeit zu etablieren, dann auch noch ein interkulturelles, bei dem inhaltlich neue Wege beschritten und sprachliche Barrieren überwunden werden mussten und müssen. Bei der Elaborierung des Liedmaterials war die Zusammenarbeit mit Eltern und einer Sprachlehrerin nötig, man durfte sich nicht treffen und Absprachen via Zoom gestalteten sich schwer in einer fremden Sprache mit anderem Schriftsystem. Auch die chorbezogene Kommunikation (bei der Anwerbung, im Zusammenhang mit Elternkontakten, Absprachen) rund um die Chorpraxis war durch fehlende Tür-und-Angel-Gespräche sehr viel umständlicher, da sie ohnehin komplexer ist als in konventionellen Kinder- und Jugendchören. So sollten beispielsweise Zielgruppen über Verbände, Sprachförderprogramme etc. erreicht werden, was nicht möglich war, weil die Gruppen nicht zusammenkommen durften, die entsprechenden Orte nicht aufsuchten, an denen Flyer auf das Angebot hinwiesen und die Mundpropaganda durch Kontaktbeschränkungen weniger gut funktionierte.

Im Januar 2021 wurde der interkulturelle Kinder- und Jugendchor mit dem Namen *Ava* in Innsbruck in Tirol gegründet. Im Rahmen der Chorarbeit war es den Chorleiterinnen ein besonderes Anliegen, ein Angebot insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu schaffen. Der vorliegende Artikel greift die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des

oben genannten Chores auf, über den Johanna Röck (2022) ihre Masterarbeit verfasste. Im Kontext des Artikels wird die Etablierung einer *Interkulturellen Chorpädagogik* (in Anlehnung an die *Interkulturelle Musikpädagogik*, IMP) angestrebt, die sich zunehmend eher in eine *Transkulturelle Chorpädagogik* wandelt.

Ausgehend von praktischen Erfahrungen und Auseinandersetzungen wird eine kurze Einführung in den noch nicht etablierten Terminus der *Interkulturellen Chorpädagogik* gegeben, wobei es sich hierbei um eine erste Annäherung handelt. Zukünftig soll die hier beschriebene als interkulturell bezeichnete Chorpraxis in eine *Transkulturelle Chorpädagogik* transformiert werden. Nach einer ersten theoretischen Auseinandersetzung folgt ein Blick in entsprechende Kinderchorliteratur unter interkultureller Perspektive. Abschließend wird auf das eingangs erwähnte interkulturelle Chorpraxisprojekt *Grenzklang*, insbesondere den Kinder- und Jugendchor *Ava* in Innsbruck, eingegangen, um exemplarisch aufzuzeigen, welche Chancen und Herausforderungen im Rahmen eines solchen Projektes entstehen könnten.

2. Inter- und Transkulturalität in der Chorpädagogik

Wie interkulturell sind Chöre im deutschsprachigen Raum? Diese Frage ist schwer zu beantworten. An welchen Merkmalen würde man Interkulturalität in Chören festmachen? An der ausgewählten Literatur, an den sprachlichen Verortungen, an möglichen anderen Herkunftsländern, an den im Chor vorhandenen Nationalitäten, an Vielfalt im Allgemeinen? Inwieweit Personen mit Migrationshintergrund Mitglieder in Chören sind, ist schwer auszumachen. Hierzu ließen sich keine Statistiken finden, die zeigen, wie interkulturell Chöre im deutschsprachigen Raum sind. Auch die geringe Anzahl an Veröffentlichungen und Forschungen zum Thema *interkulturelle Chorpädagogik* lässt darauf schließen, dass es sich hierbei um ein noch neues, wenig fokussiertes Themengebiet der Chorpädagogik handelt. Während die *Interkulturelle Musikpädagogik* bereits auf unterschiedliche Entwicklungsstufen zurückblicken kann – vgl. etwa die Entwicklung der sogenannten Ausländerpädagogik zur Integrationspädagogik und anschließend zur *Interkulturellen Musikpädagogik* (siehe hierzu u. a. Barth, 2012, 2016 oder Merkt, 2004) –, scheint eine *Inter- oder Transkulturelle Chorpädagogik* geradezu inexistent. 1988 wurde bspw. anhand eines Pilotprojekts mit der Bezeichnung *Windrose – Lieder aus allen Himmelsrichtungen – Menschen der Kulturen begegnen sich beim Singen* u. a. das Ziel verfolgt, Vorurteile, denen unterschiedliche Kulturen unweigerlich ausgesetzt sind, zu mindern. Gerade das gemeinsame Singen in sogenannten interkulturellen Singkreisen sollte hier Abhilfe schaffen (vgl. Adamek, 1996, S. 239–240).

Gleichzeitig finden sich zu dieser Thematik nur einzelne Projekte¹ und wenig chorspezifische Literatur. Diverse (Forschungs-)Literatur zur Thematik *Inter- bzw. Transkulturelles Singen* scheint nur vereinzelt zu existieren (vgl. bspw. Ermert, 2016).

Dementsprechend ist auch die Aufarbeitung eines Begriffs wie *Interkulturelle Chorpädagogik* keine einfache. Im Rahmen einer Fachtagung zum Thema *Chormusik und Migrationsgesellschaft. Erhebungen und Überlegungen zu Kinder- und Jugendchören als Orte transkultureller Teilhabe* (vgl. Ermert, 2016) wurden bereits erste Sichtweisen zu einer transkulturellen Chorpraxis gelegt. Da der vorgestellte Kinder- und Jugendchor *Ava* noch in seinen Kinderschuh steckt und erst seit April 2022 für eine größere Klientel geöffnet werden konnte, muss noch von einem inter- anstelle eines transkulturellen Chores gesprochen werden.²

Merkt hob bereits vor ca. 20 Jahren hervor, dass die kulturelle Sozialisation von Kindern mit Migrationshintergrund nicht fokussiert würde, denn „Kinder ausländischer Herkunft singen nun Liedtexte, die sie nicht verstehen, spielen Instrumente, die sie noch nie gesehen haben, und hören Klänge, die ihnen fremd sind.“ (Merkt, 2004, S. 329) So geht es im vorliegenden Praxisprojekt nicht darum, mit Kindern und Jugendlichen Stücke zu singen, die sie als *fremd* erachten; vielmehr soll ein Weg aufgezeigt werden, wie mit einem aus kultureller Perspektive heterogenen Chor, in dem vordergründig auch die Interkulturalität und interkulturelles Lernen fokussiert werden, umgegangen werden kann. Schließlich spielt gerade die Frage, wer welcher Kultur angehört, auch für die eigene Identität eine bedeutsame Rolle. Demnach muss Musik, insbesondere das Singen, das jedem Menschen zu eigen ist und als universal bezeichnet werden kann, als Angebot gesehen werden, denn

„Kunst und Kultur bieten die Chance,
 - sich teils auch nonverbal zu begegnen,
 - Begegnung zu schaffen
 - sich von dem langen Warten abzulenken,
 - Langeweile abzubauen und
 - Kriegs- und Fluchterfahrungen zu verarbeiten.“ (Zimmermann, 2016, S. 121)

Ebenso bestätigt Karl Ermert, dass „Kunst und Kultur [...] in der Lage [sind] den interkulturellen Dialog zu befördern und den innergesellschaftlichen Integrationsprozess zu begünstigen“ (Ermert, 2016, S. 16). Doch vorab gilt es eine

-
- 1 Es gibt beispielsweise interkulturelle Aktionen diverser Chorverbände, bspw. des Chorverbandes NRW oder interreligiöse Singprojekte.
 - 2 Nähere Informationen, weshalb diese Trennung vorgenommen wird, kann bei Röck (2022, S. 12–15) nachgelesen werden.

wesentliche Frage zu klären: Was wird in einem interkulturellen Chor gesungen? Es gibt kein spezifisches Liedmaterial, das interkulturellen Chören vorbehalten wäre. Zunächst folgt ein Blick in die Chorliteratur unter der Perspektive, welche mehrsprachigen Lieder in entsprechenden Publikationen zu finden sind. Nachdem unser Chorprojekt *Ava* ursprünglich bilingual angedacht war (Deutsch und Farsi), mussten passende Lieder gefunden werden, was sich als schwierig und sehr aufwändig herausstellte.

3. Interkulturalität in ausgewählten Liederbüchern der Kinderchorliteratur

Es existiert eine Vielzahl an Liederbüchern und Chorsammlungen, z. B. eigens für bestimmte Gattungen wie z. B. Kinder-, Jugend-, Erwachsenenchöre konzipierte Materialsammlungen, aber auch Literatur für spezifische Besetzungen wie z. B. Männer-, Frauen- oder Gemischte Chöre. Ebenso kann Chorliteratur nach Themen bzw. Schwerpunkten (z. B. Musik zur Fastenzeit) unterschieden werden. Im Folgenden wird ausschließlich Kinderchorliteratur fokussiert. Hierbei handelt es sich um eine heuristische Auswahl, da es sich bei den folgenden ausgewählten Kurzdarstellungen lediglich um eine stark begrenzte Anzahl an Kinderchorliteratur handelt.

Bei näherer Betrachtung diverser Liederbücher für Kinder stellt sich die Frage, wie deren Interkulturalität charakterisiert werden könnte. Welche Merkmale kennzeichnen die Interkulturalität eines Liederbuches oder einer Chorsammlung? So gibt es einerseits Ausgaben, die durch entsprechende Beschreibungen indirekt³ als *interkulturell* gewertet werden können, da sie sich wie im genannten Beispiel auf sprachlicher Ebene auf zwei oder mehrere Sprachräume/Sprachkulturen beziehen (vgl. Unterberger, 2001). Andererseits zeigt sich, dass eigene Kategorien geschaffen werden müssen, um zu unterscheiden, ab wann sie als interkulturell bezeichnet werden können. So könnten beispielsweise die Abstammung des Liedes sowie die angegebenen Zusatzinformationen, die zur Abstammung/Herkunft etc. gegeben werden, die Herkunft der Komponist(*inn)en bzw. der Texter*innen, die Sprache(n), die Notation – all diese Aspekte, um nur einige zu nennen, hierfür herangezogen werden und als Kriterium gelten. Da beim vorliegenden Praxisprojekt der Fokus u. a. auf die Sprachkompetenzen der Kinder und Jugendlichen gelegt wurde, haben wir den Aspekt der Interkulturalität an den Aspekt der verwendeten *Sprachen* geknüpft. Demnach werden die Liederbücher hinsichtlich ihrer Sprachenvielfalt

3 Das hiergenannte Beispiel von Unterberger wird als *zweisprachig* betitelt jedoch nicht explizit als interkulturell.

betrachtet – alle anderen genannten Aspekte werden im vorliegenden Kontext ausgeklammert, wobei auch diese grundsätzlich die Frage der Interkulturalität entsprechend unterstützen können.

Es existieren folgende Kategorien:

- monolinguale Liederbücher: Sammlungen, mit Liedern in immer derselben Sprache (einsprachig)
- bilinguale Liederbücher: Sammlungen, die ausschließlich Lieder in zwei bestimmten Sprachen beinhalten.
- multilinguale Liederbücher: Diese enthalten eine Vielzahl an Sprachen, wobei es sich sowohl um bi- als auch multilinguale Lieder handeln kann.

Innerhalb dieser Einteilung könnte bei der ersten Kategorie der monolingualen Lieder noch zwischen deutsch-, einsprachigen Liedern (inkl. Dialektlieder), Nonsensliedern sowie fremd-, einsprachigen Liedern unterschieden werden. Aber auch die bilingualen Lieder könnten weiter differenziert werden, z.B.: Handelt es sich bei dem Lied um eine Eins-zu-eins-Übersetzung (= die verschiedenen Sprachen können alternativ zur gleichen Melodie gesungen werden) oder werden im Lied zwei Sprachen abwechselnd verwendet? Dieser Ausdifferenzierung wird jedoch im vorliegenden Kontext keine Beachtung geschenkt.

3.1 Monolinguale Liederbücher

Das 1986 erschienene *Liederbuch für die Grundschule* stellt ein Paradebeispiel für ein monolinguales Liederbuch der deutschen Sprache dar. Das Liederbuch zeichnet sich nicht nur durch die Verwendung der deutschen Standardsprache aus, sondern beinhaltet auch sogenannte Volkslieder, also Dialektlieder. Ebenso sind Nonsenstexte sowie Lautmalereien enthalten (vgl. Rinderer, 1968). Ein neueres Werk ist beispielsweise *Das große Kinderliederbuch* aus dem Jahr 2016, welches in fünf Kapitel gegliedert und illustriert ist (vgl. Betz, 2016).

3.2 Bilinguale Liederbücher

Bilinguale Liederbücher fokussieren zwei Sprachen gleichermaßen. Beispiele hierfür sind *Lieder der Türkei. Ein zweisprachiges Liederbuch* (vgl. Unterberger

2001)⁴ sowie das persische Liederbuch *Gemeinsam vor Gott* (vgl. Finis 2020)⁵. Es handelt sich hierbei nicht dezidiert um Kinderchorliteratur, jedoch können darin enthaltene Lieder durchaus in einem Kinderchor verwendet werden. Auffallend ist, dass auch mit der originalen Schreibweise gearbeitet wird – vgl. hierzu: Die Sprache Farsi wird bei Finis (2020) zum einen im Original, also mit dem arabischen Schriftsystem dargestellt, andererseits ins lateinische Alphabet übertragen, sodass die Lieder auch von Nicht-Farsi-Sprechenden gesungen werden können. Neben Aussprachehilfen können in den beiden genannten Liederbüchern zudem kultur- und musikhistorische Informationen gefunden werden. Bei Unterberger (2001) gibt es zusätzlich didaktische Hinweise (z. B. Informationen zum jeweiligen Liedtext, zur musikalischen Umsetzung oder passende Bilder). Ziel der jeweiligen Autoren scheint es durch entsprechende musikgeschichtliche oder kulturbezogene Hinweise und Erläuterungen zu sein, ein möglichst realistisches Bild der jeweiligen Musiken aufzuzeigen (vgl. Finis, 2020; Unterberger, 2001).

3.3 Multilinguale Liederbücher

Multilinguale Liederbücher beinhalten eine Vielzahl von Sprachen; die Lieder selbst können sowohl mono-, bi- als auch multilingual sein. Es kommt lediglich darauf an, dass mehrere Sprachen im Buch enthalten sind.

Bereits in den 1980er Jahren war die sprachliche Vielfalt bedeutsam – dies bezeugt das Liederbuch *Singt eure Lieder mit uns* von Reckmann (1984). Es ging in erster Linie darum, „[...] daß alle Kinder die Originaltexte singen“ (Reckmann, 1984, S. 2), ganz im Sinne „[...] der integrativen musikbezogenen Bestrebungen [...]“ (Reckmann, 1984, S. 2), die als Ziel benannt wurden. *Jibuli. Kinderlieder, Spiele und Tänze aus aller Welt* (vgl. Höfele & Freunde, 2008) zeigt auf, dass (multilinguale) Kinderchorliteratur weit mehr als verschiedene sprachige Lieder umfassen kann. Lieder aus fast allen Kontinenten sind darin vertreten. Ergänzend werden Erklärungen zum jeweiligen Stück, zur Landessprache, ebenso didaktische Hinweise und Choreografien angegeben (vgl. Höfele & Freunde, 2008).

4 Hier sind die Sprachen Deutsch und Türkisch verwendet.

5 Hier sind die Sprachen Deutsch und Farsi verwendet.

3.4 Die Weiterentwicklung von Liederbüchern

Während die soeben vorgestellten (Kinder-)Liederbücher die Chorliteratur zu einem bestimmten Zeitpunkt betrachten, kann ebenso eine diachrone Betrachtungsweise sinnvoll sein. Daher wird abschließend auf zwei Liederbücher des deutschsprachigen Raums Bezug genommen, wobei es hier um die Veränderung der Liederbuchkategorien geht – es handelt sich bei beiden Werken um multilinguale Liederbücher: *Sim Sala Sing* und *Kolibri*.

Sim Sala Sing existiert bereits seit über 20 Jahren; dementsprechend gibt es auch Entwicklungen hinsichtlich der liederbucheigenen Kategorien. Während die Auflage von 1995 eine Kategorie mit der Bezeichnung *Spaßlieder, internationale Songs und Hits für Kinder* auswies, wurden die Kategorien in den Auflagen von 2005 bzw. 2019 angepasst und die Kategorie *Eine Liederreise um die Welt. Songs von hier bis anderswo* geschaffen. Zudem sind bestimmte Kategorien in den neueren Auflagen weggefallen, beispielsweise existierte in der Auflage von 1995 noch die auf die eigene Heimat der Herausgebenden bezogene Rubrik *In mein Dahoam*, worin Österreichische Volkslieder und Alpenländische Weisen enthalten sind (vgl. Maierhofer, Kern & Kern, 1995, S. 3–5; vgl. Maierhofer, Kern & Kern, 2005, S. 4–6; vgl. Maierhofer, Kern & Kern, 2019, S. 3–6).

Im Gegensatz dazu gab es bei *Kolibri* in der Auflage von 1995 noch die Kategorie *Viele Länder – viele Sprachen*, die in der Neuauflage von 2015 hingegen nicht mehr abgedruckt wurde (vgl. Küntzel & Lugert, 1995, S. 5; vgl. Küntzel, 2015, S. 2–7). Nichtsdestotrotz zeichnen sich beide Liederbücher, *Sim Sala Sing* und *Kolibri*, dadurch aus, dass sie in allen Auflagen sowohl mono-, bi- als auch multilinguales Liedgut beinhalten, je neuer die Auflage, desto vielfältiger das monolinguale Angebot.

4. Persisches Liedgut – eine Odyssee

Wie auch in der Masterarbeit von Röck (2022, S. 29–31) angeführt, gibt es kaum persisches Liedmaterial in den begutachteten Liederbüchern. Eine Ausnahme stellt hierbei Finis (2020) bilinguales Liederbuch dar, das zu Beginn der Chorarbeit den Chorleiterinnen jedoch nicht bekannt war und zudem einen religiösen Schwerpunkt hat, der in der Chorpraxis nicht gesetzt bzw. sogar vermieden wird. Es wurden drei Wege gefunden, um bestehendes oder neues bilinguales Liedmaterial für die Sprachen Deutsch und Farsi zu generieren.

1. Es erfolgt eine Übertragung persischer Lieder/Texte ins Deutsche, wo sowohl eine Transkription der Sprache notwendig ist, um das persische Lied auch für Sänger*innen ohne Farsi-Kenntnisse singbar zu machen, als auch eine musikalische Adaption. Auf rhythmischer Ebene bedarf es beispielsweise Anpassungen entsprechend der Betonungen in der jeweiligen Sprache.
2. Die Übersetzung eines deutschsprachigen Liedes/Textes ins Persische stellt den umgekehrten Weg dar. Allerdings muss auch hier entschieden werden, ob sowohl die lateinische Transkription des Persischen als auch die originale Schreibweise (arabisches Schriftsystem) angegeben werden oder lediglich die Transkription vorhanden sein soll. Auch hier ist eine Anpassung des Sprachdukus (z. B. bei Rhythmen) notwendig.
3. Zuletzt besteht die Möglichkeit, ein neues Stück zu komponieren, das als bilinguales Lied konzipiert ist – Anpassungen hinsichtlich Metrik/Rhythmik können somit bereits zu Beginn umgangen bzw. entsprechend eingearbeitet werden.

Eine exemplarische Aufarbeitung bilingualen Liedgutes anhand des Repertoires des Chores *Ava* wird auch bei Röck (2022, S. 62–70) dargestellt.

5. Aspekte einer interkulturellen Kinder- und Jugendchorpraxis – der Chor *Ava*

Der Kinder- und Jugendchor *Ava* wurde im Januar 2021 ins Leben gerufen. Aufgrund von COVID-19 und seinen immer wiederkehrenden Restriktionen wurde der Chor von Anfang an vor einige größere Herausforderungen gestellt, u. a. der mehrfache Wechsel zwischen Online- und Präsenzproben. Aber auch pandemieunabhängige Faktoren wie die große Heterogenität beispielsweise bezüglich musik- und sprachbezogener Vorkenntnisse sowie des Alters erschwerten den Start und machten Anpassungen in der Konzeption erforderlich. Demnach werden nachfolgend einige Rückblicke des ersten Probenjahres aufgezeigt, die dokumentiert wurden, um zu veranschaulichen, wie das Praxisprojekt seinen Anfang nahm.

5.1 Entstehung und Rollenverteilung

Der Iranische Kulturverein Tirol-Österreich trat an Heike Henning mit der Bitte heran, einen Chor zu leiten, in dem Kinder und Jugendliche des persischen Kulturraums, zu denen Menschen aus Afghanistan und dem Iran gezählt werden⁶, Lieder aus ihrer eigenen Heimat singen können, um eine tiefere Verbundenheit zur ursprünglichen Herkunft zu ermöglichen. Die Entwicklung eines solchen Chores benötigt jedoch weit mehr als eine(n) Musiker*in, um die Proben anzuleiten. Wie Greve (2012, S. 184–185) anführt, sind unterschiedliche Funktionen für die (Neu-)Entwicklung interkultureller Projekte notwendig, die anhand von drei Fragen erläutert werden:

1. Wer trägt die Verantwortung? Es muss geklärt sein, wer welche Rolle (Leitung des Chores, Stellvertretung, Dolmetscher*in, Organisation und Kommunikation, Interessenvertretung der Eltern und Jugendlichen, Geschäftsführung u. v. m.) innehat, welche Ziele verfolgt werden, wie die Chorarbeit ablaufen soll, etc. Die Zuständigkeiten müssen auf allen Seiten entsprechend geregelt sein; hierbei handelt es sich beispielsweise um die Rolle der Verantwortung (vgl. Greve, 2012, S. 185). Im Praxisprojekt wird diese Rolle von Heike Henning eingenommen. Sie leitet den Chor, konzipiert Projekte, wirbt Geldmittel ein etc.
2. Wer repräsentiert die (musikalischen) Kulturen? Da es oftmals nur wenige gibt, die Know-how auf diesem Gebiet besitzen, geht es in erster Linie darum, eine ideologische Kontaktperson zu finden, die Musiker*innen findet, die Expert(*inn)en hinsichtlich der Musik der anderen Kulturen sind, d. h., sie kennen nicht nur die persische oder sonstige Musik, sondern sie können sie auch selbst wiedergeben/spielen. Nach Greve handelt es sich hierbei um den „Local Guide“ (Greve, 2012, S. 185). Diese Rolle wurde von unterschiedlichen Personen übernommen, v. a. hinsichtlich des Findens von Musiker*innen. Doch der primäre *Local Guide*, also die Person, die am meisten Kontakt zur persischen Community aufweist, ist Anita Mohammadi Samarsjedi, eine Farsi-Lehrerin, die im ersten Jahr regelmäßig an den Proben teilnahm, erste Lieder und CDs besorgte und diese Position bei Chorgründung übernahm.
3. Wer schlichtet, wenn nötig? Hiermit ist gemeint, dass es beispielsweise zu (Identitäts-)Konflikten kommen kann, die mittels einer Vertrauens- und Ratgeberperson gelöst werden. Greve nennt diese Rolle auch ‚Identitäts-Troubleshooter‘ (vgl. Greve, 2012, S. 185). Diese Rolle ist in Bezug auf

6 Der Terminus *persisch* wird hier als eine Art Synthese verstanden. Röck (2022, S. 32–36) beschreibt diesbezüglich die Problematik des Begriffs und inwieweit ein Zusammenhang zwischen Iran, Afghanistan und Persien besteht und weswegen der Begriff kritisch betrachtet werden muss.

Ava zweigeteilt: Zum einen gibt es Anita Mohammadi Samarsjedi, die bei Schwierigkeiten zugegen ist, auf der anderen Seite Johanna Röck, die ebenfalls aktiv im Chorgeschehen in den ersten eineinhalb Jahren als stellvertretende Chorleiterin tätig war und auch den Kontakt mit den Kindern, Jugendlichen und Eltern pflegte und einen großen Teil der Kommunikation übernahm. Es wird und wurde stets gemeinsam versucht, Schwierigkeiten und Unzufriedenheiten der jeweils anderen Seite offen zu begegnen, um bestmögliche Lösungen für alle Beteiligten zu finden. Dabei waren die Troubleshooter stets im Austausch und brachten mögliche Konfliktthemen zur Sprache.

5.2 Erste Zielsetzungen

Das Ziel dieses neuen Chores besteht u. a. darin, in quantitativem Sinne zu wachsen, also mehr Mitglieder aus unterschiedlichen Kulturen zu gewinnen, um so verschiedene (musikalische) Kulturen und Praktiken zu erleben und kennen zu lernen. Ebenso geht es darum, selbst zu entdecken und anderen zu zeigen, wie vielfältig und unterschiedlich die musikalischen Traditionen sind, wodurch in weiterer Folge mittels Konzerten und Videos auch die Musik anderer Kulturen für Zuhörer*innen hör-, sicht- und erlebbar werden. Jedoch soll der Chor nicht ausschließlich auf eine bestimmte Klientel beschränkt bleiben, Familien – Eltern, Großeltern, Geschwistern etc. – und auch Freund(*inn)en soll angeboten werden, gemeinsam zu singen, denn

„[d]a Eltern sich häufig nicht in der Lage sehen, mit ihren Kindern zu singen, wird Singschulung zunehmend institutionalisiert. Das ist einerseits gut, weil dann ausgebildete Fachkräfte die Kinder anleiten. Andererseits sollte es auf längere Sicht ein Ziel sein, die Familien zu unterstützen, wieder mehr innerfamiliär zu singen. Initiativen dazu gibt es bereits.“ (Etzold, 2016, S. 149)

Demnach besteht ein Ziel der interkulturellen Chorpraxis darin, möglichst viele Menschen miteinzubinden und gemeinsam die kulturelle Vielfalt mittels des Mediums Musik zu entdecken und zu feiern. Dies wurde durch Familiensingnachmittage, intergenerative Singveranstaltungen, gemeinsame Konzertbesuche und Ausflüge, als es dann möglich war, gefördert. Die Literatur wird häufig, aber nicht ausschließlich, danach ausgewählt, ob anhand dieser interkulturelles Lernen ermöglicht wird.

5.3 Das Proben- und Veranstaltungsangebot – Einflüsse durch COVID-19

Das Proben- und Veranstaltungsangebot richtete sich im ersten Chorjahr primär an Kinder und Jugendliche mit afghanischen oder iranischen Wurzeln, wobei v. a. auch beim Familiensingen ebenso weitere Altersklassen eingeladen waren, gemeinsam mit dem Chor *Ava* zu musizieren. So wurden manche Proben gezielt als Familiensingnachmittage geöffnet und es wurden auch wie bereits erwähnt intergenerative Singnachmittage (mit Studierenden und Senior(*inn)en) organisiert und durchgeführt. Im April 2022 – nachdem Lockerungen hinsichtlich der COVID-19-Restriktionen in Sicht waren – konnte der Chor dadurch erstmals für eine breitere Klientel geöffnet werden, wodurch ein erstes inklusives Miteinander geschaffen werden konnte.

Eine besondere Herausforderung ergab sich aufgrund der Pandemie (siehe Abbildung 1), was dazu führte, dass der Chor sich nach wie vor im Aufbau befindet. Die erste Probenphase musste (soweit möglich wöchentlich) online abgehalten werden. Aus diesem Grund konnte zu Beginn beispielsweise auch nicht an einem einheitlichen Klang gearbeitet werden, zudem war es schwierig Intonation zu schulen. Die Proben wurden in Online-Phasen stets über Zoom abgehalten. Neben dem Einlernen von Stücken wurde auch viel Wert auf die Rhythmik gelegt, indem Rhythmen vor- und nachgeklatscht, -gepatscht, -geschnipst etc. wurden – auch Tanzanleitungen spielten eine Rolle.

Aufgrund des ständigen Wechsels zwischen Online- und Präsenzphasen (vgl. Abbildung 1) musste flexibel gearbeitet werden. Dies beeinflusste die Chorarbeit maßgeblich. So waren im ersten Probenjahr bspw. keine Konzerte möglich – das erste Konzert wurde daher im Rahmen der 40-Jahr-Feier des Mozarteums Salzburg, Department für Musikpädagogik Innsbruck am 12. Juni 2022 abgehalten, also ca. eineinhalb Jahre nach der Gründung des Chores. Der Kinder- und Jugendchor *Ava* durfte mit zwei Liedern, *riyād*, einer Neukomposition für den interkulturellen Kinder- und Jugendchor von Elias Praxmarer, und *Kein schöner Land*, einem traditionellen Volkslied aus dem 19. Jahrhundert, ebenfalls dabei sein.

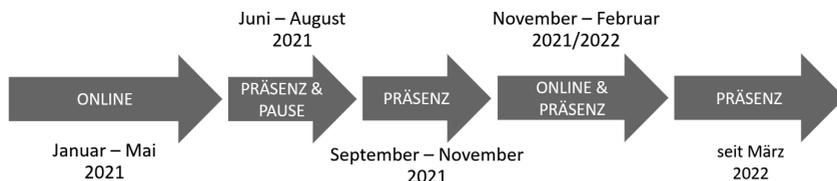


Abbildung 1: Herausforderungen hinsichtlich der Probenzeit – ständiger Wechsel zwischen Online- und Präsenzproben aufgrund von COVID-19.

5.4 Chancen und Herausforderungen – die Chorpraxis in Aktion

Wie bereits angeführt, stellte die Corona Pandemie, welche 2020 begann und zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Artikels noch andauert, die Chorleiterinnen beim Aufbau des interkulturellen Chores vor einige Herausforderungen. Es zeigte sich, dass gerade der ständige Wechsel zwischen Online- und Präsenzproben nicht nur für die Kinder- und Jugendlichen und die Chorleiterinnen, sondern auch für die Eltern herausfordernd war: Die technische Ausstattung war nicht bei allen Familien zufriedenstellend gegeben – manche hatten einen Laptop zuhause, während sich andere mit dem Smartphone zum Meeting zuschalteten. Die geplanten gemeinschaftlichen Videoproduktionen erwiesen sich als schwierig, fehlte es den Kindern doch an einigen Voraussetzungen, wie bspw. entsprechenden Aufnahmebedingungen zu Hause oder Sicherheit im solistischen Singen. Da keine Konzerte durchführbar waren, wurden zwei Videos als Ergebnissicherung erstellt: *Wie der Frühling/Salom Mesle*⁷ und *Khoshhalo Shado Khandonam/Ich bin fröhlich*⁸. Während das erste Video im Rahmen der Online-Probenphase erstellt wurde, handelt es sich beim zweiten um eines, das in der Präsenzzeit aufgenommen werden konnte. Die merklichen stimmlichen Unterschiede zwischen den beiden Filmproduktionen ergeben sich daraus, dass bei der ersten die Stimmen von Studierenden der Universität Mozarteum Salzburg, Department für Musikpädagogik Innsbruck verwendet werden mussten, da es für die Kinder und Jugendlichen noch größtenteils zu schwierig war, sich mithilfe des Handys und eines Playbacks (Backing Tracks) aufzunehmen. Umso erfreulicher war es, dass das zweite in geblockten Präsenzproben aufgenommen werden konnte. Bei beiden Videos wurden neben den Aufnahmen, die von den Kindern/Jugendlichen bzw. ihren

7 Das Video ist unter folgendem Link abrufbar: https://www.youtube.com/watch?v=_ZQW6j8yqvA [15.07.2022].

8 Das Video ist unter folgendem Link abrufbar: <https://www.youtube.com/watch?v=FIVxQPJLdX8> [15.07.2022].

Eltern geschickt wurden, auch Fotos und Zeichnungen integriert. Es wurden auch Choreografien einstudiert. Eine kann auch im zweiten Video *Khosshalo Shado Khandonam/Ich bin fröhlich* betrachtet werden.

Die Intonation des Gesangs und das Aufeinanderhören, was sich u. a. in einer gesteigerten Klangqualität bemerkbar macht, verbesserten sich schlagartig als Präsenzproben möglich waren. Die Klavierbegleitung und die Stimmen der anderen Sänger*innen waren für die Kinder und Jugendlichen eine hilfreiche Stütze – immerhin durfte bei den Online-Proben aufgrund der Latenz lediglich eine Person ihr Mikrofon anschalten. Deshalb war auch das mehrstimmige Singen erst in Präsenzproben zufriedenstellend möglich.

Da ein Teil der Kinder und Jugendlichen nicht aus Innsbruck stammt, mussten Probentermine geändert werden, da die Anfahrtszeit während der Präsenzphase plötzlich eine Rolle spielte, was zu Terminirritationen führte. Aus diesem Grund musste regelmäßig an die Probentermine erinnert werden, was aus organisatorischer Sicht einen entsprechend großen Mehraufwand bedeutete.

Wie bereits anhand der Liedgutgenerierung aufgezeigt wurde, stellt die Sprachverwendung eine besondere Herausforderung dar. Geprobt wurde auf Deutsch, das Liedgut war teils auf Farsi. Auf der einen Seite handelt es sich bei den Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Farsi zwar um Natives, auf der anderen Seite sind diese aber teilweise noch selbst in der Lernphase dieser Sprache – nur die wenigsten beherrschen sie sehr gut in Wort und Schrift, was in der Probenarbeit auch zu Verwirrungen und Unsicherheiten führte, da es Ungereimtheiten bezüglich der Aussprache gab.⁹

Neben den regelmäßigen Proben wurden ergänzend auch andere Veranstaltungen, teilweise in Kooperation mit anderen Kinder- und Jugendchören angeboten. Zu diesen zählen beispielsweise ein Poetry Slam Workshop im Oktober 2021 mit dem syrischen Autor Omar Khir Alanam, bei dem die Kinder und Jugendlichen angeleitet werden sollten, eigene Texte zu verfassen, die dann als Grundlage für Liedkompositionen dienen sollten. Nachdem er Einblicke in seinen eigenen Werdegang gab – er musste aufgrund eines Bürgerkriegs flüchten – forderte er die Kinder und Jugendlichen auf, selbst Texte zu verfassen. Das Besondere an diesem Workshop war neben dem inhaltlichen

9 So lautete die ursprüngliche Transkription eines Wortes des Liedes *Miše*, was im vorliegenden Kontext bedeutet, dass das *s* mit Hatschek als *sch* gesprochen wird. Da diese Schreibweise nicht allen bekannt war, meinte ein Mädchen, dass das Wort mit *s* ausgesprochen werden müsste. Nachdem die Farsi-Lehrerin an diesem Tag abwesend war, konnte nicht auf das ansonsten vorhandene Sprachwissen zurückgegriffen werden. Erst als das Lied mehrmals falsch ausgesprochen wurde, stellte das Mädchen fest, dass das Wort doch mit *sch* ausgesprochen werden müsste. Dieser kurze Einblick verdeutlicht, dass es eine besondere Herausforderung für die Chorleitungen birgt, Lieder einzustudieren, deren Sprache sie nicht können.

Input zudem die Chorbegegnung, die gemeinsam mit dem Nürnberger Jugendchor *ConTakt* unter der Leitung von Heike Henning stattgefunden hatte. Die erarbeiteten Themen und Inhalte der Kinder und Jugendlichen waren sehr vielfältig. Das gemeinsame Schreiben bot neben dem chorischen Singen die Chance, als Einheit an etwas zu arbeiten. Die Texte wurden vorgetragen und diskutiert und ermöglichten allen auch Einblicke in eine andere Welt, als etwa eine Jugendliche von ihrer eigenen Fluchterfahrung berichtete.

Aufgrund des merklichen Erfolges des Schreibworkshops und für die weitere Generierung eigener Themen und Texte in der avisierten bilingualen Chorliteratur, wurde im Dezember 2021 eine erste chorinterne Schreibwerkstatt in deutscher Sprache angeboten. Wegen neuerlicher Restriktionen musste diese jedoch online abgehalten werden, was sich allerdings keineswegs negativ auf den Schreibelan der Kinder und Jugendlichen auswirkte. Es wurden Elfchen verfasst und Überlegungen angestellt, was die Kinder und Jugendlichen sich an nicht materiellen Gütern wünschen würden. Die Wünsche waren vielfältig: Glück, Gesundheit, die Fähigkeiten fliegen und hexen zu können, aber auch nicht schnell zu altern (vgl. Röck, 2022, S. 74). Diese Überlegungen regten zum gemeinsamen Nachdenken und zu Gesprächen an.

Eine letzte Veranstaltung, die hier erwähnt werden soll, ist das erste gemeinsame Familiensingen sowie ein Orgelvermittlungsprojekt. Diese fanden im November 2021 statt. Es wurden alle – Kinder und Jugendliche mit ihren Eltern – eingeladen, gemeinsam zu singen. Anschließend wurde ein Kinderorgelkonzert veranstaltet. Diese rahmenbildenden Angebote stärkten den Zusammenhalt der Gruppe und erweitern das (inter-)kulturelle Bildungsangebot. Viele besuchten in diesem Kontext zum ersten Mal den Innsbrucker Dom und kamen in Berührung mit einem für den Kirchen- und europäischen Kulturraum typischen Instrument, der Domorgel. Interkulturelles Lernen ist immer auf alle vorhandenen Kulturen hin zu denken und zu fokussieren.

6. Fazit

Die Entwicklung eines interkulturellen Kinder- und Jugendchores ist spannend, da neue Wege beschritten und eigene Lösungen gefunden werden müssen. Voraussetzungen und Zielsetzungen interkultureller Chöre sind sehr unterschiedlich, viele Dinge müssen situativ entschieden werden. Genau das bietet aber neben den unzähligen Herausforderungen auch eine Vielzahl an Chancen. Neben chorpädagogischen Kompetenzen ist einiges an Fachwissen hinsichtlich der Kultur der Minorität erforderlich, die sprachliche und die soziale Arbeit stellen ebenfalls Schwerpunkte dar. Zudem darf wie bei jedem Kinder- und Jugendchor die Elternarbeit nicht vergessen werden, da sie in die-

sem Kontext sogar noch viel zentraler und aufwändiger scheint. Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Komponenten (Chorpädagogik, Wissen um die unterschiedlichen Kulturen, das Vorhandensein breit gefächerter, interkultureller Chorliteratur, Elternarbeit, sprachliche Vermittler und Unterstützer etc.) ist notwendig, um ein erfolgreiches chorisches Miteinander zu schaffen.

So steht der interkulturelle Kinder- und Jugendchor *Ava* auch eineinhalb Jahren nach seiner Gründung noch am Beginn seiner (hoffentlich) langfristigen, klangschönen kulturverbindenden Reise zu mehr Interkulturalität in Chören, zu mehr Musik anderer Länder, zu mehr persischem und sonstigem bi- oder multilingualen Liedgut. Zudem möchten wir mit diesem Chorangebot gezielt Kinder, Jugendliche und seit neuestem auch Frauen ansprechen, die bisher nicht in den vorhandenen Vereinschören singen und die Chorlandschaft Tirols um ein weiteres, anderes Angebot erweitern.

Literatur

- Adamek, K. (1996). Singen als Medium interkultureller Arbeit. In G. Noll & H. Stein (Hrsg.). *Musikalische Volkskultur als soziale Chance. Laienmusik und Singtradition als sozialintegratives Feld. Tagungsbericht Hildesheim 1994 der Kommission für Lied-, Musik- und Tanzforschung in der Deutschen Gesellschaft für Volkskund e. V. Essen: Bd. 13. Musikalische Volkskunde. Materialien und Analysen. Schriftenreihe des Instituts für Musikalische Volkskunde der Universität zu Köln* (S. 239–263). Die Blaue Eule.
- Barth, D. (2012). Was heißt ‚kulturelle Identität‘? Eine musikpädagogische Auseinandersetzung mit einem provozierenden Begriff. In D. Altenburg & R. Bayreuther (Hrsg.). *Musik und kulturelle Identität: Bd. 2. Symposien B* (S. 158–163). Bärenreiter.
- Barth, D. (2016). Singen, Chorkultur, Migrationsgesellschaft und die allgemeinbildende Schule. In K. Ermert (Hrsg.). *Chormusik und Migrationsgesellschaft. Erhebungen und Überlegungen zu Kinder- und Jugendchören als Orte transkultureller Teilhabe: Bd. 66. Wolfenbütteler Akademie-Texte* (S. 81–89). Books on Demand.
- Betz, A. (Hrsg.). (2016). *Das große Kinderliederbuch. Illustriert von Carola Holland*. Ueberreuter Verlag GmbH.
- Ermert, K. (2016). Chor und Migrationsgesellschaft als Thema und als Projekt – Annäherungen, Ergebnisse und Perspektiven. In K. Ermert (Hrsg.). *Chormusik und Migrationsgesellschaft. Erhebungen und Überlegungen zu Kinder- und Jugendchören als Orte transkultureller Teilhabe: Bd. 66. Wolfenbütteler Akademie-Texte* (S. 15–46). Books on Demand.
- Etzold, C. (2016). ‚Kommt herbei zum Sternenchor, leiht uns doch euer Ohr‘ – Chorsingen in einer Kindertagesstätte mit 16 Nationen. In K. Ermert (Hrsg.). *Chormusik und Migrationsgesellschaft. Erhebungen und Überlegungen zu Kin-*

- der- und Jugendchören als Orte transkultureller Teilhabe: Bd. 66. Wolfenbütteler Akademie-Texte* (S. 141–150). Books on Demand.
- Finis, W. (Hrsg.) (2020). *Gemeinsam vor Gott*. (3. Aufl.). SCM Hänssler.
- Gerstgrasser, S., Henning, H. & Vigl, J. (2021). Vom Chorsingen und Chorleiten – Hintergründe, Forschungsergebnisse. In H. Henning (Hrsg.). *Studien zum Chorsingen und Chorleiten* (S. 11–34). Waxmann.
- Greve, M. (2012). Die Vermittlung türkischer Musik in Westeuropa. Identitätsschreibungen und praktisch didaktische Probleme. In D. Altenburg & R. Bayreuther (Hrsg.). *Musik und kulturelle Identität: Bd. 2. Symposien B* (S. 179–185). Bärenreiter.
- Höfele, H. E. & Freunde (Hrsg.) (2008). *Jibuli. Kinderlieder, Spiele und Tänze aus aller Welt*. Fidula.
- Küntzel, B. (Hrsg.) (2015). *Das Liederbuch für die Grundschule in Bayern*. Schroedel.
- Küntzel, B. & Lugert, W. D. (Hrsg.) (1995). *Kolibri. Das Liederbuch für die Grundschule*. (8. Aufl.). Metzler.
- Maierhofer, L., Kern, R. & Kern, W. (Hrsg.) (1995). *Sim Sala Sing. Lieder zum Singen, Spielen, Tanzen für die 2.-4. Klasse der Volksschule*. Helbling.
- Maierhofer, L., Kern, R. & Kern, W. (Hrsg.) (2005). *Sim Sala Sing. Das Liederbuch für die Grundschule. Ausgabe D*. Helbling.
- Maierhofer, L., Kern, R. & Kern, W. (Hrsg.) (2019). *Sim Sala Sing. Das Liederbuch für die Grundschule. Ausgabe D*. Helbling.
- Merkt, I. (2004). Multikulti und Musikpädagogik. Eine Bestandsaufnahme am Beispiel der Musik der Türkei. In Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.). *welt@musik – Musik interkulturell. Schlaglichter, Aufbruch – Umbruch, Zeiten – Räume, Modelle, Nähe – Ferne* (Bd. 44., S. 328–336). Schott Musik International.
- Reckmann, H. (Hrsg.) (1984). *Singt eure Lieder mit uns*. Eres Edition.
- Rinderer, L. (Hrsg.) (1968). *Liederbuch für die Grundschule. 1. bis 4. Schulstufe der Volksschulen. Mit Einführung ins Notensingen*. Helbling.
- Röck, J. (2022). *Interkulturelle Chorpädagogik. Die Entwicklung eines multilingualen Kinder- und Jugendchores mit dem Schwerpunkt Farsi/Deutsch in Innsbruck/Tirol*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck/Universität Mozarteum Salzburg, Department für Musikpädagogik Innsbruck.
- Unterberger, S. (Hrsg.) (2001). *Lieder der Türkei. Ein zweisprachiges Liederbuch. Spiel- und Tanzanleitungen. Kulturhistorische Erläuterungen*. (2. Aufl.). Helbling.
- Zimmermann, O. (2016). Was bedeutet ‚Kultur für alle‘ heute? In K. Ermert (Hrsg.). *Chormusik und Migrationsgesellschaft. Erhebungen und Überlegungen zu Kinder- und Jugendchören als Orte transkultureller Teilhabe: Bd. 66. Wolfenbütteler Akademie-Texte* (S. 116–122). Books on Demand.

Hamed Abboud & Siljarosa Schletterer

Das [Vor]Wort vor den Bergen

Dieser Dialog hat begonnen wie jeder Dialog nämlich indem irgendwann ‚angefangen wurde‘. Bei uns war es eine fast zufällige Wiederbegegnung: Ein gemeinsamer Spaziergang durch einen verlassenen Park im November wurde unbeabsichtigt der Anstoß für den späteren ‚offiziellen‘ Dialog.

‚Wir sind immer am Plaudern‘, sagen wir heute über uns. Weil wir immer am Plaudern sind, wollten wir einen dritten Gesprächspartner einladen, in diesem Fall einen Berg, der mit uns redet, etwas über sich preisgibt und der uns erlaubt etwas über sein ‚bergiges‘ Ich zum Ausdruck zu bringen. Diese Berge sehen wir als Co-Autorinnen an.

Ursprünglich war es kein spezieller Wunsch von uns einen spezifischen interkulturellen Dialog zu beginnen. Die interkulturellen Aspekte wurden uns erst später klar. Wir wollten schlicht nur ein radikales poetisches Begegnen ausprobieren und unsre lyrischen Sprachen in Dialog treten lassen – gegenseitig und mit den Bergen. Diese *Beschreibung* ist wie der poetische Dialog selbst gemeinsam entstanden. Um das Dialogische auch hier erfahrbar zu machen, werden wir die weiteren Gedanken ebenfalls in einem Gespräch hier wiedergeben:

Hamed: Ich bin Hamed, ein syrischer Autor, der im Burgenland lebte und nun in Wien einen neuen Wohnsitz gefunden hat. In Syrien habe ich selten Berge gesehen, und im Burgenland gab es auch keine, deshalb war das Thema interessant genug, um sofort begeistert von der Idee zu sein.

Ich erzählte Siljarosa von meinem Dialog mit dem deutschen Dichter Christoph Wenzel, in welchem es um Annette von Droste-Hülshoff ging. Dieses Erlebnis mit Christoph war besonders und ich war danach bereit es wieder zu erleben, aber ich hatte eine große Angst, nämlich weil ich seit meiner Flucht selten Poesie schrieb, und mir war bewusst, dass die Poesie mich verlassen hat, ohne anzukündigen, ob sie wieder zu mir zurückkehrt. Deshalb wusste ich nicht, ob ich mich mit Siljarosa gemeinsam im Dialog wieder poetisch ausdrücken könnte.

*Trotz dieser Angst entstand ein poetisches Spiel, ein lyrisches Pingpong, ganz anders als wenn ein Autor alleine mit seinem Wortschatz experimentiert, in seiner eigenen Welt herumschaut und Inspiration sucht: entweder es gelingt, einen neuen Gedanken zu fangen oder es scheitern alle Versuche. Auf der anderen Seite, wenn zwei Autor(*inn)en zusammen reden, provoziert der erste den zweiten*

und der eine rüttelt an der Perspektive des anderen. Es ist so, als ob unser konstanter Austausch ein regelmäßiges Abladen beim Gegenüber, Spielräume schafft: Ich lege meine Gedanken bei Siljarosa ab, sie spielt ein bisschen mit meinen Gedanken, ändert sie, und legt erneut diese geänderten Gedanken bei mir ab. So entstehen meistens in der Mitte des Spielraums Berge, gehäufte Gedanken sozusagen. Erst wenn man die Spitze, das Ziel erreicht hat, kann man den Weg anschauen, den wir gegangen sind.

Siljarosa: Ich bin Siljarosa, die verrückte Autorin, die die Welt poetisieren will (und die Welt besteht nun einmal auch aus Bergen und Menschen). Dass in Hameds Sprache Poesie lebt, war mir zu dem Zeitpunkt eigentlich klar, beziehungsweise, dass sie ihn nie verlassen kann (so sehr sie es auch vortäuscht). Aber wir alle wissen, dass Poesie ihre Eigenheiten hat und sich gern in verborgenen Winkeln versteckt. Die Idee des Berg-Dialogs entstand insofern, dass ich gern ein Gedicht von Hamed präsentieren wollte im Rahmen einer Berg-Lesung in Innsbruck. Genau der biografische Gegensatz interessierte mich. Meine Wohnsitze oder Wohnsätze, meine bewohnten Sätze, wurden nämlich im Gegensatz zu Hamed meistens von Bergen und Flüssen mitbewohnt. Man könnte auch sagen, sie wurden von ihnen ‚großgezogen‘.

Trotzdem waren auch bei mir Ängste vor dem Dialog vorhanden. Kann ich mich einem Thema, das so national besetzt und ‚vorbelastet‘ ist, frei widmen ohne dauernd den Ballast der Vergangenheit zu spüren? Darf ich über Berge schreiben? Finde ich eine Sprache, die meiner entspricht? Erst das in-Dialog-Treten, das Inspirierende, Neue und Befruchtende der ‚geschüttelten‘ Perspektive ermöglichte mir das Wagnis. Die gemeinsame Zeit überraschte mich mit großer Freiheit und öffnete mir den Zugang zu meiner eigenen Sprache, die ich beim gemeinsamen Bergerleben auch neu entdecken durfte. Das betrifft auch nicht nur den reinen Schriftprozess, sondern auch unsere poetologischen Perspektiven, unseren Austausch im Ganzen. Unser Statement ‚wir sind immer am Plaudern‘ meint damit auch, wir erfinden und finden uns durch die Augen des Anderen immer wieder neu (sei es bei einem gemeinsamen Café-Besuch oder einem gemeinsamen Buch oder einer Bergbegegnung). Unser Dialog scheint immer präsent und läuft mit uns unsere Wege ab. Das gegenseitige Abladen und Aufladen bedingt auch, dass der Dialog sich so leicht anfühlt, weil er mitleben und miterleben darf, was in uns passiert. Und umgekehrt dürfen wir ihn beim ‚Altwachsen‘ zusehen.

Hamed: Jorge Luis Borges sagte in einem Vortrag, dass Poesie nicht fremd sein kann, Poesie lauert und wartet hinter jeder Ecke. Und sie kann zu jeder Zeit vor uns springen oder auftauchen. Diese Gedanken von Borges waren mir nicht bekannt als ich mit Siljarosa den Dialog anfangen wollte. Aber ich wusste, dass

mehrere Gewinne zurückkommen könnten: Poesie wieder zu schreiben, Berge zu erkunden und einen Menschen eng kennenlernen, in dem ich mit Siljarosa ganz nah (obwohl wir weit entfernt voneinander leben) die eigene Seele spüren und wir einander folgen konnten; je nachdem wer die poetische Führung übernahm. Außerdem, wenn niemand die Führung übernimmt, befinden wir uns immer im Dialog selbst bei einer Pause: bei einem möglichen realen Treffen, vielleicht bei einer Eierspeise im Weidinger Cafe in Wien, da streicheln wir unseren Dialog sanft und zart, um ihm eine Pause zu geben, bevor wir wieder mit brutaler poetischer Energie weiter schriftlich marschieren können.

Siljarosa: Die gegenseitige und abwechselnde Führung war immer auch Inspiration und Einsicht ins Andere und gleichzeitig tiefer ins Eigene hinein. Mit jedem Gedicht kam es mir so vor, als würden wir uns ein Stück weit *aufeinander zu schreiben*. Als würden wir uns mit jedem Weiterschreiben und Wiederlesen näher oder tiefer erleben, auch uns selbst und unsere eigenen poetischen Sprachen. Der interkulturelle Aspekt wurde uns in dieser Reflexion mehr und mehr bewusst. Wir schreiben aus zwei verschiedenen Sprach- und Mitweltbiografien heraus und verändern uns gegenseitig. Zumindest kann ich von mir sagen, dass sich unser Dialog in meine Poesie eingeschrieben hat. Und brutale poetische Energie wünsche ich jedem.

Hamed: Ich wusste, dass ich frei bin, und keine Angst haben muss, ich wusste, dass Siljarosa meine Sprache mit offenen Armen empfängt und dass ich möglicherweise viele Fehler auf Deutsch machen würde. Ich wusste aber auch, dass ich mit ihr etwas Neues erfinden kann, sei es auf der Gedankenebene oder auf der Ebene der Wahrnehmung des Berges oder auf der Ebene von Poesie in einer ganz neuen Sprache für mich: in Deutsch. Ich sagte Siljarosa erst später, dass ich auf ihre poetischen Abschnitte zwei Mal reagiert habe; einmal als ich ihre Antwort bekam und nicht ganz verstanden habe, aber eine Idee davon hatte, und ein zweites Mal als ich ihr Gedicht richtig übersetzt habe und es verstehen konnte. Dadurch entstand bei mir ein gedoppeltes Verhältnis zu ihrer Poesie, einmal mit einem offenen Herz und geschlossene Augen und einmal mit einem klaren und deutlichen Blick in ihre Beziehung zu Berge und zu mir in der gleichen Hinsicht.

Siljarosa: Dieser Aspekt ist sehr interessant. Als wir zum ersten Mal über unsere Herangehensweise sprachen, fiel uns auf, dass wir ein *artverwandtes Lesen* betreiben, obwohl wir eine andere Elternsprache besitzen. Auch ich las Hameds Texte zweimal um darauf zu reagieren. Einmal um seine Bilder auf und in mich dringen zu lassen – brillenlos, und einmal mit der genauen ‚Blicksbrille‘ der Antwortbildung. Obwohl wir uns mit jedem neuen Gedicht noch näher ‚angeschrieben‘ haben. Jeder von uns – auch da ähneln wir uns in unserer He-

rangehensweise oder Schreibweise – hat vor dem Verfassen einer neuen Antwort den ganzen Dialog neu gelesen um dem nächsten Gedicht die ganze Generation der vorhergehenden Dialoge zu übermitteln. Das hat auch den Klang unserer Gedichte verändert: das immer wieder neu Lesen, das immer wieder neue innerliche Hören der anderen poetischen Betrachtungen.

Hamed: Nach meinem ersten Gedichtband in Syrien habe ich gegen den Rhythmus geschrieben, mir war bewusst, dass Klang und Rhythmus ein bisschen altmodisch sind. Daher entstanden bei mir viele Gedichte, die klanglos und die auf die Bilder konzentriert sind. In unserem Dialog – der ja von Anfang an auf Deutsch und nicht auf Arabisch geschrieben war – haben mich die deutschen Worte verführt, sie in eine bestimmte Reihe zu stellen, mit ihnen zu spielen, und diese klangvolle spielerische Schreibweise zu genießen.

Siljarosa: Da kommt bei mir gleich eine Frage auf: Inwiefern kann für dich ein Gedicht überhaupt klanglos sein? Für mich ist nämlich jede Art von Poesie genuin mit Musik und Klanglichkeit verwoben. Sogar jene Poesie, die bewusst nicht auf Rhythmus geschrieben ist oder Reime vermeidet. Schon das Wort *Lyrik* bezeugt es: Es stammt ja vom altgriechischen Wort *lyrike* ab: Es waren Texte, die zur Lyra gesungen wurden (auch heute noch blühen Gedichte am besten in der Gegenwart von Musik). In meiner Herangehensweise lebt Poesie von Klang, nein ist Poesie Musik.

Hamed: Hervorragend, schon was Neues gelernt, ich wusste nicht, dass die Lyra existiert, und nun habe ich eine neue Sichtweise kennengelernt. Aber über Musik und Klang denke ich, dass es um eine Verhältnis-Frage geht, nämlich wenn ich damals gegen alte Poesie absichtlich schreiben wollte und gegen diesen urklassischen Rhythmus kämpfte, so gibt es nun auf Deutsch keine altmodische Schreibweise, und es gibt keine klassischen Worte und keinen klassischen Rhythmus. Alles ist für mich auf Deutsch neumodisch, und alle neuen musikalischen Versuche sind erlaubt und machen Sinn. Ich muss auch dazu sagen, dass die alte blumige musikalische Poesie nicht nur alt klingt, sondern auch schwierig zu meistern ist, weil die alte arabische Poesie eine bestimmte Mathematik hat, und eigene strenge Musik-Meere, die man nicht überschreiten darf oder in dem man flexibel sein kann, deshalb entwickelte sich bei der Mehrheit meiner Generation die Liebe für die moderne und postmoderne Poesie, die frei vorkommen darf.

Siljarosa: Jetzt habe ich wieder etwas dazugelernt: Danke! Wie spannend! Ich wusste nicht, dass die Meere eure Texte teilen. Und vom Meer zum Berg sind es ja nur ein paar Jahrtausende.

Der Bruch oder die Revolte gegen das Diktat des Metrums und der Reime war auch im deutschsprachigen Bereich sehr prägend. Obwohl ich finde, dass sich gerade in neueren Herangehensweisen wieder durchaus eine Rückkehr oder eine neue Rhythmus- und Reim-Faszination feststellen lässt, siehe auch den typischen Klang beim Poetry Slam. Aber Klang besteht ja aus mehr als nur dem Reimzwang und dem Rhythmus. Spannend finde ich, dass du durch den unvoreingenommenen Zugang zur deutschen Sprache, dich nicht explizit gegen musikalische Strukturen wehren musstest. Du warst ‚emanzipationsfrei‘ im Finden des Sprachklanges, richtig? Das heißt also unser Dialog ist gezeugt von einer emanzipationsfreien und einem emanzipationserprobten Klangsprache.

Hamed: Die Musik zu akzeptieren oder sie nicht absichtlich abzulehnen ist ein automatischer und harmonischer Aspekt unseres Gesprächs. Wir tanzen zusammen, ich gebe dir eine Geste und du kommst mit mir und schaust was ich tue und reagierst darauf und ich tue dasselbe. Also hier in unserem Dialog brauchen wir eine musikalische Bewegung, sei das sichtbar oder versteckt, sei es mit zwei Worten, die miteinander flirten oder sei es mit zwei ganzen Abschnitten, die miteinander reden. Wir werden sehen in unserer Fortsetzung des Dialogs welche Tanzbewegung entsteht und ob wir eine gute Lyra pflanzen und welche Früchte aufwächst.

Siljarosa: Und jeder Tanz braucht bekanntlich Musik. Eine poetische Tanz-Tat am Berg, das ist die beste Beschreibung unseres Dialogs, danke dir Hamed! Wir tanzen am Berg über Meere und laden die Steine und alle Menschen ein mit in den Reigen einzusteigen. Manche tanzen ein paar Umdrehungen mit und drehen den Dialog in neue Aussichten, manche schauen nur zu.

Hamed: Die Frage bleibt offen, wie lange unser Dialog weitergeht und wann er endet? Wir sind beide auf derselben Seite, es geht zusammen bergauf. Wie lange wird in unseren Lungen eine Spur des gemeinsamen Atemzugs bleiben? Wann erfolgt das letzte Ausatmen? Vielleicht wenn wir uns beide voneinander entfernt haben, wenn wir mit anderen Vorhaben beschäftigt sind. Vielleicht lebt unser Dialog weiter und geht spinnt sich selbstständig ohne unsere Unterstützung fort und wir hoffen, dass Sie an diesem Moment teilnehmen und unseren Dialog in einem kleinen Heft finden, in jener kleinen Buchhandlung, ein paar Schritte von ihnen entfernt.

Hamed Abboud & Siljarosa Schletterer

berge erzählen – ein dialog **KONZEPT und AUSZUG**

I

vorgestern zur schwärzesten stunde
als der mond die gespräche der nacht entzündete
fragte ich ihn aus nach den höchsten bergen deines landes

was passieren würde – fragte ich ihn
wenn ich einen davon bei der hand nähme
und mit ihm spazieren ginge

über alle gefühlskontinente hinweg
malte ich dir fragen in die luft
wie dein berg wohl spuren hinterließe

wem die himmlische zahnücke zuerst auffiele
und wie du uns nachblicken würdest
wenn wir gingen und ich in seinem schatten verschwände

II

nicht jeder kann mit den bergen reden,
nicht jeder besitzt den zugang, die macht und die magie

ein berg ist etwas wie ein wildes pferd,
als ich ein kind war, gewöhnte ich mich daran nur mit eseln zu spielen
manche kinder müssen in der nähe von eseln schlafen und von pferden träu-
men

im burgenland nannte ich die hügel berge
und ich nannte meine träume pferde,
pferde, die mich ans ende der welt tragen

eines tages zur blauen stunde
sollte ich einen berg überqueren,
der berg blieb so schweigend, dass ich umkehren musste

*wir können –du und ich – immer freunde werden
bis zum anfang eines berges, dann müssen sich unsere wege trennen*

wenn du mit dem berg plaudern kannst,
bitte sag ihm, dass ich ein guter mensch sei
dass ich ihn nur erleben wollte und wenn ich mich von ihm verabschiede,

wird er nicht um seine erde beraubt werden
mein herz wird voll liebe sein, meine taschen aber leer

III

was wäre frag ich dich
wenn die magie dieser träume nicht ausreiche
wenn dein berg sich verweigere

und als antwort
nur nackte bäume schenke
kalligrafiert wie verschwiegene schriften

nur damit wir sie entziffern
irgendwann zwischen blauer und spätdunkler zeit
an den hängen des tages

dort gilt es balance zu halten
bei den abschieden musst du aufmerksam sein
zu schnell besteigt man das tier des anderen

und reitet ans falsche ende der welt aus versehen oder schein
vor dem eigenen mut
doch er wird dich nie aus den augen verlieren

nachts träumt dein berg von wilden pferden und dir
lässt er verborgen ein paar sandkörner
in die uhren der flüsse träufeln

gedenkst du ihm bald nicht
und kehrst du ihm weiter den rücken
so wird er dir in jeder himmlischen zahnücke
versteinerte taschen schicken und lots geschichte umschreiben
bis du dich umdrehst zu ihm und deine mächte
in ihm erkennst

IV

du weißt, dass der berg aufwächst, und altwächst
ich bin mir sicher, dass du es tief in dir spürst
dass ein berg eine spirale aus erfahrungen ist, die explodieren wollen,
aber trotzdem warten:

die lava innen

die erde, die unter die erde gedrückt ist

das holz unter der kruste der bäume

das chlorophyll

alles

unter einem großen spitzen schirm

lauert, wartet und kocht.

damals reichte die magie aus, um den berg bei der hand zu nehmen
damals sprach jeder berg kindartig glücklich,

aber du weißt, dass der berg aufwächst und altwächst,
und probleme bekommt

manche berge schaffen es, stehen zu bleiben
und manche fallen in ohnmacht
so fühle ich mich auch,
einen tag besitze ich die magie
am anderen tag lauere ich, warte und koche.

jetzt lasse ich dich im schatten deines berges
damit du ihn fragen kannst
ob er uns von seinem puren wasser einschenken würde

Autorinnen und Autoren

Hamed Abboud, geboren 1987 in Deir al-Zor in Syrien, studierte in Aleppo Telekommunikationstechnologie. Als in seiner Heimat der zunächst friedliche Aufstand gegen das Regime mit militärischer Gewalt unterdrückt wurde, floh er Ende 2012 nach Ägypten. Über Dubai und die Türkei kam er 2014 nach Österreich, wo er nach zwei Jahren im Burgenland nunmehr in Wien lebt. Auf Deutsch erschienen bisher *Der Tod backt einen Geburtstagskuchen* (übersetzt von Larissa Bender, pudel und pinscher 2017), das für den renommierten Internationalen Literaturpreis nominiert wurde, und *In meinem Bart versteckte Geschichten* (übersetzt von Larissa Bender und Kerstin Wilsch, Edition Korrespondenzen 2020).

Heike Bandner-Wappler, Diplom-Musiklehrerin, Musik-, Kultur- und Rhythmikerin. Sie studierte die Fächer Querflöte, Blockflöte, Klavier, elementare Musikpädagogik und Chordirigieren in Mainz und Mannheim. Sie ist in ihrer *Klangwerkstatt* selbstständig tätig und zudem Referentin in der Erwachsenenbildung. Außerdem ist sie Initiatorin intergenerativer, inklusiver und interkultureller Musik- und Kulturprojekte in ländlichen Regionen. Sie ist Gründerin und Leiterin eines Senioren-, Kinder- sowie Flüchtlings- und Aphasikerchores. Sie publizierte in den Bereichen Musik- und Kulturpädagogik.

Dorothee Barth, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist seit 2014 Professorin für Musikpädagogik an der Universität Osnabrück. Sie studierte in Köln und Berlin Musik, Latein, Erziehungswissenschaften und Philosophie sowie Diplom-Musikerziehung. Über zwölf Jahre arbeitete sie als Musik- und Lateinlehrerin an Gymnasien in Berlin, Dresden und Hamburg. Ihre Forschungs- und Interessenschwerpunkte liegen in Theorie und Praxis einer interkulturellen Musikpädagogik, in der Professionalisierung von Musiklehrkräften, der Sprachbildung durch Musik sowie in Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation. Sie ist Mitglied im hochschuldidaktischen Netzwerk *Lehreⁿ* sowie Vorstandsmitglied in der Bundesfachgruppe Musikpädagogik.

Claudia Bauer, Prof.ⁱⁿ, ist seit 2001 Professorin am Tiroler Landeskonservatorium und seit 2011 Dozentin an der Universität Mozarteum, Department für Musikpädagogik Innsbruck. Sie studierte Soziale Arbeit und elementare Musik- und Bewegungspädagogik in Innsbruck. Nach zahlreichen Aus- und Weiterbildungen in Österreich und Deutschland eröffnete sie 2021 eine eigene Praxis für psychologische Beratung.

Thade Buchborn, Prof. Dr., ist Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik in Freiburg und Studienbereichsleiter Lehramt Musik. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Komponieren, Improvisieren und Interkulturalität im Musikunterricht, soziologische Aspekte musikalischer Praxen, Methoden rekonstruktiver Bildungs- und Unterrichtsforschung sowie Formate fachdidaktischer Entwicklungsforschung.

Theo Hartogh, Univ.-Prof. Dr., ist Professor für Musikpädagogik an der Universität Vechta. Er studierte Klavier, Schulmusik und Biologie in Hannover und Hamburg. Nach der Promotion in Chemnitz habilitierte er in Leipzig. Seine Forschungs- und Publikationsschwerpunkte sind in den Bereichen Musikgeragogik, Kulturgeragogik und Musik in der Sozialen Arbeit.

Felix Helpenstein ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand in der Musikpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal. In seinem Dissertationsprojekt forscht er zu Interpretationen von Religion in musikpädagogischen Texten. Weitere Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der interkulturellen Musikpädagogik sowie in der Didaktik populärer Musik.

Heike Henning, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Professorin für Instrumental- und Gesangspädagogik an der Universität Mozarteum Salzburg, Department für Musikpädagogik Innsbruck. Sie ist Leiterin des Zentrums für chorpädagogische Forschung und Praxis (ZECHOF) am Haus der Musik in Innsbruck. Als (Kinder-)Chorleiterin und Chorpädagogin ist sie eine international gefragte Expertin. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Chorpädagogik, inklusiver und interkultureller Musikpädagogik sowie in der instrumental- und vokaldidaktischen Entwicklungsforschung.

Fritz Höfer, H.-Prof. Dr., lehrt Musikpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und leitet dort den entsprechenden Fachbereich. Er studierte Musikpädagogik, Psychologie, Pädagogik und Philosophie sowie Instrumentalmusikerziehung. 2008 promovierte er an der Universität Mozarteum Salzburg, wo er auch langjährig als Lehrbeauftragter und Universitätsassistent tätig war. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen digitale Medien im Musikunterricht, Populärmusik und Klassenmusizieren, zu denen er auch zahlreiche Publikationen veröffentlicht hat. Darüber hinaus ist er international in der Lehrer*innenfortbildung tätig und hält zahlreiche Vorträge.

Tobias Hömberg ist akademischer Mitarbeiter für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam. Zuvor war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden so-

wie als Studienrat für die Fächer Musik und Deutsch an einem Berliner Gymnasium tätig. Seine Arbeitsfelder sind interkulturelle und musiksoziologische Orientierungen der Musikpädagogik; seine Forschung ist insbesondere durch diskurstheoretische sowie praxistheoretische Ansätze geprägt.

Anna Maria Kalcher, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist seit 2017 Professorin für Elementare Musikpädagogik an der Universität Mozarteum Salzburg und seit 2021 Leiterin der SOMA – School of Music and Arts Education. Seit April 2022 leitet sie das Department für Elementare Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Institut. Sie studierte Musik- und Tanzpädagogik mit Schwerpunkt Gitarre und war in unterschiedlichen Kunst- und Unterrichtspraxen tätig. In ihrer Dissertation untersuchte sie Zusammenhänge zwischen Gewaltprävention und Musikpädagogik und in ihrer Habilitationsschrift entfaltete sie ein Modell zur musikbezogenen Kreativität(sförderung). Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte umfassen Kreativität, musik- und tanzbezogene Entwicklungs- und Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne sowie Inter- und Transdisziplinarität.

Christine Knoll-Kaserer, MA, ist Musik- und Tanzpädagogin und lehrt am Tiroler Landeskonservatorium in Innsbruck im Fachbereich der Elementaren Musikpädagogik. Sie begleitet Kinder und Erwachsene bei der Verbindung von Musik, Bewegung und Tanz. Ein besonderes Anliegen ihrer Arbeit sind dialogische Prozesse in heterogenen Gruppen im Sinne einer inklusiven Pädagogik. Im Rahmen ihres Studiums der Erziehungswissenschaften widmete sie sich in ihrer Abschlussarbeit auch theoretisch den komplexen und vielschichtigen Unterrichtsprozessen in elementaren Musiziergruppen.

Kai Koch, Univ.-Prof. Dr., ist seit 2020 Professor für Musikpädagogik an der Universität Vechta und seit 2021 Direktor des Zentrums für Lehrer*innenbildung (ZfLB). Er studierte Schulmusik, Chemie, Chorleitung und Orgel in Detmold, Paderborn, Berlin und Münster. Nach dem Referendariat an der Friedensschule in Münster und der Promotion bei Prof. Dr. Heiner Gembris am IBFM der Universität Paderborn war er mehrere Jahre als Studienrat in Münster und Annweiler tätig, bevor er 2018 als Professor für Musikpädagogik in der Sozialen Arbeit an die KSH München berufen wurde. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem musikgeragogische, kirchenmusikbezogene und chorpädagogische Fragestellungen sowie musikdidaktische Themen, z. B. Klassenmusizieren, Profilklassen oder Komponieren und Musizieren mit Neuen Medien und Apps.

Julia Lutz, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist als Professorin für Musikpädagogik und Musikdidaktik mit Schwerpunkt Grundschule an der Folkwang Universität der Künste Essen tätig. Sie wirkt an diversen Projekten mit, die sich der Verbindung von wissenschaftlichen, didaktischen und auf die Schulpraxis bezogenen Aspekten der (Musik-)Lehrkräftebildung widmen. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind die musikalische Arbeit im Kontext von Heterogenität und Inklusion, lebenslanges Lernen, die Vernetzung von Phasen in der Musiklehrkräftebildung sowie Kooperationen zwischen Schulen und anderen Bildungsträgern.

Monika Mayr, Mag.^a art., ist seit 2005 Senior Lecturer am Institut für Musik- und Bewegungspädagogik/Rhythmik sowie Musikphysiologie an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Sie studierte Musik- und Bewegungspädagogik/Rhythmik in Wien. Sie absolvierte verschiedene Zusatzausbildungen in Motopädagogik, Musikgeragogik, Rhythmik mit Senior(*in)en nach J. Dalcroze (Basel), LIMA-Trainerin (Wien) und intergenerative Kompetenz (Valeo). Sie ist schon langjährig mit Kindern, Erwachsenen und alten Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen tätig. Ihre Forschungen und Publikationen sind im Bereich der Rhythmikpädagogik und Rhythmikgeragogik.

Felicia Mischke ist seit 2020 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover tätig. Sie forscht im Projekt *ImproKultur. Musizieren und Improvisieren mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von sozialer Heterogenität und Migration*. Darüber hinaus war und ist sie in verschiedenen Kontexten als Musikpädagogin aktiv.

Marthe Oeß, MEd, studierte Musik und Materielle Kultur: Textil in Oldenburg. Neben ihrem Hauptstudium qualifizierte sie sich im Bereich Singen mit Kindern. Im Anschluss an ihr Lehramtsstudium war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Musik der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg tätig. Ihr Forschungsinteresse gilt der Musikpädagogik in der sie zum Thema intergenerationelles Singen und generationenübergreifende Chorarbeit promoviert. Sie ist neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit als Fachlehrerin für Musik an einer Förderschule tätig und im elementarmusikpädagogischen Bereich mit Jung und Alt aktiv.

Katharina Pecher-Havers, PhD, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und elementares Musizieren an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. 2018 hat sie mit einer Dissertation über die Wiener Zitherkultur promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Individualisierung im Musikunterricht sowie Kulturkonzeptionen in Schulbüchern. Seit 2012 leitet sie den Verein *Wiener Zitherfreunde*.

Johanna Röck, MEd BA, schloss 2022 mit ihrer Masterarbeit zur interkulturellen Chorpädagogik das Lehramtsstudium mit den Unterrichtsfächern Musik- und Instrumentalmusikerziehung sowie Deutsch an der Universität Mozarteum Salzburg, Department für Musikpädagogik Innsbruck, und der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck ab. Sie war in den vergangenen Jahren als Studienassistentin am Department für Musikpädagogik Innsbruck tätig und wirkte im Projekt *Grenzklang* u. a. als stellvertretende Chorleiterin mit.

Timea Sari, Dipl. Musiklehrerin, MA, studierte Klavier an der Hochschule für Musik und Theater München. Von 2009 bis 2017 lebte sie im Sultanat Oman, wo sie als Fachbereichsleiterin und Dozentin für Klavier bei der Etablierung des Department of Music & Musicology an der Sultan Qaboos University mitwirkte. Seit 2017 arbeitet sie an der Kunstuniversität Graz im Fachbereich Instrumental- und Gesangspädagogik. In ihrer Doktorarbeit betrachtet sie die motivationalen Einstellungen von omanischen Musikstudierenden im Spannungsfeld von westlich bzw. europäisch orientierten Studieninhalten und ihrer traditionell islamischen kulturellen und sozialen Prägung. Ihre Forschungsinteressen sind internationale und komparative Musikpädagogik, interkulturelle Musikpädagogik sowie musikpädagogische Psychologie, insbesondere in Bezug auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler*innen und Motivation im Instrumentalunterricht.

Siljarosa Schletterer, BA, ist Autorin und Kulturvermittlerin. Das Zusammenspiel von Musik und Sprache, die Verbindungen von Wissenschaft, Kunst und Politik sowie die Vermittlung von (Gegenwarts-)Lyrik liegen in ihrem Fokus. Sie organisiert u. a. das Lyrikfestival W:ORTE und arbeitet mit am Aufbau des zukünftigen Literaturhauses Vorarlberg. Sie ist Mitglied diverser Kunstplattformen (u. a. art against racism, IG Autorinnen und Autoren und GAV) und erhielt verschiedene Stipendien und Auszeichnungen wie das Große Literaturstipendium des Landes Tirol. Im Frühjahr 2022 erschien ihr Debüt *azur ton nähe – flussdiktate* bei Limbus.

Barbara Tischitz-Winklhofer, Mag.^a art., ist seit 2014 Lektorin, seit 2019 Senior Lecturer am Orff-Institut an der Universität Mozarteum Salzburg. Sie studierte Hauptschul- und Sonderschullehramt in Graz und Elementare Musik- und Bewegungspädagogik in Salzburg. Nach ihrem Studium arbeitete sie zwei Jahre an verschiedenen (Musik-)Schulen, Kindergärten und einem Konservatorium in Spanien. Danach war sie zwölf Jahre lang Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule in Graz, bevor sie die Stelle in Salzburg antrat. Barbara Tischitz-Winklhofer ist ausgebildete Motopädagogin und Motogeragogin und in dieser Funktion auch als Referentin im Lehrteam von vaLeo (Psychomotorische Entwicklungsbegleitung GmbH) tätig. Ihr Schwerpunkt liegt in den Arbeitsfeldern Musik und Tanz in Inklusion und Diversität und hier speziell in der Arbeit mit Menschen im dritten und vierten Lebensalter.

Jonas Völker, Dr. phil., ist aktuell Referendar mit den Fächern Musik und Sozialwissenschaften am Alexander-von-Humboldt Gymnasium in Neuss. Im Januar 2022 hat er seine musikpädagogische Promotion an der Hochschule für Musik Freiburg mit Auszeichnung abgeschlossen. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen interkulturelles Lernen im Musikunterricht, ökologische Musikpädagogik sowie in der rekonstruktiven Unterrichts- und Entwicklungsforschung.

Victoria Vorraber studierte Musikerziehung und Mathematik und arbeitete dann ein Jahr als Universitätsassistentin an der Kunstuniversität Graz am Institut für Musikpädagogik. Sie leitet derzeit gemeinsam mit Günter Meinhart die Klangwelt 60+, eine Musikproduktionsstätte für Menschen über 60 Jahre. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Musikpraxis mit Älteren und ihre Dissertation schreibt sie zu intergenerativem Instrumentalunterricht von jungen Lehrkräften mit Menschen im dritten und vierten Lebensalter.

Rebecca Voss, Dr.ⁱⁿ phil., ist Schul- und Kirchenmusikerin in Friesoythe bei Oldenburg. Bis 2011 war sie hauptberufliche Kirchenmusikerin mit dem Schwerpunkt Chorarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Sie wirkt als Dozentin für Singen mit Kindern und Jugendlichen u. a. bei den *Carusos*. Seit 2011 ist sie zudem im Schuldienst und seit 2015 an einer Förderschule (Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung). Sie ist Referentin für *Singen mit Gebärden*. 2019 hat sie bei Univ.-Prof. Dr. Theo Hartogh zum Thema intergeneratives Singen promoviert.

Anna Weithaler, MEd MA, ist Univ.-Ass.ⁱⁿ am Institut für Politikwissenschaft (Schwerpunkt: Politische Theorie) der Universität Wien und Kollegiatin des Doktoratskollegs Dynamiken von Ungleichheit und Differenz im Zeitalter der Globalisierung der Universität Innsbruck. Sie studierte Philosophie (MA) an der Universität Innsbruck und Musik- und Instrumentalmusikerziehung (MEd) an der Universität Mozarteum Salzburg (Standort Innsbruck). Ihr Forschungsinteresse liegt an der Schnittstelle zwischen Politischer Theorie, Bildungswissenschaft und Philosophie.

Andrea Welte, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist seit 2011 als Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover tätig. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in der Musik- und Instrumentalpädagogik sowie der Musikvermittlung. 2015 gründete sie das Projekt *Impro-Kultur. Musizieren und Improvisieren mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von sozialer Heterogenität und Migration*.

Hans Hermann Wickel, Prof. Dr. phil., hat Lehraufträge an diversen Hochschulen. Von 1985 bis 1988 war er Gymnasiallehrer, von 1988 bis 1995 Dozent für Musiktheorie an der Hochschule für Musik in Detmold, Abt. Münster, und von 1995 bis Februar 2020 Professor für Musik in der Sozialen Arbeit an der FH Münster. Er studierte Orgel, Klavier und Musiktheorie und promovierte an der Universität Münster im Fach Musikwissenschaft. Weiterhin ist er Leiter der hochschulzertifizierten Weiterbildungen Musik- und Kulturpädagogik an der FH Münster, Autor, Organist und Chorleiter und 1. Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Musikpädagogik e.V.