

Musikpädagogik

Andreas Bernhofer & Peter Mall

Musikvermittlung und schulische Musikpädagogik haben in vielerlei Hinsicht vergleichbare Praxen, um Kindern und Jugendlichen Musik näherzubringen. Während sich außerschulische Angebote vor allem an den Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution orientieren, findet schulischer Musikunterricht im deutschsprachigen Raum als Pflichtunterricht in einem relativ klar abgesteckten gesetzlichen Rahmen statt. Die Grundlage dafür bilden Stundentafeln auf der organisatorischen und Rahmenlehrpläne auf der inhaltlichen Seite. Wolfgang Lessing beschreibt dies mit einem Verweis auf Luhmann als »bewusst gesteuerte Sozialisationsprozess[e] [...], in denen das ›Person-werden‹ nicht dem Zufall überlassen wird« (2012: 200). Dabei lässt das System Schule Spielräume offen, die von Lehrenden und Lernenden genutzt und gefüllt werden sollen. In diese offenen Räume halten vermehrt zentrale Präsentations- und Partizipationsformate der Musikvermittlung Einzug, wie musikvermittelnde Konzerte (→ Stibi: 361), konzertbegleitende Aktivitäten (→ Voit: 381), partizipative Formate ohne Konzertbezug und mediale Formate (→ Nicklaus: 413; → Nell: 427). Der Blick aus der Schule heraus bietet die Möglichkeit, sich sowohl inhaltlich als auch organisatorisch Unterstützung von Praktiker_innen der Musikvermittlung zu holen und den Unterricht dadurch zu bereichern (vgl. Bernhofer 2020). Umgekehrt bietet die Schule die Möglichkeit, junge Menschen unabhängig von ihrem sozio-ökonomischen Hintergrund anzusprechen und ihnen Teilhabe an Kunst und Kultur zu ermöglichen (→ Voit: 40).

Sowohl schulischer Musikunterricht als auch Musikvermittlung bilden mit Bezug auf Luhmann Kommunikationssysteme im Spannungsfeld zwischen Kunst und Vermittlung (vgl. 1995, 2002), indem sie sich auf künstlerische Praxen beziehen, die sie in pädagogische bzw. Vermittlungskontexte einbinden. Sowohl die schulische Musikpädagogik als auch die Musikvermittlung betrachten sich in ihrem Selbstverständnis als ein ›Dazwischen‹. Dies macht sich in der schulischen Musikpädagogik am Drei-Säulen-Modell der Ausbildung fest, welches künstlerische, wissenschaftliche und pädagogische Praxis miteinander verbindet (vgl. Kestenberg 2021: 46). Ebenso verbindet Musikvermittlung als außerschulische Praxis künstlerische und pädagogische Elemente, jedoch liegt »ihr primäres Ziel [...] nicht zwangsläufig in der Unterstützung zur autonomen Aneignung von Welt« (Lessing 2012: 210). Constanze Wimmer geht in ihrer Definition sogar so weit, Musik- bzw. Kunstvermittlung als künstlerischen Prozess zu bezeichnen,

indem sie den Begriff der »künstlerischen Kunstvermittlung« (2010a: 23) geprägt hat. Die von Luhmann beschriebenen Systeme Kunst und Erziehung bilden somit Pole, die es ermöglichen, schulische Musikpädagogik und außerschulische Musikvermittlung als ein »Dazwischen« zu betrachten.

Eine sowohl für das Kunst- als auch das Erziehungssystem wichtige Praxis des »Dazwischen« ist sicher das Konzert für Kinder bzw. Schüler_innen.¹ Argumentationen, warum Lehrende mit ihren Schüler_innen Konzerte besuchen sollten, variieren über die Zeit, einige zentrale Aussagen scheinen sich aber relativ konstant etabliert zu haben. Dazu gehört, dass Konzerte für Kinder helfen, den Musikgeschmack zu bilden, Musikhören als originäre kulturelle Ausdrucksform zu entwickeln oder »Kindern Primärerfahrungen mit Musikmachen und Musikhören am Ort des Musikmachens zu ermöglichen« (Gruhn 1986: 360) sowie »der schulischen Lernauseinandersetzung mit Musik die emotionale Basis zu geben« (ebd.: 361). Gruhn unterscheidet hier zwischen einem Ort des Lernens (Erziehung) und einem Ort der künstlerischen Erfahrung (Kunst). Das (moderierte) Konzert für Kinder bildet für Gruhn eine Kopplung der Systeme, indem Elemente des Künstlerischen (Konzertatmosphäre, Ort) mit Elementen des Lernens (Moderation, Vor- und Nachbereitung) verbunden werden. Berührungspunkte zwischen Musikunterricht und außerschulischer Musikvermittlung ergeben sich auch dort, wo bspw. der außerschulische Erlebnisraum Konzert (vgl. Stiller 2008) als Raum für ästhetische Erfahrungen (→ Voit: 38; vgl. auch Rolle 1999; Rüdiger 2014a) genutzt wird.

Im Laufe der 1990er Jahre entwickelten viele Orchester und andere Akteur_innen der Musikszene ein zunehmend eigenständigeres Verständnis von Konzertpädagogik als einer vermittelnden Gestaltung von Konzerten für Kinder, wie sie erstmals von Leonard Bernstein als *Young People's Concerts* durchgeführt wurde (→ Voit: 70). Um die Jahrtausendwende hat sich die Einrichtung eigener Musikvermittlungsabteilungen in Orchestern und Konzerthäusern breit durchgesetzt (vgl. Stiller 1999). Aus diesen Abteilungen heraus entwickelte sich eine neue Form der konzertpädagogischen Arbeit, die prominent durch das Projekt *Rhythm Is It!* der Berliner Philharmoniker (vgl. Mast/Milliken 2007) unter Simon Rattle sichtbar wurde. Die künstlerisch-pädagogische Arbeit wird in solchen Projekten von der schulischen Lernwelt abgekoppelt und dafür stärker mit Elementen des Kunstsystems angereichert: Wesentlich sind der Projektcharakter, die intensive Probenarbeit sowie die öffentliche Aufführung. Der Konzertbesuch als Gegenstand des schulischen Musikunterrichts bleibt jedoch weiterhin curricular verankert (vgl. Asztalos/Konkol 2022; Bernhofer et al. 2022).

Die Professionalisierung von Musikvermittlung im Umfeld der künstlerischen Praxen stellt die Schule zunehmend vor die Herausforderung, dass Musikvermittlungsangebote mit eigenen künstlerisch-pädagogischen Zielsetzungen verbunden sind, die sich nicht (immer) der schulischen Logik unterordnen. Der hierdurch vorhandene Abstimmungsbedarf zwischen Musikvermittlung und Schule fördert die Entwicklung von Projekten, die die Vor- und Nachbereitung von Konzertbesuchen als gemeinsame Aufgabe von Schule und Orchester betrachten (vgl. Wimmer 2010b; Mall 2016; Bernhofer/Oebelsberger 2017).

1 Für einen Überblick vgl. Schilling-Sandvoß (2015) und Mall (2016).

Neben dem (oft klassischen) Konzert als Gegenstand von Musikvermittlung haben sich weitere Handlungsfelder entwickelt, die im weitesten Sinne das Ziel haben, Musik als (künstlerische) Praxis in der Schule durch den direkten Kontakt mit aktiven Künstler_innen erfahrbar zu machen, z.B. über Kompositionsprojekte (→ Schneider: 389; vgl. auch Wieneke 2011) oder die Förderung eigener Musizierpraxis (vgl. Schneider et al. 2000). Komponieren dient in diesem Kontext einer vertieften Auseinandersetzung mit künstlerischen Prozessen und dem Austausch mit Komponist_innen (vgl. ebd.; Brandstätter 2004; Wiehe 2012) oder der Beschäftigung mit konkreten Musikwerken, die als Ausgangspunkte eigener Schaffensprozesse diskutiert werden (vgl. Voit 2019c). Der Mehrwert durch das Hineinwirken von Musikvermittlungsangeboten in den schulischen Bereich ergibt sich durch den direkten Kontakt von Schüler_innen mit Kunstschaaffenden und durch den damit einhergehenden Diskurs mit dem kulturellen Umfeld von Schule. Die Schnittstelle zwischen Musikvermittlung und Musikunterricht bietet einen guten Nährboden für Kooperationsprojekte, was durch die große Anzahl an Projektdokumentationen im Kontext von Schule in voller Bandbreite der musikvermittelnden Praxis sichtbar wird (vgl. u.a. Mast/Milliken 2007; Wimmer 2010b; Eberhard/Kraemer 2013).

Abseits von Konzertbesuchen nimmt der Bereich der Community Music (→ Kertz-Welzel: 315) eine zentrale Brückenfunktion zwischen Schule und kulturellem Umfeld ein. Kooperationsprojekte in diesem Bereich sollen »die Grenzen zwischen schulischem und außerschulischem musikalischem Lernen überwinden« (Kertz-Welzel 2013). Prinzipien der Community Music wie Inklusion, kulturelle Teilhabe, soziale Gerechtigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und Musikalisierung der Gesellschaft (vgl. Kertz-Welzel 2014) bilden hierbei, gepaart mit den Zielen des schulischen Musikunterrichts, eine gemeinsame Grundlage für Musikprojekte, die Schüler_innen mit außerschulischen Dialoggruppen (z.B. Senior_innen, Geflüchteten, Menschen mit Beeinträchtigung) in Kontakt bringen.

Schulen werden zunehmend durch curriculare Vorgaben dazu angehalten (vgl. Asztalos/Konkol 2022), ihre Schüler_innen mit den sie umgebenden kulturellen Angeboten in Kontakt zu bringen. So fordert das Hessische Kerncurriculum die Schulen dazu auf, Kindern eine auf »sinnliches und ästhetisches Erleben ausgerichtete Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen in und außerhalb der Schule« (Hessisches Kultusministerium 2011: 13) zu ermöglichen. Auch das österreichische Kompetenzmodell für das Fach Musik führt als ein Grundprinzip die Verbindung zum Kulturleben an, was konkret bedeutet, dass »Projekte mit außerschulischen Institutionen, Einbindung von Künstlerinnen und Künstlern, Exkursionen, Konzert- und Musiktheaterbesuche sowie Kooperationen mit Musikschulen [...] den kulturellen Horizont der Schülerinnen und Schüler« (Knaus et al. 2013) erweitern. Diese Zusammenarbeit von Schulen mit anderen musikbezogenen Bildungspartnern wird in den Projekten *JeKits*² oder *Singen-Bewegen-Sprechen*³ gefördert. Das österreichische Projekt *Kulturschultüte*⁴ setzt wiederum auf eine breite kulturelle Vielfalt unterschiedlicher Angebote.

2 Vgl. www.jekits.de [29.05.2023].

3 Vgl. www.musikschulen-bw.de/landesverband/projekte/singen-bewegen-sprechen [29.05.2023].

4 Vgl. www.kultur fuer kinder.at/projekte-kulturschultuete [29.05.2023].

In der musikpädagogischen Forschung wird das Zusammenwirken schulischer und außerschulischer Akteur_innen seit einigen Jahren aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Ulrike Schwanse hat sich über einen längeren Zeitraum mit Familienkonzerten in Kooperation mit Grundschulen beschäftigt (vgl. 2003, 2020). Sie betrachtet die Vorteile dieser Zusammenarbeit aus pädagogischer Sicht, bezieht aber auch Faktoren wie Besucher_innen-Zahlen und Kartenverkäufe in ihre Analyse mit ein. Insbesondere ihre zweite Studie sticht durch den langen Beobachtungszeitraum heraus. Erste Einblicke in die zu diesem Zeitpunkt neu entstandenen Kooperationen von Schulen und Orchestern finden sich bei Sabine Germann (2006). Die Schnittstelle von schulischer Musikpädagogik und Musikvermittlung bietet seither einen wichtigen Raum für weitere Forschungsprojekte. So wurden u.a. das Musikerleben von Grundschulkindern (vgl. Schmid 2014), kompositionspädagogische Aspekte (vgl. Wieneke 2011; Voit 2018a), die Konzerterlebnisse von Jugendlichen (vgl. Bernhofer 2015), Genderaspekte (vgl. Borchard/Knauer 2016) oder Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und Orchester (vgl. Mall 2016; Bernhofer/Mall/Vidulin 2022) im Kontext von schulischen Vermittlungsprojekten beforscht.

Musikvermittlung und schulischer Musikunterricht haben das Potential, sich gegenseitig zu bereichern. Projekte, die ein beliebiges Nebeneinander überwinden und ein konstruktives Miteinander finden, erfordern jedoch meist ein hohes Maß an Koordination und Absprachen. Die beiden Pole Kunst und Erziehung gilt es in der kooperativen Praxis von schulischer Musikpädagogik und Musikvermittlung zu verbinden, indem das gemeinsame Potential mit gegenseitiger Offenheit für die unterschiedlichen Ziele und Erwartungen genutzt wird.