

Helmke Jan Keden

(Inter)kulturelle Teilhabe im Praxistest – das Kinderchorprojekt „Fisch & Vogel“ der Kölner Philharmonie als Versuch inklusiver Musikvermittlung

Gliederung

Im Rahmen meiner Ausführungen möchte ich zunächst aus musikpädagogischem Blickwinkel einige Anmerkungen zum Verständnis des Inklusionsbegriffs darlegen. Diese Annäherung erfolgt über zwei Teilaspekte: Zum einen durch die Beschäftigung mit dem Begriff der „Kulturellen Teilhabe“, zum anderen mit Hilfe von Überlegungen zum Themenfeld „Interkulturalität“. So wird eine Basis für den Nachvollzug eines musikpraktischen Projektes geschaffen, welches das erste Mal im Herbst 2009 von der Kölner Philharmonie in Kooperation mit 11 Grundschulen durchgeführt wurde.

Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 hat vielerorts die Diskussion um deren Umsetzung erheblich an Dynamik gewonnen, so dass der Inklusionsbegriff in vielen Bundesländern mittlerweile zum festen Bestandteil pädagogischen Sprachrepertoires gehört. Kaum ein Verband, kaum eine Bildungsinstitution, die im Zuge des wachsenden öffentlich-medialen Interesses nicht ihre Umsetzungsvorstellungen, aber auch ihre Ängste und Hoffnungen artikuliert. Die Folge ist eine Gemengelage, in der die unterschiedlichen Einstellungen über vermeintlich Grundsätzliches immer heftiger aufeinander prallen, praxistaugliche Umsetzungsstrategien allerdings zur Zeit eher noch sporadisch erprobt werden. Deutlich erkennbar wird dieser Umstand beispielsweise bei den Auseinandersetzungen um die Definition des Begriffs „Inklusion“, dessen inhaltliche Fassbarkeit mit zunehmender Diskussion immer diffuser zu werden scheint.

Für das vorzustellende Musikprojekt ist somit die Verankerung mit der Inklusionsthematik und folglich eine Begriffsdefinition von Nöten, auf die sich meine späteren Ausführungen beziehen. Paradigmatisch sei daher die Formulierung von Andreas Hinz gewählt, der in der „Heterogenität von Gruppierungen und der Vielfalt von Personen“ eine grundlegend positive Ausgangsposition für pädagogisches Arbeiten jeglicher Art sieht. Dabei sei „jede Person in ihrer Einmaligkeit anzuerkennen und die Gruppe als pädagogisches unteilbares Spektrum von Individuen zu begreifen, deren Zukunftsperspektiven in der Schule durchweg nicht sicher prognostiziert werden können“ (Hinz 2010, S. 63). Als Beispiele möglicher Heterogenität im Feld inklusiver Pädagogik nennt Hinz „Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen [sowie] körperliche Bedingungen“ (ebd., S. 63). Damit wird offenkundig, auf welchem großen Spektrum der Inklusionsbegriff für Hinz Anwendung findet. Nach seiner Vorstellung funktioniert inklusives Handeln nur in einer auf gegenseitiger Achtung basierenden Gemeinschaft, die ihre Ziele im „Abbau von Diskriminierung und Marginalisierung“ sowie in der Schaffung von „Partizipation“ sieht (ebd., S. 63). Vor dem Hintergrund eines so weitgefassten Inklusionsbegriffes ist es nun möglich Anknüpfungspunkte für musikpädagogisches Handeln zu diskutieren.

Kulturelle Teilhabe

Eine Verbindungsmöglichkeit bietet u. a. der letztgenannte Begriff (Partizipation). Dieser hat in Gestalt des Terminus '„Teilhabe“ u. a. in der Erziehungs- und Sozialwissenschaft als auch in musik- bzw. kulturpädagogischen Diskursen als kulturelle Teilhabe eine lange Tradition, wird deren Ursprung doch bis zu Thomas von Aquin und Johann Amos Comenius zurückverfolgt (vgl. Kuhlmann 2008, S. 302; Fuchs 2008a, S. 72). Wichtige inhaltliche Impulse erhielt der kulturelle Teilhabebegriff, wenn auch nicht immer in dieser Terminologie, zu Beginn des letzten Jahrhunderts im Rahmen der reformpädagogischen Erneuerungsbewegungen und während der großen bildungspolitischen Reformen in den 1960er und 1970er

Jahren („Bildungsexpansion“). Jürgen Vogt, der kürzlich den Gerechtigkeitsbegriff aus musikpädagogischem Blickwinkel diskutierte und auf den qualitativen Unterschied von kultureller Teilhabe und Chancengleichheit aufmerksam machte (Vogt 2009), nennt für diese Reformzeit exemplarisch Heinz Antholz, der 1970 in seiner Musikdidaktik „Unterricht in Musik“ die musikalische Bildung als „demokratisches Bürgerrecht“ bezeichnete (Antholz 1970, S. 115). Auch wenn in der Folgezeit der 1980er Jahre die Debatte nie ganz verstummte (vgl. Kaiser 1982, S. 34), nahm die Auseinandersetzung um kulturelle Teilhabe erst wieder mit den zunehmenden Sparzwängen der späten 1990er Jahre und insbesondere mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 an Brisanz zu, in deren Fahrwasser wir uns bis heute befinden. Die in der Bundesrepublik Deutschland als katastrophal rezipierten Studienergebnisse hatten einen höchst umfangreichen Umbau des Bildungssystems zur Folge, mit welchem man den Spagat zwischen einerseits (individueller) Förderung für bisher Chancenlose aus bildungsfernen Schichten und andererseits mess- bzw. vergleichbarer Effizienzorientierung zu bewerkstelligen suchte. Von einigen Reformvertretern wurden zur Umsetzung dieser Ziele mit der „Reduzierung des Schülers auf einen Lernenden, der Notwendigkeit der Benotung, dem Herauslösen des Lernstoffes aus dem Alltag, der Zukunftsorientierung des Lernens und dem Primat des Kognitiven“ (Fuchs 2008b, S. 233) Leitlinien für eine anzustrebende Schule entwickelt, die jedoch mit den bestehenden Vorstellungen eines eher ganzheitlichen, bisweilen noch humanistisch geprägten Bildungsverständnisses nur schwer zu vereinbaren waren. Somit ist es nicht verwunderlich, dass sich die aktuelle Teilhabediskussion, ganz zu schweigen von der ihr innewohnenden Gerechtigkeitsfrage (vgl. Vogt 2009), mehr und mehr zu einer Legitimationsdebatte gewandelt hat, in der erfreulicherweise die künstlerischen Disziplinen stichhaltige Argumente für ihre Daseinsberechtigung vorweisen können.

Hierzu gehören zunächst die rechtlichen Grundlagen, wie beispielsweise die 1992 in Kraft getretene UN-Kinderrechtskonvention, welche in Paragraph 31 festschreibt, dass „die Vertragsstaaten (...) das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben achten (...) und die Bereitstellung geeigneter und

gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung fördern“ (Bundesministerium 2007, S. 21). Gleiches gilt für das bekannte „UNESCO-Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“, dem die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2007 beigetreten ist. Im zwei Jahre später erschienenen Weißbuch zu diesem Übereinkommen finden sich für dessen Umsetzung eine Reihe von politischen Handlungsempfehlungen, welche die Wichtigkeit kultureller Bildungsarbeit unterstreichen. Beispielsweise „sollen sich die Bundesländer verpflichten, die Marginalisierung der (wenigen) künstlerischen Schulfächer in allen Bundesländern umzukehren.“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009, S. 26).

Neben diesen rechtlichen Rahmenbedingungen können eine ganze Reihe von inhaltlichen Aspekten zur Legitimation kultureller Teilhabe hinzugezogen werden, wie sie u. a. der Kulturpädagoge Max Fuchs in Rückbezug auf den Soziologen Pierre Bourdieu dargelegt hat (vgl. Fuchs 2008a). Bourdieu konnte empirisch nachweisen, dass entgegen landläufiger Meinungen kulturelle Praxen häufig nicht als gesellschaftliche Medien der Verständigung genutzt werden, sondern innerhalb einer Gesellschaft vielmehr für die Separation gegenüber anderen Schichten eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Bourdieu 1987). Dabei war eine wichtige Erkenntnis, dass diese Abschottung nicht nur, wie bisher angenommen, für die oberen Gesellschaftsschichten galt. Vielmehr überraschte die Tatsache, „dass über ästhetische Prozesse die Menschen sich freiwillig auch in solche Positionen in der Gesellschaft einordneten, in denen sie wenig ökonomische, soziale, politische und kulturelle Teilhabe realisieren konnten.“ (Fuchs 2008a, S. 74). Im Umkehrschluss bedeutet diese Wechselbeziehung aber auch, dass durch eine verstärkte kulturelle Teilhabe unweigerlich die anderen Teilhabeformen gestärkt werden. Der pädagogische Impetus, der auch von Bourdieu postuliert wurde, liegt auf der Hand: Durch den Erwerb solcher kultureller Praxen, wie sie charakteristisch höhere Bildungsschichten in Form von vermehrtem „inkorporiertem kulturellem Kapital“ pflegen, kann eine positive ökonomische, soziale und politische Situationsveränderung bildungsferner Schichten ermöglicht werden (vgl. Bourdieu 2001). Somit ist nach Fuchs das verbrieft Menschenrecht auf kulturelle

Teilhabe untrennbar mit den anderen genannten Teilhabeformen verbunden. Rechtliche, geographische, finanzielle sowie allgemein bildende Voraussetzungen, die beispielsweise für die soziale Teilhabe von der Gesellschaft garantiert werden müssen, haben gleichermaßen auch für die kulturelle Teilhabe zu gelten.

In der aktuellen Legitimationsdiskussion spielen noch weitere Aspekte eine Rolle. Hierbei werden neben anthropologischen und historischen Begründungen, die man zumeist über die Darstellung von Kulturfunktionen kommuniziert (vgl. Fuchs 2005, S. 9), insbesondere Wirkungsstudien hinzugezogen. Als eine der bekanntesten aus dem Bereich der Musikpädagogik sei hier exemplarisch die Langzeitstudie Hans-Günther Bastians erwähnt, der mit seinem Team u. a. die Transferleistungen von erweitertem Musikunterricht auf andere Kompetenzbereiche untersuchte (Bastian 2000). Mit der Schlussfolgerung, dass „Musik, Musizieren und Musikerziehung kognitive, kreative, ästhetische, soziale, emotionale und psychomotorische Fähigkeiten in ein und demselben Lernprozess fördern können“ (Bastian 2001, S. 35), präsentierte man ein Ergebnis, das in Zeiten großer bildungspolitischer Debatten an vielen relevanten Stellen der Schulpolitik auf fruchtbaren Boden fallen musste. Infolge der medialen Polarisierung, politischen Vereinnahmung und musikwirtschaftlichen Funktionalisierung der Studie blieb in der Öffentlichkeit ein äußerst uneinheitliches Bild zurück. Dies zeigte auch die kontrovers geführte Fachdiskussion der Studienergebnisse, wobei sich aber auch Gemeinsamkeiten herauskristallisierten. So wird von nahezu allen Seiten die infolge der Wirkungsstudien initiierte Belebung des z.T. nur noch rudimentär unterrichteten Faches Musik an allgemein bildenden Schulen begrüßt. Dies gilt insbesondere für zahlreiche Programme zur Förderung der kulturellen Teilhabe, von denen „Jedem Kind ein Instrument“ (JEKI) sicherlich von der Öffentlichkeit am stärksten wahrgenommen wird (vgl. Greuel; Kranefeld; Szczepaniak 2010). Gleichzeitig wird in der Fachdiskussion zunehmend Kritik am vorwiegend aktionistischen Charakter vieler Konzepte zur kulturellen Teilhabe geübt, in denen insbesondere reflektierende Inhalte kaum noch thematisiert würden (vgl. Schäfer-Lembeck 2005). Hinsichtlich der alles überschattenden Diskussion bzgl. möglicher Transfereffekte

herrscht die weitgehende Einigkeit, dass musikalische Förderkonzepte Aufmerksamkeit, Ausdauer, Persönlichkeitsentwicklung und Sozialverhalten innerhalb der musizierenden Lerngruppe unter bestimmten Umständen positiv beeinflussen können. Neuere Erkenntnisse aus salutogenetischem Blickwinkel lassen die Vermutung zu, dass kulturpädagogische Arbeit in kognitiver, körperlicher wie auch emotionaler Hinsicht wichtige Beiträge zur Steigerung des Selbstwertgefühls, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie des Selbstkonzeptes leisten kann (vgl. Krause 2011) – allesamt Faktoren, die obligatorisch für die kindgerechte Entwicklung sind und als Resilienzfördernd eingestuft werden (vgl. Fthenakis; Wustman 2011). Gleiches gilt für Wirkungen, welche die Befähigung zu einem selbstbestimmteren Leben unterstützen sollen und unter dem Begriff „Empowerment“ zusammengefasst werden: „Kulturprojekte können (...) Menschen (wieder-)erleben lassen, über welche Potenziale und welches Leistungsvermögen sie verfügen. Sie werden zu einem aktivierenden und Bewusstsein fördernden Angebot, wieder sinnvoll tätig zu werden. Sie werden zum Angebot des Selbst-Entdeckens und -Definierens und zur Chance, sich mit Farben, Tönen, Texten, Werkstücken und Kunstwerken einzumischen. Kulturarbeit kann auch Raum geben, die eigene Angst und Wut anzugehen und der Isolation zu entkommen: sichtbar, hörbar, mit allen Sinnen.“ (Bockhorst 2008, S. 82f). Der empirische Nachweis hierfür steht allerdings noch aus.

Interkulturalität

Mit der Annäherung an den Begriff der Interkulturalität wird ein zweiter Bereich angestoßen, der in der Musikpädagogik zwar eine lange Tradition hat, der aber auch aufgrund eines sich wandelnden Kulturbegriffs in den letzten Jahren erheblichen Veränderungen unterworfen war. Aktuell wird in musikdidaktischen Konzepten, wie z.B. dem von Werner Jank entwickelten „Aufbauenden Musikunterricht“, die Meinung vertreten, interkulturelle Aspekte so in den Musikunterricht einfließen zu lassen, dass alle Schüler, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, dazu befähigt werden sollen, sich als „kulturelle Mischlinge“ zu verstehen (Jank 2005, S. 120). Zurückzuführen ist dieser Begriff auf kulturtheoretische Überlegungen des Philosophen Wolfgang Iser, der erstmals 1994 die Vorstellung

von einer „transkulturellen Gesellschaft“ entwickelte (vgl. Welsch 1994).

Für Welsch ist das klassische Kugelmodell im Herderschen Sinne mit gegeneinander klar abgegrenzten Kulturen nicht mehr zu halten. Auch seien die traditionell verwendeten Kennzeichen wie „ethnische Fundierung“ und „soziale Hegemonisierung“ auf heutige Kulturen nicht mehr anwendbar. Dies gelte auch für die aktuellen Beschreibungsversuche von „Interkulturalität“ und „Multikulturalität“. Zwar würde in ihnen nach Wegen der Toleranz und Kommunikation gesucht, doch beschrieben diese beiden Begriffe immer noch einen weitgehend autonomen Zustand mit kulturellen Schranken. Im heutigen Zeitalter mit seinen ständig wechselnden globalen Kommunikationssystemen und Migrationsprozessen könne nur noch von einer „Pluralität möglicher Identitäten“ gesprochen werden. Diese spiegele sich über die künstlich aufgestellten Grenzen der Nationalkulturen hinweg in jedem einzelnen Individuum gleich einem „transkulturellen Netz“ wider, so dass es kein strikt Eigenes mehr gebe, genauso wie kein strikt Fremdes mehr existiere. Vor dem Hintergrund dieser Situationsbeschreibung könne sich die eigene Identität nur durch die Kompetenz einer „transkulturellen Übergangsfähigkeit“ bilden, die es uns als „kulturelle Mischlinge“ ermögliche eigene Fremdheitsanteile für die Akzeptanz äußerer Fremdheit anzuerkennen. So würden sich beispielsweise beim Zusammentreffen mit anderen, fremden Lebensformen nicht nur Divergenzen, sondern auch stets Anknüpfungspunkte und Verflechtungen ergeben, welche u. a. die Bedeutung von Nationalstaatlichkeit oder Muttersprache in den Hintergrund treten ließen.

Für Welsch bietet im pädagogischen Bereich insbesondere die praktische, projektbezogene Auseinandersetzung mit Musik die Möglichkeit transkulturelle Kompetenzen zu erwerben und so an konkreter Integration teilzuhaben. Als Beispiel nennt er das bekannte Education-Projekt „Rhythm is it!“, welches mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichster ethnischer und sozialer Herkunft zusammen mit den Berliner Philharmonikern unter Simon Rattle durchgeführt wurde (vgl. Welsch 2010, S. 9).

Die hier äußerst verkürzt dargestellten Vorstellungen von Transkulturalität wurden u. a. von Volker Schütz auf die interkulturelle Musikpädagogik übertragen (vgl. Schütz 1996-1998), in der nun nicht mehr im vorwiegend normativen oder ethnisch-holistischen Verständnis vermeintlich fremde Kulturen von Lernenden mit Migrationshintergrund thematisiert werden. Vielmehr soll nun die Erkenntnis des kulturell Unbekannten in jedem Lerngruppenteilnehmer selbst und somit die Suche nach Anknüpfungspunkten zu anderen musikbezogenen Ausdrucksformen im Vordergrund stehen. Mit dieser geänderten Auffassung von interkultureller Musikpädagogik, welche in anschaulicher Weise von Dorothee Barth zu einem „bedeutungsorientierten“ Verständnis weiterentwickelt wurde (vgl. Barth 2008), wird ersichtlich, dass sich in den letzten 15 Jahren der Gegenstand und die Methode im Umgang mit dem vermeintlich musikalisch „Fremden“ stark gewandelt haben: Im Unterricht treten nicht mehr nur die kulturellen Verortungen aller am Unterricht Beteiligten (ob mit oder ohne Migrationshintergrund) in den Fokus des Interesses der zumeist jugendkulturell-phänomenologischen Auseinandersetzung, sondern gleichberechtigt „sämtliche Formen ästhetisch-musikalischer Praxis“ (Barth 2008, S. 187). Um es im Sinne Martina Krauses aus konstruktivistischer Sicht zu sagen: Kultur, gleich welcher Art, ist nicht mehr als etwas dem Schüler Gegenüberstehendes zu verstehen, das er sich erschließen muss, sondern Kultur konstruiert sich aus den intersubjektiv ausgehandelten Bedeutungen aller am Unterricht Beteiligten (vgl. Krause 2007, S. 64f.).

Vor dem Hintergrund dieses geänderten Kulturverständnisses kann also beispielsweise auch eine Beschäftigung mit, bzw. die Teilhabe an traditioneller Konzertkultur eine sinnvolle Auseinandersetzung mit dem Fremden bedeuten, stellt diese kulturelle Erscheinungsform mittlerweile doch für viele Kinder, gleich welcher Herkunft, eine unbekannte Teilkultur dar.

Das Kinderchorprojekt „Fisch & Vogel“

Anhand eines Singspiels, welches ich zusammen mit dem Komponisten Philipp Matthias Kaufmann im Auftrag der Kölner Philharmonie für Grundschüler entwickelt habe, möchte ich nun den

angekündigten Umsetzungsversuch kurz vorstellen. Bei der Konzeption verfolgten wir die Idee die oben angeführten Aspekte so weit wie möglich umzusetzen. Dabei bildeten bei der Planung folgende Punkte den Schwerpunkt:

1. Allen interessierten Kindern der 2. Jahrgangsstufe an Kölner Grundschulen sollte die Teilhabe an diesem Kulturprojekt unabhängig von ihrer sozialen sowie ethnischen Herkunft und ihren sonstigen (musikalischen) Kompetenzen ermöglicht werden.
2. Wichtiges Teilziel war eine Förderung des kindgerechten Singens als natürlichste und naheliegende Form der musikalischen Äußerung. Als Gründe für den Niedergang des aktiven Singens werden u.a. der Verlust von Sing-situationen, verstärkter Medieneinfluss, singmüde Eltern und die Tatsache aufgeführt, dass in Grundschulen bis zu 80 % des Musikunterrichtes fachfremd erteilt wird (vgl. Jank 2006).
3. Die praktische Auseinandersetzung mit und aktive Teilhabe an der von vielen Kindern als fremd empfundenen Teilkultur des öffentlichen Konzertwesens war ebenfalls eine wichtige Intention. Hierbei spielte insbesondere die Zusammenarbeit mit einem professionellen Orchester eine wichtige Rolle.
4. Schließlich sollte das Werk die Möglichkeit zur inhaltlich-reflexiven Auseinandersetzung mit sozialen Themen wie Freundschaft, Ausgrenzung und Toleranz ermöglichen.

Die Wahl fiel auf Grundschüler der zweiten Jahrgangsstufe, weil diese Kinder in NRW im letzten Teil ihrer Schuleingangsphase zumeist die nötige Verankerung im Klassenverband gefunden haben und noch keine zu hohe Beanspruchung durch G8-bedingte Folgen erfahren. Auch schien das Alter günstig hinsichtlich der dieser Entwicklungsphase in der Empirie häufig zugesprochenen „Offenohrigkeit“ für neue Musikstile sowie möglicher Präferenzbildungen (vgl. Gembris; Schellberg 2007; Wilke 2009). Ohne an dieser Stelle in die Debatte um musikalische Grundkompetenzen an der Grundschule näher eingehen zu wollen, sei erwähnt, dass wir bzgl.

des musikalischen Niveaus des Werkes, aber auch für die Planung der zweimonatigen Arbeit in den Grundschulen, auf die in den neuen Richtlinien aufgeführten Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase hingearbeitet haben. Ebenso wurde bei der Durchführung des Projektes versucht die Verknüpfung der obligatorischen Kompetenzbereiche zu gewährleisten, wobei auf die Einbindung der vierten Kompetenz „Sich über Musik verständigen“ besonderes Augenmerk gerichtet wurde (vgl. Schulministerium NRW 2009).

Wie bei anderen Projekten mit ähnlichen Intentionen (vgl. Riemer; Schmitt 2008) war auch hier die Reaktion der Schulen enorm. Auf die Ausschreibung meldeten sich 30 interessierte Schulklassen, von denen aus bühnentechnischen Gründen leider nur 11 per Losverfahren ausgesucht werden konnten. Die restlichen Schulen mussten auf Folgeprojekte getröstet werden. Das Los fiel auf Schulen mit sehr unterschiedlichen ethnischen und sozialen Milieus (vgl. Ministerpräsident des Landes NRW 2010). Zwei teilnehmende Schulen waren Bildungseinrichtungen, die ihre Klassen im „Gemeinsamen Unterricht“ betreiben, in denen also Schüler mit „normalem“ und „erhöhtem“ Förderbedarf zusammen unterrichtet werden.

Bei einer Implementierungsveranstaltung wurden die Grundschullehrerinnen der teilnehmenden Klassen, allesamt fachfremd Musik unterrichtend, über den Ablauf des Projektes informiert. Gleichzeitig nahmen sie zu den Stimmbildnerinnen (Lehramtstudentinnen mit dem Hauptfach Gesang) Kontakt auf, mit denen sie für die zweimonatige Projektphase Lehrer-Tandems für die gemeinsame Sing-Arbeit in den Grundschulen bildeten. Ziel war hierbei zunächst weniger das Einstudieren der drei Lieder des Singspiels, als vielmehr eine grundsätzliche Motivation zum Singen, also eine Förderung zum Entdecken der eigenen Stimme, die über das Projekt hinaus wirken sollte. Gleichzeitig waren die Stimmbildnerinnen angehalten, die Grundschullehrerinnen in ihrem bisherigen Tun zu unterstützen. In einem Reader wurde den Grundschullehrerinnen eine Vielzahl von Material an die Hand gegeben, um im begleitenden Musikunterricht, aber auch in anderen Fächern an das Werk anknüpfen zu können und im Sinne eines Spiralcurriculums nicht nur die Gesangspraxis, sondern auch andere Lernbereiche zu fördern. Schließlich wurden im

November 2009 die insgesamt 275 Kinder in einer großen Probe zusammengeführt, kurz darauf konnte das Werk dann in der Kölner Philharmonie mit großem Symphonieorchester zur Aufführung gebracht werden.

Die Handlung des Werkes sollte einerseits die erwähnten Themen (Freundschaft, Ausgrenzung, Toleranz) enthalten. Andererseits wollten wir vermeiden, dass den jungen Sängerinnen und Sängern im Sinne einer pädagogischen Musik für Kinder ein vermeintlich rechter Weg der Auslegung gewiesen würde. Daher haben wir eine Geschichte geschaffen, die viele Wege der kreativen Auslegung ermöglicht.

Die Handlung spielt in der Tierwelt. Ort des Geschehens ist der Himmel und das Meer, genauer gesagt die beiden Elemente Luft und Wasser. In dem einen Element leben die Fische, in dem anderen die Vögel; der Meeresspiegel ist die trennende Linie der beiden Lebenswelten, die aber je nach Wellengang verwischt. Zunächst werden die beiden gegensätzlichen Welten und Tierarten, wir haben Möwen und Heringe gewählt, durch jeweils ein Orchesterstück und ein Kinderlied charakterisiert. Zur Veranschaulichung der heterogenen Charaktere sind nachfolgend die Texte der ersten beiden Lieder abgedruckt.

Lied der Möwen

Möwen, Möwen,
Jagen durch die Wolken, immer
Höher, höher,
Keiner kann uns folgen, wenn wir
Flattern, Schnattern, Segeln, Flegeln, Sausen, Brausen
Wohin der Wind uns trägt!

Möwen, Möwen,
Uns're Heimat sind die Strände,
Wellen, Wellen,
Das ist unser Fluggelände,
Fischen, Zischen, Lärmen, Schwärmen,
Das ist uns're Welt

Reiten auf den Wellenkämmen,
Heringe und Sprotten schlemmen,
Große, kleine Fische
Fressen wir so gern!

Durch die stärksten Stürme flitzen,
Und durch Wellentürme spritzen,
Fliegen ist das Schönste,
Hier, dort, nah und fern!

Möwen, Möwen,
Futterneid ist angeboren,
Feigling, Feigling,
Schwache sind bei uns verloren
Hacken, Zwacken, Keifen, Kneifen. Vorsicht jetzt, sonst
Mach ich Dir auf den Kopf!

Möwen, Möwen,
Keiner darf uns etwas sagen,
Platz da, Platz da,
Hier kommt Eure schlimmste Plage!
Flattern, Schnattern, Gaukeln, Schaukeln, Segeln, Flegeln,
Sausen, Brausen, Fischen, Zischen, Lärmen, Schwärmen, Ja!
Wir fliegen hoch, hoch, hoch!
Wir fliegen hoch, hoch, hoch!
Wir leben hoch!

Lied der Fische

In der Tiefe dicht an dicht,
Zieh'n wir durch das Meer.
Um uns ist nur Dämmerlicht,
Das bekommt uns sehr.
Nur hier unten ist kein Tier,
Das uns jagt und frisst.
Niemand wird verfolgt wie wir,
Oft mit großer List.
Doch im Dunk'len geht's uns gut,
Das ist uns're Welt.
Blubberblasen machen Mut,
Wie uns das gefällt!

Steigen auf mit uns'rem Traum,
Langsam Richtung Licht,
Dorthin, wo für uns kein Raum,
Sind schon außer Sicht.

Nur im Schwarm, niemals allein,
Durch die Meere zieh'n!
Dicht an dicht, so muss es sein,
Immer Disziplin!

Keiner schwimmt hier aus der Spur,
Alle schön synchron!
Stark sind wir gemeinsam nur,
Sonst sind wir verlor'n.

Die eigentliche Handlung kann hier nicht in Gänze wiedergegeben werden. Letztendlich überschreiten die beiden Hauptfiguren nicht nur die offensichtliche Demarkationslinie des Meeresspiegels, um die Welt des anderen kennenzulernen, sondern sie erweitern auch gegen den Willen ihrer Artgenossen die eigenen arttypischen Grenzen. Dieses Erkennen des Fremden in sich selbst wird durch ein Freundschaftslied dargestellt, in welchem sowohl textlich und auch musikalisch der eigentlich integrative Vorgang vollzogen wird. Am Ende des Liedes heißt es: Fisch und Vogel sind EINS!

Freundschaftslied

Niemals hab' ich vorher so etwas geseh'n!
Mir ist noch ganz anders, das muss ich gesteh'n.
Keiner hat mir gesagt, dass es mehr noch gibt,
War die eig'ne Welt doch schon viel.
Und keiner sah zum andern, das ist doch klar,
Weil es ja auch so gut gefiel.

Niemals haben wir solche Freundschaft gespürt.
Niemals hat ein Tier diese Freude gefühlt.
Ob in der Luft, ganz hoch, und im Sonnenschein,
Bis zum Horizont, hart am Wind;
Ob in der See, ganz tief, in der Glitzerwelt,
Wo ja keine Sorgen sonst sind.

Was, wenn die Andern uns seh'n?
Was, wenn sie uns nicht versteh'n?
Wollt Ihr uns hassen, weil wir befreundet sind?
Ihr müsst uns lassen, seid ihr denn blind?
Fisch und Vogel, Fisch und Vogel sind EINS!

Im weiteren Verlauf müssen Fisch und Vogel noch einige Gefahren überstehen, aber das Band ihrer Freundschaft scheint zu halten. Die fremden Welten, die Luft und das Wasser, haben zumindest für die beiden Protagonisten zu einem neuen Verständnis über den Lebensraum des Anderen geführt und sind in einigen Bereichen zu einer gemeinsamen Welt geworden.

Da bei der ersten Aufführung zunächst pragmatische Umsetzungsfragen im Vordergrund standen, konnten wir nicht evaluieren, inwieweit die erdachten Intentionen umgesetzt, geschweige denn von den Kindern bewusst reflektiert werden konnten. Es ist geplant, dies bei den in weiteren Städten anstehenden Aufführungen näher zu untersuchen.

Literatur:

Antholz, Heinz (1970): Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg: Wißner.

Bastian, Hans-Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott.

Bastian, Hans-Günther (2001): Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Mainz: Schott.

Bockhorst, Hildegard (2008): „Kulturelle Bildung – Schlüssel für Lebenskunst und Teilhabe. Konzeptionelle Grundfragen und Strategien in der

BJK“. In: Maedler, Jens: TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 78-101.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007): Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Paderborn: Bonifatius.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2009): Politische Vielfalt gestalten. Handlungsempfehlungen aus der Zivilgesellschaft zur Umsetzung des UNESCO-Übereinkommens zur Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (2005) in und durch Deutschland. Weißbuch Version 1.0. Großbeeren: Arnold.

Fthenakis, Wassilios E. (Hg.): Wustman, Corina (2011): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen.

Fuchs, Max (2005): Kulturfunktionen der Künste, Konzepte, Ansätze, Erkenntnisse. Online URL: <http://www.kulturrat.de/dokumente/texte/KulturfunktionenderKuenste.pdf>

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

Fuchs, Max (2008b): „Schulen ans kulturelle Netz. Woran fehlt es? Was muss getan werden?“. In: Bockhorst, Hildegard / Zacharias, Wolfgang: Fuchs, Max: Kultur – Teilhabe – Bildung. Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren. München: koepaed, S. 227-235.

Gembris, Heiner; Schellberg, Gabriele (2007): „Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter“. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerjahn, Claudia; Höge, Holger: Musikpsychologie – Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter (Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Bd. 19). Göttingen: Hogrefe, S. 71-92.

- Greuel, Thomas; Kranefeld, Ulrike; Szczepaniak, Elke (2010): Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule. Aachen: Shaker.
- Hinz, Andreas (2010): „Schlüsselemente einer inklusiven Schule für Alle“. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid; Niehoff, Ulrich: Auf dem Weg zur Schule für alle. Marburg: Lebenshilfe, S. 63-75.
- Jank, Birgit (2006): „Wozu das Singen da ist... Überlegungen zum Gesang – nicht nur im Musikunterricht“. In: Musikforum, Jg. 4, H. 4, S. 8ff.
- Jank, Werner (2005): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, Hermann J. (1982): Musik in der Schule? Paderborn: Schöningh.
- Krause, Christina (2011): „Was Kinder gesund erhält. Quellen der Gesundheit suchen und fördern“. In: Bonney, Helmut: Neurobiologie für den therapeutischen Alltag. Auf den Spuren Gerald Hüthers. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 151-180.
- Krause, Martina (2007): „Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur“. In: Schläbitz, Norbert: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen: Die blaue Eule, S. 53-68.
- Kuhlmann, Carola (2008): „Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten“. In: Huster, Ernst-Ulrich; Boeckh, Jürgen; Mogge-Grothjahn, Hildegard: Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 301-319.
- Ministerpräsident des Landes NRW (2010): Von Kult bis Kultur. Von Lebenswelt bis Lebensart. Ergebnisse der Repräsentativuntersuchung „Lebenswelten und Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und NRW“. Düsseldorf: Meinke.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2005): Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005. München: Allitera.
- Schütz, Volker (1996): „Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen“. In: AfS-Magazin, Jg. 3, H. 1, S. 3-8.

Schütz, Volker (1997): „Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil II: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts“. In: AfS-Magazin, Jg. 4, H. 3, S. 3-10.

Schütz, Volker (1998): „Transkulturelle Musikerziehung“. In: Claus-Bachmann, Martina: Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen. Gießen: Ulme. S. 1-6.

Schulministerium NRW: Lehrpläne Grundschule Musik. Online URL: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs/musik/lehrplan

Vogt, Jürgen (2009): „Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze“. In: Eichhorn, Andreas; Schneider, Reinhard: Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott. München: Allitera, S. 327-341.

Welsch, Wolfgang: (1994): „Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“. In: Luger, Kurt; Renger, Rudi: Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, S. 147-169.

Welsch, Wolfgang (2010): „Standbeine dürfen nicht zum Klumpfuß werden. Wolfgang Welsch im Gespräch über eine transkulturell orientierte Gesellschaft – und wie Musik Menschen zusammenführen kann“. In: Musikforum, Jg. 8, H. 1, S. 8-12.

Wilke, Kerstin (2009): „Jungen machen doch keine Mädchensachen“. Musikpräferenzen von Grundschulkindern als Mittel zur Konstruktion von Geschlechtlichkeit“. In: Schläbitz, Norbert: Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung. Essen: Die blaue Eule, S. 323-349.