

Hessische Blätter für Volksbildung

Musik

Musik und
Erwachsenenbildung

3 | 2015

Erwachsenenbildung

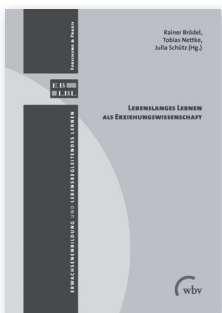
Forschungsfragen der Erziehungswissenschaft

Diskussion zu neuen Erkenntnissen

➔ wbv.de/ebibl

Der Band zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Dieter Nittel gibt einen Überblick über seine Forschung in Pädagogik, lebenslangem Lernen, Beratung sowie Lernen und Lehren mit Medien.

Alle Beiträge wurden in einem Tandem-Prinzip erstellt: Jede vorgestellte Forschungsfrage wird von einem ehemaligen Promovenden Dieter Nittels und einem prominenten Vertreter aus der Erziehungswissenschaft bearbeitet.



Rainer Brödel, Tobias Nettke, Julia Schütz (Hg.)

Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Forschung & Praxis, 23

2014, 262 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5389-9

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Thema | Musik und Erwachsenenbildung

	Editorial	
<i>Birte Egloff, Dieter Nittel</i>	Musik und Erwachsenenbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	203
	Musik und (Allgemein-)Bildung	
<i>Micha Brumlik</i>	Oper und Opernbesuch Medien kultureller Allgemeinbildung	208
<i>Hendrikje Mautner-Obst</i>	Geschichte(n) und Gegengeschichte(n) Mozart-Wissen in populären Kontexten	217
	Musik und Biographie	
<i>Peter Alheit</i>	Der Umgang mit Demenz im Projekt „Music for Life“ Lernprozesse jenseits der klassischen Arrangements	224
<i>Dieter Nittel</i>	Bob Dylan! Versuch einer lernbiographischen Deutung	235
	Musik und Interaktion	
<i>Matthias Herrle, Birte Egloff</i>	„Der breite Strom der Moldau“... und seine Herstellung in einer Orchesterprobe – Praktiken des Probens im Interaktionszusammenhang	248
<i>Bastian Hodapp</i>	Chorarbeit als erwachsenenpädagogisches Praxisfeld – Ein Erfahrungsbericht	270

Service

Berichte – Personalia	283
Dokumentation	285
Rezensionen	297
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	300

Hessische Blätter für Volksbildung – 65. Jg. 2015 – Nr. 3

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Birte Egloff, Prof. Dr. Dieter Nittel

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle für den Thementeil eingereichten Beiträge werden anonymisiert begutachtet. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor.

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79 E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19 E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), Best.-Nr. *hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 4/2015 Inklusion

hbv 1/2016 Lernwelten und Lernräume

hbv 2/2016 Verbände und Supportstrukturen

hbv 3/2016 Wissen und Lernen

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2015 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_03/2015

ISBN 978-3-7639-5555-8

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1503W

Editorial

Musik und Erwachsenenbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Birte Egloff, Dieter Nittel

Musik in ihrer Vielfalt und Vielgestaltigkeit begleitet den Menschen seit jeher, in allen Kulturen und über die gesamte Lebensspanne hinweg. Sie kann als „anthropologische Konstante“ (Hartogh 2008, S. 151), als elementarer und bedeutungsvoller, vielfältige Funktionen erfüllender Bestandteil des menschlichen Daseins und Erlebens betrachtet werden und prägt auf unterschiedliche Weise das gesellschaftliche Leben. Die klanglichen, kulturellen, sozialen und politischen Aspekte von Musik sind – je nach Fragestellung und Erkenntnisinteresse – Gegenstand beinahe aller Wissenschaftsdisziplinen.

Als Thema der Pädagogik scheint Musik in all ihren Varianten zunächst vor allem in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, insbesondere im Kontext von Schule (in Form von Musik- und Instrumentalerziehung) und Sozialer Arbeit eine bedeutende Rolle zu spielen (vgl. Zehentmair 2013): Gerade in diesen Bereichen findet sich eine Fülle an musikpädagogischen Konzepten und Ideen. Darunter sind spektakuläre, einem breiten Publikum bekannt gewordene Projekte, wie etwa *„Rhythm is it!“*, in dem die Berliner Philharmoniker und der Tanzpädagoge Royston Maldoom gemeinsam mit 250 Kindern und Jugendlichen aus so genannten Berliner Problembezirken das Ballett *„Le sacre du printemps“* von Igor Stravinsky einstudiert und mit großer Resonanz aufgeführt haben. Aber auch weniger aufsehenerregende, lokale Projekte, wie beispielsweise das *„Rockmobil Hannover“*, das in Jugendzentren oder an Schulen der Stadt zum aktiven Umgang mit Musik und zu musikalischen Experimenten einlädt oder flächendeckend angelegte Programme wie *„JeKi – Jedem Kind ein Instrument“*, einem seit 2007 existierenden Projekt an Grundschulen, das von einem eigenen interdisziplinären Forschungsprogramm begleitet wird (vgl. Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts 2013). Opern- und Konzerthäuser bieten kreative Extra-Veranstaltungen für Schüler/innen und Jugendliche im Rahmen ihrer Spielpläne an, um sie neugierig zu machen und spielerisch an diese Musikgattung heranzuführen. Die Liste solcher pädagogisch motivierter, arrangierter und begleiteter Programme ließe sich endlos fortsetzen. Neben der Vermittlung von

Wissen und Kenntnissen rund um das Thema Musik, der Anleitung zum Erlernen und Produzieren von (eigener) Musik geht es dabei immer auch um die Förderung anderer, vor allem sozialer Kompetenzen, die vermittelt über die Musik ans Licht gebracht oder gestärkt werden sollen, wie etwa Selbstbewusstsein, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, kooperatives Verhalten, interkulturelles Verständnis und solidarisches Miteinander. Im Hinblick auf solche Lernziele können Forschungsergebnisse die vielfältigen positiven Auswirkungen auf sozialer wie kognitiver Ebene bei Kindern und Jugendlichen belegen (vgl. Rittelmeyer 2012). Diese dienen nicht zuletzt als Argument gegenüber der wiederholt auftretenden Diskussion, Musikunterricht zugunsten vermeintlich wichtigerer Unterrichtsfächer zu reduzieren oder musikpädagogische Projekte finanziell nicht weiter zu unterstützen. Kulturpolitische Organisationen wie der Deutsche Musikrat als Dachverband von Musikverbänden in Deutschland sehen sich in diesem Zusammenhang als wichtige Agenten für musikalische Erziehung und Bildung, im schulischen ebenso wie im außerschulischen Bereich – und somit auch in der Erwachsenenbildung (vgl. Deutscher Musikrat 2014).

Als Teil kultureller Bildung ist Musik ein relevanter Gegenstand von Erwachsenenbildung und Anlass vielfältigster Lern- und Bildungsprozesse – ob explizit in dafür vorgesehenen Settings oder implizit und nebenbei im Rahmen von Konzerten, Aufführungen und Musikveranstaltungen aller Art. Der Musik werden dabei mehrere wichtige Aufgaben zugeschrieben (vgl. Stang u. a. 2003, S. 9 ff.). So trägt sie nicht nur zum individuellen Wohlbefinden bei und regt die Phantasie an, sondern fördert allgemein wichtige Schlüsselkompetenzen, die auch für andere Lebensbereiche relevant sind, insbesondere Kreativität, Kommunikation, Kooperation und Teamfähigkeit. Darüber hinaus ermöglicht sie soziale Teilhabe, gegenseitiges Verständnis und leistet damit auch einen Beitrag zur Völkerverständigung.

Wie im Feld von Schule und Sozialpädagogik existiert auch in der Erwachsenenbildung ein breites und facettenreiches Spektrum an Gelegenheiten, sich – pädagogisch angeleitet – mit Musik zu beschäftigen. Neben dem großen Bereich der Musikvereine sind es vor allem Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen, Musikakademien und Konservatorien sowie sonstige Bildungseinrichtungen, die Kurse, Workshops, Lehrgänge und Vorträge anbieten. Erwachsene können Instrumente aus allen Musikrichtungen und aus fremden Ländern spielen lernen (z. B. Klavier, Rock- oder Jazzgitarre, Didgeridoo, Japanisches Trommeln) und damit alleine oder in Gruppen musizieren. Sie können gemeinsam Musik anhören und darüber diskutieren, um sich z. B. auf aktuelle Musikveranstaltungen vorzubereiten, etwas über die musikalischen Hintergründe der Stücke und der Komponisten zu erfahren oder Einblicke in die professionelle Arbeit der ausführenden Musiker/innen zu bekommen, sie können sich in Stimmbildung und Rhythmus üben usw. Prinzip der musikalischen Erwachsenenbildung ist, dass sie sich ausdrücklich an *alle* Erwachsene richtet, gleichgültig, ob diese einem musikkaffinen Milieu entstammen, eine entsprechende Sozialisation durchlaufen haben oder über musikalische Vorkenntnisse verfügen. Damit wirkt Erwachsenenbildung einer allgemeinen Wahrnehmung entgegen, die vor allem klassische Musik als elitäres und nur einem gehobenen Bildungsbürgertum vorbehaltenes Vergnügen interpretiert. Im Vordergrund der Musikurse steht aus erwachsenenbild-

nerischer Perspektive vor allem der Spaß an der Sache, am Erlernen oder am gemeinsamen Erleben, während Leistungsdruck und Bewertung möglichst ausgeschlossen bleiben sollen. Denn diesbezüglich blicken Erwachsene nicht selten auf schlechte Erfahrungen aus Kindheit und Jugendalter im Zusammenhang mit Musik- bzw. Instrumentalunterricht zurück, insofern dieser bisweilen überwiegend von Strenge und Disziplinierung statt von Freude und Bereicherung geprägt war. Erwachsenenbildung beansprucht für sich, Erwachsene für Musik und musikalische Aktivitäten zu begeistern (oder wieder begeisterungsfähig zu machen) oder gänzlich musikferne Zielgruppen an Musik und musikalische Erfahrungen heranzuführen. Dabei macht der Umstand, dass der spezifische Gegenstand Musik, insbesondere in der Ausübung durchaus Disziplin erfordert und eben nicht nur mit Vergnügen, sondern mit anstrengendem Üben und harter Arbeit verbunden ist, auf ein besonderes Spannungsfeld aufmerksam, das von den professionell in diesem Feld agierenden Erwachsenenbildnern eine besondere Sensibilität und eine spezifische Qualifizierung, aber auch von den Erwachsenen selbst eine gewisse Frustrationstoleranz und Leidensfähigkeit verlangt (vgl. Eckart-Bäcker 1999).

Im Zusammenhang mit Musik und Erwachsenenbildung darf der Hinweis auf die Jugendmusikbewegung (auch als „Singbewegung“ bezeichnet) nicht fehlen, die sich als Teil der Jugendbewegung (insbesondere Wandervogel) und generell reformpädagogischer Strömungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts entfaltete (vgl. Eckart-Bäcker 1987; Stambolis 2014). In ihr spielte das gemeinsame Musizieren als gruppenbildendes, identitätsstiftendes und letztlich selbstbildendes Element eine wichtige Rolle, vor allem dem Volkslied wurde große Beachtung geschenkt. Von der Jugendmusikbewegung gingen wichtige Impulse auch für die Volksbildung und deren Erneuerung in der Weimarer Republik aus. Bedeutende Institutionen in dem Zusammenhang sind u. a. das so genannte Musikheim in Frankfurt/Oder (das zwar noch als Gebäude bzw. Baudenkmal existiert, aber nicht mehr genutzt wird) und die Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck, die mit ihrem musisch-kulturellen Angebot auch heute im Feld kultureller Erwachsenenbildung aktiv ist. Das Musikheim war als Weiterbildungsstätte für Volksschullehrer konzipiert. In ihm sollte nicht nur das gemeinsame Musizieren, sondern auch das gemeinschaftliche Leben und Arbeiten im Zentrum stehen, um das Zusammengehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl zu fördern und neue Formen des gesellschaftlichen Miteinanders zu erproben. Auch wenn es die Jugendmusikbewegung in ihrer ursprünglichen Form nicht mehr gibt, von musikorientierten Bewegungen Jugendlicher und Erwachsener lässt sich auch heute noch sprechen. Die Ideen und Ideale bzw. Bildungsvorstellungen jener Zeit sind auch hier noch lebendig. Große, stark – auch international – vernetzte Vereine wie der Sängerbund oder die Chorschule geben davon Zeugnis.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht scheint das Verhältnis von Musik und Erwachsenenbildung dennoch ein eher vernachlässigtes (Forschungs-)Thema zu sein. Grund genug, sich in einem Schwerpunktheft der Hessischen Blätter für Volksbildung damit etwas näher zu befassen.

Das Heft ist in drei Teile unterteilt, in denen Musik in ihrem Bezug jeweils zu (Allgemein-)Bildung, zu Biographie sowie zu Interaktion diskutiert wird.

Der erste Teil beschäftigt sich mit Musik und ihrem bildenden Charakter. Zunächst erörtert *Micha Brumlik* in seinem essayistischen Beitrag „Oper und Opernbuch: Medien kultureller Allgemeinbildung“ die allgemeinbildende Wirkung von Oper als Kunstgattung und prototypischem Ausdruck einer so genannten Hochkultur. Will Oper auch zukünftig diese Funktion übernehmen und ihrer Aufgabe als Bildungsinstitution nachkommen, ist sie aufgefordert, sich neuen Publikumskreisen zu öffnen und innovative, niedragschwellige Angebotsformate zu entwickeln. Anhand einiger Beispiele aus deutschen Spielstätten zeigt der Autor, dass die bisherigen Versuche dazu recht vielversprechend sind.

Der Artikel von *Hendrikje Mautner-Obst* mit dem Titel „Geschichte(n) und Gegengeschichte(n). Mozart-Wissen in populären Kontexten“ widmet sich mit Mozart einem Komponisten, der einen hohen Bekanntheitsgrad in sämtlichen Bevölkerungsschichten haben dürfte und dem im Laufe der Zeit der Status eines „Popstars“ zugewiesen wurde. An seinem Beispiel diskutiert die Autorin das Phänomen, dass (musik-)wissenschaftliches Wissen über Leben und Werk gewissermaßen in Konkurrenz gerät zu populären, überwiegend aus Medien gespeisten Wissensbeständen, auf die dann immer wieder als vermeintlich gesichertes Wissen Bezug genommen wird. Der darin enthaltenen Gefahr, „falsches“ Wissen zu produzieren bzw. Stereotypen Vorschub zu leisten, hält sie aktuelle Bemühungen der Musikvermittlung entgegen, mittels Experten und in eher informellen Lernkontexten beide Felder miteinander zu verbinden.

Der zweite Teil des Schwerpunktheftes rückt biographische Aspekte von Musik in den Fokus. Dies geschieht zunächst mit dem Beitrag „Der Umgang mit Demenz im Projekt „Music for Life“: Lernprozesse jenseits der klassischen Arrangements“ von *Peter Alheit*. Der Autor hat dieses Projekt über mehrere Wochen ethnographisch begleitet und Beobachtungen sowie Interviews mit den daran Beteiligten durchgeführt. Dabei wurde deutlich, dass sich die musikalischen Aktivitäten und die Interaktion in der Gruppe nicht nur positiv auf die Demenzkranken ausgewirkt, sondern auch bei den beteiligten Musiker/innen und Pfleger/innen diverse biographische Reflexions- und Lernprozesse in Gang gesetzt haben.

Nach dem Beitrag über Mozart beschäftigt sich der Artikel von *Dieter Nittel* mit einer weiteren Musikerlegende. „Bob Dylan! Versuch einer lernbiographischen Deutung“ rekonstruiert aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Lebensgeschichte und Werk Bob Dylans. Dabei kommen biographieanalytisch relevante Kategorien wie etwa Verlaufskurven und biographische Wandlungsprozesse zum Tragen. Der Autor kann deutlich machen, welche Lern- und Bildungsprozesse diese schillernde Persönlichkeit durchlaufen hat und welche vielfältigen Einflüsse sie geprägt haben. Die Analyse bietet eine mögliche Erklärungsperspektive für ein eigentlich unerklärbares Leben.

Musik und Interaktion bilden den Schwerpunkt des dritten Teils. *Matthias Herrle* und *Birte Egloff* analysieren in ihrem Beitrag „Der breite Strom der Moldau“... und seine Herstellung in einer Orchesterprobe – Praktiken des Probens im Interaktions-

zusammenhang“ eine kurze Passage aus einer auf Video aufgezeichneten Orchesterprobe. Detailliert rekonstruieren sie das zugrunde liegende Muster einer sich während der Probe wieder und wieder abspielenden Sequenz, das sie als charakteristisch für die pädagogische Praktik des Probens identifizieren und von der pädagogischen Praktik des Übens abgrenzen. Der Artikel gibt nicht nur einen Einblick in einen spezifischen Ort des Lernens Erwachsener und eine darin vorherrschende pädagogische Praxis, sondern demonstriert auch die Besonderheit videographischer Interaktionsanalysen.

Der letzte Beitrag des Heftes beschäftigt sich ebenfalls mit Musik und Interaktion. *Bastian Hodapp* beschreibt in seinem Artikel „Chorarbeit als erwachsenenpädagogisches Praxisfeld – ein Erfahrungsbericht“ aus der Perspektive des Erwachsenenbildners, wie die musikalische Arbeit mit Erwachsenen in einem Chor abläuft. Das Feld Chorarbeit ist dabei insofern ein besonderes, als der Leiter einerseits auf die individuellen Vorkenntnisse und die physischen Dispositionen der Sänger/innen sensibel und behutsam eingehen, andererseits aber auch diszipliniertes und koordiniertes Arbeiten an den Stücken einfordern muss. Im Umgang mit diesem Spannungsfeld zeigt sich die spezifische Herausforderung für professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln.

Literatur

- Deutscher Musikrat (2014): Grünbuch „Was ist uns die Musik wert? Öffentliche Förderung in der Diskussion“. Berlin.
- Eckart-Bäcker, U. (1987): Musikalische Erwachsenenbildung und Jugendmusikbewegung. In: Arbeitskreis Musik in der Jugend (Hrsg.): Die Jugendmusikbewegung. Wolfenbüttel, S. 185-196.
- Eckart-Bäcker, U. (1999): Musikalische Bildung in der Lebensspanne. Musikalisches Lernen von Erwachsenen zwischen „harter Arbeit“ und „viel Freude“. In: Musik & Bildung 6, S. 16-21.
- Hartogh, Theo (2008): Musizieren und Musikhören im Alter – ein Aufgabenfeld der Musikpädagogik. In: Gembris, Heiner (Hrsg.): Musik im Alter: soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten. Frankfurt, S. 151-162.
- Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (2013): Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität. Bielefeld.
- Rittelmeyer, C. (2012): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen.
- Stambolis, B. (Hrsg.) (2014): Die Jugendbewegung und ihre Wirkungen. Prägungen, Vernetzungen, gesellschaftliche Einflussnahme.
- Stang, R./Peez, G./Groppe, H.-H./Kocot, S./Leder, V./Negenborn, H. (2003): Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten. Bielefeld.
- Zehentmair, S. (2013): Die Macht der Musik. Die Bedeutung von Musik für Jugendliche und die soziale Arbeit mit Jugendlichen. Hamburg.

Oper und Opernbesuch

Medien kultureller Allgemeinbildung

Micha Brumlik

Zusammenfassung

Welchen Beitrag leistet die Oper zur Allgemeinbildung? Mit dieser Frage beschäftigt sich der folgende Essay und nimmt dabei Bezug sowohl auf Richard Wagner und dessen Programm des Musikdramas als auch auf Friedrich Schillers pädagogisches Theaterkonzept. Anhand von aktuellen Beispielen wird die Oper als Ort institutioneller wie informeller Bildung gedeutet.

1. Richard Wagner und sein Programm

Wer sich mit der Oper und dem Opernbesuch als Medium kultureller Bildung befasst, kommt um Richard Wagner nicht herum. Es war nämlich der Komponist Richard Wagner, der sich in seinem Willen, gesellschaftliche Veränderungsprozesse, wenn nicht Revolutionen voranzutreiben, programmatisch vom Gattungsbegriff der „Oper“ abwandte und nicht nur einen neuen Begriff, sondern tatsächlich auch eine neue Kunstgattung schuf, nämlich das „Musikdrama“, das entsprechend in eine ebenfalls neue Gattung, das „Gesamtkunstwerk“, gehörte. Wagner, dem es darum ging, das – nicht nur seiner, sondern auch etwa Nietzsches Überzeugung nach – vorbildliche Kunsterleben der antiken Griechen zeitgemäß in der ästhetischen Moderne zu verwirklichen, wollte mit seinen Musikdramen an das anknüpfen, was seiner Überzeugung nach die griechische Antike auszeichnete: an eine Kunst und eine Erfahrung, die alle Sinne und alle Weltbezüge sowohl der Zuschauer als auch der Schauspieler miteinander verband.

So wie die in den im Aufführungsraum überwältigender Landschaften gebetteten Tragödien der klassischen Zeit Griechenlands alle Sinne des Publikums angesprochen haben, so soll auch das von Wagner konzipierte Musikdrama das Erleben des ästhetischen Raumes, das emotionale, kathartische Nachvollziehen der Schicksale der Akteure sowie der Klang einer Sprache, die sich nicht der Worte, sondern der Klänge und Töne bedient, so miteinander verbinden, dass die Komponenten dieser Erfahrung im Erleben nicht mehr voneinander trennbar sind. Mit diesem Gedanken konn-

te Wagner übrigens tatsächlich an die von ihm reklamierte antike Tradition anschließen, nahmen doch auch die ersten Opern – sie wurden nicht nur, aber vor allem in der späten Renaissance in Italien erfunden – Bezug auf die Antike.

Als Grundidee mag die Vorstellung dienen, dass Gesang und Musik überhaupt erst jenen emotionalen Eindruck und Nachdruck erzielen könnten, den die dramatische Kunst der Antike mit ihrem Anspruch, beim Publikum einen ergreifenden, einen kathartischen, gemeinschaftsbildenden Effekt zu bewirken, eingelöst haben. Analysiert man nun Oper und Musikdrama unter dieser Perspektive, so zeigt sich schnell, dass in dieser Form des Gesamtkunstwerks mindestens fünf Künste dem Anspruch nach unauflöslich miteinander verbunden sind: das Schauspiel, der Gesang, die instrumentale Musik sowie – über das Bühnenbild – die Architektur, die Kunst der Raumdarstellung und des Raumerlebens sowie der Malerei.

Mehr noch – und das macht Wagner und sein Musiktheater zum sinnvollen Ausgangspunkt einer Überlegung zur kulturellen Erwachsenenbildung im Bereich der Oper: Er selbst sah das Musiktheater wie vor ihm Friedrich Schiller das gesprochene Drama als eine volkspädagogische Institution – ein Gedanke, den Wagner später im Festspielhaus in Bayreuth umzusetzen versuchte. Wie aber sah Schillers Konzeption des Theaters als „moralische Anstalt“ aus?

2. Schillers pädagogisches Theaterkonzept

In seiner Schrift über die „Schaubühne“ verstand Schiller das Theater als einen „gemeinschaftlichen Kanal, (...) in welchen von dem denkenden besseren Teile des Volkes das Licht der Weisheit herunterströmt und von da aus in milderer Strahlen durch den ganzen Staat sich verbreitet“, als einen Ort also, der besonders geeignet sei, den Geist der Nation zu bilden, „weil sie alle Stände und Klassen in sich vereinigt und den gebahntesten Weg zum Verstand und zum Herzen hat“ (zit. n. Bermbach 1994, S. 260).

Friedrich Schiller ging es stets um mehr als um eine Lösung der Spannung von Freiheit und Notwendigkeit, von Zwang und Autonomie. Tatsächlich ging es ihm um eine streng theoretische Bestimmung dessen, was eine menschliche Person ist: „Denn“ – so Schiller ganz entschieden in seiner Schrift zur ästhetischen Erziehung des Menschen – „um es endlich einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“

Tatsächlich bringt Schillers Verbindung von Spiel und Menschlichkeit eine bestimmte, keineswegs beliebige Auffassung von menschlichem Selbstverständnis, von menschlicher Identität zum Ausdruck. Schillers im Spielbegriff entfaltete Anthropologie ist eine Anthropologie des personalen Selbstverständnisses: eine Anthropologie der Bildung, die Zeit ebenso benötigt wie Spiel:

„Daß der Mensch erst wird, ist kein Einwurf, denn der Mensch ist nicht bloß Person überhaupt, sondern Person, die sich in einem bestimmten Zustand befindet. (...) Ohne die Zeit, das heißt, ohne es zu werden, würde er nie ein bestimmtes Wesen sein, seine Persönlichkeit würde zwar in der Anlage, aber nicht in der Tat existieren.“¹

In seiner Schrift „Kunstwerk der Zukunft“ entwarf Wagner im Anschluss an Schiller das Programm einer Entgrenzung von Darstellern und Publikum:

„Alles, was auf der Bühne athmet und sich bewegt, athmet und bewegt sich durch ausdrucksvolles Verlangen nach Mittheilung, nach Angeschaut-, Angehörtwerden in jenem Raume, der, bei immer nur verhältnismäßigem Umfange, vom scenischen Standpunkte aus dem Darsteller doch die gesamte Menschheit zu enthalten dünkt; aus dem Zuschauerraume aber verschwindet das Publikum, dieser Repräsentant des öffentlichen Lebens, sich selbst, es athmet nur noch in dem Kunstwerke, das ihm das Leben, und auf der Scene, die ihm der Weltraum dünkt.“²

Es war – um ihn ein letztes Mal zu zitieren – der Revolutionär Richard Wagner, der einem bildungsbürgerlichen Publikum in seiner Schrift „Kunstwerk der Zukunft“ eine geradezu klassenkämpferische Feinderklärung ins Gesicht schleuderte und eine Bühnenkunst forderte, die allen, sogar dem so genannten „Pöbel“ gerecht werden sollte:

„So lange Ihr intelligenten Egoisten und egoistischen Feingebildeten in künstlichem Dufte erblüht, muss es notwendigerweise einen Stoff geben, aus dessen Lebenssaft Ihr Eure süßlichen Parfüms destilliert: Und dieser Stoff, dem Ihr seinen natürlichen Wohlgeruch entzogen habt, ist nur dieser übelatmige Pöbel, vor dessen Nähe es Euch ekelt und dem Ihr seine natürliche Anmut entpresst habt.“³

Richard Wagner hoffte damit auf eine – leider – völkisch verstandene und daher antisemitisch ausnutzbare Volksgemeinschaft, mehr noch, auf ein Volk, das als politische, nationalstaatliche Form der gemeinschaftlichen Polis der antiken Griechen wiedererstehen möge und spitzte damit Schillers Programm einer ästhetischen Erziehung des Menschengeschlechts weiter zu.

3. Bildung und ästhetische Differenz

Inzwischen – spätestens seit Kant – ist jedoch auch gegen den frühen Wagner klar geworden, dass alle Kunst unter dem Vorbehalt der ästhetischen Differenz steht und sie daher nicht unmittelbar in Politik umgesetzt werden kann. Heranbildung zur Kunst und Bildung durch Kunst, zum Gesamtkunstwerk von Oper und Musikedrama mag daher lehren, auch und gerade gegenwärtig die ästhetische Urteilsfähigkeit zu üben und zu verfeinern; eine Urteilsfähigkeit, die es allemal ermöglicht, sich auch gesellschaftlicher und sogar politischer Fragen verständlich anzunehmen.

An die Stelle des zu bildenden Volks ist daher heute – in einer hochdifferenzierten Gesellschaft – ein zu bildendes oder sich selbst bildendes Publikum getreten. Teil eines verständigen Publikums kann aber nur werden, wer mit den Künsten vertraut ist. Die aktuelle Praxis zeigt, dass dieses Vertraut-Werden und Vertraut-Machen bereits im Kindesalter möglich ist; im Erwachsenenalter – jedenfalls in Deutschland mit seiner hochsubventionierten öffentlichen Opernkultur – allemal.

Das aber erfordert einen auch in diesem Zusammenhang brauchbaren Begriff kultureller Allgemeinbildung. Als Gegenstand von Bildung, von Allgemeinbildung setzt demnach das Verständnis von Opern heute – im besten Falle – die Fähigkeit voraus, in ganzen fünf Künsten urteilsfähig zu werden und damit einen Prozess der „Allgemeinbildung“ zu durchlaufen. Aber was heißt heute noch „Allgemeinbildung“?

4. Was heißt heute „Allgemeinbildung?“

Was „Allgemeinbildung“ heißen kann, ist heute nicht nur ob der im engeren Sinne bildungspolitischen Lage schwer zu beantworten, sondern auch einer Theorieentwicklung wegen, die den Begriff bereits Mitte der 1960er Jahre für obsolet hielt. Zwar ging es Theodor W. Adorno in seiner berühmten Studie zu einer „Theorie der Halbbildung“ nicht um das Problem der „Allgemeinbildung“, sondern lediglich um die Frage, ob unter den gegebenen gesellschaftlichen Umständen einer verwalteten Welt, eines monopolistischen Kapitalismus, eines exponentiell wachsenden, nur noch fragmentiert wahrnehmbaren Wissenszuwachses und eines zur Industrie verkommenen Kulturbetriebs der altbürgerliche Begriff der „Bildung“ überhaupt noch einen Halt in der Realität haben könne. Adorno selbst verabschiedete mit dem altbürgerlichen, noch autonomen Subjekt zugleich einen normativ gehaltvollen Begriff von „Bildung“ und setzte an dessen Stelle, wo er selbst wähnte, normativ bleiben zu sollen, einen sozialpsychologisch-politischen Begriff von „Mündigkeit“ als der Fähigkeit, weitgehend autonom und selbstreflexiv den Zumutungen eines totalitär werdenden gesellschaftlichen Zusammenhangs widerstehen zu können. Mit dem auch immer inhaltlich bestimmten Begriff einer „Allgemeinbildung“, also einer „allgemeinen Bildung“ die doch wesentliche Wissensbestände sowie Verständnisformen einer bestehenden Gesellschaft umfasst, hat dies nichts mehr zu tun.

Gleichwohl eröffnet mindestens die Kultur der Bundesrepublik Deutschland mit ihrem noch der spätabsoolutistischen, frühbürgerlichen Kultur entstammenden Musiktheater einen Lehr- und Studienraum ästhetischer Bildung, der weltweit seinesgleichen sucht. Was aber heißt dann „kulturelle“ Bildung, was überhaupt „Kultur“?

5. Bildung und Kultur

Man kann sich dem voraussetzungsreichen Begriff der Kultur am schnellsten durch Abgrenzung von anderen, verwandten Begriffen nähern: Natur, Gesellschaft und Kunst.

Was zeichnet den Menschen auch noch vor den am weitesten entwickelten Primaten aus? Die nächstliegende Antwort, dass Menschen im Unterschied auch noch zu den am weitesten entwickelten Tieren Kulturwesen sind, lässt sich nach neuesten Forschungen nicht mehr halten. Wenn es sich bei „Kultur“ im Unterschied zu „Natur“ um erlernte im Unterschied zu erbten Verhaltensweisen handelt, um erlernte Verhaltensweisen, die von Generation zu Generation übermittelt werden, keineswegs in allen Populationen der gleichen Art vorkommen und gleichwohl eine überraschen-

de Stetigkeit aufweisen, dann handelt es sich im definierten Sinne um Kultur, und tatsächlich hat die Forschung derartige symbolische und instrumentelle Verhaltensweisen nicht nur bei Primaten, sondern sogar bei Singvögeln gefunden. Was aber Menschen auch noch von den am höchsten entwickelten kulturfähigen Primaten unterscheidet, ist die Befähigung zu einer spezifischen Form der Kultur, nämlich des reflexiven Symbolgebrauchs.

Der Mensch ist – so hat es der Kulturphilosoph Ernst Cassirer ausgedrückt – ein „animal symbolicum“, d. h. jenes Lebewesen, dessen spezifische Existenz ausschließlich durch Sinn, Kommunikation und Symbolgebrauch gesichert wird. Es ist der gestaltende, beabsichtigte und artikulierende Symbolgebrauch, der menschliche Gesellschaften von tierischen Gesellschaften unterscheidet.

Will man schließlich den Begriff der Kultur noch weiter eingrenzen, dann empfiehlt es sich, ihn vom Begriff der „Kunst“ zu unterscheiden und das heißt jetzt, eine Unterscheidung vorzunehmen, die nicht mehr die Grenze zwischen Kultur und Natur betrifft, sondern eine Unterscheidung, die innerhalb der Kultur verläuft, nämlich die Unterscheidung zwischen Kultur im Allgemeinen und Kunst im Besonderen.

6. Kulturelles Lernen und Kunst

Dabei ist man nicht schlecht beraten, sich – wie oben angedeutet – auf die deutsche Klassik, zumal auf Friedrich Schiller zu beziehen.

Meine These lautet daher: Es ist vor allem die Kunst, die menschliche Gesellschaften als spezifisch menschliche aufrecht erhält, Kunst aber und die Fähigkeiten, die sie ermöglichen, sind ein weit knapperes und fragileres Gut als das Klima, die Böden oder das Wasser. Und um die Analogie noch etwas weiter zu treiben: Ohne ein Bewusstsein davon, dass Schutz und Förderung des knappen Gutes Kunst mindestens so notwendig sind wie der Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen, sind unsere Gesellschaften mindestens so sehr davon bedroht, ihrer spezifisch menschlichen Form verlustig zu gehen wie eine wesentliche Möglichkeit ihrer Selbsterkenntnis zu verlieren.

Kunst kann und soll vergnüglich, wohl auch fesselnd, ja sogar ablenkend sein; ablenkend von den Verblendungen des Alltags und des Kommerzes, aber eben auch hinlenkend zu dem, was zu einem besseren Selbstverständnis führt: Bertolt Brecht formulierte es 1935 so: „Gäbe es nicht solch amüsantes Lernen, dann wäre das Theater seiner ganzen Struktur nach nicht imstande zu lehren. Das Theater bleibt Theater, auch wenn es Lehrtheater ist, und soweit es gutes Theater ist, ist es amüsant.“ (Brecht 1997, S. 194).

Das gilt – mutatis mutandis – auch und gerade für das Musiktheater.

7. Pädagogische Konsequenzen im Bereich Oper

Dann aber stellt, sich die Frage, wie es möglich sein soll, diese bei weitem anspruchsvollste und (daher) extrem voraussetzungsreiche Kunstgattung in all ihren Facetten

zu vermitteln – zumal unter Bedingungen, die den Opernbesuch als distinktive Kulturkonsumpraxis meist gehobener bürgerlicher Schichten erweist.⁴

Man wird deshalb vermuten dürfen, dass eine Erwachsenenbildung, die sich unmittelbar an bisher mit diesem Kunstmedium nicht vertraute Zuschauerschichten wendet, nur wenig Erfolg beschieden sein wird. Das ist heute anders als etwa im Italien des neunzehnten Jahrhunderts, wo der Opernbesuch ein allgemeines Volksvergnügen war und sich das Publikum – wovon etwa die Opern Verdis zeugen – politisch und emotional vom Bühnengeschehen angezogen und seine eigenen Belange darin abgebildet sah. Mehr noch: wo jeweils berühmte Sängerinnen oder Sänger jenen Kult- oder auch Idol-Status einnahmen, den etwa heute Filmstars auf dem roten Teppich von Filmfestspielen einnehmen. Gewiss existiert dieser Kult um einzelne Diven oder Heldenentore in Maßen auch noch heute, ebenso wie der von der Musikindustrie geförderte Kult um einzelne Stardirigenten, doch dürfte dies kein Motivationsfaktor kultureller Bildung sein.

8. Informelle Opernbildung

Stuttgart, 9. und 10. Mai, jeweils nach der Vorstellung: gegeben wurde am 9. Mai eine musikalische Ausgrabung, die im achtzehnten Jahrhundert – zwischen Barock und Klassik – komponierte Opera Seria des italienischen Komponisten Niccolò Jomelli „I Vologesi“, tags darauf dann die vom norwegischen Regisseur Stefan Herheim eingerichtete Inszenierung des „Rosenkavaliers“ von Richard Strauss. Während bei den Einführungen vor Beginn der Vorstellung jeweils etwa einhundert Zuschauerinnen und Zuschauer zugegen waren, waren es beim Nachgespräch nur noch jeweils etwa halb so viele. In aller Regel handelte es sich um ältere Leute, oft Ehepaare jenseits der Pensionsgrenze, die den Erläuterungen von Regieassistenten, Dramaturginnen und auch Sängern und Sängerinnen beifällig lauschten und gelegentlich auch kennerische Fragen stellten, die sie als Personen auswiesen, die sich mit der Materie intensiv vertraut gemacht hatten. Opernbesuche, das ist heute – anders als in vorigen Jahrhunderten – ein Genuss der oberen Schichten, die mit ihrem keineswegs besonders preiswerten Abonnement oder ihren Karten zugleich eine gewisse gesellschaftliche Distinktion an den Tag legen – wenngleich, aber das ist von Stadt zu Stadt verschieden, die strengen Kleiderordnungen der 1950er Jahre einem bunten laissez faire gewichen sind.

9. Zeitgenössische Bildungserlebnisse

Im November 2014 fand in Frankfurt am Main – die Stadt verfügt über ein ausgezeichnetes Opernhaus – ein Bildungserlebnis besonderer Art statt: So berichtet das elektronische Mitteilungsblatt der Frankfurt School of Finance and Government, einer privaten Wirtschaftshochschule:

„Am Samstag, 8. November, fand zum ersten Mal ein kreativer Workshop für Absolventinnen und Absolventen des „Executive MBA“ der Frankfurt School in Zu-

sammenarbeit mit der Oper Frankfurt statt. Der Ausdruck von Gefühlen in ihrer extremen Form und die Macht der Körpersprache standen hierbei im Mittelpunkt. Für die Alumni eine Gelegenheit neue und überraschende Impulse für den Alltag zu gewinnen und den jahrgangsübergreifenden Austausch unter EMBA-Absolventen zu intensivieren.“⁴⁵

Freilich handelte es sich bei diesen Studierenden um junge Erwachsene mit vorzüglichen Berufsaussichten – sie bilden keineswegs den ganzen möglichen Adressatenkreis kultureller Erwachsenenbildung ab. Im Gegenteil: Schon vor mehr als sechs Jahren beklagte Richard Stang, Professor für Medienpädagogik an der Hochschule für Medien in Stuttgart, dass kulturelle Bildung zumal für Erwachsene mehr und mehr an Boden verliere – und das in einer Gesellschaft, die sich durch ein kontinuierliches Anwachsen älterer Menschen auszeichne:

„Angesichts der vielfältigen sozialen Problemlagen und Herausforderungen wie demografischer Wandel, Migration, Globalisierung oder zunehmende Armut wird es für unsere Gesellschaft in Zukunft von besonderer Bedeutung sein, die Perspektive zu verändern. Der Bedarf an ‚gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen‘ wird zunehmen, und in Bezug auf Erwerbsarbeit wurde bereits auf den Bedarf ‚berufsbiografischer Gestaltungskompetenz‘ hingewiesen.“⁴⁶

Die in Berlin erscheinende Monatszeitschrift „Opernwelt“ enthält einen Serviceteil, in dem die Spielpläne sämtlicher Opernhäuser der Welt abgedruckt sind. Wenn ich mich nicht verzählt habe, sind dort derzeit weltweit einhundertundvierzig aktive Opernhäuser aufgeführt, von denen sich einundneunzig alleine in Deutschland befinden. Auch dann, wenn man die Zahlen bereinigt, und den Blick auf Aufführungsfrequenzen und Auslastung bezieht, ändert sich an diesen Relationen nichts – im Gegenteil: In den USA, die dreimal so viele Einwohner wie die Bundesrepublik haben, existieren neunundzwanzig, in Frankreich vierunddreißig Häuser. Man mag sich ausmalen, was es für den Opernbetrieb auf der ganzen Welt, für die Ausbildung und die Erstengagements von Musikern, Sängern, Bühnenbildnern und Regisseuren bedeuten würde, wenn das deutsche Stadttheater diesen Weg – etwa aus finanzpolitischen Erwägungen – aufgäbe.

10. Oper als Bildungsinstitution

Eine realistische Betrachtungsweise wird schließlich davon ausgehen müssen, dass die Oper als Bildungseinrichtung sich ihr Publikum überhaupt erst heranziehen muss; mit anderen Worten: sofern ein anderes Publikum als das ohnehin bekannte bildungsbürgerliche Publikum angesprochen und für das vieldimensionale Kunstmedium Oper angesprochen werden soll, ist es unumgänglich, erstens niedrigschwellige, zweitens zumal Jüngere anziehende, drittens anspruchsvolle einführende Formate zu entwickeln.

Wiederum kann die Oper Stuttgart als wegweisend gelten. Was das niedrigschwellige Angebot betrifft, verfährt dieses Haus so, dass während einer Vorstellung Musik und Gesang eins zu eins, nicht auf Video, sondern per Lautsprecher nach draußen übertragen werden, so dass sich auf den Stufen der Stuttgarter Oper häufig größere

Gruppen nicht nur interessierter Jugendlicher zusammenfinden, um der Musik zu lauschen. Zweitens bietet dieses Haus Schülerinnen und Schülern die Mitgliedschaft in einem „Preview Club“ an, d. h. den privilegierten Zugang zu allen Generalproben, zu Vorstellungen also, in denen – anders als bei normalen Bühnenvorstellungen – auch noch der Produktionsvorgang des Kunstwerks sichtbar und somit besprechbar gemacht wird. Die in vielen Häusern immer häufiger angebotenen „Einführungen“ und „Nachbesprechungen“, bei denen nicht nur Dirigenten, Regisseure und Dramaturgen Auskunft geben, sondern sich auch Sängerinnen und Sänger zu ihrer Interpretation äußern, runden das Bild ab.

Darüber hinaus bemühen sich aber auch viele Häuser und Kommunen um eine weitergehende Ansprache eines künftigen Publikums. So hat etwa die Oper Hannover im Januar dieses Jahres ein großes Kinderfest ausgerichtet:

„Nordamerika: Heimat von Astronauten und Filmstars, Kontinent des Jazz und riesiger Wolkenkratzer! Nach dem ersten Teil des Kinderfestes mit Heini, dem kleinen Vampir, und dem Niedersächsischen Staatsorchester Hannover beginnt eine große Reise: Mit Pferd und Planwagen geht es durch die weite Prärie, man wird zum Goldgräber und spielt in Western-Saloons mit Cowboys um die Wette. Den kleinen und großen Besuchern stehen dabei alle Foyers offen: zum Spielen, Basteln, Tanzen und Mitsingen.“⁷

Die Deutsche Oper Berlin weist sogar einen eigenen Spielplan für Kinder und Jugendliche aus: Dieses Haus bringt im Mai dieses Jahres eine Adaption von Offenbachs „Hoffmanns Erzählungen“ auf die Bühne, die es im Internet so bewirbt:

„Die Grenzen zwischen Realität und Fiktion sind verwischt in den musikalischen Erzählungen des Dichters Hoffmann. Drei Frauenfiguren entsteigen seiner Imagination, allesamt schillernde Facetten einer einzigen Geliebten: die Automatenpuppe Olympia, die lungenkranke Antonia und die Kurtisane Giulietta. Die eigene Identität des Dichters ist ebenso brüchig wie die Konturen der ihn umgebenden Welt. Als ein Vorbild nennt der in Amsterdam lebende Regisseur, Performer und Zauberer Jakob Ahlbom den Filmregisseur David Lynch.“⁸

Dabei ist unübersehbar, dass und wie gerade das Gesamtkunstwerk Oper oder Musikdrama – stärker noch als das Sprechtheater – über die Vielfalt der in ihm vereinten Künste auf ganz unterschiedliche Weise Geschmäcker und Rezeptionsweisen unterschiedlicher Gruppen anzusprechen vermag und somit eine Einheit auch eines in sich hoch differenzierten Publikums schaffen kann.

Anmerkungen

- 1 F. Schiller, gutenberg.spiegel.de/buch/-3341/12, letzter Zugriff: 01.07.2015.
- 2 de.wikipedia.org/wiki/Das_Kunstwerk_der_Zukunft, letzter Zugriff: 01.07.2015.
- 3 de.wikipedia.org/wiki/Das_Kunstwerk_der_Zukunft, letzter Zugriff: 01.07.2015.
- 4 de.statista.com/statistik/daten/studie/28374/umfrage/besucherzahlen-von-opern-nach-bundeslaendern/; www.philfak.unduesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/Soziologie/Dokumente/Reuband/Operbesuch_Staedtevergleich_01.pdf, letzter Zugriff: 01.07.2015.

- 5 www.frankfurt-school.de/content/de/education_programmes/mba/emba.html, letzter Zugriff: 01.07.2015.
- 6 www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59927/kulturelle-bildung-fuer-erwachsene?p=0, letzter Zugriff: 01.07.2015.
- 7 www.staatstheater-hannover.de/oper/index.php?m=324&f=07_seiten&ID_Seite=153, letzter Zugriff: 01.07.2015.
- 8 www.deutscheoperberlin.de/de_DE/calendar/hoffmann.12122345#, letzter Zugriff: 01.07.2015.

Literatur

- Bernbach, U. (1994): Der Wahn des Gesamtkunstwerks. Richard Wagners politisch-ästhetische Theorie. Frankfurt.
- Brecht, B. (1997): Vergnügungstheater oder Lerntheater. In: Ders.: Werke, Band 6. Frankfurt.

Geschichte(n) und Gegengeschichte(n)

Mozart-Wissen in populären Kontexten

Hendrikje Mautner-Obst

Zusammenfassung

W. A. Mozart zählt zu den bekanntesten Komponisten der so genannten klassischen Musik; zudem ist kaum ein anderer Komponist auch in poplärkulturellen Kontexten so präsent wie er. Über Mozart wurde und wird umfangreich geforscht, zugleich kursieren im öffentlichen Bewusstsein Vorstellungen, die Forschungsergebnissen widersprechen. Dieser Umstand hat Musikwissenschaftler Anfang der 1990er Jahre befürchten lassen, dass Forschungsergebnisse und populäre Darstellungen im Sinne von Differenzierung und Stereotypenbildung einander unvereinbar gegenüberstehen. Gegenwärtig lässt sich ein Feld beobachten, das außerhalb formaler Lehr- und Lernkontexte damit befasst ist, zwischen diesen beiden Wissensfeldern zu vermitteln.

„Mozarts letztes Jahr war eines der fruchtbarsten, erfolgreichsten und vielleicht sogar eines der besonders glücklichen Jahre seines Lebens.“ (Braunbehrens 1994, S. 119) Dass der Musikwissenschaftler Volkmar Braunbehrens mit dieser zusammenfassenden Einschätzung über Mozarts letztes Lebensjahr verbreiteten Legenden widerspricht, war ihm durchaus bewusst, denn populäre Legenden erzählen das Gegenteil: Mozart soll in seinem letzten Lebensjahr nur noch selten aufgetreten sein, seine Werke wurden kaum noch aufgeführt, er geriet in Vergessenheit, lebte hoch verschuldet und in Armut, sei schließlich krank geworden und viel zu früh verstorben. Nach seinem Tod wurde er Legenden zufolge in einem Armengrab bestattet.

Dass populäre Vorstellungen und musikwissenschaftliche Forschungsergebnisse inhaltlich voneinander abweichen können, wurde anlässlich des 200. Todestages von Wolfgang Amadeus Mozart 1991 auf einem internationalen musikwissenschaftlichen Kongress in Salzburg thematisiert. In einem Roundtable-Gespräch wurde die Frage diskutiert, ob – und falls ja, auf welche Weise – differenzierte Forschungsergebnisse kollektive Vorstellungen über Mozart prägten. Die Wissenschaftler kamen zu einem niederschmetternden Befund. Sie stellten fest, dass die Forschung damit befasst sei, Mozarts „Werk so zu analysieren, zu deuten und zu erklären, dass ein immer differenzierteres Mozartbild und Mozartverständnis die Folge sein müsste“, kamen aber

zu der Überzeugung, dass ihre Forschungsergebnisse in der Öffentlichkeit nicht wahrgenommen werden: „Die Differenzierungsangebote werden nur von einigen wenigen angenommen, wahrgenommen, von den so genannten Experten. Ansonsten überwuchert Legendenbildung die Forschungsergebnisse. Genauer: Die Legendenbildung verdrängt die Forschungsergebnisse, bevor sie überhaupt eine Chance haben, Fuß zu fassen.“ (Rösing 1993, S. 433). Und weiter formuliert Helmut Rösing, Leiter des Roundtable, die These dahingehend aus, „dass Popularität und Differenzierung sich offenbar in dem Maße ausschließen, wie sich Popularität und Stereotypenbildung gegenseitig bedingen.“ (ebd.).

Die im Roundtable angesprochene Diskrepanz zwischen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen und einem in der Öffentlichkeit verbreiteten populären Mozart-Bild macht deutlich, dass mit dem akademischen Forschungskontext einerseits und dem öffentlichen Interesse andererseits zwei unterschiedliche Diskursmodi vorliegen, die sowohl die Darstellungsformen als auch die Inhalte – im Roundtable als Forschungsergebnisse auf der einen, Legendenbildung auf der anderen Seite angesprochen – betreffen.

Trotz der in der Diskussion konstatierten Differenzen zwischen den angesprochenen Wissenskontexten beziehen gegenwärtig viele Menschen ihr Wissen aus populären Darstellungen jenseits des Forschungskontexts, insbesondere aus populären Medien und Genres: aus (Spiel-) Filmen ebenso wie aus Geschichtsmagazinen, aus Computerspielen ebenso wie aus historisch-biographischen Romanen und vielem mehr – ungeachtet dessen, dass sie als historisch unpräzise oder sogar inkorrekt, als anekdotenreich, konventionell oder unrealistisch gelten. Die Anglistin Barbara Korte und die Historikerin Sylvia Paletschek haben für die Auseinandersetzung mit Geschichtsdarstellungen in populären Medien und Genres eine weit gefasste Definition vorgeschlagen, die der Vielfalt medialer Aufbereitungen Rechnung trägt: „Als ‚populäre Geschichtsrepräsentationen‘ werden Darstellungen in textueller, visueller, audiovisueller sowie performativer Art verstanden, die Wissen über die historische Vergangenheit in einer verständlichen, attraktiven Weise präsentieren und ein breites Publikum erreichen, das aber nicht unbedingt ein Massenpublikum sein muss.“ (Korte/Paletschek 2009, S. 13).

Musikvermittlung stellt sich im Kontext populärer Darstellungen weitestgehend als *Musikervermittlung* dar. Die große Bedeutung biographischer Inhalte in Vermittlungskontexten erscheint zunächst überraschend, wenn man sich vergegenwärtigt, dass in der Musikwissenschaft durchaus kontroverse Auffassungen über das Verhältnis von Leben und Werk bestehen, deren extreme Positionen kaum weiter auseinander liegen könnten: Die eine Position fordert ein vollständiges Ausblenden biographischer Aspekte zugunsten eines tiefen analytischen Verständnisses und Hörens von Musik. Dem gegenüber steht die konträre Auffassung, dass Biographie und Werk nicht voneinander zu trennen seien und erst in einer umfassenden Betrachtung, die auch die Biographie einschließt, ein tieferes Verstehen von Musik möglich werde (vgl. Unseld 2009 S. 363). Die Frage nach der Gewichtung biographischer Inhalte in der Auseinandersetzung mit Musik hat zu einer zielgruppenspezifischen Auffassung geführt: Während die Biographie eines Komponisten vor allem als interessant für ein

Publikum betrachtet wurde, das einen intuitiven Zugang zur Musik bevorzugt, wurde die analytische Auseinandersetzung mit Musik als Voraussetzung für ein vertieftes Hörerlebnis betrachtet, das Kennern vorbehalten war (vgl. ebd.). Es scheint folglich musikbezogene Inhalte zu geben, die sich für die Vermittlung in der Öffentlichkeit besonders anbieten, während andere weniger geeignet erscheinen.

Legenden über Mozarts Tod

Mozart nimmt unter den so genannten „großen Komponisten der Musikgeschichte“ eine Sonderstellung ein: Er ist ästhetische Ikone, Pop-Figur und Marke, seine Musik hat Komponisten unterschiedlichster ästhetischer Positionen inspiriert, seine Biographie erlaubt heterogene Deutungen, die ihn zum Wunderkind, zum Inbegriff der klassischen Musik oder geradewegs zu einem „Rockidol“ stilisieren. Wie kaum ein anderer kanonisierter Komponist der Musikgeschichte ist Mozart auch in populärkulturellen Kontexten präsent.

Anlässlich des 250. Geburtstags von Mozart widmete das Geschichtsmagazin der ZEIT dem Komponisten ein Themenheft. Auf dem Titel wird die Frage „Wer ist Mozart?“ gestellt; zur Beantwortung werden, ebenfalls bereits auf dem Titel, „neue Erkenntnisse“ versprochen. Ein Teil dieser „neuen Erkenntnisse“ besteht in der Aufklärung der „acht größten Mozart-Irrtümer“, mit der sich der Journalist Volker Hagedorn befasst. Inhaltlich beziehen sich diese Irrtümer auf Mozarts Persönlichkeit, seine finanzielle Situation, seine Musik sowie mehrfach auf die Todesumstände: „Mozart wurde verscharrt“ (Hagedorn 2005, S. 21), „Mozart wurde vergiftet“ (S. 79) und „Mozart musste jung sterben“ (S. 98).

Das Narrativ „Mozarts (zu früher) Tod“ und eine Auseinandersetzung mit den Todesumständen ist Teil nahezu jeder populären Mozart-Darstellung. So wurden über die Ursache von Mozarts Tod in den vergangenen 200 Jahren zahlreiche einander widersprechende Theorien entwickelt: Die einen waren davon überzeugt, dass Mozart mit Quecksilber, Arsen oder Blei vergiftet wurde, entwickelten entsprechende Mordtheorien und diskutierten damit verbunden Ideen zu potentiellen Tätern. Andere glaubten, dass Mozart an einer Krankheit oder an einem medizinischen Behandlungsfehler gestorben ist. In diesem Kontext wird in der populären Mozart-Literatur auch die Frage diskutiert, ob der Aderlass, den Mozarts Arzt kurz vor dessen Tod vorgenommen hat, sachkundig ausgeführt wurde oder ob eine fehlerhafte Behandlung Mozarts frühen Tod herbeigeführt habe. Größere Einigkeit herrscht darüber, dass Mozart zu früh gestorben sei und dass die Umstände seines Begräbnisses nicht seinen Leistungen als Künstler entsprachen.

„Mozart wurde vergiftet“

Der Ursprung der Legende eines Giftmordes findet sich bereits in der frühen Mozart-Biographik. 1798, sieben Jahre nach Mozarts Tod, erschien die anekdotenreiche Mozart-Biographie von Franz Xaver Niemetschek. Mozart und Niemetschek hatten

sich vermutlich 1787 in Prag kennen gelernt, jedoch ist nicht sicher, ob der Kontakt zwischen beiden sehr eng war (vgl. Braunbehrens 1994, S. 129). In seiner Biographie, „nach Originalquellen beschrieben“, so der Untertitel, berichtet Niemetschek, dass Mozart und seine Frau Constanze in Mozarts letztem Lebensjahr bei einem Praterbesuch über den Tod gesprochen haben sollen. Mozart soll in diesem Zusammenhang geäußert haben: „Mit mir dauert es nicht mehr lange: gewiss, man hat mir Gift gegeben! Ich kann mich von diesem Gedanken nicht los winden.“ (Niemetschek 1798/1987, S. 34)

Dramaturgisch betrachtet ist die Giftmord-Legende durchaus attraktiv: Ein erfolgreicher Komponist wird – womöglich von einem neidischen Rivalen – durch einen hinterhältigen Mord aus dem Weg geräumt. Es öffnet sich ein Raum für Spekulationen: Wie wurde das Gift verabreicht? Wer war der Täter? Wurde er gefasst? Was war sein Motiv?

Obwohl der Giftmord-Theorie von Seiten der Musikwissenschaft deutlich widersprochen wurde, erweist sie sich als ausgesprochen stabil und wird im öffentlichen Bewusstsein weiterhin zirkuliert. Sie stellt ein Beispiel der im Roundtable angesprochenen Diskrepanz zwischen Forschungsergebnissen und öffentlichem Bewusstsein dar. Auch Volker Hagedorn widmet sich bei seiner Aufklärung von Mozart-Irrtümern in *DIE ZEIT – Geschichte* unter der Überschrift „Mozart wurde vergiftet“ der Giftmord-Theorie, der er eine alternative Todesursache gegenüberstellt: Als Ursache für Mozarts Tod nennt er eine Herzentzündung als Komplikation im Zusammenhang mit einer rheumatischen Fiebererkrankung, an der Mozart seit seiner Kinderzeit litt (vgl. Hagedorn 2005, S. 78). Hagedorn greift auf die im öffentlichen Bewusstsein verbreitete Giftmord-Theorie zu und stellt ihr eine Gegengeschichte – Krankheit – gegenüber. Die Giftmord-Theorie wird als „Irrtum“ markiert und fungiert als Folie für eine alternative Darstellung. Auf sprachlicher Ebene deutet Hagedorn Zweifel an der Legende an, indem er die Quelle von der Theorie des Giftmords – nämlich Constanzes Bericht über einen Praterausflug an Niemetschek – als möglicherweise wenig glaubwürdig markiert: „So will es der erste Biograf von Constanze erfahren haben“ (Hagedorn 2005, S. 79). Im Gegensatz dazu betont er die Einigkeit der aktuellen Mozart-Forschung hinsichtlich einer Erkrankung als Todesursache. Die Gegengeschichte zum Mord, die durch den Hinweis auf die Forscher implizit als „Wahrheit“ ausgewiesen ist, knüpft an eine durch gesellschaftliche Interpretation verdichtete Version von Vergangenheit an und partizipiert an Aspekten von Spannung und Unterhaltung, die dem „Irrtum“ anhaften. Sie profitiert praktisch von der Bekanntheit der Giftmord-Legende: Diese wird erzählt, um Aufmerksamkeit zu wecken und um die Gegengeschichte anschlussfähig an kollektive Wissensbestände zu machen. Anders formuliert: Um neue Inhalte platzieren zu können, werden verbreitete und akzeptierte weiterhin erzählt und bleiben damit ebenfalls im Bestand kollektiven Wissens. Durch das Aufgreifen bereits existierender Vorstellungen wird „neues“ Wissen anschlussfähig an bestehendes kollektives Wissen. Hagedorn als Vermittler greift inhaltlich sowohl auf eine verbreitete Legende als auch auf eine Forschungsposition zu und nimmt damit Bezug auf zwei Diskurse: den der Öffentlichkeit und den der Forschung. Im Ergebnis kontrastiert er in seinen Irrtum-Texten Legende und For-

schungskonsens. Indem er vorhandenes und verbreitetes Wissen als Irrtum deklariert, kann er auf Aufmerksamkeit zählen; indem er eine spannende (wenn auch inhaltlich zumindest streitbare, wenn nicht gar falsche) Theorie wiedergibt, unterhält er die Leser; indem er eine Gegengeschichte erzählt, präsentiert er „Wahrheit“.

Auf methodisch vergleichbare Weise klärt Hagedorn auch die anderen auf Mozarts Tod bezogenen Irrtümer „Mozart wurde verscharrt“ und „Mozart musste jung sterben“ auf: Sie werden deutlich als Irrtümer markiert und von einer alternativen Darstellung kontrastiert. Dabei spielt die Spannung eine Rolle, die der Titel „Irrtum“ erzeugt: Das Aufgreifen von „Mozart-Irrtümern“ wie „Mozart wurde vergiftet“ oder „Mozart wurde verscharrt“ spricht das Unterhaltungsbedürfnis potentieller Leser bzw. Zuschauer an. Aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive geraten besonders auf Unterhaltung ausgerichtete Vermittlungsprozesse kreativer und effektiver als die Übermittlung von Information mit dem Ziel der Belehrung (vgl. Stöber 2008, S. 137 f.).

„Mozarts Musik ist ganz einfach“

Hagedorn greift auch einen Mozart-Irrtum auf, der auf die Musik bezogen ist, die Vorstellung nämlich, dass Mozarts Musik einfach sei (vgl. Hagedorn 2005, S. 36). Die Korrektur eines Irrtums mithilfe einer Gegengeschichte, wie sie Hagedorn in Bezug auf biographisches Wissen vornimmt, ist in Bezug auf die Musik komplizierter. Hier geht es nicht darum, Wissen über die Vergangenheit richtig zu stellen, sondern sich mit einem Urteil auseinanderzusetzen und es musikästhetisch oder kompositionstechnisch zu beleuchten und ggf. zu modifizieren. Dies erfordert weiterführende Kenntnisse, die in populären Kontexten nicht vorausgesetzt werden können. Hagedorn löst dieses Problem, indem er mehrere historische Positionen zitiert, die zur Frage der Einfachheit bzw. Komplexität von Mozarts Musik Stellung beziehen: Ernst Ludwig Gerbers *Historisch-biographisches Lexikon der Tonkünstler*, Karl Ditters von Dittersdorf und Robert Schumann. Mit diesen Autoritäten stellt Hagedorn der Auffassung „Mozarts Musik ist ganz einfach“ alternative Positionen gegenüber und verknüpft sie mit der Erwähnung von Werken, die innerhalb von Mozarts Oeuvre als außergewöhnlich und komplex gelten, wie das Finale des 1. Aktes aus *Don Giovanni*, in dem Mozart gleichzeitig verschiedene Tanzsätze erklingen lässt, oder das Streichquartett C-Dur KV 465, das so genannte „Dissonanzenquartett“. Wie genau die Komplexität kompositionstechnisch entsteht, wie sie im historischen Kontext einzuschätzen ist, wie sich Mozarts Werke von denen seiner Zeitgenossen unterscheiden und vieles mehr bleibt offen. Hier wären ausführlichere analytische Ausführungen notwendig, um Urteile wie „einfach“ oder „kompliziert“ zu stützen oder zu entkräften – viel umfangreicher, als es die Auflösung eines „Irrtums“ in einem kurzen Text erlaubt. Zudem sind weit umfangreichere und fachspezifischere Vorkenntnisse erforderlich. Hier deutet sich eine mögliche Ursache an, warum biographische Inhalte in der Vermittlung an eine breitere Öffentlichkeit größere Bedeutung haben als spezifische musikbezogene und analytische: Sie können in der Regel leichter an vorhandene öffentlich

verbreitete Vorstellungen anknüpfen, erfordern geringere Vorkenntnisse und sind als „Geschichten“ deutlich leichter zu erzählen.

Experten als Vermittler

Hagedorns Vorgehen basiert darauf, zwei unterschiedliche Diskurse miteinander zu kontrastieren. Mit dem Ziel auf Mozart bezogenes Wissen zu verbreiten, agiert er als Vermittler, der über eine Expertise verfügen muss, um glaubwürdig zu wirken. Wird im eingangs angesprochenen Roundtable implizit davon ausgegangen, dass es sich bei „Experten“ um „Wissenschaftler“ handelt – diejenigen nämlich, die differenzierte Forschungsergebnisse vorlegen und in den Forschungsdiskurs aufnehmen – gehen neuere Ansätze davon aus, dass Experten nicht zwangsläufig mit der Erzeugung von Wissen befasst sein müssen (vgl. Stehr/Grundmann 2010). Damit ist außerhalb formaler Lehr- und Lernkontexte ein Vermittlungsprozess von Wissen an eine breite Öffentlichkeit anzunehmen, der in der Regel nicht von Fachwissenschaftlern initiiert oder durchgeführt wird. Als Vermittler treten Personen mit unterschiedlicher Expertise auf, die auf unterschiedliche Weise auf Wissensbestände zugreifen und für die Vermittlung aufbereiten.

In ihrer 2010 veröffentlichten Studie über „Expertenwissen“ beleuchten Nico Stehr und Reiner Grundmann dieses Thema aus kulturwissenschaftlicher und soziologischer Perspektive. Als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen halten sie fest, dass es in modernen Gesellschaften eine Gruppe von Experten gibt, die nicht originär damit beschäftigt ist, Wissen zu generieren. Im Gegenteil: Experten eröffnen Zugänge zu Wissensinhalten und vermitteln mithin zwischen Wissensproduzenten und Wissensnutzern (vgl. ebd., S. 43). In diesem Zusammenhang weisen Stehr und Grundmann ausdrücklich darauf hin, dass Vermittler nicht passiv sind, sondern das Wissen oftmals im Vermittlungsprozess verändern (vgl. ebd., S. 43 f.). Dies entspricht Beobachtungen von Korte und Paletschek: „In den jeweiligen Formaten, die die Medien bereitstellen, wird Wissen nicht nur vermittelt und zirkuliert, sondern immer auch in einer bestimmten Weise figuriert. Sie sind also nicht nur Mittel der Darstellung, sondern auch der Wissensproduktion.“ (Korte/Paletschek 2009, S. 15)

Volker Hagedorns Aufklärung von Mozart-Irrtümern zeigt, dass Wissen in Vermittlungskontexten, die sich an eine breite Öffentlichkeit richten, nicht zwangsläufig einer stereotypen Wiederholung von Legenden entsprechen muss, wie es im Roundtable beklagt wurde. Das Anknüpfen an verdichtete Bilder und verbreitete Legenden sichert zwar die Anschlussfähigkeit an kollektive Vorstellungen, jedoch bestätigt das Beispiel nicht die im Roundtable angesprochene Befürchtung, dass Forschungsergebnisse grundsätzlich nicht aufgenommen würden. Wie am Beispiel der medialen Vermittlung durch ein Geschichtsmagazin deutlich wird, werden zwar verbreitete Legenden aufgegriffen, jedoch werden sie mit der ausdrücklichen Absicht thematisiert, eine dem Forschungsstand entsprechende Alternative zu präsentieren. Hagedorn stellt hierfür der Legende, als „Mozart-Irrtum“ gekennzeichnet, eine Gegengeschichte gegenüber. Der Befund des Roundtables scheint rund 20 Jahre danach – in einer Zeit, in der populäre Geschichtsdarstellungen deutlich an Bedeutung gewonnen ha-

ben (vgl. z. B. Korte/Paletschek 2009) und die Auseinandersetzung mit Vergangenheit vielfältiger und unterhaltender geworden ist – nicht mehr in gleichem Maße zuzutreffen. Eher verstärkt sich die Beobachtung, dass auf dem Gebiet der klassischen Musik für die Vermittlung an eine breite Öffentlichkeit bestimmte Inhalte bevorzugt werden: Biographische Inhalte werden stärker berücksichtigt als musikbezogene, für deren Verständnis umfangreichere Vorkenntnisse erforderlich sind.

Literatur

- Braunbehrens, V. (1994): Mozart. Ein Lebensbild, München.
- Gruber, G./Brügge, J. (Hrsg.) (2005): Das Mozart Lexikon, Laaber.
- Hagedorn, V. (2005): Die acht größten Mozart-Irrtümer. In: DIE Zeit – Geschichte: Wer ist Mozart? Nr. 4, [online verfügbar: www.zeit.de/feuilleton/mozart_geschichte/irrtuemer (Stand: 23.6.2015)].
- Korte, B./Paletschek, S. (Hrsg.) (2009): History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres, Bielefeld.
- Niemetschek, F. X. (1798/1987): Leben des k. k. Kapellmeisters Wolfgang Gottlieb Mozart, nach Originalquellen beschrieben. Prag 1798, Nachdruck unter dem Titel „Ich kannte Mozart“ hrsg. und kommentiert von Jost Perfahl, München.
- Rösing, H. (1993): „Round Table: Mozart – Verpflichtung oder Bürde? (Leitung und Zusammenfassung)“. In: Internationaler Musikwissenschaftlicher Kongress zum Mozartjahr 1991, Band 1, hrsg. von Ingrid Fuchs, Baden – Wien, Tutzing, S. 433-441.
- Stehr, N./Grundmann, R. (2010): Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern, Weilerswist.
- Stöber, R. (2008): Kommunikations- und Medienwissenschaften, München.
- Unsold, M. (2009): Art. „Musikwissenschaft“. In: Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien, hrsg. von Christian Klein, Stuttgart, Weimar, S 358 ff.

Der Umgang mit Demenz im Projekt „Music for Life“ Lernprozesse jenseits der klassischen Arrangements

Peter Alheit

Zusammenfassung

Dass Musik Menschen beeinflussen kann, die mit Demenz leben, wissen wir spätestens seit Oliver Sacks' prominenter Untersuchung über Musik und das Gehirn (2008). Dass sie auch erstaunliche Lernprozesse bei Musikerinnen und Musikern anstößt, die mit Demenzkranken arbeiten oder bei Pflegenden, die an solchen Begegnungen beteiligt sind, verdanken wir einem Projekt der Londoner Wigmore Hall, das seit 1993 diese Arbeit unter dem Programmtitel „Music for Life“ betreut. – Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit den Ergebnissen intensiver ethnographischer Forschungen in einer Projektsequenz von acht Wochen. Resultat ist ein bemerkenswerter Reflexionsprozess der beteiligten Protagonistinnen und Protagonisten, der ihre professionelle Identität verändert: Im Laufe der achtwöchigen Begegnungen entsteht eine „Community of Practice“, die neue Qualitäten des Kommunizierens mit Menschen entdeckt, die mit Demenz leben (müssen). Dabei werden Ideen konkreter, wie die aktuelle Musikausbildung an europäischen Konservatorien geöffnet und auf „neue Auditorien“ vorbereitet werden könnte.

1. Einleitung

Die folgenden Überlegungen beschäftigen sich mit einem Projekt, das die neoliberale Plattitüde der „Win-Win-Situation“ auf überraschend ernsthafte Weise zum Ausdruck bringt: dem Projekt „Music for Life“, das von der Londoner Wigmore Hall, einem weltberühmten Ausrichtungsort für Kammerkonzerte, seit 1993 organisiert wird (vgl. Smilde/Page/Alheit 2014, S. 292 ff.).¹ Es unterstützt nämlich einerseits den hochbrisanten Versuch einiger fortschrittlicher europäischer Musikkonservatorien, die Ausbildung von Musikern und Musikerinnen offener und sozialer zu gestalten und ganz gezielt „neue Auditorien“ zu entdecken (vgl. Renshaw 2001). Denn noch immer orientieren sich die meisten Ausbildungsstätten am Ideal des virtuosensolisten, obgleich kaum mehr als 5 Prozent der Musikstudierenden jemals eine solche Position einnehmen werden (vgl. ebd.). Andererseits haben in den letzten 20 Jahren verschiedene interessante Projekte im Bereich Sozialer Arbeit und im Ge-

sundheitswesen gezeigt, dass gerade Musik und der Musik nahe Kunstformen außergewöhnliche Erfolge in völlig unerwarteten Feldern erreichen können. Das durch einen faszinierenden Film bekannt gewordene Berliner Projekt „*Rhythm is it*“ unter der Schirmherrschaft des englischen Chefdirigenten der Berliner Philharmoniker, Simon Rattle, ist vielleicht das überzeugendste Beispiel. Längst gibt es jedoch besonders in England und den Niederlanden eine Fülle von Nachfolgeaktivitäten. Das hier dokumentierte Projekt einer intensiven musikalischen Arbeit mit Menschen, die an Demenz leiden, gehört zweifellos dazu.

Dabei geht es weder nur darum zu belegen, dass Musik frappierende Effekte im Umgang mit dementen Menschen haben kann, noch dass es außergewöhnlicher musikalischer Kompetenzen bedarf, die in der klassischen Musikausbildung bisher wenig bis gar nicht berücksichtigt werden. Beides ist zweifellos der Fall, und doch berührt jeder Aspekt für sich nicht den eigentlichen Erkenntnisgewinn des Projekts. Wir haben erlebt, dass eine Patientin, die seit sieben Jahren kein Wort mehr gesprochen hatte, im Verlauf des Projekts wieder zu reden begann und ihre Gefühle ausdrücken konnte. Aber gerade dies war kein therapeutischer Effekt im üblichen Sinn, kein unumkehrbarer Fortschritt, sondern nur ein „Momentum“, dessen Wirkung – nachdem sie deutlich zu erkennen war – bald wieder verschwand.

Solche außergewöhnlichen Momente entstanden, wenn es den Musikern durch ihr improvisatorisches Können gelang, situative Gefühle aller Beteiligten, der Menschen mit Demenz, ihrer Pflegerinnen und der Musikerinnen selbst, aufzunehmen und ihnen – unter aktiver Teilnahme aller – einen einzigartigen Ausdruck zu verleihen. Freilich, dafür gab es niemals eine Garantie, und oft endeten die Versuche in frustrierten Abbrüchen (vgl. Alheit/Page/Smilde 2015, S. 79 f.).

Die Dimension, die tatsächlich einen nachhaltigen Lern- und Entwicklungsprozess auslöste und deren Bedeutung in der Analyse herausgearbeitet werden konnte, war der *Prozess der gesamten Gruppe* der Musiker, der Demenzpatienten und des Pflegepersonals. Hier entstand im Laufe des Projekts eine Art „Kultur des Commitment“, eine Atmosphäre der Verbindlichkeit und Verlässlichkeit, die die Basis dafür darstellte, dass von allen Beteiligten je auf ihre Weise situative Augenblicke erlebt werden konnten, die die Qualität eines „Momentums“ hatten.

Die Leistung des Projekts *Music for Life* besteht also nicht darin, tiefgreifende neuronale Effekte musikalischer Einwirkung auch bei Menschen mit Demenz zu belegen. Dies ist vielfach geschehen und am überzeugendsten von dem amerikanischen Neurologen und Bestsellerautor Oliver Sacks in seiner Studie über Musik und Gehirn (Sacks 2008) beschrieben worden. Sacks spricht nicht nur von einer situativen Verbesserung kognitiver Funktionen, sondern vor allem von Stimmung und Verhalten bei Demenzpatienten, die – nachdem sie durch Musik aktiviert worden sind – für Stunden oder sogar für Tage anhalten kann:

„Die Wahrnehmung von Musik und der Gefühle, die sie auslösen kann, ist nicht nur von der Erinnerung abhängig, und Musik muss nicht vertraut sein, um ihre emotionale Macht zu entfalten (...). Ich denke, dass sie [die Demenzpatienten, P. A.] die gesamte Spanne von Gefühlen erleben können wie der Rest von uns, und dass Demenz, zumindest in solchen Situationen, keineswegs losgelöst ist von emotionaler

Tiefe. Wenn man solche Reaktionen gesehen hat, weiß man, dass da noch ein *Selbst* ist, an das man appellieren kann, auch wenn es die Musik ist – und nur die Musik –, die diesen Appell realisieren kann.“ (Sacks 2008, S. 385; Übersetzung P. A.)

Das heißt, es geht nicht um die triviale Erfahrung, aus therapeutischen Gründen Kinderlieder zu singen, an die sich auch Menschen in der Demenz noch erinnern können. Es geht um eine Berührung durch Musik, die – wie Sacks sagt – „emotionale Tiefe“ besitzt. Gerade diese Tiefe kommt aber nicht durch instrumentellen Einsatz von Musik zustande, sondern durch eine „soziale Kontextualisierung“, durch eine „bindende Vermittlung“, die Musiker als Akteure mit Demenzpatienten und Pflegepersonen als Co-Akteurinnen in einen gemeinsamen Lernprozess führt.

Und genau diesen Lernprozess haben wir zu rekonstruieren versucht (vgl. Smilde/Page/Alheit 2014; Alheit/Page/Smilde 2015). Ich möchte im Folgenden zunächst die Praxis von *Music for Life* vorstellen (2), dann knapp in die theoretischen und zugleich ethischen Grundlagen unserer Erforschung dieser Praxis einführen (3), um schließlich die wesentlichen Ergebnisse, vor allem die Entdeckung *partizipativer Lernprozesse*, zusammenzufassen (4). Den Abschluss bildet eine kritische Reflexion über die Konsequenzen unserer Beobachtungen (5).

2. Die Praxis von *Music for Life*

Das Projekt repräsentiert eine Reihe von interaktiven und kreativen Musik-Workshops in Pflegeheimen und Tagespflegezentren für Menschen mit Demenz. Während eines Zeitraums von acht Wochen arbeiten drei Musiker mit acht Demenzkranken und fünf Mitgliedern des Pflegepersonals, indem sie musikalische Improvisation als Anregung für Kommunikationsformen nutzen – wechselseitige Kontakte im weitesten Sinn und auf verschiedenen Ebenen (vgl. Azzarra 1999; Benson 2003; Peters 2009). Ziel des Projekts ist die Stärkung der Beziehung zwischen den Demenzpatienten und ihrem Pflegepersonal. Musiker und Pfleger arbeiten während der Sitzungen als gemeinsames Team.

Die Musiker nutzen eine weite Spanne verbaler und non-verbaler Strategien, um die einzelnen Demenzkranken und ihr Pflegepersonal *als Gruppe* zu erreichen. Sowohl die Lust an der Musik als auch die Reflexion der Pflegenden über den Einfluss der Workshops sind dabei wichtig. Die Einsichten und die Motivation, die das Pflegepersonal gewinnen, können positive Langzeitwirkungen für ihre Arbeit mit den Demenzkranken haben (vgl. Rose/Schlingensiepen 2001). Das liegt daran, dass während eines Projekts i. d. R. eine professionelle Entwicklung der Pflegenden zu beobachten ist, moderiert durch die Pflegedienstleitung der beteiligten Pflegeeinrichtung. Es ist eine Tatsache: „Wenn die Pflegenden aus dem Projekt zurückkommen, kennen sie jede ihrer Pflegepersonen besser. Dieses Wissen gründet sich nicht auf Fakten aus dem Leben der Personen, selbst wenn es das Interesse an den Lebensgeschichten erhöht, es bezieht sich vielmehr darauf, dass sie gesehen haben, wie die Betroffenen ihre Persönlichkeit ausdrücken.“ (Rose/De Martino 2008, 23; Übersetzung P. A.)

Ein Projekt dauert acht Wochen. Drei Musiker, eine/r übernimmt die Funktion des Workshop-Leiters, arbeiten zusammen mit dem Personalmanager des Pflegeper-

sonals und dem Pflegepersonal selbst. Während jeder wöchentlichen Sitzung, die eine Stunde dauert, sitzen Demenzkranke und Mitglieder des Pflegepersonals in einem Stuhlkreis gemeinsam mit den Musikern. In der Mitte des Kreises sind auf ansprechende Weise leicht zu spielende Musikinstrumente abgelegt. Zu Beginn jeder Sitzung spielen die Musiker ein kurzes Stück, das sie eigens für die Gruppe arrangiert haben. Dieses „Rahmen-Stück“ dient als Gerüst für die Improvisation; „es markiert den ‚Eckpfeiler‘ eines jeden Workshops, indem es für einen sicheren und berechenbaren Start sowie ein Ende jeder Sitzung sorgt, zugleich aber die Möglichkeit einschließt, in Reaktion auf die Stimmung von einzelnen oder der ganzen Gruppe spontan umgestaltet zu werden“ (Rose zit. in Renshaw 2010, S. 223; Übersetzung P. A.). Das Öffnungsstück wird immer gefolgt von dem so genannten „Willkommenslied“, in welchem die Namen der Teilnehmer im Kreis gesungen werden mit dem Ziel, ein immer wiederkehrendes Instrument des wechselseitigen Erkennens in den Sitzungen zu haben. Dann folgt eine Stunde lang eine Phase aktiver sinnlicher und angewandter Improvisation kürzerer oder längerer Musikstücke, mit denen die Demenzkranken und ihre Pflegerinnen zum Mitmachen angeregt werden oder manchmal sogar, zusammen mit einem der Musiker, ihr eigenes Stück spielen (vgl. Smilde 2011).

Die Musiker versuchen, die Demenzkranken zu erreichen, indem sie ihre „Antennen“ auf vollen „Empfang“ gestellt haben (vgl. Rose/De Martino 2008). Die kleinsten verbalen und non-verbalen Signale der Kranken können von den Musikern aufgenommen werden, und die Pflegenden nehmen zurückhaltend an diesem Prozess teil. Wenn die musikalische Kommunikation begonnen hat, z. B. wenn eine Demenzkranke einen Dirigentenstab hält und die Musiker auf ihre Bewegungen reagieren, kann oft für Augenblicke eine sehr spezielle Art von Kommunikation entstehen – eben jenes „Momentum“, das bereits erwähnt wurde: „Der Raum des Workshops wird ein Ort für jede Art von Entdeckungen – Gefühlen, die von freudvoll und feierlich über ergötzlich und witzig bis hin zu tiefster Traurigkeit reichen können.“ (Rose zit. in Renshaw 2010, S. 221; Übersetzung P. A.).

In den Workshops brauchen die Musiker, wie sie selber sagen, einen „360-Grad-Radar“, damit jede/r in der Gruppe ein Gefühl der Sicherheit bekommt, um mit Unvorhergesehenem, mit Risiken und mit der Bereitschaft, etwas Neues auszuprobieren, umgehen zu können. Die Betroffenen müssen darauf vorbereitet sein, außerhalb ihrer gewohnten Tagesroutine zu geraten und doch gleichzeitig ein inspirierendes Vertrauen in die Gruppe zu gewinnen (vgl. ebd., S. 224). Die Sensibilität der Musiker in Bezug auf die Menschen mit Demenz ist von zentraler Bedeutung. Oft haben Demenzkranke ihre Sprachkompetenz verloren. Die Musiker betrachten das jedoch nicht als Problem. Einer von ihnen, der in der Vorbereitungsphase der Studie interviewt wurde, nannte es „hören auf etwas, das nicht an die Worte gebunden ist, die sie benutzen“.

Nach jedem Workshop findet eine Auswertungsbesprechung zwischen Musikern und dem Pflegepersonal statt mit dem Ziel, Chancen für Reflexion, Diskussion und Lernprozesse zu schaffen. Die Teilnehmer lernen, entstandene Probleme anzusprechen, und das wachsende Vertrauen in das Team ermöglicht dem Pflegepersonal, den Trainern und den Musikern, Schwierigkeiten zu teilen, Fragen zu stellen, Einsichten

zu entwickeln und Verletzungen auszudrücken, um weitere Möglichkeiten zu schaffen, an Veränderungen zu arbeiten (vgl. Rose/De Martino 2008, S. 21).

Die Forschung zeigt, dass das Engagement in musikalischer Kommunikation außergewöhnlich wohltuend sein kann für Menschen, die mit Demenz leben (vgl. noch einmal Sacks 2008). Die *Music for Life*-Projekte belegen aber auch ihre hohe Bedeutung für die Interaktion zwischen Demenzkranken und Pflegenden – häufig vertieft auf einer unbewussten und non-verbalen Ebene. Die Praxis hat daher ganz besonders viel mit der Dimension *Identität* im weitesten Sinne zu tun, mit dem Entdecken – oder besser: dem „Wiederentdecken“ – der Person hinter der Demenz (vgl. Kitwood 1997, S. 10 ff.).

3. Zu den methodischen, theoretischen und ethischen Grundlagen der Studie

Diese Option setzte allerdings hohe Standards nicht nur für das methodische Design, sondern auch für die theoretische und ethische Grundlegung unserer Studie. Konsequenter erschien uns zunächst eine *qualitative Anlage* und zwar ein triangulierender Zugang, um möglichst viele Perspektiven des zu beobachtenden Prozesses einzufangen: eine systematische ethnographische Beobachtung aller Aktivitäten während der acht Wochen (der Workshops, der Vorbereitungs- und der Auswertungssitzungen) durch zwei Forscherinnen, dann Gruppendiskussionen der Musiker, biographisch-narrative Interviews mit den Musikern und dem Pflegemanager, schließlich „Reflexionstagebücher“ der Musiker und des Pflegemanagers. Dieses komplexe Datenkonvolut wurde nach einer Variante der Grounded Theory ausgewertet und kodiert (vgl. Smilde/Page/Alheit 2014, S. 33 ff.) und führte schließlich zu den im Folgenden dargestellten Ergebnissen.

Die von dem englischen Sozialpsychologen und Psychogerontologen Tom Kitwood zum ersten Mal für die Demenzzpflege erhobene Forderung, die „Person hinter der Demenz“ wahrzunehmen (Kitwood 1997, S. 10 ff.), erschien uns sympathisch, aber theoretisch zu vage. Welche „Person“ bliebe da – von einer emphatisch-ethischen Herausforderung abgesehen – „hinter der Demenz“ noch fassbar? Sehr viel überzeugender erschien uns ein Rückgriff auf den Klassiker der soziologischen Identitätskonzeption, George Herbert Mead.

Mead hat nämlich in seinen subtilen Überlegungen zum „Selbst“ den qualitativen Wechsel zwischen zwei „Bewusstseinslagen“ ausdrücklich zum Thema gemacht. Er unterscheidet „Bewußtsein als Erfahrung von Schmerz oder Freude“ – die spontane Selbstwahrnehmung dessen, was er im amerikanischen Originaltext „*I*“ nennt – von einem „Selbst-Bewußtsein als Erkenntnis oder Auftreten einer Identität als Objekt“ (Mead 1973, S. 212) – das, was im Originaltext „*Me*“ heißt. Einfach gesagt, wir brauchen den Blick der anderen auf uns, die Übernahme ihrer „Haltungen“, um selbst zum „Objekt“ zu werden. Erst dieses *Me* ermöglicht die Unterscheidung von einem kontingenten *I* – einem „Ich“, das (re)agiert, das ich „bin“, aber niemals „habe“, das jedoch die Perspektive der anderen auf mich, jenes *Me*, immer wieder provoziert.

Wir können uns diese plausible Unterscheidung zweier Bewusstseinslagen in modernen Identitätskonstruktionen, wie Mead sie entwirft, für das Problem der Bezie-

hung von Demenz und „Person“ zunutze machen und das Phänomen der Demenz dabei theoretisch und ethisch neu zu sehen lernen:

- a) Es bleibt nach Mead auch dann ein „Ich“ zurück, wenn die Kompetenz, für sich selbst „zum Objekt (zu) werden“, also die *kognitive* Dimension der Identität, eingeschränkt ist. Gefühle können in der Tat nicht einfach „dement“ werden (vgl. Keil 2014). Schmerz, Scham und Wut bleiben präsent, aber auch die Möglichkeit, sich im „Augenblick“ kreativ zu verwirklichen. Dies garantiert keine heilende Rückkehr in den vorgängigen Zustand, führt nicht zu linearen Lern- und Gesundungsprozessen, und ist doch *an und für sich* eine Qualität.
- b) Selbst wenn das *Me* – die Fähigkeit, „mich mit den Augen der anderen zu sehen“ – geschwunden ist, sind die Augen der anderen noch auf „mich“ gerichtet und ersetzen, indem sie „mir“ meine Würde zuerkennen, „meine“ reflexiven Kompetenzen, ein *bewusstes* Selbst zu leben. „Ich“ kann „mich“ selbst nicht mehr annehmen, aber „ich“ kann das Angenommensein durch die anderen fühlen und genießen. Und die Würde, die „mir“ die anderen zugestehen, hat ihre Basis in „meiner“ Biographie, in „meiner“ Lebensgeschichte. Denn sie ist eine Geschichte von Beziehungen, die nicht aufhören, wenn „meine“ bewusste Gestaltungsfähigkeit dieser Beziehungen eingeschränkt ist oder schwindet. Das „Ich“ bleibt da, wie Meads Überlegungen deutlich machen, aber auch die lebendigen Erinnerungen an das „*Ich-in-Beziehungen*“, das nun durch die anderen neu verstanden werden muss.

Diese Überlegungen gehen über das sympathische Konzept der *personenzentrierten Pflege* von Kitwood (1997) hinaus, der einen Paradigmenwechsel in der Betrachtung der Demenz angestoßen hat. Aus einer zweifellos bemerkenswerten ethischen Option für die Demenzpflege wird eine soziologisch aufgeklärte Einsicht in den biographisch-sozialen Kontext der konkreten Demenzpatienten. Aus dem „personenzentrierten Ansatz“ wird über die Brücke konkreter Lebensgeschichten eine gesellschaftspolitische Neubesinnung. Aus einer beinahe übermenschlichen Aufgabe für alle, die mit Demenzkranken zu tun haben, wird eine zugleich *ethische* und *gesellschaftliche* Herausforderung, die jeden von uns betrifft. Dass bei dieser wichtigen und unverzichtbaren Neudefinition der Würde von Menschen die Musik eine zentrale Rolle spielt, ist durchaus nicht überraschend.

Projekte wie das hier vorgestellte sind daran interessiert, das beschädigte „Ich“ der Menschen mit Demenz zu würdigen. Musiker, die mit Demenzpatienten und ihren Pflegerinnen arbeiten, tun dies durch Musik. Für Musikerinnen und Musiker selbst ist das oft ein Prozess biographischen Lernens. Daniel, ein *Music for Life*-Akteur, der sich für den Beginn der Forschung interessiert hatte, fasst das so zusammen: „Wenn ich diese Arbeit getan habe, war das ein Weg für mich, meine Existenz als Musiker mit der Vertiefung eines Gefühls, wer ich bin in dieser Welt, zu verbinden, bedingt durch außergewöhnliche Begegnungen mit außergewöhnlichen Menschen (...). Diese Arbeit lehrt mich immer wieder, wer ich bin und ist ein Korrektiv gegen Entscheidungen, die mich davon abbringen. Es ist schon wahnsinnig, wie die Arbeit mit Leuten, deren Version von Wirklichkeit derart unklar ist, tatsächlich der

ultimative Realitätscheck sein kann!“ (Alheit/Page/Smilde 2015, S. 25). Das heißt, wie unser „Ich“ uns bereits im wachen Zustand irritieren kann und unser jeweils bewusstes Selbstbild, eben jenes *Me*, in Unordnung bringt (vgl. dazu Mead 1973, S. 216 ff.), so verstört uns das fremde „Ich“ der Demenzkranken, weil wir es nicht „haben“, nicht kalkulieren, oft nicht einmal ansprechen können, weil es unsere bewussten Selbstkonstruktionen in Frage stellt – ob wir Söhne sind oder Töchter, Ärzte oder Pflegerinnen, Musikerinnen oder Forscher.

Aber gerade deshalb ist „Identität“ ein *Schlüsselcode* der Forschungen über *Music for Life*, vielleicht sogar die wichtigste Kategorie, die uns bei unseren Interpretationen beschäftigt hat (vgl. Alheit/Page/Smilde 2015, S. 61 ff.). Identität richtet das Forschungsinteresse eben nicht nur auf die Menschen, die mit Demenz leben, sondern mit gleicher Intensität auch auf alle, die mit ihnen zu tun haben: Pflegerinnen, Organisatoren, Forscherinnen und vor allem die Musiker. Gerade bei ihnen wurden Lernprozesse angestoßen, die niemand vorher erwartet hatte und die ihre professionelle Entwicklung stark beeinflusst haben. Das Projekt hat das Verständnis der Musiker von der Bedeutung der Musik im Leben der Menschen verändert; es hat ihre Persönlichkeit berührt und tiefe Reflexionen über ihr Selbstbild angeregt.

4. Die Entdeckung „partizipativer Lernprozesse“

Wie sind nun solche Effekte entstanden? Zunächst haben wir vier „Kernkategorien“ in unserem qualitativen Datenmaterial identifizieren können, die die vorangegangenen Reflexionen über Identität noch vertieft haben: Neben die „Identität“ treten „Kommunikation“, „Partizipation“ und „Entwicklung“ (Alheit/Page/Smilde 2015). Wie hängen diese vier Dimensionen miteinander zusammen und welche Perspektive verbindet sich mit ihrer Verknüpfung?

Identität, so konnten wir festhalten, „existiert sowohl auf einer persönlichen Ebene als auch auf der Ebene der Gruppe. Der Lernprozess der Musiker und schließlich ihre Entwicklung zu jener ‚Akzeptanz‘ des Lebens mit der Demenz, wie es eben ist, führt zu einer Identität, die als aktiv angeeignete ‚Zugehörigkeit‘ durch Lernen beschrieben werden könnte – oder mit einfacheren Worten: Wir haben beobachten können, wie gerade die Musiker sich eine Situation vertraut gemacht haben, die sie vorher nicht kannten“ (Alheit/Page/Smilde 2015, S. 113). Identität, so die klassische Feststellung George Herbert Meads, entwickelt sich, „sie ist bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden, entsteht aber innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses, das heißt im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozess als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses“ (Mead 1973, S. 168). Mead macht in seinen Ausführungen einerseits auf die Prozesshaftigkeit der Identitätsentwicklung aufmerksam, andererseits verweist er auf das soziale Umfeld, das im Prozess der Identitätsbildung von Bedeutung ist. Dieser soziale Entwicklungsaspekt hat Mead motiviert, den entscheidenden – kognitiven – Teil unserer Identität als „*Me-Konstruktion*“ zu konzipieren (ebd., 173 ff.).

Musikerinnen scheinen besonders sensibel zu sein, was diese Konstruktion angeht. Ihr Spiel ist in einem spezifischen Sinn „öffentlich“, auch wenn es privat ge-

schiebt. Professionelle Identität als Musiker ist immer auch der Blick des musikalischen „Lehrers“, der Blick des (fiktiven) Publikums, auch die unmittelbare Reaktion dessen, mit dem ich als Musikerin gerade arbeite. Das bindet musikalische Identität an den Kontext, macht sie zu einem *sozialen* Phänomen. Aber es bestätigt zugleich ihre Fragilität und bedroht sie immer wieder. Die *Bühnenangst*, die jeder Musiker kennt, das schwierige Experiment gelingender Improvisation (vgl. Smilde 2009), auch die Unsicherheit, mit einem Publikum wie Demenzpatienten umzugehen, zeigen, dass Identität immer neu erarbeitet werden muss. Musikalische Identität ist ein Ringen um *Selbstsicherheit* und *persönliche Entwicklung*. Und dieses Ringen ist – bei aller Abhängigkeit vom konkreten Kontext – ein sehr individueller und intimer Prozess.

Wenn also Identität in unserem Datenmaterial eine Schlüsselrolle spielt, dann ist vor allem die Tatsache angesprochen, dass bei der Begegnung von Musik und Demenz viele selbstverständliche Erwartungen aus dem Gleichgewicht geraten. Diese Erfahrung ist eine individuelle Herausforderung an jeden der beteiligten Musiker, selbstverständlich auch an das Pflgeteam, und sie fordert von allen Betroffenen die Bereitschaft zu einem *Lernprozess*. „Identitätsarbeit“ ist also gewissermaßen eine Voraussetzung für die gemeinsame Aktivität, die durch das *Music for Life*-Projekt in Gang gesetzt wird – nicht als routiniertes Arrangement, sondern als offener Erfahrungsprozess, der das gesamte Projekt begleitet.

Allerdings ist dieser Lernprozess auf *Kommunikation* angewiesen – die zweite Kernkategorie, die unser Datenmaterial anbietet. So wie wir mit den Augen der anderen auf uns selber blicken, wenn wir unsere Identität aufzubauen versuchen, so brauchen wir den Austausch mit den anderen, um sie weiterzuentwickeln. Das gilt besonders, wenn wir als Musikerinnen mit Menschen konfrontiert sind, die nicht mehr selbstverständlich das besitzen, was wir „Identität“ nennen, und deren Reaktion auf unser Spiel in gewissem Sinn unberechenbar ist.

Das Bedürfnis, uns dann mit anderen darüber zu verständigen, schwierige Situationen gemeinsam zu interpretieren und zu verstehen, Lösungen zu entwerfen und mit musikalischer Sensibilität gerade mit Menschen in Kontakt zu kommen, die mit Demenz leben, ist selbstverständlich und notwendig. Die Komplexität, die die Kommunikation im *Music for Life*-Projekt auszeichnet, ist in den umfangreichen Studien ausführlich dargestellt worden: Es geht um die verschiedenen Ebenen der Sprache, verbale und non-verbale, gerade auch um die Sprache(n) der Musik; es geht um Interaktion und Interpretation, es geht um Kommunikationsräume und Kommunikationsmittel, gelegentlich geht es auch um die Überwindung von Missverständnissen. Kommunikation ist eine soziale Aktivität, die sowohl auf *Selbstsicherheit* wie auf *soziale Sensibilität* angewiesen ist, sich also zwischen den Polen „Personalität“ und „Sozialität“ bewegt.

Die von uns analysierte Kommunikationsdimension hat wenig zu tun mit konventionellen signaltheoretischen Definitionen z. B. von „Sendern“, „Empfängern“ und „Filtern“, auch nicht mit klassisch-handlungstheoretischen Konzepten, die von klaren Zielen und eindeutigen Zwecken der Kommunikation ausgehen. Am ehesten lässt sich der hier verwendete Kommunikationsbegriff mit dem fassen, was George Herbert Mead in seiner *Spiel-Metapher* ausdrücken wollte (vgl. Mead 1973, S. 152 ff.):

eine intuitiv regelgeleitete Antizipation von „Spielern“ in Bezug auf Verhaltensweisen von anderen „Spielern“. Wenn Musiker improvisierend mit großer Sensibilität auf Menschen mit Demenz eingehen und diese sich auf das „Spiel“ einlassen, entsteht tatsächlich die Situation eines „Spiels“, in dem jeder sensibel auf den anderen reagiert und durch seinen Einsatz den Mitspieler wieder „ins Spiel bringt“. Musikalische Kommunikation ist komplex, und sie ist wechselseitig. Aber sie hat wenig mit rationalen Kalkülen zu tun. Sie ist eine Kommunikation, die auf *regelgeleiteten Intuitionen* aufbaut, die das intime Persönliche mit dem nachempfindbaren Sozialen verknüpft.

In diesem Verständnis von Kommunikation ist unsere dritte Kernkategorie, *Partizipation*, schon angelegt. Die Verbindung des Individuellen mit dem Sozialen hat einen konkreten Fokus: die lebendige Gruppe, an der alle teilhaben. Allerdings, die Zugehörigkeit zur Gruppe ist kein „Status“, kein Rechtstitel, der immer schon existent war. Zugehörigkeit ist ein Prozess, der aktiv eingeleitet werden muss. Partizipation bedeutet also nicht allein *soziale Sensibilität*, wie sie für Kommunikation charakteristisch ist, sie setzt zugleich *soziale Aktivität* voraus: die Bereitschaft, sich mit seinen Möglichkeiten in die Gruppe einzubringen und den Willen zur Toleranz, die Gestaltungsideen aller anderen zuzulassen und zu respektieren.

Partizipation im *Music for Life*-Projekt hat viele Formen: Kreativität und Intuition, Rücksichtnahme und Empathie, Verantwortung und Sorgfaltspflicht. Und sie hat sehr unterschiedliche Akteure: die Musiker, die ein neues Ambiente der Partizipation herstellen, die Pflegeleute, die dieses Ambiente für ihre alltägliche Pflegearbeit nutzen können, die Gruppenmitglieder mit Leitungsfunktionen, die innovative Praxisperspektiven sehen und weiterentwickeln, und die Menschen mit Demenz, die angeregt werden, ihre eigenen Möglichkeiten in die Gruppe einzubringen.

Dieser Prozess verläuft nicht linear. Er wird durch Konflikte und Probleme unterbrochen. Pläne und Gestaltungsideen müssen reflektiert und gegebenenfalls revidiert werden. Aber gerade solche Reflexionen sind oft der Ausgangspunkt von erweiterten Partizipationschancen, die zuvor nicht gesehen wurden. Ein symptomatisches Beispiel aus unserem Projekt ist jene beklemmende Szene, in der Rosamund, eine Demenzkranke, mit einer mechanischen Hebevorrichtung vom Rollstuhl in einen Armsessel gehoben wird. Der technische Vorgang bricht gleichsam „brutal“ in eine musische Kommunikationsszene ein. Die Musiker sind betroffen. Aber im späteren Nachdenken erkennen sie, dass genau dies Rosamunds Realität ist. Und indem sie das anerkennen, geben sie ihr eine Würde zurück, die durch die Szene zunächst zerstört schien – eine Würde, die ihre Partizipation in der Gruppe stärkt.

Mit diesem Beispiel ist auch eine sinnvolle Brücke zur vierten und letzten Kernkategorie geschlagen: zu *Entwicklung*. Tatsächlich geht es ja im *Music for Life*-Projekt nicht nur um eine Gruppe, an der verschiedene Mitglieder teilnehmen. Es geht vielmehr, wie wir im Anschluss an Lave und Wenger (1991) lernen können, um eine *Community of Practice*. Und die ist durch Partizipation gekennzeichnet, nämlich durch eine Entwicklung von „legitimer randständiger Teilnahme“ (legitimate peripheral participation) zu „vollständiger Teilnahme“ (Lave/Wenger 1991, S. 35 ff.).

Wir sollten uns diesen Prozess noch einmal sehr konkret vorstellen und die sympathische und humane Idee von Entwicklung vergegenwärtigen, die sich dahinter

verbirgt. Jemand steht – symbolisch oder real – am Rand einer Gruppe, und er/sie darf da stehen, ist also auch *als peripheres Mitglied* bereits akzeptiert. Durch gemeinsame Praxis mit anderen Gruppenmitgliedern lernt er/sie allmählich hinzu und wird möglicherweise Vollmitglied. Die Voraussetzung seiner/ihrer Vollmitgliedschaft ist wiederum kein „Status“, sondern der Lernprozess, auf den er/sie sich eingelassen hat und der ihn/sie persönlich verändert. Selbst die Chance, am Rande zu bleiben, wird durch die Gruppe akzeptiert.

Music for Life ist also keine „Gruppe“ im konventionellen Sinn, sie ist tatsächlich eine *Community of Practice*. Und der Übergang von Gruppe zu Community ist ein *transitorischer Lernprozess*. Der einzelne Akteur – sei es ein Musiker, ein Pflgeteam-Mitglied, der Pflegedienstleiter oder ein Mensch mit Demenz – wird zum Teil einer Praxis, die nur von allen gemeinsam getragen werden kann. Der einzelne wird gewissermaßen in diesem Prozess ein „anderer“, entwickelt sich weiter, erfährt sich neu. Unsere Kernkategorie Entwicklung liegt gleichsam zwischen den Polen *sozialer Aktivität* und *persönlicher Entwicklung*. Und diese Kategorie schließt kollektive und individuelle Entwicklung ein.

Das heißt aber, die vier entdeckten Kernkategorien sind aufeinander bezogen. Sie beschreiben einen einzigartigen Lernprozess, der individuelle Akteure und die entstehende Community gleichzeitig betrifft. Bereits die Dimension der Identität lässt *Entwicklung* erkennen. Identität ist kein statischer Zustand, sondern ein Prozess. Dieser Prozess braucht den Kontakt zu anderen, braucht Kommunikation und Reflexion. Und diese Verbindung ist aktiv und partizipativ. Die Entwicklung, die dabei notwendig erkennbar wird, führt gleichsam zu einem neuen Niveau der Identität der Akteure. Hier schließt sich keineswegs ein Kreis, hier endet eine „*Lernspirale*“, und es beginnt ein neuer Lernprozess auf anderem, vielleicht auf höherem Niveau.

5. Kritische Schlussnotiz

Der Untertitel des Beitrags kündigt „Lernprozesse jenseits der klassischen Arrangements“ an. Die Beziehung von Demenz und Musik löst diese Ankündigung zweifellos ein. Der beschriebene *partizipative Lernprozess* belegt die innovative Qualität des Ansatzes. Aber die Erfahrung mit diesem Projekt provoziert auch. Die Herausforderung der Demenz betrifft moderne Gesellschaften ganz grundsätzlich: Ist eigentlich Lernen jederzeit denkbar? Ist immerwährender (Lern-)Fortschritt wirklich möglich? Oder noch zugespitzter: Ist unbegrenzter Fortschritt eigentlich sinnvoll?

Das Phänomen der Demenz, das angesichts des demographischen Wandels derart zunehmen wird, dass es auch im Alltag von Durchschnittsfamilien nicht mehr verdrängt werden kann, verlangt andere Lösungen. Wir brauchen Zeit, „Entschleunigung“, Ruhe für schwierige Erfahrungen und deren Reflexion. Und wir brauchen neue Formen der Kooperation, zivile und humane Bedingungen für ein lebenswertes Leben auch für und vor allem mit Menschen, die unter Demenz leiden.

Music for Life hat eine bemerkenswerte Praxis entwickelt. Die Verbindung von Musik, Pflege und Demenz hat Aspekte jener neuen Kooperation sichtbar gemacht, Dimensionen einer sehr konkreten „*Kultur der Verbindlichkeit*“. Die eindrucksvolle

Reflexion aller Beteiligten im vorliegenden Projekt hat Schwierigkeiten, aber auch großartige Möglichkeiten aufzeigen können und Projekte an anderer Stelle, in anderen Städten, in anderen Ländern zum Nachmachen ermutigt. Es gibt Alternativen im Umgang mit der Demenz.

Das Phänomen des unumkehrbaren Stillstands menschlicher Entwicklung, das die Demenz anzudeuten scheint, zwingt uns zum Nachdenken über die moderne Welt mit ihrem immer absurderen Beschleunigungswahn (vgl. Rosa 2004). Es führt zu der bescheidenen Erkenntnis, dass es keine Patentlösung gibt, mit Demenz gleichsam „fertig zu werden“, sondern dass wir solidarische, kreative, neue Arbeitsformen brauchen, vielleicht tatsächlich auch eine *neue Ethik*, um gemeinsam mit einem Problem umzugehen, das jeden von uns treffen kann. *Music for Life* hat hier eine Vorreiterfunktion übernommen. Ihr Beispiel kann Mut machen.

Anmerkungen

- 1 Ich bin bei diesen Überlegungen namentlich Kate Page und Rineke Smilde zu Dank verpflichtet, die mit mir gemeinsam das *Music for Life*-Projekt untersucht haben. Ich danke aber auch dem Musiker- und dem Pflgeeteam für die zur Verfügung gestellten Daten und vor allem der englischen Musikpädagogin Linda Rose, die das Projekt 1993 initiiert hat (vgl. Smilde/Page/Alheit 2014, S. 264 ff.).

Literatur

- Alheit, P./Page, K./Smilde, R. (2015): Musik und Demenz. Das Modellprojekt Music for Life als innovativer Ansatz der Arbeit mit Demenzkranken. Gießen.
- Azzarra, C. D. (1999): An aural approach to improvisation. In: Music Education Journal, 86 (3), 21-25.
- Benson, B. E. (2003): The Improvisation of Musical Dialogue – A Phenomenology of Music. Cambridge.
- Keil, A. (2014): Wenn die Organe ihr Schweigen brechen und die Seele streikt. München.
- Kitwood, T. (1997): Dementia reconsidered: The person comes first. Berkshire.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning: legitimate peripheral participation. Cambridge.
- Mead, G. H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Peters, G. (2009): The Philosophy of Improvisation. Chicago.
- Renshaw, P. (2001): Globalisation, Music and Identity. Unveröffentlichte Keynote, gehalten vor dem International Music Council in Tokyo, September 2001.
- Renshaw, P. (2010): Engaged Passions: Searches for Quality in Community Contexts. Delft.
- Rose, L./Schlingensiepen, S. (2001): Meeting in the dark: a musical journal of discovery. In: Journal of Dementia Care, vol. 9, nr. 2, 20-23.
- Rose, L./De Martino, H. (2008): Music for Life: a model for reflective practice. In: Journal of Dementia Care, vol. 16, nr. 3, 20-23.
- Rosa, H. (2004): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main.
- Sacks, O. (2008): Musicophilia. Tales of Music and the Brain. London.
- Smilde, R. (2009): Musicians as Lifelong Learners: Discovery through Biography. Delft.
- Smilde, R./Page, K./Alheit, P. (2014): While the Music Lasts. On Music and Dementia. Delft.

Bob Dylan! Versuch einer lernbiographischen Deutung

Dieter Nittel

Zusammenfassung

Der Beitrag wendet sich aus erziehungswissenschaftlicher- bzw. biographieanalytischer Sicht der Lebensgeschichte von Bob Dylan zu. Wie ist er – diese Legende der Popkultur – zu dem geworden, was er heute ist? Wie lässt sich seine Künstlerkarriere als Lernbiographie rekonstruieren? Beim Versuch einer lernbiographischen Deutung kommen Analysekatégorien zur Anwendung, die sich auch bei anderen Personengruppen, insbesondere bei Menschen mit lebensbedrohlichen Erkrankungen bewährt haben und die neben ihrer deskriptiven Eigenschaft auch eine Erklärungsfunktion beanspruchen.

I.

Bob Dylan ist weder ein bloßer Sänger noch ein vielfältig begabter Künstler mit gelegentlichen Ausflügen zur Malerei, Bildhauerei, Lyrik und zum Film sowie unerwarteten Seitensprüngen als Radioansager, nein: Bob Dylan ist seit Jahrzehnten eine ganz und gar schillernde, in seinem Genre unverwechselbare, gelegentlich streitbare und in seiner Unberechenbarkeit letztlich doch berechenbare Instanz – wenn nicht sogar *Institution* – unseres Kulturlebens. Es gibt wohl kaum einen nennenswerten Singer-Songwriter auf dieser Welt, der in einer stillen Stunde nicht eingestehen würde, von ihm beeinflusst worden zu sein. Edo Reents äußerte sich vor circa 10 Jahren in einem Leitartikel in der FAZ zu ihm wie folgt: „So viele Mythen und Legenden sich auch um ihn ranken – teilweise mit seiner Billigung, teilweise mit rätselhaften Selbstauskünften sogar von ihm befördert –, so sehr fällt Dylan als jemand ins Auge, der sich vollständig in den Dienst seiner Musik stellt. Dennoch war deren Beurteilung nie eine rein ästhetische, musikkritische Angelegenheit. Das wäre auf die Dauer auch ermüdend gewesen bei einem, der an Experimenten wenig interessiert ist und sich mit den archaischen Mustern begnügt, die ihm die Tradition seines Landes bereitstellt. Wegen dieser ungewöhnlich tiefen Verwurzelung, die bis zur vorvergangenen Jahrhundertwende zurückreicht, geht es bei ihm auch immer um etwas Höheres: die Bedeutung von Kultur überhaupt und deren schwer ergründbare Wechselwirkungen mit ihrem Urheber. Dylan gibt eine Antwort auf die Frage, die jede große Kunst stellt: was es

bedeutet, ein Mensch zu sein“ (FAZ 30.9.2006). Dylans exorbitante Rolle als Leitfigur der Popkultur ist unstrittig: So hat Barack Obama ihn 2012 mit der „Presidential Medal of Freedom“ ausgezeichnet, einem der höchsten Orden des amerikanischen Staates; bereits 2009 verlieh ihm der Präsident die „National Medal of Arts“; legendär ist das Konzert, das er anlässlich des internationalen Eucharistischen Kongresses in Bologna für den Papst (und dessen Nachfolger) gab. 2013 häuften sich die öffentlichen Auszeichnungen. Bob Dylan wurde in diesem Jahr von der Akademie der Künste in Berlin zum Mitglied berufen; auch wurde er als Ehrenmitglied auf Lebenszeit in die American Academy of Arts and Letters aufgenommen; im November des Jahres zeichnete man ihn mit dem französischen Orden der Ehrenlegion aus. Für einen Sänger, dessen Stimme mehr an eine Kettensäge erinnert als an ein menschliches Organ und von dem in Kritiken behauptet wird, „er schreie mehr als dass er singe“, sind die eben genannten Ehrungen keineswegs selbstverständlich. Namhafte Repräsentanten des internationalen Feuilletons warten seit Jahren darauf, dass er nun doch endlich den angeblich längst verdienten Literaturnobelpreis erhalten möge. Es gibt mehrere Professuren an amerikanischen Universitäten, die sich nahezu ausschließlich mit Bob Dylan und seinem Werk beschäftigen. Seit 1988 tourt Bob Dylan ununterbrochen durch die Welt. Auf seiner von ihm selbst bezeichneten „Never Ending Tour“, mit welcher er die Existenzform des fahrenden Künstlers, mit der des Pilgers und des Hobos verbindet, absolviert er heute im Alter von 74 Jahren immer noch eine Vielzahl von Konzerten pro Jahr.

Auf die Frage, auf welcher zentralen Leistung eigentlich Bob Dylans Rolle als Lichtgestalt unserer Kultur gründet, läge eine kurze Antwort nahe: *Bob Dylan ist Bestandteil, aktiver Produzent und mit seiner Stimme das Medium des kulturellen Gedächtnisses von Amerika. Tief verwurzelt in der Tradition schafft er im Zuge seiner Dekonstruktion der Musikgeschichte – unabhängig von seinem jeweiligen Lebensalter – fortwährend Neues, wobei er in seiner Praxis der schöpferischen Zerstörung eigene Werke gezielt mit einbezieht. Als Künstler einer angeblich säkularisierten Weltgesellschaft integriert er die religiöse Erfahrung in sein Werk.* So hat er die Lieder der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung ebenso aufgegriffen und verfremdet wie den Blues der Baumwollpflücker und die Gospelgesänge der Kirchen. Er verarbeitet sowohl die Stilelemente der modernen Rockmusik in seiner Musik als auch die Tradition der amerikanischen Barmusik sowie des Jazz der 1920er und 1930er Jahre. Auch scheut er sich nicht, kitschige Weihnachtslieder aufzunehmen oder eine ganze CD mit vergleichsweise unbekannten Aufnahmen von Frank Sinatra dem Publikum „zuzumuten“. Axel Honneth schreibt: „Das bisherige Werk von Bob Dylan, seine veröffentlichten Songs ebenso wie die nicht abbreißende Kette seiner Auftritte, ist das Ergebnis einer nur schwer vorstellbaren Synthese; in ihr überlagern sich die Sehnsucht des Sozialromantikers, der Hochmut des individualistischen Außenseiters, die Verachtung des Satirikers und die Bitterkeit des Apokalyptikers in einer Weise, die im Kontrast dieser verschiedenen Stimmen die Zerrissenheit einer ganzen Epoche zum Ausdruck bringt“ (Honneth 2007, S. 15).

Bob Dylan hat durch seine ästhetische Praxis sowie durch die spezifische Verbindung von Musik und Text den Lebensstil und die politische Einstellungen vieler

Menschen nachhaltig geprägt. *So gesehen ist er in der Tat eine Bildungsinstanz.* Für einen Künstler, der partout nicht als Orientierungsfigur herhalten wollte, der sich von seinem Image, „Stimme einer ganzen Generation“ zu sein, hartnäckig und geradezu kämpferisch distanzierte, ist seine faktische politische Ausstrahlungskraft geradezu imposant. Joschka Fischer hat in einem Interview einmal die Anmerkung fallen lassen, er sei um ein vielfaches mehr von den Liedern Bob Dylans als von den Werken Karl Marx' beeinflusst worden. Als eine kulturelle Leitfigur, die andere Menschen in vielerlei Weise geprägt hat, dürfte es instruktiv sein, die Bildungsgeschichte des Protagonisten selbst genauer unter die Lupe zu nehmen. Wie ist Bob Dylan zu dem geworden, der er heute ist? Nun erscheint die Beantwortung dieser Frage bei einer Legende auf den ersten Blick sehr schwierig. Bob Dylan gibt schließlich schon seit vielen Jahren so gut wie keine Interviews über sein Privatleben. Es ist mehrfach verbürgt, dass er in der New Yorker Zeit, also zu Beginn der 1960er Jahre, verschiedenen Personen mit Verve diverse Versionen seines Lebenslaufs nahegebracht hat – und keine einzige entsprach dem tatsächlichen Lebensverlauf. Das Geheimnisvolle der Lieder korrespondiere, so lautet ein trivialer Gemeinplatz im Musikfeuilleton, mit dem geheimnisvollen Attributen seines Lebens und mit seiner Neigung, seine Lebensgeschichte zu verstecken und seine persönliche Identität entweder immer im Plural oder als eine extrem flüchtige Ausdrucksgestalt zu präsentieren.

Der Autor dieses Beitrags steht der Mystifizierung der Person Dylan und seiner Biographie skeptisch gegenüber. Hier soll die Behauptung nicht dupliziert werden, Bob Dylan sei gleichsam der Prototyp einer zerrissenen postmodernen Identitätsformation und seine bizarre Biographie widersetze sich per se jeder Einordnung. Tatsache ist vielmehr: Die angeblich rätselhafte Biographie Bob Dylans ist – zumindest wenn es um den bloßen Ereigniszusammenhang geht – recht gut dokumentiert. Bereits eine Recherche bei Google und Wikipedia lockt eine Menge verlässlicher, weil ähnlich lautender Informationen aus unterschiedlichen Quellen hervor. Aus dem Skelett der verbürgten Ereignisse seines Lebenslaufs, den spärlichen Selbstauskünften des Betroffenen und Versatzstücken aus dem Werk ließe sich (was hier aufgrund der Platzknappheit nicht leistbar ist) sehr wohl ein treffsicheres biographisches Portrait entwickeln (diese Aufgabe soll auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden). Statt dessen konzentriert sich dieser Beitrag primär auf das, was mehr oder weniger allgemein bekannt ist, unterzieht Eckdaten über den Lebensweg von Dylan einer sozialwissenschaftlichen Reinterpretation, ergänzt diese Rohdaten mit Selbstauskünften des Betroffenen über seinen Lebensweg und nutzt einige Kategorien aus der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Leitfrage dabei ist, ob das gewählte Vorgehen über die bloße deskriptive Annäherung hinaus vielleicht auch die eine oder andere Erklärung im Hinblick auf die Hintergründe von Dylans kontinuierlicher Schaffenskraft bieten kann? Welche Bewegungsmechanismen in der Biographie von Bob Dylan haben die Quelle seiner Kreativität bis heute mit Inspirationen versorgt und zur nachhaltigen Entfaltung seiner Talente beigetragen?

II.

Die Erschließung von Bob Dylans Bildungsgeschichte soll mit einem Baukasten an Instrumenten erfolgen, der ursprünglich in einem Projekt mit von einer lebensbedrohlichen Erkrankung betroffenen Menschen entwickelt (vgl. Nittel 2013a und b), dann aber sukzessiv auch auf andere Personengruppen – wie z. B. Gründungspersönlichkeiten (vgl. Siewert 2014) – übertragen wurde. Datengrundlage des hier skizzierten biographieanalytischen Ansatzes und der damit korrespondierenden Arbeitsweise ist gewöhnlich immer ein autobiographisch-narratives Interview, das durch den Stegreifcharakter Erzählungen generiert. Solche Erzählungen im autobiographisch-narrativen Interviews kann der Sprecher nicht vollständig planen bzw. kontrollieren, da sie ihn unter Zugzwänge des Detaillierens, Gestaltschließens und der Kondensierung setzen, so dass ein Material von unvergleichlicher Authentizität dabei entsteht (Bob Dylan war leider nicht zu einem solchen Interview mit dem Verfasser dieses Textes bereit, so dass wir uns auf weniger aussagekräftige Quellen verlassen müssen). *Lernen wird als ein prozessual-zeitliches, gegenständliches und räumliches Geschehen betrachtet, das in bestimmten Formen und Modi vollzogen wird.* Eine zentrale Rolle spielen in diesem Ansatz die biographischen Prozessstrukturen (vgl. Schütze 1981). Hier wird zwischen vier Prozessstrukturen unterschieden, nämlich den institutionellen Ablauf- und Erwartungsmustern an den Lebenslauf, biographischen Handlungsschemata, Wandlungsprozessen der Selbstidentität und Verlaufskurven des Erleidens. Bei den biographischen Prozessstrukturen handelt es sich um längerfristig angelegte, großflächige Erfahrungsmuster und Haltungen gegenüber der eigenen Lebensgeschichte; zugleich markieren sie elementare Aggregatzustände der individuellen Erfahrungsaufschichtung, um subjektive Erlebnisse und äußere Ereignisse zu verknüpfen und im Wissenshaushalt sinnhaft zu ordnen. Mit den biographischen Prozessstrukturen lose gekoppelt sind *prozessuale Lerndimensionen*. So läge z. B. die Annahme nahe, dass Bob Dylan, als er mit dem institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster der Schullaufbahn oder des Studiums konfrontiert war, in das verwaltete Lernen verstrickt war. Solche institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster (wie etwa Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Berufskarrieren, geschlechtsspezifische lebenszyklische Ablaufmuster) werden in der Regel durch wohlfahrtsstaatliche oder private Großorganisationen bestimmt und zeichnen sich durch komplexe Erwartungsstrukturen aus, wie z. B. „ich erwarte, dass der andere erwartet, dass ich erwarte, man solle als Erwachsene sein eigenes Geld verdienen“. Im Fall von Bob Dylan werden die institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster maßgeblich durch die Platten- und Musikindustrie sowie andere Instanzen der Kulturindustrie dominiert. Handlungsschemata von biographischer Relevanz, wie eine Auswanderung zu planen und durchzuführen oder permanent auf Tournee zu sein, evozieren das zielgerichtete Lernen. Verlaufskurven des Erleidens, die sich durch einen Umschlag des absichtsvollen bzw. aktiven in den getriebenen bzw. passiven Handlungsmodus auszeichnen und die im Zuge chronischer Erkrankungen oder einer langfristigen Arbeitslosigkeit auftreten, korrespondieren mit dem leidgeprüften Lernen. Auch Bob Dylans Leben und das seiner Angehörigen werden von Krankheiten überschattet. In diesem Fall sind in den

dramatischen Sequenzen der Verlaufskurveneskalation eher Lernblockaden zu beobachten, während konstruktive Lernprozesse in der Regel erst im Zuge der theoretischen Verarbeitung einer Verlaufskurve einsetzen. Wandlungsprozesse der Selbstidentität, die in der Regel mit einer Eruption der Kreativitätspotentiale einhergehen und keineswegs auf Künstler beschränkt sind, setzen das schöpferische Lernen in Gang. Bei der Analyse von Bob Dylans Lebensweg werden wir zunächst den prozessualen Lerndimensionen nachgehen und das hier angerissene Instrumentarium sonst eher dosiert nutzen. Um neben der Zeitdimension auch die Sachdimension des Lernens genauer erfassen zu können, sind die drei *strukturellen Lerndimensionen* zu berücksichtigen. Diese beziehen sich entweder auf den Akt der Wissensaneignung und die hier erworbene Kenntnisse, die Veränderung des Alltagsverhaltens oder den Umbau der Persönlichkeit/Identität. So können wir etwa bei der Beobachtung von Dylans „Never Ending Tour“ sehen, wie er sein Alltagsverhalten gravierend verändert hat und lernen musste, permanent in Hotels zu leben, was wiederum Folgen für seine Rolle als Vater und Ehepartner hatte. Dass Bob Dylan nach dem Tod seines Vaters 1968 und dem der Mutter 2000 seine Haltung zum Leben verändert – er war nun nicht mehr das Kind seiner Eltern, sondern definitiv erwachsen – und eine Umschichtung seiner Identitätsformation vollzogen hat, liegt ebenfalls nahe. Als erziehungswissenschaftliche Biographieforscher widmen wir uns darüber hinaus der Frage nach den *Lernmodi*, also dem Neulernen, Verlernen, Umlernen und Nichtlernen. Last but not least geht es um die Lokalisierung der institutionellen Orte des Lernens. Der räumlichen Ebene der Aneignung wird mit der Unterscheidung in das informelle, nonformale und formale Lernen Rechnung getragen; das bezeichnet die Ebene der *Lernkontexte*. Gegenüber dem formalen Lernen der Schulen und Hochschulen, das mit bestimmten Abschlüssen verbunden ist, hat Bob Dylan bekanntlich eine große Indifferenz entwickelt. Zum nonformalen Lernen, das ebenfalls in Organisationen stattfindet, dessen Vollzug aber nicht mit der Vergabe einer Lizenz verbunden ist, hat sich Bob Dylan recht spät zugewendet, z. B. als er noch im Erwachsenenalter Boxtraining nahm oder Zeichenkurse belegte, um seine Maltechnik zu optimieren. Eindeutig dominant ist in seiner Biographie das informelle Lernen, das sich in einer intensiveren autodidaktischen Lernpraxis niedergeschlagen hat.

III.

Bob Dylan wurde am 24.5.1941 in Duluth, einer Industriestadt im Norden Minnesotas, als Robert Allen Zimmerman geboren. Aufgewachsen ist er dann jedoch in Hibbing, einer kleinen Bergbaugemeinde in Minnesota, wohin die Familie aufgrund einer Poliomyelitis-Erkrankung des Vaters zog. Hier bekam der ehemalige leitende Angestellte bei der Standard Oil eine Stelle als Verkäufer im Elektrogeschäft der eigenen Brüder. Die Kindheit und Jugend von Robert Zimmerman ist weniger durch das lebenszyklische Ablaufmuster einer geordneten familiären Sozialisation als vielmehr durch die Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential gekennzeichnet. Die Erkrankung des Vaters, sozialer Abstieg der Familie, die Nachkommenschaft von deutsch-ukrainisch-jüdischen Immigranten und das damit korrespondierende Dasein als laten-

te religiöse Grenzgänger sowie das unmittelbare Einwirken kollektiver Veränderungsprozesse in die Familienbiographie sorgen in Kindheit und Jugend für eine Vielzahl von Differenzerfahrungen, offene und untergründige Irritationen und Reflexionsanlässe, die sich bei dem Heranwachsenden vermutlich nur als diffuses Gemisch bemerkbar gemacht haben. So wird der Protagonist in seiner Kindheit und Jugend Zeuge eines großen Umbruchs, der sich in der unmittelbaren räumlichen Lebenswelt abspielte. Paradigmatisch offenbart sich am Schicksal von Hibbing – im Jahre 1910 das reichste Dorf Amerikas – die Zerstörungskraft eines ungebremsen Kapitalismus. Der Tagebau zur Gewinnung von Erz schafft das größte Loch, welches Amerika je gesehen hat, es ist circa 150 Meter tief, 1 Meile breit, drei Meilen lang. Dieses Loch frisst sich gleichsam fort und erzwingt den Abriss ganzer Häuserzeilen von Hibbing; der Ort wird versetzt und schließlich tritt der wirtschaftliche Niedergang ein, der ein soziales und ökologisches Fiasko hinterlässt. Bob Dylan wächst in einer Zeit auf, in der sich längst die Folgen dieser kollektiven Abwärtsbewegung abzeichneten.

Das verwaltete Lernen, welches das institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster der Schullaufbahn evoziert, konnte sich niemals gegenüber einem anderen Lernkontext außerhalb des formalen Bildungskontexts behaupten oder gar durchsetzen. So lassen ihn der häufige Konsum der Musik von Hank William, Little Richard, Chuck Berry und Buddy Holly schon in der frühen Jugend (bzw. im Übergang vom Latenzalter zur Pubertät) das biographische Handlungsschema ausformulieren, Berufsmusiker werden zu wollen. „Ich wollte immer schon Gitarrist und Sänger sein. Seit ich zehn, elf oder zwölf war, war dies das einzige, was mich interessierte. [...] Henrietta war die erste Rock ‘n’ Roll-Platte, die ich hörte“, so drückte er dies in einem Interview selbst aus. Das zielgerichtete Lernen zur Erreichung seines Handlungsziels im nonformalen und informellen Kontext ist in seiner Jugend ganz eindeutig dominant. Dabei wird er zunächst noch von seiner Familie unterstützt. Durch die Vermittlung von Verwandten lernt er Klavier spielen, bevor er zur akustischen Gitarre wechselt und sich auf diesem Instrument eigenständig Griffe beibringt. Von Anfang an vollzieht sich dieses zielgerichtete Lernen in sozialen Zusammenhängen. Im Zuge der High School-Laufbahn wird Dylan zunächst Mitglied einer A-cappella-Gruppe, später einer anderen Band, die Coverversionen von Little Richard-Stücken spielen.

Das biographische Handlungsschema „ich will Berufsmusiker werden“ nimmt in der Schulzeit in Hibbing erste Züge eines Wandlungsprozesses an, und zwar spätestens zu dem Zeitpunkt, als er sich entschließt, seinen Namen zu verändern. Aufgrund der Lektüre von Texten des Dichters Dylan Thomas wählt er den Namen Bob Dylan, was ihn selbst unter einen gewissen Zugzwang setzt, sich unter Maßgabe einer dem Verlernen preisgegebenen persönlichen Vergangenheit in Zukunft nicht nur in seiner Rolle als Musiker, sondern in seiner gesamten persönlichen Identität neu zu erfinden. Die Aufnahme des Studiums an der University of Minnesota in St. Paul entpuppt sich keineswegs als der Beginn eines institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmusters eines regulären Studiums. Zu diesem hätte unweigerlich auch eine gewisse innere Bindung, methodische Lebensführung und Folgebereitschaft gegenüber dem Lehrpersonal gehört. Faktisch war die Aufnahme eines Studiums ein verdecktes biographisches Fluchthandlungsschema, das dazu diente, „die Wildnis“ von Hibbing zu

verlassen. Die nach wie vor vorhandene emotionale Bindung an die Eltern und die flankierende lebenszyklische Orientierung, der sich allmählich formierende biographische Wandlungsprozess und die damit verbundene Entscheidung, die Existenzform eines Künstlers zu wählen, stellen in der Zeit in St. Paul noch zwei stark konkurrierende Orientierungsmuster dar.

Die räumliche Distanzierung von Zuhause – zuerst der Weg von Hibbing nach St. Paul und dann von Hibbing nach New York – geht Hand in Hand mit einem interaktionsgeschichtlichen Lernen, d. h. einer emotionalen Distanzierung vom Elternhaus, an das er bis dahin offenbar hochgradig gebunden war und der allmählichen Formierung eines außerfamiliären Kontaktnetzes. Nachdem Bob Dylan im Winter 1960 in New York ankommt, zeichnen sich unter der Bedingung der materiellen Askese sofort intensive Suchbewegungen ab, für die der Stadtteil Greenwich Village mit seinen zahlreichen Clubs und billigen Restaurants wie geschaffen zu sein scheint. In New York beginnt der biographische Wandlungsprozess endgültig zur dominanten Prozessstruktur zu avancieren. Dylan knüpft Kontakte zu Menschen, von denen er stark profitiert und die ihm den Stadtteil und die soziale Welt des künstlerischen Bohème New Yorks zu einem vertrauten Ort werden lassen. Sein bei der Wahl von Kontaktpersonen keineswegs naives, sondern ausgesprochen strategische Vorgehen und mehr noch das häufige und disziplinierte Üben auf der Gitarre und eine zunehmende Virtuosität auf der Mundharmonika tragen zur Durchsetzung auf dem Musikmarkt innerhalb von nur einigen Monaten bei. Schon bald darf er auf einer Langspielplatte von Harry Belafonte Mundharmonika spielen. Seine Lebenspraxis wird in New York durcheinander gewirbelt. In einer rasanten Geschwindigkeit eignet er sich neues Wissen an, erprobt alternative Verhaltensweisen und experimentiert mit seiner Identität. Phasen des Zweifels und Haderns werden dabei schnell überwunden. Die Hinwendung zu den künstlerischen Anregungsmilieus inspiriert ihn und er gewinnt den Mut, nicht nur bekannte Lieder anderer nachzuspielen, sondern auch den eigenen Ideen nachzugehen und selbst zu komponieren. Bob Dylan ist von sich selbst überzeugt und strahlt das auch auf andere aus. Er lernt nicht nur viel von Menschen, sondern auch aus Büchern. Durch die Lektüre literarischer Texte (Puschkin, Tolstoi, Balzac, Dickens, Maupassant) einerseits und die intensive, aber ungeordnete Beschäftigung mit historischen und philosophischen Werken andererseits (Machiavelli, Rousseau, Sophokles, Tacitus, Thukydides) saugt er in einer Tour d' Horizon durch die Kulturgeschichte regelrecht Informationen auf. Begleitet wird dieser autodidaktische Bildungsprozess vor allem durch das permanente Hören von unzähligen Schallplatten, die er sich bei Freunden und Bekannten mit teilweise schillernden Biographien ausleiht oder die er sich in anderer, nicht ganz legaler Weise besorgt. Mindestens ebenso wichtig dürfte das Lernen von seinem Vorbild Woody Guthry gewesen sein; der Eindruck, welcher die Lektüre seines Buches „Bound for Glory“ bei Dylan hinterlässt, wird dabei nur von einer persönlichen Begegnung an seinem Krankenbett übertroffen.

Der endgültige Durchbruch des biographischen Wandlungsprozesses setzt bei Bob Dylan 1961 ein. Er wird frühestens in der Zeit vor seinem ersten Plattenvertrag, spätestens zum Zeitpunkt der ersten Erfolge auch für seine Mit- und Umwelt voll-

ends evident. Aus der Sicht der damaligen Lebenspartnerin gestaltet sich dieser biographische Wandlungsprozess keineswegs angenehm für die soziale Mitwelt des späteren Idols: „Der Erfolg verwandelte meinen Freund mehr und mehr in einen Egozentriker (...). Die Persönlichkeit verändert sich, sobald sie allen ein Begriff wird. Sie entwickeln eine unkontrollierte Egomane (...). Dies kann auch bescheidensten und demütigen Personen passieren (...), es macht Klick und plötzlich kann diese Person nichts mehr wahrnehmen außer sich selbst“ (Rotolo 2010).

In dieser Lesart findet bei Bob Dylan erst relativ spät der endgültige Durchbruch des biographischen Wandlungsprozesses statt. Formaler Indikator für diese These eines verspäteten Einsetzens ist der Umstand, dass das *eigentliche* Leben für Bob Dylan in seiner Autobiographie „Chronicle“ genau in dieser Zeit, Anfang der 1960er Jahre mit der Schließung seines ersten Plattenvertrags bei dem renommierten Label Columbia begann. Bob Dylan beginnt seine Lebensgeschichte genau ab dem Zeitpunkt auf der Bühne der literarischen Welt zu erzählen, an dem sich seine Geburt als öffentliche Figur des Medienzeitalters, als erfolgreicher „Song & Dance Man“ abzeichnete.

In dem gleichen Maße, wie der biographische Wandlungsprozess wirksam bleibt (allmählich aber auch seine destruktiven und zwanghaften Qualitäten entfaltet), formiert sich ab 1962 das institutionelle Ablauf- und Erwartungsmusters einer *Karriere als Star der Folkszene*. Spätestens als Bob Dylan an der Seite von Martin Luther King am Marsch auf Washington teilnimmt, erhält er das Etikett „Stimme einer ganzen Generation“ und wird zu einer der wichtigsten Repräsentanten der Bürgerrechtsbewegung erklärt – und so solle er sich nun gefälligst auch verhalten. Daher muss er in regelmäßigen Abständen neue Platten liefern, Statements zu aktuellen Themen abgeben, aufreibende Tourneen, an denen andere mehr als er selbst verdienen, durchführen und gefällige Interviews geben. Er muss diverse fremdbestimmte Termine wahrnehmen und die Erwartung bedienen, dass die Öffentlichkeit auch an seiner privaten Existenz parasitär teilnimmt. Die Kulturindustrie fordert von jedem Star ihren Tribut! Dabei ist die auf Freiheit aufbauende Dynamik des biographischen Wandlungsprozesses mit den Restriktionen und Kontrollmechanismen eines institutionellen Ablauf- und Erwartungsmusters des Starlebens kaum kompatibel. Dylan definiert sich primär als Künstler, der in keine Schublade passt und dessen Lebenselixier darin besteht, für Überraschungen zu sorgen, indem er noch nie dagewesene Texte und Klangartefakte erzeugt.

Ab circa 1965 durchbricht er das institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster eines Stars auf dem Gebiet der Folkmusik und wandelt sich erneut – er wird zum Rockmusiker. Die Folk-Gemeinde buht ihn aus, berühmt ist dabei der Ruf „Judas“ aus dem Publikum in Manchester. Bob Dylan wird durch die Konflikte noch populärer; gleichzeitig kumulieren seine Differenzerfahrungen, die wiederum seine Lernprozesse munitionieren. Bob Dylan ist in der Mitte der 1960er Jahre mit 25 Jahren weltberühmt und in seiner Persönlichkeit noch keineswegs gefestigt, ausgesprochen verletzlich und in vielerlei Hinsicht naiv und unerfahren. Gleichzeitig wird unglaublich viel von ihm erwartet. Ebenso wie andere Popkünstler in dieser Zeit experimentiert er mit diversen Drogen. Es schichtet sich sukzessiv Verlaufskurvenpotential auf;

nicht mehr er ist der Herr über sein Leben, sondern seine Existenz wird immer mehr von den Gesetzen der medialen Vermarktung seiner Kunst diktiert. Die Drogen helfen ihm zunächst, sein unglaubliches Arbeitspensum zu absolvieren und die Spannungen zu ertragen, aber auch die fordern – als Scheinlösung eines Problems – ihren Tribut. In großer Geschwindigkeit wird eine Platte nach der anderen produziert, die sich alle als große Erfolge entpuppen; er ist auf Tournee und muss ein immer größeres soziales Netzwerk auch in finanzieller Hinsicht bedienen. Die Dynamik des biographischen Wandlungsprozesses verliert an Fahrt und die diesbezüglichen Erfahrungen schlagen endgültig in nachhaltige Leidenserfahrungen um. 1966, kurz nachdem das lebenszyklische Ablauf- und Erwartungsmuster der Heirat und der Familiengründung einsetzt, findet eine Transformation in der Verlaufskurvenentwicklung statt: Ein dramatischer Motorradunfall zwingt ihn dazu, sich zwei Jahre aus der Öffentlichkeit zurück zu ziehen. Er gibt keine Konzerte und widmet sich ausschließlich dem Familienleben. Dylan legt ein erzwungenes Moratorium ein, in welchem er sich von der Öffentlichkeit radikal zurück zieht und der Modus des kontemplativen Lernens im Rahmen eines mehr oder weniger idyllischen Familienlebens tonangebend ist.

Ab Mitte der 1970er Jahre zeichnet sich ein neuer, im Grunde bis in die heutige Zeit wirksamer Mechanismus in Bob Dylans Biographie ab. Was tritt seit dieser Ära in den Hintergrund und welcher Bewegungsmechanismus tritt in den Vordergrund seiner Bildungsbiographie? Das biographische Handlungsschema seiner Jugend, ein anerkannter Berufsmusiker zu werden, ist mittlerweile längst abgearbeitet; es tritt folglich zurück. Auch das konsequente Engagement zugunsten der Ehe und die Erfüllung der Aufgaben eines treusorgenden Familienvaters lässt Dylan hinter sich; gleichwohl wird er den diesbezüglichen lebenszyklischen Ablauf- und Erwartungsmuster „Ehe und Familienleben“ auch in Zukunft – nach außen hin – gerecht. Die Öffentlichkeit und die Agenten der Kulturindustrie scheinen ab Mitte der 1970er Jahre allmählich gelernt zu haben, dass Bob Dylan nicht in vorgefertigte Karriereschemata gepresst werden kann und den Anspruch vertritt, das Regelwerk, an dem er sich auszurichten hat, selbst definieren möchte. Die Zumutungen und Zwänge im Kontext des institutionellen Ablauf- und Erwartungsmusters eines Popstars verlieren langsam ihre frühere Orientierungsmacht. Gleichzeitig zeichnet sich als dominanter Strukturierungsmechanismus in Bob Dylans Biographie *das Oszillieren eines iterierenden biographischen Wandlungsprozesses einerseits und temporären Verlaufskurven andererseits ab. Das lässt auf eine fortlaufende Verzahnung schöpferischer und leidvoller Lernprozesse schließen, die – wenn sich damit Synergien erzeugen lassen – eine recht explosive und kreative Mischung abgeben.* Das Lernportfolio ist dabei sehr komplex: Wie bereits angedeutet, laufen parallel dazu im Hintergrund lebenszyklisch geprägte institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster der Eheschließung, Familiengründung und Kindererziehung ab, wobei sich dieser Kreislauf aufgrund zahlreicher Scheidungen mehrfach wiederholt. Der iterierende biographische Wandlungsprozess schlägt sich erwartungsgemäß in musikalischen Innovationen, aber auch in seiner ersten Konversion 1979 als aktiver amerikanischer Evangelist nieder. Daran schließt sich einige Jahre später die Hinwendung zum katholischen Glauben an. Die permanente musikalische

Schaffenskraft drückt sich nicht zuletzt in der Neigung aus, in einem Akt der schöpferischen Verfremdung eigene Lieder ganz anders erklingen zu lassen und diese einer musikalischen Revitalisierung mittels einer veränderten tonalen und rhythmischen Formgebung zu unterziehen. Der iterative biographische Wandlungsprozess manifestierte sich darüber hinaus auch in seiner kreativen Praxis als Maler, Hobbyboxer und Bildhauer. Bob Dylan hat das Gefühl, immer wieder von neuem anfangen zu können: So berichtet er in seiner Autobiographie, dass er im Laufe seiner zahllosen Krisen seinen ganzen Besitz verkaufen wollte, um Geschäftsmann zu werden (vgl. Dylan 2004, S. 163 f.).

Die eben formulierte Strukturhypothese, dass das Lernportfolio durch die widersprüchliche Einheit schöpferischer und leidvoller Lernprozesse gespeist wird, wird auch nicht durch die Schaffenskrise in den 1980er Jahren bis in die 1990er widerlegt. In dieser Zeit hat, so kann man wohlwollend einräumen, Bob Dylan nicht primär für das Publikum gespielt, sondern für sich, was er dadurch demonstrativ zur Schau stellte, dass er auf der Bühne teilweise mit dem Rücken zum Publikum stand, mit einer Bob Dylan-Maske auftrat und bis zur Unkenntlichkeit geschminkt war. Hier bewegte er sich teilweise im Fegefeuer des künstlerischen Misserfolgs und der persönlichen Desorientierung, aber das ist eine Erfahrungsstruktur, die in vielen anderen Wandlungsprozessen großer Künstler ebenfalls auftaucht. Die Konfiguration des Bewegungsmechanismus ändert sich, da die Verlaufskurve mehr als ein Jahrzehnt gegenüber dem Wandlungsprozess Oberhand gewann. In dieser Phase wurden einige der Schallplatten von der Kritik zerpflückt, aber dennoch war klar, dass selbst manche der schwachen Werke den einen oder den anderen genialen Song enthielten (z. B. „License to kill“). Besonders in den 1980er Jahre hatte er, wie man im euphemistischen Ton so schön zu sagen pflegt, mit „einem Alkoholproblem“ zu kämpfen; Alkohol war aber vermutlich nicht das einzige von ihm konsumierte Genussmittel. Als künstlerischer Tiefpunkt können die beiden Alben „Knocked Out Loaded“ und „Down in the Groove“ Ende der 1980er Jahre gelten. Die Größe eines Künstlers drückt sich aber nicht darin aus, wie er mit seinen Erfolgen, sondern wie er mit seinen Niederlagen umgeht. Die sachlogische und zeitliche Nähe zwischen ungebremsster künstlerischer Produktivität und Leidensprozessen kommt vor allem 1997 zum Ausdruck: Am Tag nach seinem 58. Geburtstag, nämlich am 25.5.1997, wurde er mit einer schweren, lebensbedrohlichen Herzerkrankung (Histoplasmosis) ins Krankenhaus eingeliefert – und im gleichen Jahr kommt das epochale Werk „Time out of Mind“ heraus. Für diese wegweisende Musik wurde Dylan insgesamt mit drei Grammys ausgezeichnet. Ab dieser Zeit spielt Dylan endgültig in einer anderen Liga. Dabei sollte man sich aber nicht täuschen lassen! Die Generierung von Leidenserfahrungen war in der Blaupause seiner ästhetischen Entwicklung bereits von Grund auf in einer spezifischen Paradoxie angelegt: So will Bob Dylan wie jeder große Künstler einerseits Musik für die Ewigkeit machen, sein künstlerisches Konzept lebt andererseits aber von der Performance, vom Zauber des Augenblicks. Platten hat er immer nur als Momentaufnahmen abgetan; das, was für ihn zählt, ist die Schöpfung, der Akt der Entstehung im Konzert unter der Bedingung von körperlicher Präsenz und immer unter Beteiligung des Publikums.

Der Wandlungsprozess und die damit verbundenen schöpferischen Lernprozesse kommen auch in Erkenntnisprozessen und Praktiken im Umgang mit der Musik selbst zur Geltung: So hat er Ende der 1980er Jahre seine Vokaltechnik gänzlich umgestellt, eine andere Art des methodischen Umgangs mit seiner Stimme gefunden, dann seinen Flatpicking-Stil beim Spielen der Gitarre modifiziert und last but not least sein auf geraden Zahlen basierendes System der Generierung von Melodien auf Triolen umgestellt. „The system works in a cyclical way. Because you’re thinking in odd numbers instead in even numbers, you’re playing with a different value system. Popular music is usually based on the number 2 and filled in with fabrics, colors and technical wizardry to make a point. But the total effect is usually depressing and oppressive and a dead end which at the most can only last in a nostalgic way“ (Dylan 2004, S. 158). Dieses Zitat verweist auf eine neue Technik, diese wiederum auf substantielle Erkenntnisprozesse und damit auf die strukturelle Lerndimension der Wissensaneignung, die sich mittelfristig in neuen handwerklichen Praktiken der Erzeugung und Reproduktion von Musik niederschlagen (strukturelle Lerndimension: Verhaltensveränderung) und die dann – wie der Kontext zeigt – schließlich auch Dylans Persönlichkeit (strukturelle Lerndimension: Identität) im Laufe der Produktion einer bestimmten Platte (Oh Mercy) beeinflusst haben. Dylan wird danach selbstsicherer und vertraut sich nun selbst, dass er den stimmtechnischen Strapazen langer Tourneen weiter gewachsen sein wird. Aus seiner veröffentlichten Biographie wird die Art des Musikmachens und die dahinterliegende Mikro-Systematik ausgesprochen transparent, wie man anhand seiner Beschreibung auf die Umstellung auf die diatonische Tonleiter unschwer sehen kann: „In a diatonic scale there are eight notes, in a pentatonic scale there are five. If you’re using the first scale, and you hit 2, 5 and 7 to the phrase and then repeat it, a melody forms. Or you can use 2 three times. Or you can use 4 once and 7 twice. It’s infinite what you can do, and each time would create a different melody. The possibilities are endless. A song executes itself on several fronts and you can ignore musical customs. All you need is a drummer and a bass player, and all shortcomings become irrelevant as long as you stick to the system“ (ebd., S. 158). Biographieanalytisch ist Dylans Lebensgeschichte außerordentlich instruktiv: Wir leiten aus ihr die verallgemeinerbare Erkenntnis ab, dass für den hier virulenten Typ eines auf Dauer gestellten biographischen Wandlungsprozesses eine enge Kopplung zwischen den drei Strukturdimensionen des Lernens, nämlich Wissensaneignung, Verhaltensänderung und Umbau der Identitätsformation konstitutiv ist. Beim „Normalbürger“ zeichnet sich demgegenüber in der Regel eine lose Kopplung dieser drei Ebenen ab.

Je mehr die biologisch bedingten Prozesse des Alterns Dylans Präsenz auf der Bühne erschweren werden, desto massiver ist das Kraftzentrum seiner Kreativität bedroht. Die Antwort auf die für den Ausgang seiner Karriere entscheidende Frage, inwieweit sein Gelübde der Never Ending Tour an das Moment der persönlichen und künstlerischen Erlösung gebunden ist, kennt allerdings – man entschuldige diese Formulierung – in der Tat nur der Wind.

IV.

Ein abschließendes Wort zu Bob Dylan wird es heute und in naher Zukunft also nicht geben. Auch werden die Fragen nach dem politischen Gehalt seiner Biographie ebenso wenig verstummen wie die Deutung seines doch eigentlich im Zentrum der Aufmerksamkeit stehenden musikalischen Werkes. Die politische Dimension von Bob Dylans Existenz mag u. a. darin bestehen, dass er unter den brutalen und entfremdeten Bedingungen einer entfesselten Kulturindustrie die Reste einer Ahnung eines autonomen Kunstwerkes zu vermitteln vermag. Nicht in der fernen Zukunft, sondern – ähnlich wie es mit Verweis auf ein Bild von Klee (Angelus Novus) in den geschichtsphilosophischen Thesen von Walter Benjamin anklingt – in den kulturellen Traditionen legt Bob Dylan das utopische Potential frei, das den Möglichkeitssinn über den Wirklichkeitssinn zum Sieg verhelfen soll. Er hat sich weder in seinem privaten noch beruflichen Leben auf ein Etikett festlegen lassen, sondern über die gesamte Lebensspanne hinweg in seinem subtilen oder offenen Habitus der konstruktiven Provokation die Haltung in eine künstlerische Form gegossen, eben nicht in den gesellschaftlichen und organisationalen Verhältnissen aufzugehen, nicht identisch mit ihnen zu sein, sondern als Stimme der „Vielheit“ diese Verhältnisse ästhetisch zu überhöhen und zu transzendieren. Wie kein anderer Künstler ist er dem Diktum von Herbert Marcuse gerecht geworden: „Permanenter ästhetischer Umsturz – das ist die Aufgabe der Kunst“ (Marcuse 1973, S. 126). Damit ist sowohl seine in Musik gegossene Lyrik als auch seine Identitätspolitik politisch. In jeder Sekunde seiner musikalischen Performanz transportiert er Spurenelemente jener großen Weigerung, die Herbert Marcuse philosophisch ausformuliert hat und die bei Bob Dylan etwa so klingt: „I ain't gonna work on Maggie's farm no more“.

Literatur

- Dylan, B. (2004): *Chronicles. Volume One*, London.
- Honneth, A. (2007): *Verwicklungen von Freiheit. Bob Dylan und seine Zeit*. In: Honneth, A./Kemper, P./Klein, R. (Hrsg.): *Bob Dylan. Ein Kongress*. Frankfurt/Main, S. 15-28.
- Marcuse, H. (1973): *Konterrevolution und Revolte*. Frankfurt/Main.
- Nittel, D. (2013a): *Prozessuale Lerndimensionen: Ein biographieanalytisches Instrument zur Beobachtung von Bildungsprozessen bei Menschen mit lebensbedrohlichen Erkrankungen und zur Begründung pädagogischer Interventionen*. In: Herzberg, H./Seltrecht, A. (Hrsg.): *Der soziale Körper. Interdisziplinäre Zugänge zur Leiblichkeit*, Opladen, Berlin, Toronto, S. 107-153.
- Nittel, D. (2013b): *Prozessuale Lerndimensionen: Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen*. In: Nittel, D./Seltrecht, A. (Hrsg.): *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*. Berlin und Heidelberg, S. 139-171.
- Rotolo, S. (2010): *Als sich die Zeiten zu ändern begannen: Erinnerungen an Greenwich Village in den Sechzigern*. Berlin.
- Schütze, F. (1981): *Prozeßstrukturen des Lebensablaufs*. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg, S. 67-156.

Siewert, A. (2015): „Unternehmertum“ als lebensgeschichtlich situierter Lernprozess. Eine qualitativ-rekonstruierte Untersuchung. Dissertation, Goethe Universität Frankfurt am Main.

„Der breite Strom der Moldau“... und seine Herstellung in einer Orchesterprobe – Praktiken des Probens im Interaktionszusammenhang

Matthias Herrle, Birte Egloff

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt unserer Untersuchung steht die Probe eines überwiegend aus Laienmusiker/innen bestehenden Sinfonieorchesters, die wir als Ort des Lernens Erwachsener betrachten wollen. Ziel der Analyse ist es, Strukturmuster in der Interaktion zwischen Dirigent und Musiker/innen herauszuarbeiten, die das Proben konstituieren. Rekonstruiert werden dabei jene rekurrent auftretenden (pädagogischen) Praktiken, mit denen der Dirigent sich auf die Strukturierung des Geschehens und die Ermöglichung des Lernens der beteiligten Musiker/innen bezieht. Auf diese Weise gewinnen wir nicht nur einen exemplarischen Einblick in die soziale Realität dieses Mikrokosmos im weiten Feld des Lernens Erwachsener. Auch werden Anforderungen deutlich, die sich dem Handeln von Veranstaltungsleitern in diesem Bereich stellen und (pädagogische) Praktiken, in denen sie mit ihnen umgehen.

Die Frage danach, was Erwachsenenbildung als Zusammenhang empirischer Phänomene kennzeichnet und inwiefern sie sich von anderen pädagogisch organisierten Systemen, wie etwa der Schule, unterscheidet, beschäftigt die (Erwachsenenbildungs-)Wissenschaft wie die erwachsenenpädagogische Praxis seit Langem. Ein dabei erstaunlich selten beschrittener Weg ist es, Veranstaltungen der Erwachsenenbildung selbst zum Gegenstand ausführlicher Analysen zu machen, um pädagogische Praktiken im Interaktionszusammenhang zu identifizieren und zu rekonstruieren (vgl. z. B. Nolda 1996). Genau dies will der folgende Beitrag am Beispiel einer auf Video aufgezeichneten Orchesterprobe versuchen, wobei wir uns sowohl ethnographischer (vgl. Egloff 2012) als auch videographischer Ansätze bedienen, die sich in den vergangenen Jahren stark weiterentwickelt und ausdifferenziert haben (vgl. Erickson 2006; Herrle/Dinkelaker 2015). Als Verfahrensweisen qualitativer Sozialforschung erlauben sie es, das Interaktionsgeschehen in seiner Komplexität aus gesprochenem Wort, Mimik, Gestik, Personen- und Raumkonstellation sowie wechselseitigen Wahrneh-

mungen und Verweisungen wie „unter dem Mikroskop bzw. in Zeitlupe“ (Herrle u. a. 2014, S. 29) zu erfassen.

1. Der Analysegegenstand: Die Orchesterprobe als Ort des Lernens Erwachsener

Das im Mittelpunkt des Beitrags stehende Amateur-Orchester existiert bereits seit 50 Jahren und probt regelmäßig einmal pro Woche. Ziel der Proben sind die zweimal jährlich stattfindenden Konzerte, für die jeweils ein abendfüllendes Programm gemeinsam erarbeitet wird. Das Programm wird vom Dirigenten als dem verantwortlichen künstlerischen Leiter ausgewählt, wobei er vor allem einschätzen muss, ob das Orchester die Stücke technisch spielen kann. Das Orchester besteht aus ca. 70 Personen, die regelmäßig an den Proben teilnehmen und zum festen Bestand gehören. Es handelt sich um Hobby-Musiker/innen, vereinzelt – vor allem in den Holzbläsern – um Berufsmusiker/innen, z. B. Musiklehrer/innen (zum Orchester allgemein vgl. Holoman 2012).

In unserem Beitrag betrachten wir die Probe als Ort, an dem Erwachsene mit der Erwartung konfrontiert sind, sich (u. a.) lehrend bzw. lernend mit bestimmten Gegenständen auseinanderzusetzen – ähnlich wie in sogenannten Kursen der Erwachsenenbildung. Auch wenn sich das Orchester selbst weder als Kurs sieht noch so bezeichnet: Entstanden ist es aus einem „klassischen“ Volkshochschul-Kurs heraus und war als solcher bis ca. 1995 im Kursprogramm einer VHS im Fachbereich Kulturelle Bildung angekündigt (vgl. Abb. 1).

In jenem Jahr löste sich das Orchester institutionell von der VHS und gründete sich als Verein neu. Der Verein organisiert seitdem eigenständig die Orchesterarbeit, worunter die künstlerische und praktische Planung, die Probenphase, die Konzertorganisation und die Finanzierung gehören (über Sponsoren, Mitglieds- und Mitspiel-Beiträge).

Sinfonie Orchester
Ein Übungsfeld im instrumentalen Zusammenspiel. Es werden Werke verschiedener Epochen erarbeitet. Jeder, der ein orchesterfähiges Instrument spielt, kann teilnehmen, sollte sich aber unbedingt vor der Einschreibung mit dem Orchesterleiter in Verbindung setzen: ☎ [redacted]

Spielen Sie Baß, Cello, Bratsche, Geige?
Das Sinfonieorchester der Volkshochschule sucht für sein neues Programm noch engagierte Laienmusiker. Wenn sie montags um 19.30 Uhr Zeit haben, melden Sie sich doch bei uns. Wir proben in der [redacted] schule, [redacted]. Oder sprechen Sie vorher mit unserem Orchesterleiter [redacted]. Zu erreichen unter: ☎ [redacted]. Wir würden uns sehr freuen!

Mo
19.30–21.45 Uhr
19. Febr.–2. Juli
20 Wochen/60 UStd
entgeltfrei

VHS

Abb. 1

Es ist zwar nicht unwahrscheinlich, dass bei der Orchesterprobe auch Lern- und Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden. Sie stehen jedoch nicht im Vordergrund der Selbstbeobachtung der Orchesterbeteiligten, sondern gelten eher als „Nebenprodukte“. So geht es beispielsweise nicht in erster Linie darum, die Instrumente zu erlernen – deren grundsätzliche Beherrschung wird vorausgesetzt. Vielmehr ist das gemeinsame Erarbeiten eines Programms und die Aufführung eines Konzertes zentrales Anliegen. Und dennoch erreichen die Musizierenden durch das gemeinsame Tun, die Hinweise durch Dirigent/in, Konzertmeister/in und Stimmführer/in¹ sowie das Üben (alleine zu Hause und in der Gruppe während der Proben) eine individuelle Verbesserung in der Beherrschung ihres Instrumentes (Technik, Sauberkeit). Auch erfahren sie etwas über die Stücke, deren Komponisten und Entstehungshintergründe. In der Unterscheidung zwischen expliziten, hybriden und medialen Settings im Zusammenhang mit dem Lernen Erwachsener (vgl. Kade/Seitter 2007, S. 76) würde man das Orchester dem „hybriden Lehr-/Lernarrangement“ zuordnen.²

2. Interaktionsordnungen im Probealltag

Kulturell interessierte Personen kommen mit Orchestern meist nur bei Konzertaufführungen in Kontakt. Das dort wahrnehmbare gemeinsame, durch Dirigenten geleitete Musizieren stellt für sie ein Produkt dar, an dessen Herstellung im Rahmen von Orchesterproben erwartbar gearbeitet wird. Was in solchen Orchesterproben tatsächlich geschieht und ob bzw. in welcher Weise die Akteure sich dabei auf das Problem beziehen, ein Stück gemeinsam spielen zu lernen, bleibt oft verborgen oder gebunden an individuelle Erfahrungsberichte. Im Rahmen des Projektes „Bild und Wort: Erziehungswissenschaftliche Videographie – Kurs- und Interaktionsforschung“ (vgl. Kade u. a. 2014) haben wir eine Orchesterprobe des oben bereits vorgestellten Laienorchesters mit zwei Kameras minimal-invasiv begleitet, um auf diese Weise eine prozesshomologe Perspektive auf das Agieren der Beteiligten in ihrem Probe-Alltag werfen zu können.³ Aufgrund dieser empirischen Daten wird nachvollziehbar, wie die Beteiligten den Ablauf der Probe in unterschiedliche Episoden gliedern (2.1) und wie sich der Dirigent und die Musiker/innen dort aufeinander und auf das zu spielende Stück (Smetana: Die Moldau) beziehen (2.2).

2.1 Gesamtablauf der Probestunde

Die Orchesterprobe wird durch das Interagieren der Beteiligten in unterschiedliche Segmente gegliedert, die durch die Fortsetzung bzw. Veränderung bestimmter Merkmale in Mustern ihrer Verhaltenskoordination gekennzeichnet sind. Gerahmt wird die Probe durch Ankunft und Abreise der Beteiligten. Am *Anfang* beziehen sich die Personen in ihrem Agieren in individueller, nur lose gekoppelter Weise jeweils darauf, ihren Platz einzunehmen, ihre Instrumente und Notenpulte auszupacken und dadurch die materiellen Bedingungen zur künftigen Probe bereitzustellen. Begleitet wird dies durch inzidentelles Begrüßen und Sich-Unterhalten mit anderen Teilneh-

menden. Zudem beginnt jeder damit, sich auf seine eigene Weise warmzuspielen und dadurch physiologische Bedingungen zur Herstellung der Probe zu bearbeiten. Nach einer gewissen Zeit, in der sich bereits viele der künftig gemeinsam musizierenden Personen eingefunden haben, gibt die Konzertmeisterin ein Zeichen, das von einzelnen Instrumentengruppen als Hinweis dafür verstanden wird, dass es nun an der Zeit ist, die Instrumente zu stimmen, um später die gleiche Tonhöhe beim Spielen einzelner Noten zu produzieren.

Unterschieden wird diese Anfangsphase durch das gemeinsame Musizieren im *Zentrum* der Probestunde, das sich wiederum in drei Phasen, unterbrochen durch eine Pause, gliedert. In einer ersten Phase wird das betreffende Stück („Die Moldau“) *ohne Unterbrechung komplett durchgespielt*. In dieser Zeit enthält sich der Dirigent korrigierender Anweisungen. Die Musiker haben Gelegenheit, das, was sie kennen und können anzuwenden. Insofern entspricht das dort aufgeführte Koordinationsmuster einer Form, die sich in vielen kursförmigen Veranstaltungen wiederfinden lässt, bei denen es um das Erlernen von Körperbewegungen geht: das Ausüben (vgl. Dinkelaker/Herrle/Kade 2014). Charakteristisch dafür ist, dass die Beteiligten eine Handlungspraxis simulieren, deren Existenz in einem anderen Rahmen einen offiziellen thematischen Bezugspunkt der Veranstaltung liefert – nämlich als Orchester vor Publikum zusammenzuspielen. Allerdings mit einer gewissen Differenz zu Kontextbedingungen der originären Praxis: „Beim Ausüben wird der Gegenstand in seiner Rhythmizität beibehalten, aber wesentliche Merkmale im Kontext der aufgeführten Bewegungen werden so verändert, dass es sich erkennbar um eine Simulation des Ausgangskontextes handelt“ (Herrle/Dinkelaker 2014, S. 316). Es wird gemeinsam gespielt, allerdings ohne, dass ein Publikum begeistert Beifall klatschen oder für Fehlgänge skeptisch dreinschauen würde. Zudem sitzen die Musiker nicht auf der Bühne, sondern in einer Art Turnhalle vor einer Bühne.

Während die Musiker/innen das Stück gemeinsam spielen, erfreuen sie sich nicht nur ihres gemeinsamen Spiels. Sie haben darüber hinaus einerseits die Gelegenheit, ihre Fingerfertigkeit im Umgang mit dem Instrument zu trainieren bzw. sich „warmzuspielen“. Andererseits haben sie bzw. hat der Dirigent die Gelegenheit zu diagnostizieren, ob und inwiefern das Zusammenspiel welcher Passagen des Stückes gelingt – oder (noch) nicht gelingt und später als Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit fungieren kann.

Der *Bearbeitung von Problemen des Zusammenspielens* wird die meiste Zeit während der Probe gewidmet. In zwei Phasen – unterbrochen durch eine etwa viertelstündige Pause, die zum Rauchen, Trinken und Schwätzen genutzt wird – wird sich dort auf das Problem des Kennen- und Könnenslernens von bestimmten Aspekten der Aufführung der durch die Noten und den Dirigenten vorgegebenen Spielanweisungen bezogen. Das Stück wird nun nicht mehr fortgesetzt gespielt, sondern immer wieder unterbrochen, um auf veränderungsnotwendige Aspekte hinzuweisen und dann, an der wiederholten gemeinsamen Aufführung der Passage, die Umsetzung dieser Hinweise zu überprüfen. Insofern werden hier die Koordinationsmuster „Einüben“ und „Üben“ (als partielles Ausüben) verschränkt. Charakteristisch für diese Formen pädagogischen Bezugs auf Körperbewegungen ist, dass die originäre Hand-

lungspraxis – die Aufführung des Stücks – zerteilt, verlangsamt und/oder wiederholt praktiziert wird (vgl. Herrle/Dinkelaker 2014). Indem der Dirigent vorgibt, was von wem wie gespielt werden soll und das Spielen der Musiker an der wiederholten Aufführung überprüft, realisiert er Handlungspraktiken, die als Zeigen und Korrigieren beschrieben werden können. Die von den Korrekturen betroffenen Musiker/innen üben sich hingegen im aufmerksamen Wahrnehmen und Ausprobieren – oder im passiven Beobachten. Dass die Teilnehmenden hier eine ziemlich große Ausdauer und Geduld besitzen mögen, wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, wie oft in den etwa 140 Minuten (für die beiden Probe-Segmente insgesamt) das Spiel zu Korrekturzwecken im untersuchten Fall unterbrochen wurde – 102 Mal.

Nach dem für die Probe vorgesehenen Zeitrahmen beendet der Dirigent die Veranstaltung und die Musiker/innen packen ihre Sachen zusammen. Der kollektive Zusammenhang *löst sich wieder auf* – bis zur nächsten Probe in der nächsten Woche, in der nach Ankunft und Einstimmen wieder damit begonnen wird, das bisher Gelernte zunächst probeweise darzustellen.

2.2 Strukturmuster und Praktiken im Umgang mit Problemen gemeinsamen Musizierens

Um einen Einblick in die strukturellen Besonderheiten des Geschehens bei der Probe einzelner Abschnitte zu erhalten, wird im Folgenden anhand eines kleinen Ausschnitts dargestellt, wie die Beteiligten durch die sequentielle Verkettung von Äußerungen das Interaktionsgeschehen in bestimmter Weise strukturieren und sich dabei auf bestimmte Aspekte des gemeinsamen Musizierens beziehen (vgl. Bergmann 1981, Goodwin/Heritage 1990).⁴

Der Ausschnitt, den wir näher beleuchten, ereignet sich, nachdem die Gruppe das Stück einmal durchgespielt und der Dirigent in einer kurzen Pause den Eindruck erweckt hat, er überlege sich die weitere Vorgehensweise. Es handelt sich dabei um ein Sub-Segment in der oben genannten 140-minütigen Phase, in der nach und nach verschiedene Teile des Stücks geprobt werden. Was genau in diesem Fall „Proben“ heißt und welche interaktiven Praktiken sich dort zu spezifischen Strukturmustern verketteten, darüber wollen wir anhand einer Szene Auskunft geben, bei der Teile der Bläser in ihrem Spiel korrigiert werden.

2.2.1 Bereitschaftsherstellung zum gemeinsamen Musizieren

Die Sequenz beginnt, indem der Dirigent die Musiker/innen dazu anweist, die Noten zu einer bestimmten Passage des Stücks („Der breite Strom der Moldau“) aufzuschlagen. Nach 23 Sekunden, in denen die Musiker/innen sich damit befassen, der Anordnung nachzukommen – und nicht etwa einen anderen Vorschlag zu machen oder sich dem zu widersetzen –, vergewissert sich der Dirigent noch einmal bei der links von ihm sitzenden Konzertmeisterin, die hier als stellvertretende Sprecherin für die übrigen Musiker/innen zu fungieren scheint, dass die von ihm geforderten mate-

riellen Bedingungen für das künftige Zusammenspiel gegeben sind (vgl. Abb. 2, Still 1).⁵



D: habt ihr drei[1]hundertdreiunddreiig gefunden,
der breite strom der moldau? s:t (2.0) ja- ok.s:t
achtung, [2]

Abb. 2

Daran anschließend macht er durch die Verwendung von Gliederungssignalen und Intonation deutlich, dass nun ein Segmentwechsel zu erwarten ist. Dass für den künftig zu etablierenden Aktivitätszusammenhang das Einstellen parallel geführter Aktivitäten und eine Konzentration auf ihn erforderlich ist, kommuniziert er, indem er durch eine als „Squelch-Sanction“ beschreibbare Äußerung („s:t“) parallel geführte Gespräche überschreibt – was von den Musikern als Appell interpretiert wird, ihre Gespräche einzustellen: „One can claim that [š] is used for the Squelch Sanction function because it is an optimum form in the language for clouding the communication channel [...] the sound-screen shh is an optimum speech-item by which to display an attempt to squelch an ongoing target utterance“ (Humphrey 1979, S. 205). Daraufhin ruft der Dirigent die Musiker/innen zur Aufmerksamkeit („Achtung“) – unterstützt durch die Gestik des gehobenen Zeigefingers (vgl. Abb. 2, Still 2).

Was dann folgt, kann als eine Art „Synchronisations-Countdown“ verstanden werden (vgl. Herrle 2015). Ähnlich wie beim Wettlauf reiht der Verfahrenswächter (hier nicht der Schiedsrichter, sondern der Dirigent) eine als bekannt unterstellbare Anzahl an Wörtern aneinander (die auch austauschbar ist, wie der Dirigent in diesem Fall während der Proben mehrfach unter Beweis stellt), an deren Ende von den Beteiligten die synchrone Initiierung einer neuen Aktivität erwartet wird (vgl. Abb. 3). Dabei handelt es sich hier nicht um einen Wettlauf, bei dem es um die Generierung

von (Leistungs-)Differenzen geht, sondern die Aufführung eines Musikstücks, bei dem ein Homogenität stiftendes Einpassen in einen von der Notation des Stücks und den Anweisungen des Dirigenten bestimmten Stil gefordert wird (im Unterschied etwa zur Jazz-Combo). Eine wiederholt auftretende, gestische Auffälligkeit im Abzählen des Dirigenten besteht darin, dass er bei der letzten Sequenzposition seine Arme etwa orthogonal zu seinem Körper spreizt, so als mache er sich bereit, den vor ihm sitzenden Orchesterkorpus zu umarmen. Am Agieren der Musiker kann man freilich nicht ablesen, wie sie diese Gestik verstehen. Deutlich wird lediglich, dass sie das Verhalten des Dirigenten als eine an sie adressierte Aufforderung begreifen, sich während des Abzählens in Bereitschaftshaltung zu begeben und konzentriert auf die vor ihnen befindlichen Noten und den am Wahrnehmungshorizont positionierten Dirigenten zu achten, um dann gemeinsam mit dem Musizieren zu beginnen.



Abb. 3

2.2.2 Proben – ein lernbezogener Zyklus

Im daran anschließenden Geschehen produzieren die Beteiligten ein Strukturmuster, das sich während der gesamten Veranstaltung wiederholt auffinden lässt und funktional auf die Herstellung von Veränderungen im Musizieren der Beteiligten bezogen ist. Dieses Strukturmuster besteht aus drei Segmenten, die thematisch auf die Performanz einer bestimmten Passage des Musikstücks bezogen sind: diagnostizierendes Anleiten (a), veränderungsermöglichende Defizitbearbeitung (b), veränderungsüberprüfendes Anleiten (c).⁶

(a) Diagnostizierendes Anleiten

Ausgehend vom Einsatzappell des Dirigenten beginnen die Teilnehmenden gemeinsam zu musizieren. Bei der Bedienung ihres Instruments blicken sie einerseits auf die Noten und achten andererseits auf das Agieren des Dirigenten. Dass dieser sich nicht lediglich damit befass, passende Arm- bzw. Oberkörperbewegungen und Gesichtsausdrücke zu der vor ihm liegenden Notation zu produzieren, sondern zugleich sehr genau darauf achtet, was bzw. wie die Musiker (zusammen) spielen, wird insbesondere dann deutlich, wenn sich der Dirigent korrigierend auf das Musizieren der Teilnehmenden bezieht – wie im anschließenden Segment (b). Um solche Korrekturen anzubringen, ist es zuvor erforderlich, Fehler im Zusammenspielen festzustellen und

das fortgesetzte Spiel zu unterbrechen. Darauf bezieht sich der Dirigent durch die Realisierung eines dreischrittigen Musters:

(1) Fehlerindikation

Indem der Dirigent nicht mehr wie zuvor seinen Blick zwischen Noten und verschiedenen Musikergruppen alternieren lässt, sondern seine Körper- und Blickrichtung fixiert und mit ausgestrecktem Arm in Blickrichtung zeigt, macht er wahrnehmbar, dass es dort etwas gibt, das für ihn als Anlass fungiert, vom fortgesetzten Dirigieren abzulassen (vgl. Abb. 4). Retrospektiv betrachtet macht der Dirigent hier bereits deutlich, wen er möglicherweise als Adressat seiner im Anschluss angebrachten Korrekturoperationen selektiert. Dies ist allerdings noch nicht abschließend geklärt, zumal viele Personen in dem Raumbereich versammelt sind, auf den er ausgerichtet ist und zeigt. Zudem ist noch unklar, aufgrund welchen Problems das fortgesetzte Spiel unterbrochen wird.

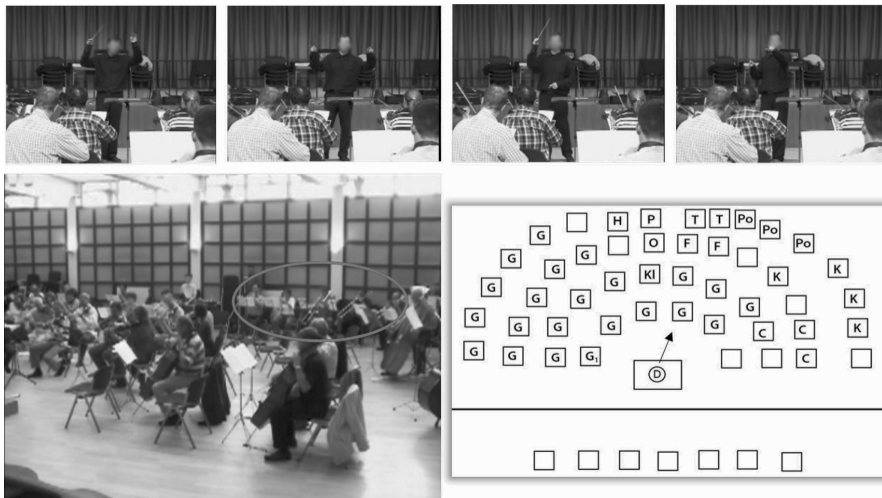


Abb. 4

(2) Timeout

Dass der Dirigent seinen Blick vom Orchester abwendet und sein Notenpult fixiert, nicht mehr fortgesetzt dirigiert und stattdessen eine abwinkende Gestik vollzieht, interpretieren die Teilnehmenden als Anweisung dafür, nun nicht mehr fortgesetzt zu musizieren (vgl. Abb. 5). Verstärkt wird dieser Appell durch eine anschließende Blickzuwendung des Dirigenten und eine Stopp-Gestik, worauf hin auch die letzten Instrumente verstummen.



Abb. 5

(3) *Besinnung*

An dieser Stelle bedient sich der Dirigent im untersuchten Fall regelmäßig einer Gestik, deren Bedeutung durch die Reaktion der Akteure zwar nicht eindeutig geklärt wird, die bei uns als wissenschaftliche Beobachter jedoch die Assoziation „Grübeln/Nachdenken“ evoziert (vgl. Abb. 6) – so als würde er sich eine Strategie überlegen, den Teilnehmenden die von ihm wahrgenommenen Defizite zu verdeutlichen.⁷



Abb. 6

(b) **Veränderungsermöglichende Defizitbearbeitung**

Dass es bei der Orchesterprobe nicht lediglich um geselliges Musizieren, sondern um das gemeinsame Arbeiten an der Optimierung des Zusammenspielens geht, wird an diesem in seinen Grundzügen über 100 mal während der Probe auftretenden Segmenttyp deutlich, bei dem das Zusammenspiel unterbrochen wird, um bestimmte

Aspekte zu korrigieren. Formal bestimmt ist dieses Segment einerseits durch seine Verortung im Interaktionsablauf der Probe (1), andererseits durch seine interne Strukturierung (2).

(1) Der Segmenttyp ist konditionell relevant zu einer vorangehenden, dirigenten-seitig vollzogenen Unterbrechung des Zusammenspiels der Musiker/innen. Ähnlich wie in alltäglichen Konversationen das unmittelbare Aufeinanderfolgen von Gruß und Gegengruß normativ erwartbar ist und die Äußerungselemente somit zu Äußerungspaaren macht, die eng aneinander gekoppelt sind und das Fehlen des Einen zumeist Reparaturmechanismen auf den Plan ruft, ist bei der Orchesterprobe die Unterbrechung der fortgesetzten Aufführung eng an das Anbringen von Korrekturen gebunden. Dabei obliegt es lediglich dem Dirigenten als Veranstaltungsleiter solche Unterbrechungen regelmäßig zu vollziehen und Korrekturen zu kommunizieren. An das Korrigieren angeschlossen wird durch einen Segmenttyp, bei dem die Akteure bestimmte, vom Dirigenten ausgesuchte Passagen wiederholt spielen (siehe unten: c). Insofern weist das Segment „Veränderungsermöglichende Defizitbearbeitung“ eine konditionelle Relevanz in beide Richtungen auf: in die Vergangenheit, als Rechtfertigung für die Unterbrechung des durch die Noten vorgegebenen Spiels, und in die Zukunft, als Spielanweisung, vor deren Hintergrund die Performanz der Musiker/innen überprüft wird (siehe unten: c).⁸

(2) Intern ist der hiesige Segmenttyp durch den Vollzug von Praktiken bestimmt, bei denen das Agieren des Dirigenten darauf ausgerichtet ist, den stillschweigend rezipierenden Musiker/innen zu verdeutlichen, was es aus Perspektive seiner professionellen Wahrnehmung (vgl. Goodwin 1994) in welcher Weise am vorherigen Spiel zu verändern gilt. Dabei bezieht sich sein Agieren auf den Umgang mit drei verschiedenen Handlungsanforderungen, die im Folgenden exemplarisch dargestellt werden: Adressierung, Defizitkonstatierung und Veränderungsspezifizierung. Konstitutiv für die Bewältigung dieser Handlungsanforderung ist das Nachvollziehbarmachen von inhalts- und personenbezogenen Differenzen.

(1) Adressierung

Indem der Dirigent bereits während des Spiels von einem alternierenden Beobachten verschiedener Bereiche des vor ihm angeordneten Orchesters ablässt und sich stattdessen dauerhaft auf einen bestimmten Raumbereich und die dort positionierten Musiker/innen hin ausrichtet und auf sie zeigt, macht er für eine Mehrzahl der dort sitzenden Personen bereits wahrnehmbar, dass sie möglicherweise selektiert wurden, um Anderen etwas an ihnen zu zeigen oder um ihnen etwas zu zeigen (siehe oben: a/1). Mit dieser Form nonverbalen Zuwendens und Zeigens wird das „Spotlight“ der kollektiven Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Raumbereich gelenkt. Unklar bleibt bislang allerdings, welche der sich dort aufhaltenden Personen aus dem Kollektiv herausgegriffen werden. Dieses Problem wird im zweiten Schritt des Adressierens bearbeitet: dem verbal-expliziten Benennen von Adressaten (vgl. Abb. 7) – in manchen Fällen unterstützt durch gestikulierendes Zeigen. Als besonders erweist sich dabei, dass nicht einzelne Personen namentlich angesprochen werden, sondern die Akteure in ihrer Funktion als Instrumenten-Bediener kollektiv als Adressaten auserko-

ren werden.⁹ Dokumentiert wird dadurch zugleich eine dirigentenseitige Wahrnehmungsweise des vorherigen Zusammenspiels, differenziert nach Instrumentengruppen bzw. Stimmen – analog zu der durch die Noten vorgegebenen Spielanweisung. Während die einzelnen Musiker/innen sich insbesondere auf ihr Spiel in ihrer Gruppe konzentrieren mögen und der Musikliebhaber sich auf die Dynamik des Stücks fokussieren mag, die durch den Zusammenklang der verschiedenen Stimmen erzeugt wird, konzentriert sich der Dirigent auf die Relationierung der einzelnen Stimmen und deren Beitrag zum Gesamtprodukt.

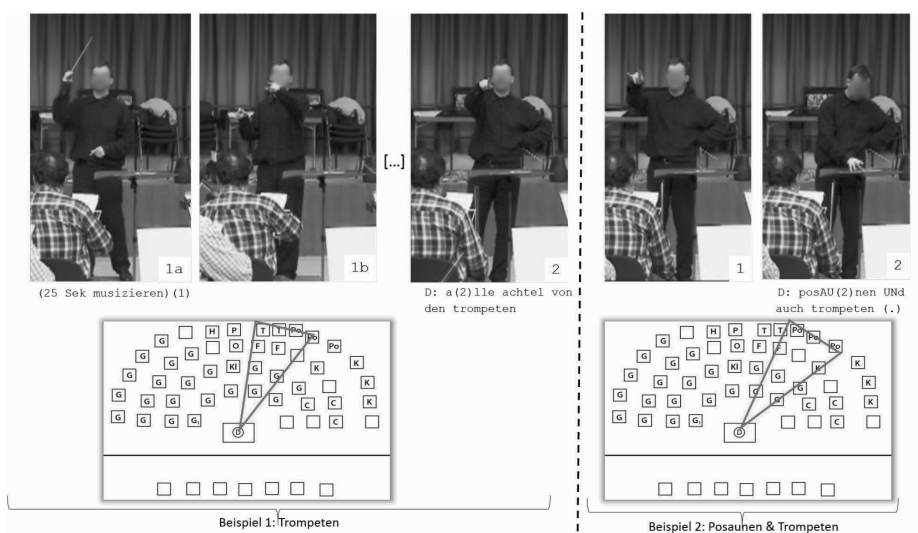


Abb. 7

(2) Defizitkonstatering & Veränderungsspezifizierung

Um Veränderungen im Zusammenspiel zu bewirken, muss nicht lediglich bestimmt werden, wer seine Spielweise verändern soll, sondern auch was es daran zu verändern gibt. Hierzu führt der Dirigent wiederum verschiedene Unterscheidungen ein. Grundlage dafür ist eine durch die Notation geleistete Transformation potentiellen Musizierens in einen Wahrnehmungsraum, in dem bestimmte Parameter (z. B. Tonhöhe, Zeitwerte etc.) die Art und Weise der Tonproduktion definieren – parallel für jede Instrumentengruppe (vgl. Abb. 8).

Abb. 8

In Abbildung 8 ist ein Ausschnitt aus der Partitur des Stücks abgedruckt, das in der Probestunde als Gegenstand fungiert. Der Ausschnitt entspricht dem Bereich, der im hier dargestellten Beispiel gespielt wird, bis der Dirigent abbricht. Durch den Abbruch grenzt er bereits den Möglichkeits(zeit)raum ein, für den Korrekturen aufgrund zuvor wahrgenommener Defizite angebracht werden können. Der Abbruch fungiert daher nicht lediglich als Umgang mit dem Problem, das fortgesetzte Spiel zu beenden, sondern fungiert implizit auch als Zeigen auf einen Merkmalsraum, in dem etwas Veränderungsbedürftiges wahrgenommen wurde. Indem bestimmte Instrumentengruppen adressiert werden, wird das potentielle Thema der Veränderungskommunikation weiter eingegrenzt. Der Dirigent wendet sich in unserem Beispiel an Posaunen und Trompeten (vgl. Abb. 8: Zeilen 8 und 9). Dadurch wird der Thematisierungshorizont lediglich auf das Spiel ebendieser Instrumentengruppen, das in der Notation durch entsprechende Zeilen vorgegeben ist, eingegrenzt. Die Stelle in der Notation markiert der Dirigent verbal-explizit lediglich durch Nennung eines Taktschlags (Abb. 10: „auf der zwei“, vgl. die Markierung in Abb. 8 sowie die Vergrößerung in Abb. 9). Am weiteren Verlauf der Interaktion zeigt sich, dass für die betroffenen Musiker/innen mit dieser für Laien zunächst kaum nachvollziehbaren Angabe keine erkennbaren Irritationen verbunden sind – was davon zeugt, dass die Beteiligten sich auf eine gemeinsame Fachsprache bzw. eine geteilte „Kodieranweisung“ verständigt haben, die es ihnen ermöglicht, bestimmte Aspekte ihres Verhaltens im Strom des wahrnehmbaren Musizierens identifizierbar und somit auch veränderbar zu machen.

Abb. 9



D: posAunen an dieser stelle UNd [1] auch trompeten (.) äh [2] der ton ent[3]wickelt sich zu LANGsam (-) auf der zwei:[4] (-)

Abb. 10

Um zu verdeutlichen, welche der in der Notation vorfindbaren Spielanweisungen aus Perspektive des Dirigenten defizitär umgesetzt werden und um zu zeigen, in welcher veränderten Weise diese aufgeführt werden sollen, bedient sich der Dirigent sowohl paralinguistischer wie auch körperlicher Praktiken, um entsprechende Spielweisen zu imitieren. Er greift nicht selbst zur Trompete und macht das Verhalten vor, das er von den Musiker/innen erwartet. Stattdessen bedient er sich Strategien repräsentativen Zeigens (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 61 ff.), indem er die gewünschten Spielweisen lautmalerisch beschreibt und durch die Verwendung emblematischer Bewegungen paraphrasiert (vgl. Abb. 10). Dass es ein zeitliches Problem in der Tonproduktion gibt, verdeutlicht der Dirigent, indem er den Weg der Tonentwicklung vom imaginierten Mundstück bis hin zum imaginierten Schallbecher mit der Hand nachzeichnet – parallel zur verbalen Explikation des Problems der zu langsamen Tonentwicklung. Um das zentrale Problem „Langsamkeit“ zudem besonders herauszustellen, hebt er dieses Wort in seinem Äußerungsfluss besonders laut hervor.

Daraufhin fordert er die Musiker nicht etwa auf, das Problem einmal probeweise zu korrigieren. Ebenso wenig fordert er die Kommunikation eines (Ein-)Verständnisses ein. Stattdessen blickt er auf die Noten und produziert rhythmisch gleichförmige Laute – begleitet durch das akzentuierte Hin- und Herschwingen seiner Hand (vgl. Abb. 11). Vor dem Hintergrund der Notenangaben in dem als defizitär-gespielt markierten Takt erscheint dieses Agieren als Vormachen der korrekten zeitlichen Relationierung und Betonung der Notenwerte. Der Defizitkonstatierung folgt also eine Veränderungsspezifizierung, die in der darauf folgenden Sequenz noch vertieft wird (vgl. Abb. 12) – und zwar indem noch einmal das bestehende Defizit in der Aufführung lautmalerisch umschrieben und analogisiert sowie auf mögliche Fehlentwicklungen hingewiesen wird, die bei einer Veränderung der bisherigen Spielweise drohen könnten. Ob und wie die Musiker/innen ihn verstanden haben, wird an dieser Se-

quenzposition i.d.R. nicht eigens zum Thema, sondern fungiert als Überprüfungsgegenstand im nächsten Schritt des Musters.



Abb. 11

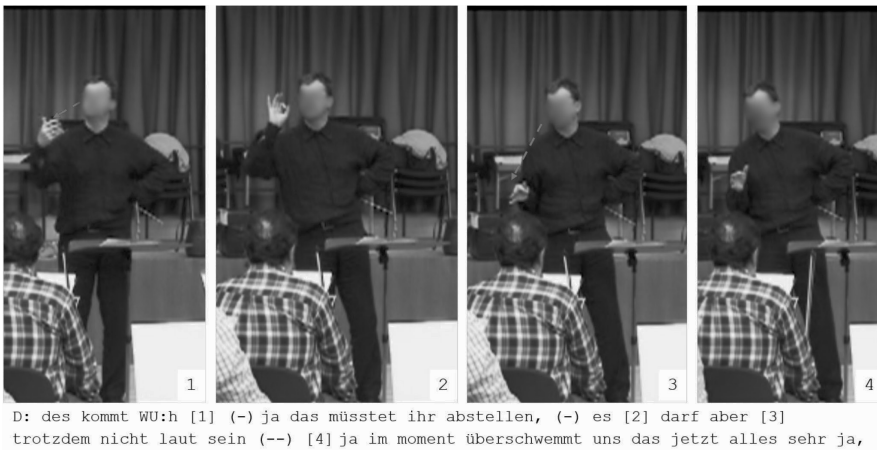


Abb. 12

Proaktives bzw. direktives Zeigen verschränkt sich bei der veränderungsmöglichenden Defizitbearbeitung gewissermaßen mit reaktivem Zeigen (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 85 ff.), indem einerseits bestimmte Stellen im Notenfluss als falsch umgesetzt markiert werden und andererseits performativ umschrieben wird, wie und in welcher Weise das Spiel verändert werden soll.

Bei der von uns untersuchten Orchesterprobe beziehen sich die inhaltlichen Korrekturen des Dirigenten in diesem Segmenttyp auf formale Grundprobleme gemeinsamen Musizierens im Orchester, die Kondraschin (1989, S. 79) als Herausforderungen der Erarbeitung eines homogenen Orchesterstils beschreibt: „Das Orchesterspiel

[...] erfordert ein für alle gleiches, verbindliches Verhältnis zu den genannten beiden Elementen der Musik“: Rhythmus und Dynamik. Sie betreffen einerseits die zeitliche Koordination der einzelnen Instrumente bzw. Instrumentengruppe im sequentiellen Ablauf des Stücks (Rhythmus): „Es ist klar, daß im Orchester die strengste Disziplin herrschen muß, was den Rhythmus betrifft, sonst geht das Zusammenspiel verloren“ (ebd., S. 77). Sie betreffen andererseits das simultane, sich von Note zu Note potentiell verändernde Verhältnis von Vorder- und Hintergrund zwischen den unterschiedlichen Instrumentengruppen, was die Lautstärke und die Ausdrucksweise betrifft (Dynamik): „Bei der Erarbeitung eines homogenen Orchesterstils ist es sehr wichtig, eine einheitliche Ausführung der Nuancierungsdynamik anzuerziehen. Der Notentext ist ja nur eine annähernde Niederschrift des lebendigen Klanges und fordert weitere Entschlüsselung. Jeder Solomusiker tut dies auf seine Weise, in einem Orchester müssen jedoch einheitliche Umsetzungen ausgearbeitet werden.“ (ebd., S. 82). In der Orchesterprobe zeigt sich, wie der Dirigent immer wieder das gemeinsame Spiel unterbricht, um eine von ihm für richtig befundene, einheitliche Interpretation des Notentextes hinsichtlich dieser beiden Elemente umzusetzen.

(c) Veränderungsüberprüfendes Anleiten

Der letzte Schritt im lernbezogenen Zyklus besteht im veränderungsüberprüfenden Anleiten. Um dieses Segment zu initiieren, wird zunächst die Arbeit an der Bereitschaftsherstellung zum gemeinsamen Musizieren wieder aufgenommen (siehe oben, Kap. 2.2.1). Beschränkt wird sich in diesem Fall – ausgehend von einer noch immer in ausreichendem Maße kommunizierten Erreichbarkeit der Musiker/innen – allerdings auf den „Synchronisations-Countdown“, der die Musiker/innen darauf einstimmt, in Kürze wieder zusammenzuspielen. Ähnlich wie beim diagnostizierenden Anleiten (siehe oben: (a)) leitet der Dirigent das Zusammenspiel der Musiker/innen an, indem er dirigiert und dadurch den verschiedenen Instrumentengruppen nonverbal Hinweise zur Aufführungspraxis der Notation gibt. Ebenfalls macht er durch sein Agieren deutlich, dass er zeitgleich die Art des gemeinsamen Musizierens vor dem Hintergrund seiner Vorstellungen zur adäquaten Interpretation der Notation begutachtet – allerdings mit dem Unterschied, dass das Beobauungskriterium vorab bereits kommuniziert wurde. So ist die Aufmerksamkeit des Dirigenten bereits auf die überprüfende Wahrnehmung des Spiels bestimmter Aspekte bestimmter Instrumentengruppen präjustiert. Deutlich wird dies darin, dass der Dirigent seine Aufmerksamkeit zu den entsprechenden Passagen der Notation erkennbar wiederholt auf die Instrumentengruppen hin ausrichtet, deren Spiel zuvor mit Korrekturanweisungen bedacht wurde (vgl. Abb. 13). Dass er das Spiel dieser Instrumentengruppe dabei vor dem Hintergrund seiner Anweisungen überprüft, wird dann besonders erkennbar, wenn, wie im hiesigen Ausschnitt, die zu vollziehenden Veränderungen als noch nicht ausreichend attestiert werden und das Spiel erneut unterbrochen wird (vgl. Abb. 13).



Abb. 13

In diesem Fall wird der Mikrozyklus wiederholt, indem eine Neuauflage von Segment (b) inszeniert wird und Veränderungsanweisungen erteilt werden. Anschließend folgt dann wiederum eine Wiederholung von Segment (c).

Wenn die in Segment (b) angebrachten Veränderungsanweisungen in ausreichendem Ausmaß umgesetzt wurden, wird das Spiel zu betreffender Stelle nicht abgebrochen, sondern bruchlos fortgesetzt und dadurch implizit positiv evaluiert. In diesem Fall findet eine Transformation des Segments statt: aus veränderungsüberprüfendem Anleiten (c) wird wiederum diagnostizierendes Anleiten (a) – bis zur nächsten korrekturbedürftigen Passage.

3. Fazit

Die vorgelegte Analyse einer kurzen Passage aus der Probe eines Amateurorchesters hatte zum Ziel, strukturelle Besonderheiten des Interaktionsgeschehens zu rekonstruieren. Detailliert konnte gezeigt werden, wie die Arbeit am gemeinsamen Musizieren in der Interaktion vollzogen wird und welche wiederkehrenden Praktiken und Muster dafür konstitutiv sind.

Dabei ist das *Proben* als Zusammenhang pädagogischer Praktiken in den Blick geraten, das gewisse Gemeinsamkeiten mit dem *Üben* (vgl. Brinkmann 2011) als einer in diesem Kontext ebenfalls zentralen Praxis aufweist – insofern diese als eine Variante des Probens gefasst werden kann bzw. dem Proben vorausgeht. Was genau aber kennzeichnet das Proben? Nach unserer Analyse lässt sich das Proben als ein zielorientiertes Zusammenwirken von *Serialität*, *Synchronität*, *Kollektivität* und *Simulation* in einem als *asymmetrisch* zu kennzeichnenden Interaktionsverhältnis charakterisieren. Dies möchten wir abschließend noch einmal kurz darlegen.

(a) Aus der von uns gewählten Mikro-Perspektive heraus stellt sich die Probe als eine im Prinzip unendliche Abfolge von Anweisungen durch den Dirigenten und Befolgen dieser Anweisungen durch die Mitspielenden dar – für die einzelne Probe so lange, bis die Zeit für die Probe um ist; für die gesamte Probenphase bis das Stück so gut im gemeinsamen Spiel beherrscht wird, dass es aufgeführt werden kann. Damit ist das Proben durch den Aspekt der *Serialität* gekennzeichnet. Während der Fluchtpunkt dieser Serie in der Aufführung des geprobteten Stücks vor einem Publikum besteht, wird dieser Fluchtpunkt in Kursen, bei denen es um das Üben von Körperbe-

wegungen geht (wie etwa Orientalischer Tanz oder Yoga, vgl. Dinkelaker/Herrle/Kade 2014) simuliert und in die einzelnen Kurssitzungen integriert – als Aufführung am Ende der Kurssitzung, ohne realweltliche Bedingungen. Verglichen mit solchen und anderen Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung, die sich beispielsweise durch eine möglichst große methodisch-didaktische Vielfalt auszeichnen, um Abwechslung zu garantieren und bei den Teilnehmenden keine Langeweile aufkommen zu lassen, scheint die Probe in dieser Hinsicht eher schlicht und wenig abwechslungsreich organisiert zu sein. Stattdessen lassen sich immer wiederkehrende Abfolgen von Passagen identifizieren, die auf die immer gleiche Art und Weise organisiert sind.

(b) *Synchronität oder das Herstellen von Gleichzeitigkeit* ist das zentrale Anliegen des Probens und bezieht sich sowohl auf Zeit und Raum als auch auf den Gegenstand selbst, in diesem Fall das zu probende Musikstück. Proben kann nur dann stattfinden, wenn sich alle Beteiligten zur gleichen Zeit am gleichen Ort einfinden, um gemeinsam – das heißt hier: kooperativ und arbeitsteilig – an der Sache zu arbeiten. Charakteristisch für diese Kooperation ist, dass die verschiedenen Instrumentengruppen in bestimmter Weise zusammenspielen. Das heißt: bestimmte synchrone Relationen der Klangproduktion realisieren. Um dies beim Proben zu ermöglichen, ist es notwendig, dass die Musiker/innen und der Dirigent ihre Aufmerksamkeit auf viele Aspekte gleichzeitig richten: Die Musiker/innen auf die vor ihnen liegenden Noten und auf deren Ausführung auf ihrem Instrument genauso wie auf den Stimmführer und den Dirigenten. Neben dem Hinschauen müssen sie auch hinhören (auf das, was sie selbst spielen, auf das, was der Dirigent anweist), vor allem aber aufeinander hören. Der Dirigent muss während des Spielens Spielanweisungen geben sowie die Umsetzung dieser Spielanweisungen überprüfen. Er leitet das koordinierte Spiel an bzw. gibt Koordinationsanweisungen und korrigiert deren Umsetzung falls nötig. Er muss das Ganze zusammenbringen und zusammenhalten, mithin eine Ordnung herstellen und aufrechterhalten, die vom Stück bzw. dem Komponisten zwar vorgegeben, zunächst aber nicht selbstverständlich vorhanden ist. Mit der Partitur liegen dem Dirigenten alle Stimmen auf einen Blick vor, sie ermöglicht es ihm – zusammen mit der Kenntnis des Stücks und der Vorstellung, wie es in seiner Interpretation klingen soll –, schnell zu reagieren und die beschriebene Korrektur- und Veränderungsschleifen zügig in Gang zu setzen, um die geforderten synchronen Relationen zwischen den Instrumentengruppen herzustellen. Die dabei dirigentenseitig realisierten Praktiken können als Formen pädagogisch-professionellen Umgangs mit der für die Orchesterarbeit typischen Komplexität verstanden werden, die in einer spezifischen Relationierung von Gleichzeitigkeiten besteht.

(c) Eng mit der Synchronität verknüpft ist die *Kollektivität oder das Herstellen von Gemeinsamkeit bzw. das Erschaffen eines kollektiven Erfahrungsraumes*. Im Gegensatz zu einem auf Veränderung und Verbesserung individueller Bewegungsabläufe abzielenden Üben, erscheint das Proben als eine auf Gemeinsamkeit hin angelegte Praxis. Das Generieren von Kollektivität ist sowohl nach innen auf das Orchester gerichtet,

das erst durch das Zusammenspiel und das Aufeinanderabstimmen individueller Bewegungen auf eine gemeinsame Bewegung zu einem harmonischen Klangkörper wird, als auch bezogen nach außen, auf die (antizipierte) Interaktion mit dem Publikum, indem ein gemeinsames Klangerlebnis erzeugt wird. In der von uns analysierten Orchesterprobe ist interessant zu beobachten, wie der Dirigent mit dem Kollektivitätsanspruch umgeht, wenn er seine Änderungsanforderungen adressiert: Sie ergeht nie an einzelne Personen, sondern immer an (Instrumenten-)Gruppen, die in ihrer Gesamtheit und in ihrem wechselseitigen Aufeinanderbezogen-Sein zum Gelingen oder Scheitern des Projekts beitragen; die Individualität der Mitspieler/innen geht in der Gruppe auf. Zwar sind auch die individuellen Bewegungsabläufe der Mitspieler/innen entscheidend dafür, ob die Probe und später die Aufführung gut verlaufen, indessen spielen sie für den Dirigenten während der Probe nur bedingt eine Rolle: ob jemand sein Instrument richtig hält oder nicht, liegt außerhalb seines Aufmerksamkeitsfokus, eigentlich sogar seines Kompetenzbereiches, da er selbst in der Regel die Instrumente nicht beherrscht. Hingegen thematisiert er – wie gezeigt – falsche Töne, Tempi, Dynamiken usw., dann aber ebenfalls als Problem der Gruppe, nicht eines einzelnen Spielers. Individuelles Üben korrekten Spielens wird als unbeobachtete „Hausaufgabe“ vorausgesetzt und nicht eigens zum Gegenstand gemacht.¹⁰

Dass das Proben im hier beobachteten Laienorchester auch gesellige Aspekte hat, wird deutlich, wenn man sich klar macht, dass eine Probenphase über mehrere Monate läuft. Anders als in professionellen Berufsorchestern, die häufig dem individuellen Üben dem Vorrang vor dem gemeinsamen Proben geben und vor einem Konzert nur wenige Male in ihrer Gesamtheit zusammenkommen, steht in dem hier analysierten Beispiel das gemeinsame wöchentliche Musizieren, das gemeinschaftliche kulturelle Erleben im Mittelpunkt. Auch hierin lässt sich eine Differenz zum Üben als asketische Praktik erkennen, insofern der Übende völlig auf sich selbst zurückgeworfen ist, sich disziplinieren und isoliert gegenüber Ablenkungen aller Art ankämpfen muss.

(d) Das Proben lässt sich weiter unter dem Aspekt der *Simulation* betrachten. Anlass und Motivation für die Musizierenden ist die in Aussicht stehende Aufführung, die als Höhepunkt und Ziel der gemeinschaftlichen Arbeit am Ende steht und antizipiert ist. Daraufhin ist das Proben ausgerichtet. Simuliert wird beim Proben diese Ernstsituation, die Musiker/innen tun so „als ob“ und agieren vor einem imaginären Publikum. Dabei dient diese Simulation weniger dem Zweck, erlernte Fähigkeiten im geschützten Kursrahmen kompetent zur Aufführung zu bringen und dadurch etwaige Erfolgserlebnisse zu generieren (vgl. Herrle/Dinkelaker 2014). Sie dient nicht als krönender Abschluss der Lehrveranstaltung, sondern als ihr Ausgangspunkt: Als Möglichkeit für die Musiker/innen, sich warmzuspielen und alle Teile des Stücks einmal zu wiederholen und als Möglichkeit für den Dirigenten, Schwachstellen im Zusammenspiel zu identifizieren und diese dann zum Gegenstand der daran anschließenden gemeinsamen Arbeit zu machen. Diese gipfelt dann aber irgendwann tatsächlich in der Realisierung einer Aufführung vor Publikum – im Unterschied zu erstgenannten Kursen, bei denen ungewiss ist, ob die Teilnehmenden auch im Alltag

dazu kommen, die gerade erlernte Bauchtanzchoreographie einmal vor Publikum aufzuführen.

(e) Kennzeichnend für das gemeinsame Proben ist schließlich, dass der Dirigent in seiner exponierten Stellung und beinahe autoritativen Herrschaft nicht in Frage gestellt wird. Die Musiker/innen setzen sich nicht nur einer anstrengenden, voraussetzungsvollen (Instrument und jeweilige Stimme müssen beherrscht werden), möglicherweise frustrierenden Tätigkeit aus, sondern ordnen sich seiner Führung folgsam unter, ohne zu opponieren oder zu rebellieren. Diskussionen über den Ablauf der Gesamtprobe, die zu probenden Passagen oder die geforderte Spielweise finden nicht statt oder werden schnell beendet. Das Interaktionsverhältnis lässt sich demnach als ein stark *asymmetrisches* charakterisieren. Führen und Leiten auf der einen Seite, Unterordnen und Relationieren der eigenen Bedeutsamkeit gegenüber dem Gesamtklang auf der anderen Seite bilden ein konstituierendes Moment des Probens. Nachvollziehbar wird dies, stellt man die hybride Anlage dieser Veranstaltung und die daraus resultierenden Teilnahmebedingungen in Rechnung. So handelt es sich bei der Orchesterprobe zwar einerseits um eine pädagogische Veranstaltung, insofern es darum geht, dass Erwachsene lernen, ein Stück gemeinsam zu spielen. Dass dabei allerdings weniger die Interessen und Aneignungslogiken des Einzelnen berücksichtigt werden, hat möglicherweise mit dem kollektiven Verwertungszusammenhang zu tun. So kann die Orchesterprobe auch als ein auf Kooperation hin organisierter Arbeitszusammenhang verstanden werden, bei dem von den Beteiligten erwartet wird, eine Leistung für die Herstellung eines gemeinsamen Produktes zu erbringen – die Aufführung eines Musikstücks unter den Bedingungen eines real anwesenden Publikums. Insofern agiert der Dirigent nicht lediglich als Pädagoge, sondern zugleich auch als „Betriebsleiter“, von dem die Übernahme von Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg des „Unternehmens“ Sinfonieorchester erwartet wird und der dafür auf das dementsprechende Interesse und Einverständnis der autonomen Beteiligten setzen muss, sich seinen Anweisungen zu fügen, um individuelle Besonderheiten so anzugleichen, dass sie zur Besonderheit des kollektiven Kooperationszusammenhangs Sinfonieorchester erfolgreich beitragen können. In dieser Beziehung sind Ähnlichkeiten bei jeglichen gruppen- bzw. mannschaftsförmigen sozialen Zusammenhängen erwartbar, bei denen die Beteiligten regelmäßig zusammen kommen, um ihr Verhalten unter Anleitung so zu verändern und aufeinander abzustimmen, dass es gelingt, als Kollektiv etwas Bestimmtes zu produzieren bzw. zu bewirken, was außerhalb des Lehr-Lern-Settings für die Gruppe folgenreich ist – wie etwa bei verschiedenen Formen des Vereinssports.

Anmerkungen

- 1 Der Dirigent ist der unangefochtene „Chef“, der das Orchester führt, die Interpretation des Stückes bestimmt und die Probe leitet. Er steht gut sichtbar und erhöht auf einem Podest, so dass er von jedem Platz bzw. jedem/jeder Musizierenden im Orchester aus gesehen werden kann. Er hat in der Partitur alle Stimmen vor sich und gibt wichtige Einsätze,

reguliert Dynamik und Tempo durch seine Gesten mit beiden Armen, Händen, dem Dirigierstab, durch den Einsatz des Oberkörpers und durch seine Mimik. Während er in der Probe auch sprachliche Anweisungen geben kann, ist dies während eines Konzertes nicht möglich; dort kann er nur über Mimik und Gestik kommunizieren. Neben dem Dirigenten ist (in der Steuerungs-Hierarchie des Orchesters) die zweitwichtigste Person der Konzertmeister/die Konzertmeisterin, der/die links vom Dirigenten am ersten Pult der 1. Geige sitzt. Er/sie ist das Verbindungsglied zwischen Dirigenten und Orchester sowohl spielerisch als auch sozial. Der/die Konzertmeister/in gibt das Signal zum Stimmen und beendet das individuelle Warmspielen, indem er/sie den Kammerton a von der Oboe aufnimmt und stimmgruppenweise an die Musiker/innen weitergibt. Der/die Konzertmeister/in gibt während der Aufführung wichtige Einsätze, vor allem für die Streicher. Er/sie nimmt die Anweisungen des Dirigenten auf, vor allem während des Spielens und gibt sie an das Orchester durch gut sichtbare Bewegungen oder – während der Probe – durch Erklärungen, Ergänzungen und Hinweise weiter (z. B. zur Art und Weise, wie etwas zu spielen ist, mit welchen Fingersätzen, welcher Bogentechnik, um den vom Dirigenten gewünschten Klang zu erzeugen). In jeder Instrumentengruppe gibt es Stimmführer/innen, die sich – wie alle – am Dirigenten orientieren, vor allem aber am/an der Konzertmeister/in. Sie sind die Verbindung des Dirigenten zur jeweiligen Stimmgruppe. Auch sie geben Einsätze, Hinweise zu Spieltechniken und leiten die so genannten Registerproben zu Beginn einer Probenphase, wenn es noch um das gemeinsame Erlernen der Stimme geht und man die Noten entschlüsselt, schwierige Stellen langsam und Ton für Ton spielt. Damit wird auch konkret aufgezeigt, was jeder Spieler/jede Spielerin zu Hause üben muss.

- 2 Kade/Seitter (2007, S. 77) fassen unter *expliziten* Settings solche, die ausgewiesen pädagogische Intentionen beinhalten und auch so markiert sind (z. B. ein Sprachkurs an einer Volkshochschule). Als *mediale* Settings bezeichnen sie solche, die technologische Möglichkeiten zur Vermittlung nutzen, „ohne dabei auf die Anwesenheit von Adressaten Rücksicht nehmen zu müssen, aber auch ohne auf Adressaten direkt Bezug und Einfluss nehmen zu können.“ (z. B. Zeitschriften). *Hybride* Settings schließlich sind dadurch gekennzeichnet, dass die pädagogische Intention „nicht im Zentrum steht, sondern ständig mit anderen kommunikativen Formen alterniert.“ (ebd., S. 76).
- 3 Zur methodologischen Begründung und zum methodischen Vorgehen im Rahmen dieses interaktionsanalytischen Ansatzes vgl. etwa Herrle 2013 und Herrle/Dinkelaker 2015. Für die Unterstützung im Rahmen der Datenaufbereitung der hier dokumentierten Analysen gilt Thorben Luberg unser herzlicher Dank.
- 4 Anhand der Analyse eines kleinen Ausschnitts kann freilich noch kein Aufschluss über die Typizität und Häufigkeit des Auftretens der dort gefundenen Ordnungen und Praktiken im untersuchten Fall gewonnen werden – wozu weitere, komparative Untersuchungen notwendig wären. Nichtsdestotrotz kann aufgrund der Einschätzung einer an dieser Handlungspraxis regelmäßig beteiligten Autorin die These aufgestellt werden, dass die hier rekonstruierten Muster den gewöhnlichen Alltag der Orchesterprobe prägen. Zur systematischen Nutzung von Akteurswissen im Zusammenhang videographischer Studien vgl. etwa Schubert 2009.
- 5 Orientiert wurde sich bei der Verbaltranskription am Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT-2, vgl. Selting u. a. 2009). Einzelne Zahlen in Klammern verweisen auf das Still, das zu diesem Moment erstellt wurde.
- 6 In diesen Segmenten werden Praktiken realisiert, die darauf bezogen sind, das Können bzw. (Nicht-)Gelernthaben von Personen erkennbar und veränderbar zu machen. Zur Beschreibung der Funktionen solcher Praktiken als Diagnose, Korrektur und Evaluation vgl. Dinkelaker 2007.
- 7 Unterstützt wird diese Deutung, sucht man etwa im Internet mit Bildsuchmaschinen nach „Grübeln“ oder „Nachdenken“. Zur situationsabstrahierenden Beschreibung der Funktion solche Gestik als Selbstadaptor vgl. Ekman/Friesen 1972.

- 8 Bekannt ist der Dreischritt von Initiation, Reply und Evaluation bzw. lehrerseitiger Handlungsaufforderung, schülerseitiger Bezugnahme und lehrerseitiger Bewertung durch die Untersuchungen von Sinclair/Coulthard (1975), McHoul (1978) und Mehan (1979), die diese Abfolge als Grundmuster der Organisation des Interaktionsgeschehens im fragend-entwickelnden Unterricht rekonstruiert haben. Darauf, dass dieses am Schulunterricht rekonstruierte Muster auch für Lehr-Lernveranstaltungen unter Erwachsenen konstitutiv ist, verweist bereits Nittel (1986) vor dem Hintergrund einer ethnographischen Untersuchung. Besonders an dem hier untersuchten Fall ist, dass Initiation und Reply z. T. auch synchron zueinander verlaufen: dann, wenn der Dirigent nach der Vorgabe des Parts, der gespielt werden soll (Initiation), fortwährend damit befasst ist, durch sein Dirigieren (Initiation) die Art und Weise des Spiels (Reply) anzuleiten.
- 9 Dass der Dirigent nicht bestimmte Personen anspricht kann einerseits als Strategie der Gesichtswahrung beschrieben werden, bei der sozialen Spannungen präventiv entgegen gewirkt wird, die dadurch entstehen können, dass im Alltag gleichberechtigte, autonome Erwachsene in diesem pädagogischen Setting als in bestimmter Hinsicht defizitär charakterisiert werden. Andererseits aber geht mit der globalen Adressierung von Spielergruppen einher, dass immer auch Individuen betroffen sein können, für die die Defizitzuschreibung des Dirigenten nicht zutrifft und dass Personen, für die es zutreffen würde, sich nicht als solche selbst adressieren. In jedem Fall wird verdeutlicht, dass innerhalb einer Instrumentengruppe nicht noch einmal eine Unterscheidungen generierende, differenzierende Beobachtung des Dirigenten vollzogen, sondern auf Selbstselektion gesetzt wird.
- 10 Im Orchester lässt sich oft folgende Szene beobachten: Wenn der Dirigent eine gerade gemeinsam gespielte Passage abbricht, um neue Anweisungen zu geben, einzelne Spieler in der dann entstandenen kurzen Pause diese Passage dann für sich leise wiederholen, unterbindet der Dirigent dies mit den Worten „Nicht üben!“ oder „Übt zu Hause!“.

Literatur

- Bergmann, J. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, P./Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf, S. 9-51.
- Brinkmann, M. (2011): Üben. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 140-146.
- Dinkelaker, J. (2007): Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2), S. 199-213.
- Dinkelaker, J./Herrle, M./Kade, J. (2014): Körperbildung. In: Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M.: Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart, S. 162-177.
- Egloff, B. (2012): Ethnografie. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 263-276.
- Ekman, P./Friesen, W. V. (1972): Hand movements. In: Journal of Communication 22, S. 353-374.
- Erickson, F. (2006): Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. In: Green, J./Camilli, G./Elmore, P. (Hrsg.): Handbook of complementary methods in education research. Mahwah (NJ), S. 571-585.
- Goodwin, C. (1994): Professional Vision. In: American Anthropologist 96 (3), S. 606-633.
- Goodwin, C./Heritage, J. (1990): Conversation Analysis. In: Annual Review of Anthropology 19, S. 283-307.
- Herrle, M. (2013): Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: Seichter, S./Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, S. 119-152.

- Herrle, M. (2015): Availability Stances in Classroom Openings. Doing Attendance, Attention and Addressability. In: Reh, S./Berdelmann, K./Dinkelaker, J. (Hrsg.): *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*. Wiesbaden, S. 265-283.
- Herrle, M./Dinkelaker, J. (2014): Rhythmen und Modulationen. Bewegungslernen in Kursen. In: Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M.: *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart, S. 311-329.
- Herrle, M./Dinkelaker, J. (2015): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: Rauin, U./Herrle, M./Engartner, T. (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim, (im Druck).
- Herrle, M./Dinkelaker, J./Nolda, S./Kade, J. (2014): Kursforschung und Videographie. In: Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M.: *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart, S. 13-40.
- Holoman, D.K. (2012): *The Orchestra: a very short Introduction*. Oxford.
- Humphrey, F. M. (1979): „SHHI!“. A Sociolinguistic Study of Teachers' Turn-Taking Sanctions in Primary School Lessons. *Ann Arbor*.
- Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M. (2014): *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart.
- Kade, J./Seitter, W. (2007): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation: Überblick, Systematik und Struktur der Fallbeispiele. In: Dies.: *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. Bd. 1: *Pädagogische Kommunikation*. Opladen, S. 61-78.
- Kondraschin, K. (1989): *Die Kunst des Dirigierens*. München.
- McHoul, A. (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. In: *Language in Society* 7 (2), S. 183-213
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge.
- Nittel, D. (1986): Wie sich schulische Lehr-Lernformen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung niederschlagen können – Ethnographische Skizzen aus einem Buchführungskurs. In: Ebert, G./Hester, W./Richter, K. (Hrsg.): *Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten – Ausdeutung einer Gruppeninteraktion*. Bonn, S. 202-222.
- Nolda, S. (1996): *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2015): *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart.
- Schubert, C. (2009): Videographic elicitation interviews: Exploring technologies, practices and narratives in organisations. In: Kissmann, U. T. (Hrsg.): *Video Interaction Analysis. Methods and Methodology*. Frankfurt/M., S. 199-220.
- Selting, M./Auer, P./Barth-Weingarten, D./Bergmann, J./Bergmann, P./Birkner, K./Couper-Kuhlen, E./Deppermann, A./Gilles, P./Günthner, S./Hartung, M./Kern, F./Mertzluft, C./Meyer, C./Morek, M./Oberzaucher, F./Peters, J./Quasthoff, U./Schütte, W./Stukenbrock, A./Uhmann, S. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Abruf: 17.12.2014)
- Sinclair, J. M./Coulthard, R. M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford.

Chorarbeit als erwachsenenpädagogisches Praxisfeld

Ein Erfahrungsbericht

Bastian Hodapp

„Das Singen ist die eigentliche Muttersprache aller Menschen: denn sie ist die natürlichste und einfachste Weise, in der wir ungeteilt da sind und uns ganz mitteilen können – mit all unseren Erfahrungen, Empfindungen und Hoffnungen.“
(Yehudi Menuhin)

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Chorarbeit als einem bislang wenig beleuchteten Feld kultureller Bildung. Aus der erfahrungsbezogenen Perspektive des Chorleiters wird der Ablauf einer Chorprobe dargestellt und reflektiert. Dabei stehen nicht nur dessen professionelles Handeln und pädagogische Intention im Mittelpunkt der Reflexion. Zugleich wird der Bildungsgehalt des gemeinsamen und angeleiteten Singens im Chor für die teilnehmenden Erwachsenen herausgearbeitet. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse dienen als Plädoyer für einen intensiveren erziehungswissenschaftliche Blick auf diesen besonderen Bereich der Erwachsenenbildung.

1. Einleitung

Die musikpädagogische Arbeit mit Erwachsenen ist ein von verschiedenen wissenschaftlichen Fachdiskursen vernachlässigtes Praxisfeld. Auf Seiten der Musikpädagogik liegen die Schwerpunkte eher auf der Schule oder der frühkindlichen Bildung. Die Musiktherapie beschäftigt sich u. a. mit dem Medium Musik im Kontext psychischer Erkrankungen, wie z. B. Demenz. Im Bereich der Erziehungswissenschaften – und hier wäre besonders die Erwachsenenbildung gefragt – ist zwar die kulturelle Bildung Bestandteil des wissenschaftlichen Diskurses. Jedoch kommt es nur selten zu relevanten Auseinandersetzungen mit musikpädagogischen Themen und noch seltener gelangen Impulse aus diesem Diskurs in die musikpädagogische Praxis. Dies ist erstaunlich, geht es hierbei doch zentral um die Bildung Erwachsener mit, durch und in Mu-

sik. und die wirksame Unterstützung des Lernens Erwachsener erfordert spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (vgl. Cserwinski 2014). Es genügt also nicht, einfach die Erkenntnisse der Musikpädagogik etwa aus dem Arbeitsfeld der Schule unreflektiert auf die musikpädagogische Arbeit mit Erwachsenen zu übertragen.

Berücksichtigt man zudem, dass für viele Musikpädagoginnen und -pädagogen die Altersgruppe zwischen 20 und 50 Jahren mit Abstand den größten Anteil der Klientel darstellt (vgl. Sandel/Flitz 2015, S. 6), so verdeutlicht dies die Notwendigkeit einer musikpädagogisch orientierten Erwachsenenbildung bzw. einer erwachsenenpädagogisch ausgerichteten Musikpädagogik.

Für diesen Bereich musikpädagogischer Arbeit bilden die Institutionen noch unzureichend aus (vgl. Jank 2012), so dass man als Praktiker/in darauf angewiesen ist, sich einen nicht unerheblichen Anteil der benötigten – vor allem pädagogischen – Kompetenzen berufsbegleitend und mittels „Learning by Doing“ anzueignen. Hier möchte der vorliegende Artikel ansetzen, indem die Chorarbeit als erwachsenenpädagogisches Praxisfeld in Form eines Erfahrungsberichtes dargestellt und damit ein Beitrag zur Praxisreflexion (vgl. Egloff 2011) geleistet wird. Darüber hinaus erfolgt an einigen Stellen der Verweis auf wissenschaftliche Diskurse in der Erwachsenenbildung und anderen Disziplinen, um dadurch die potentielle Verankerung der musikpädagogischen Arbeit – hier exemplarisch am Beispiel der Chorarbeit – in diesem Feld aufzuzeigen. Der Erfahrungsbericht beleuchtet verschiedene Momente pädagogischen Handelns im Ablauf einer gewöhnlichen Chorprobe. Bei den Beispielen handelt es sich um Situationen, die ich in meiner 15-jährigen Tätigkeit als Chorleiter immer wieder erlebe.

2. Der Ablauf einer Chorprobe

Zu Beginn der Chorprobe

Bereits zu Beginn jeder Singstunde finden sich aus pädagogischer Sicht bedeutsame Momente. Jede/r Chorleiter/in muss z. B. entscheiden, wann und wie die Chorproben beginnen sollen. Dazu habe ich das Ritual eingeführt, dass wir beginnen, sobald die Sänger/innen an ihrem Platz aufstehen. Meistens funktioniert dieses Vorgehen auch recht gut und wir starten in der Regel mit einigen Minuten (eingeplanter) „Verspätung“. Immer wieder werde ich jedoch von einzelnen Sänger/innen dazu aufgefordert, für einen pünktlichen Beginn zu sorgen. Dazu werden mir verschiedene Methoden wie das Hämmern auf dem Klavier, das Pfeifen zwischen den Fingern und das lautstarke Verbalisieren empfohlen. Diese Vorschläge lehne ich jedoch stets mit dem Hinweis ab, dass ich es hier mit erwachsenen Menschen zu tun habe. Dadurch versuche ich die Verantwortung für einen pünktlichen Beginn wieder an die Sänger/innen zurück zu delegieren – ein Vorgehen, welches sich im Allgemeinen als praktikabel erwiesen hat. Es ist mir durchaus bewusst, dass diese Art des Einstiegs von außen betrachtet – also z. B. auch von den Sänger/innen selbst – als mangelnde Führung ausgelegt werden kann. Für mich hingegen ist es eine bewusste Entscheidung, *wie* ich führe.

Das Einsingen

Wenn alle Sänger/innen stehen, kommt es zu einem aus pädagogischer Sicht weiteren höchst interessanten Moment: Das Einsingen bzw. Stimmtraining. Diese Einsingphase zu Beginn der Chorprobe erfüllt gleich mehrere Zwecke: Erstens dient sie dazu, dass die Sänger/innen, aber auch ich als Chorleiter „ankommen“ und wir uns auf das anschließende Erarbeiten verschiedener Chorwerke einstellen können. Zweitens sollen mit dem Einsingen die an der Phonation beteiligten Muskeln – ähnlich wie beim Sport – „aufgewärmt“ werden. Drittens wird damit die Stimmtechnik der Sänger/innen verbessert. Meiner Erfahrung nach sind die meisten Laienchorsänger/innen bereit, für das Einsingen maximal zehn Minuten aufzubringen. Dieses wird von manchen Personen wohl auch eher als „lästiges Übel“ empfunden. Für viele Sänger/innen hingegen ist das Einsingen aber essentieller Bestandteil einer jeder Chorprobe, der sie in Kontakt mit sich selbst und ihrer Stimme treten lässt und ihre stimmlichen Möglichkeiten erweitert. Es ist jedoch ein kollektives Phänomen, dass man als Chorleiter erste unverständliche Blicke erntet, wenn diese zehn Minuten überschritten werden. Spätestens nach fünfzehn Minuten verbreitet sich eine allgemeine Unruhe. In solchen Momenten wird man damit konfrontiert, was Dinkelaker (2011) über das Verhältnis des Lernens zum Lehren zwischen Eigensinnigkeit, Unerreichbarkeit und Machbarkeit konstatiert hat. Aus Sicht der Chorsänger/innen ist mir dies durchaus verständlich: Sie kommen in die Chorprobe und möchten nicht endlose Übungen ausführen, sondern Freude beim Singen schöner Lieder erleben. Daran ist auch gar nichts auszusetzen. Im Gegenteil: Die Freude an der Musik sollte stets im Vordergrund stehen, und für Kreutz (2014, S. 10) ist das Singen dafür auch besonders geeignet: „Singen ist ein archaisches Mittel, um Gefühle von Freude und Glück herauszulassen und zu teilen.“ Kritisch wird es dann, wenn bei einzelnen Sänger/innen oder dem gesamten Chor Probleme auftreten, die sich eigentlich nur durch ein entsprechendes Stimmtraining lösen lassen. Zwei Beispiele sollen verdeutlichen, was hiermit gemeint ist. Einzelne Sänger/innen sind immer wieder davon betroffen, dass ihre Stimme nicht mehr „richtig“ funktioniert. Entweder treten diese Stimmprobleme bereits während des Einstiegs in den Chor auf oder aber – meist verbunden mit zunehmendem Alter – erst während der aktiven Chorlaufbahn. Dazu zählen etwa die unschön als „Brummer“ bezeichneten Personen. Damit sind Sänger/innen gemeint, die nur selten oder gar nicht die geforderte Tonhöhe treffen. Insgesamt kann ich aus meiner Erfahrung als Chorleiter jedoch berichten, dass ich diesem Phänomen recht selten begegnet bin und sich diese Problematik – hier vor allem im Rahmen von (Einzel-)Gesangsunterricht – meistens auch gut beheben lässt. Es könnte sich aber auch um einen negativen Selektionsprozess handeln, bei dem betroffene Personen aufgrund von Ängsten oder Scham erst gar nicht den Weg in eine Gesangsformation finden. Unter Kindern ist dieses Phänomen stärker verbreitet und es ist eher unwahrscheinlich, dass sich dieses Problem einfach „auswächst“. Viel häufiger hingegen bin ich damit konfrontiert, dass Sänger/innen aufgrund des fortgeschrittenen Alters Probleme mit ihrer Stimme bekommen. Meistens hat die Stimme der Sänger/innen viele Jahre „gut“ funktioniert, doch nun zeigen sich Probleme etwa in

Form einer Intonationsschwäche, Heiserkeit, Schrillheit, beim Singen hoher Töne, etc. Leider sind es häufig gerade diese Personen, welche die im Rahmen des Einsingens/Stimmtrainings angebotenen Hilfen eher widerwillig oder gar nicht annehmen. Dies könnte aber auch daran liegen, dass die stimmlichen Schwierigkeiten oft mit anderen Problemen verbunden sind. Aktuell singt ein Sänger bei mir im Chor, der von starker Schwerhörigkeit betroffen ist und dessen Stimme zunehmend auffälliger wird. Durch die Schwerhörigkeit kommen viele Anweisungen und Erklärungen verspätet – z. B. auch durch das Einflüstern der Nachbarn – oder gar nicht bei ihm an. Es ist aus pädagogischer Sicht heikel, die betroffene Person auf das Problem anzusprechen. Häufig ist es zudem so, dass bereits der gesamte Chor das Problem kennt, dieses aber der Person selbst nicht bewusst ist. Selbst vertrauliche Einzelgespräche führen meiner Erfahrung nach dazu, dass dies meistens als Kritik an der eigenen Person aufgefasst wird. Dies ist auch nicht verwunderlich, ist die Stimme doch eines der persönlichsten und individuellsten Merkmale, die wir Menschen haben (vgl. Kiese-Himmel 2015), welches kaum eine menschliche Empfindung auslöst (vgl. Kreutz 2014). Brinkmann (2014 S. 26) spricht in Bezug auf seine Erfahrungen in der Musikvermittlung mit Kindern und Jugendlichen davon, dass sich der Mensch beim Singen mit „seiner ganzen Persönlichkeit, seiner Seele und seiner Verletzlichkeit“ offenbart. Häufig kommt es dann dazu, dass diese Personen mittelfristig den Chor verlassen. Die Möglichkeit, durch intensives Stimmtraining diesen Problemen beizukommen, wurde in den mir bekannten Fällen nie in Erwägung gezogen. Dabei kenne ich nicht wenige Menschen, die auch noch im Alter von 80 und 90 Jahren beeindruckend singen konnten. Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass gerade Fertigkeiten, die man über viele Jahre erworben und häufig verwendet hat, sich nicht von heute auf morgen ändern lassen – und dies gilt auch für stimmliche Gewohnheiten (vgl. Pezenburg 2014). Alte – wenn auch suboptimale – Strategien gibt man nur ungern zugunsten neuer Vorgehensweisen auf (vgl. Renkl 2010). Zudem handelt es sich beim Singen um eine äußerst komplexe Tätigkeit (vgl. Kreutz 2014).

Was für die einzelne Person gilt, gilt auch für den gesamten Chor. Intonationsprobleme sind wohl in den meisten Chören anzutreffen, vor allem auch, wenn man mit älteren Menschen arbeitet. Meiner Ansicht nach ist eine der Hauptursachen für Intonationsschwächen bzw. -schwankungen eine fehlerhafte Stimmtechnik, da Tonhöhe primär von den Muskeln des Kehlkopfes erzeugt wird. Auch hier wären im Rahmen des Einsingens/Stimmtrainings angebotene Übungen zur Verbesserungen der Stimmtechnik eine zentrale Möglichkeit zur Verbesserung der Intonation. Leider wird dieser Zusammenhang sowohl auf Seiten der Chorleiter/innen als auch auf Seiten der Chorsänger/innen zu selten gesehen und genutzt.

Die Arbeit am Chorwerk

Die bezüglich des Einsingens geschilderte Problematik, dass man hierfür als Chorleiter/in nur wenig Zeit aufwenden kann, versuche ich durch einen „Trick“ zu lösen oder zumindest abzumildern –, indem ich während der Arbeit an den einzelnen Liedern immer wieder stimmtechnische Elemente einflechte. Dies können Körperübun-

gen zur Unterstützung von Körperhaltung und Atmung sein oder Übungen, die sich auf die Vokaltraktgestaltung¹ und damit auf den Resonator beim Singen beziehen, oder Übungen, die direkt auf die Stimmfunktion selbst zielen. Der Vorteil dieses Vorgehens ist, dass die Übungen von den Sänger/innen nicht als „trockene Stimmtechnik“, sondern als „Arbeit am Lied“ erlebt werden. Nicht selten steht einem solchen Vorgehen jedoch ein gewisser Zeitdruck im Wege. Denn auch Sänger/innen in einem Laienchor haben Leistungsansprüche an sich selbst und an den Chor. Aus meiner Erfahrung kann ich das bestätigen, was die Vizepräsidentin des Brandenburgischen Chorverbandes e.V. im Interview im Rahmen einer empirischen Untersuchung beschreibt: „Dann kommt natürlich hinzu, dass der Sänger auch Erfolg haben will. Und er möchte nicht nur jede Woche proben, er möchte auch seine Auftritte haben. (...) Also der Sänger möchte schon auch Leistung abliefern. Insofern kann man sagen, er strebt nach Höherem, ja, nichts Exklusives, aber er möchte gefordert sein.“² (Stock 2005, S. 280). Der Chor, den ich aktuell leite, hat circa acht bis zehn Auftritte im Jahr. Diese finden nicht gleichmäßig über das ganze Jahr verteilt statt, sondern meistens kommt es zu gewissen zeitlichen Verdichtungen. Das führt dazu, dass wir beispielsweise innerhalb von drei Wochen schon mal bis zu vier Aufführungen zu bestreiten haben. Dann bleibt für die stimmtechnische Arbeit kaum noch Zeit, und ich als Chorleiter muss mich darauf beschränken, dass der Chor die „richtigen“ Töne sowie den dazu gehörenden Text lernt. Zudem gibt es weitere Faktoren, die eine solche Situation verschärfen können. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Sänger/innen in der Chorprobe fehlen. Nicht unerhebliche Anteile der nächsten Singstunde müssen dann für Wiederholungen genutzt werden – Zeit, die folglich an anderen Stellen fehlt. Zeitdruck entsteht auch, wenn der Chor für das Einstudieren von Musikstücken mehr Zeit benötigt, als von mir als Chorleiter dafür vorgesehen war. Somit kann auch für die Chorarbeit konstatiert werden, dass es sich hierbei um ein Feld handelt, welches „in der Regel von Ungewissheiten und Unvorhergesehenem geprägt“ ist (Egloff 2011, S. 211) und dadurch ein „professionell situatives Handeln“ (Reinwand-Weiss 2014, S. 345) erfordert. Diese überwiegend durch den Chor selbstbestimmten Zielvorgaben behindern somit in gewisser Weise eine intensive pädagogische Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass öffentliche Auftritte auch eine enorme Motivation auf Seiten der Sänger/innen bewirken.

Aus diesen mit den Auftritten verbundenen Leistungserwartungen lassen sich direkte Anforderungen an die/den Chorleiter/in ableiten. Es kann also keinesfalls darum gehen, immer dieselben „Liedchen runterzusingen“. Allerdings zeigt sich in der Praxis, dass das Ausmaß, in welchem die Chorsänger/innen gefordert werden möchten und die damit verbundene Frustrationstoleranz individuell höchst unterschiedlich ausgeprägt sind. Diesbezüglich handelt es sich bei einem Laienchor um eine sehr heterogene Gruppe. Gelingt es der/dem Chorleiter/in, hier eine Balance zwischen Über- und Unterforderung verschiedener Sänger/innen herzustellen, so hat er eine zentrale Herausforderung seines Metiers gemeistert. Zu einer dauerhaften Überforderung eines Chors kommt es meiner Erfahrung nach häufig dann, wenn die Ambitionen der Chorleiterin/des Chorleiters das Leistungspotential des Chors deutlich über-

steigen. Hier gibt es wohl nur zwei Lösungen: Entweder die/der Chorleiter/in sucht sich einen anderen Chor, mit dem er seine Vorstellungen musikalisch umsetzen kann, oder aber die/der Chorleiter/in reduziert seine Ansprüche entsprechend. Letztere Möglichkeit ist in meinen Augen aber nur erfolgversprechend, wenn dies für die/den Chorleiter/in musikalisch auch nach wie vor befriedigend ist. An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass es nicht darum gehen kann, Über- oder Unterforderungen generell zu vermeiden. Das wäre aus Sicht der chorpädagogischen Praxis unrealistisch. Vielmehr muss dann gegengesteuert werden, wenn das Pendel zu stark in eine Richtung auszuschlagen droht. Ein Beispiel aus der Praxis: Je länger ich mit einem Chor arbeite und dadurch auch dessen Mitglieder besser kenne, umso häufiger werden diese von mir an bestimmten Punkten der chorpädagogischen Arbeit „ins kalte Wasser geworfen“. So verlange ich beispielsweise beim Einstudieren eines neuen Stückes, dieses auf Anhieb vierstimmig zu singen. Üblich wäre es – zumindest im Laienbereich – zunächst die einzelnen Stimmen einzuüben und diese anschließend zu einem vierstimmigen Chorsatz zusammenzufügen. Mit meiner Vorgabe, das Stück auf Anhieb vierstimmig zu singen und der damit verbundenen Provokation einer (leichten) Überforderung, verfolge ich mehrere Ziele: Zum einen soll dadurch die Fähigkeit des Vom-Blatt-Singens trainiert werden. Zum anderen ermöglicht dieses Vorgehen, einen raschen Überblick über das einzuübende Musikstück zu bekommen und Problemstellen zu identifizieren. Umbach (2014, S. 336) spricht in Bezug auf die Bildende Kunst von einem „Moment der Irritation“, welcher für das Lernen äußerst fruchtbar sein kann, wenn er entsprechend genutzt wird. Die Sänger/innen werden von mir als Chorleiter zu einem solchen „Wagnis“ ermutigt, indem ich ihnen versichere, dass es hierbei nicht auf Perfektion ankomme und wir gleich im Anschluss die einzelnen Stimmen ausführlich einüben werden. Damit dieses Vorgehen des Einstudierens erfolgreich ist und die Sänger/innen tatsächlich mit der Struktur und den Eigenschaften des jeweiligen Stückes vertraut gemacht werden, leite ich diesen Prozess vor dem ersten Singen und auch zwischen den einzelnen Durchgängen mit Fragen zum Stück an: Wie sind die Melodien in den einzelnen Stimmen gestaltet? Sind Tonwiederholungen vorhanden? Gibt es große Sprünge? Wie ist der Gesamtumfang der einzelnen Stimmen? Wie verlaufen die Stimmen rhythmisch im Verhältnis zueinander (beispielsweise homophon versus polyphon)? Gibt es rhythmische Merkmale bzw. Auffälligkeiten (generell und in den einzelnen Stimmen)? Dieser Fragenkatalog lässt sich fast beliebig erweitern, wobei ich versuche, mit den Fragen das jeweils Charakteristische für ein Stück den Sänger/innen bewusst zu machen. Aus lernpsychologischer Perspektive könnte man dieses Vorgehen auch als gelenktes Entdecken („guided discovery“) (Renkl 2010, S. 742) bezeichnen, welches die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lernstoff – hier dem Kunstwerk – fördert. Diese Fragen können auch dabei helfen, neue Lesarten des Kunstwerks zu entwickeln (vgl. Faulstich 2014). Bei der Formulierung der Fragen sind allerdings u. a. das Vorwissen der Sänger/innen und ihr sängerisches Können zu berücksichtigen. Außerdem ist auf eine Sprache zu achten, die von den Sänger/innen verstanden wird. Im Laienbereich schließt dies beispielsweise die gehäufte Verwendung (musikalischer) Fachtermini aus, ohne dass diese zuvor eingeführt und erklärt wurden. Bei diesem Vorgehen zeigt

sich der beschriebene Sachverhalt, dass nämlich die Sänger/innen sehr unterschiedlich mit dieser Herausforderung umgehen. Bei einigen zeigen sich rasch gewisse Überforderungserscheinungen, indem diese etwa in verbalen Äußerungen umgehend das Einstudieren der einzelnen Stimmen fordern. Andere Sänger/innen nehmen hingegen die Herausforderung an und lassen sich auch durch mehrere Durchgänge nicht frustrieren – zumal dann häufig bereits erste Fortschritte sichtbar werden, ohne dass die einzelnen Stimmen zuvor „eingetrichtert“ (vgl. dazu auch den „Lehr-Lern-Kurzschluss“ von Holzkamp 1995, S. 445) worden wären. Generell bestätigt sich an dieser Stelle der chorpädagogischen Praxisarbeit das, was auch in der wissenschaftlichen Literatur in Bezug zum selbstorganisierten Lernen konstatiert wird: dass es sich hierbei um einen voraussetzungsvollen Prozess handelt, welcher der Unterstützung und Förderung bedarf und von welchem (zunächst) nicht alle Lernenden in gleichem Maße profitieren (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Die durch Fragen angeleitete Reflexion – man könnte hier auch von einem tiefenorientierten Vorgehen (Renkl 2010) sprechen – prägt einen wesentlichen Teil der Einstudierung sowie die Interpretation der Musikstücke, die im Chor gesungen werden. Darüber hinaus ist es aber unerlässlich, dass das Werk viele Male wiederholt wird, bis es sich den Sänger/innen in möglichst vielen Dimensionen eingeprägt hat (vgl. z. B. Pezenburg 2014). Brinkmann (2011) sieht in der Wiederholung geradezu den zentralen Unterschied zwischen Üben und Lernen. Zu den Dimensionen zählen etwa komplizierte Melodien, fremde Harmonien (z. B. Modulationen), schwierige Rhythmen, der Umgang mit großen Textmengen (gerade bei älteren Menschen braucht es Zeit, bis diese mit dem Text einigermaßen vertraut sind und wieder Blickkontakt mit der/dem Chorleiter/in aufnehmen können). Durch die benötigte große Anzahl an Wiederholungen besteht die Gefahr der Monotonie: „Gezieltes Üben ist eine in höchstem Maße anstrengende Tätigkeit, die keinen Spaß macht.“ (Brinkmann 2011, S. 143). Wie kann ich nun als Chorleiter die Wiederholungen so gestalten, dass dieser Eintönigkeit vorgebeugt wird und die Freude am Singen erhalten bleibt? Zunächst übe ich praktisch nie ein Chorwerk exzessiv in einer Chorprobe. Stattdessen verteile ich die Arbeit an einem Musikstück stets auf mehrere Wochen, um dadurch einen unnötigen Motivationsverlust zu vermeiden. Wenn wir in einer Chorprobe ein Stück oder auch eine Stimme mehrmals singen, achte ich darauf, dass keine Wiederholung der anderen gleicht. Aus lernpsychologischer Perspektive kann man hier von „variierenden Kontextbedingungen“ (Renkl 2010, S. 743) sprechen. Das erreiche ich, indem ich einen (musikalischen) Parameter im Vergleich zum vorherigen Durchgang durch eine Anweisung ändere oder den Fokus durch eine Frage auf einen anderen Aspekt richte. Einige Beispiele, wie mit veränderten Anweisungen oder Fragen Wiederholungen abwechslungsreicher gestaltet werden können: a) „Versucht bei diesem Durchgang nur auf die Melodie zu achten. Es kommt jetzt nur darauf an, dass wir die Töne einigermaßen treffen. Der Rhythmus, der Text, usw. sind dieses Mal noch nicht wichtig!“ b) „Versucht dieses Mal, die Dynamik (Lautstärke) zu beachten, wie sie der Komponist notiert hat.“ c) „Bei dem Stück handelt es sich um ein sehr energiegeloses, freudiges Stück. Können wir versuchen, das Stück mit richtig viel Freude zu singen?“ d) „Dieses Mal singen bitte der Sopran und der Tenor zusammen, danach die Altstimmen und die Bässe

gemeinsam.“ Zusätzlich besteht die Möglichkeit, etwa durch Body Percussion³ und Übungen, in denen die Sänger/innen gemeinsam mit mir als Chorleiter dirigieren, die Wiederholungen noch lebendiger zu gestalten. Durch das reflexive Anleiten sowie die Wiederholungen versuche ich, den beiden für das musikalische Lernen bzw. Üben grundlegenden Lernprinzipien gerecht zu werden: Lernen durch Einsicht und Lernen durch Gewöhnung (vgl. Petrat 2000).

Wie kommt nun die Stimme vom Notenblatt in den Kopf bzw. in die Stimme der/des einzelnen Chorsänger/in? Eine – vor allem bei früheren Generationen von Musikpädagog/innen – beliebte Methode ist das Vor- und Nachsingen: Die/Der Chorleiter/in singt eine Phrase vor, der Chor bzw. das entsprechende Stimmregister singt diese nach. Im aktuellen musikpädagogischen Diskurs wird dieses Vorgehen etwas abfällig als „Papageien-Methode“ (Ott 1999) bezeichnet. Auch ich versuche in meinen Chorproben sparsam damit umzugehen. Vielmehr lasse ich die Sänger/innen ihre Stimmen vom Klavier übernehmen. Dies stellt somit einen (Re-)Konstruktionsprozess auf Seiten der Sänger/innen dar.⁴ Dass ein auf reiner Imitation beruhendes musikalisches Lernen problematisch sein kann, beschreibt etwa Pezenburg (2014) für den Gesangsunterricht.

Eine andere zentrale (chor-)pädagogische Fragestellung betrifft die Partizipation der Chormitglieder in Bereichen, die traditionell der/dem Chorleiter/in zufallen. An welchen Stellen lässt man als Chorleiter/in die Chorsänger/innen mitentscheiden und in welchem Umfang? Auch hierzu einige Beispiele: Beherrscht der Chor ein Stück schon recht gut, so biete ich den Sänger/innen meist in mehreren Chorproben hintereinander an, noch einmal auf von ihnen gewünschte Stellen einzugehen. Es geht also nicht nur darum, ob ein Stück von mir als Chorleiter von der Qualität her „abgesegnet“ wird, sondern auch, dass sich die Sänger/innen selbst beim Singen sicher fühlen. Im Hinblick auf einen erfolgreichen Auftritt ist das in meinen Augen ein zentraler Aspekt. Eine zweite Möglichkeit zur Mitentscheidung bietet die Interpretation der Lieder. An gewissen Punkten im Prozess der Werkinterpretation fordere ich die Sänger/innen dazu auf, ihre Sichtweisen und ihre Lebenserfahrungen einzubringen. Denn letzten Endes wohnt auch den „Kunstpräsentationen eine Verdichtung und Konzentration von menschlichen Erfahrungen inne“ (Reinwand-Weiss 2014, S. 342). Wie würden sie diesen Liedtext interpretieren? Ist diese Interpretation wahrscheinlicher oder jene? Denn „ästhetische Produkte auf der Höhe ihrer Zeit entziehen sich der Eindeutigkeit, lassen verschiedene ‚Lesarten‘ und ‚Sichtweisen‘ zu.“ (Faustich 2014, S. 316). Als dritte Partizipationsmöglichkeit bietet sich die musikalische Jahresplanung an. Zu Beginn des Jahres erstelle ich als Chorleiter für das gesamte Jahr ein vorläufiges musikalisches Programm. Dies umfasst die Musikstücke, welche wir bei den meist acht bis zehn Auftritten im Jahr singen. Die Chorsänger/innen haben dann in einem bestimmten Zeitraum die Möglichkeit, eigene Wünsche einzubringen oder von mir vorgeschlagene Titel in Frage zu stellen. Oft können diese Wünsche auch tatsächlich in das Jahresprogramm integriert werden. Diese – hier nur anhand einiger ausgewählter Beispiele dargestellten – Möglichkeiten tragen meiner Erfahrung nach auch dazu bei, im Chor eine Kultur von Wertschätzung, Vertrauen und Verantwortung zu etablieren. Außerdem erhöhen sie die Motivation der Sän-

ger/innen sowie deren Akzeptanz von Entscheidungen und ermöglichen ein respektvolles Miteinander.

Am Ende der Singstunde

Ein weiteres wichtiges pädagogisches Moment betrifft die Gestaltung des Endes der Chorprobe. Hier versuche ich, die Sänger/innen mit einem positiven Gefühl nach Hause zu entlassen und somit den psychologischen „Primacy-Recency-Effekt“⁵ zu nutzen. Dazu gehört, dass wir am Ende der Singstunde keine neuen oder schwierigen Stücke singen, die der Chor noch nicht ausreichend beherrscht. Meistens schließen wir mit einem Lied ab, welches die Sänger/innen gut können und mögen – dies wurde von einer Sängerin einmal liebevoll als „Schlager“ bezeichnet. Häufig gibt es auch Geburtstagsständchen zum Ende der Singstunde, die dann ebenfalls diesen Zweck erfüllen.

3. Schlussbetrachtungen

In dem vorliegenden Beitrag wurde anhand verschiedener pädagogischer Handlungsmomente aufgezeigt, dass die Chorarbeit auch aus der Perspektive der Erwachsenenbildung ein zentrales Praxisfeld darstellt. Wünschenswert wäre es, dass zukünftig neben der Musikpädagogik auch die Erziehungswissenschaft – und hier besonders die Erwachsenenbildung – vermehrt und explizit dieses Feld in ihren wissenschaftlichen Diskurs aufnimmt. Dies käme einer Professionalisierung der praktischen Chorpädagogik zugute. Die Arbeit als Chorleiter/in ist äußerst anspruchsvoll, komplex und bereichernd. Auch ich kann aus meiner Erfahrung bestätigen, was Reinwand-Weiss (2014, S. 344 f.) allgemein für das ästhetische Lernen feststellt: „Die Lehrenden werden selbst zu Lernenden, sie benutzen ihren Wissensvorsprung, um zu begleiten und zu unterstützen, bleiben aber selbst offen für die Umgestaltung von Prozessen.“ Oder – um es mit Robert Schumann zu sagen – :

„Es ist des Lernens kein Ende.“⁶

Anmerkungen

- 1 Als Vokaltrakt werden die Räume bezeichnet, die oberhalb der Stimmlippen liegen (vgl. Seidner/Wendler 2004, S. 109 ff.). Er ist während des Singens primär an der Verstärkung des Klangs (Resonatorfunktion) sowie der Artikulation beteiligt (vgl. Hodapp 2014).
- 2 Eine während des Studiums von mir durchgeführte explorative Studie im Laienchorbereich bestätigt diese Behauptung: Neben sozialen Aspekten ist für den überwiegenden Teil der Chorsängerinnen und -sänger der Leistungsgedanke zentraler Motivationsbestandteil ihrer Choraktivitäten.
- 3 Unter „Body Percussion“ versteht man die Klangerzeugung mit dem eigenen Körper. Hierzu werden überwiegend Hände, Füße und Finger eingesetzt (Klatschen, Schnipsen, Stampfen, etc.). Der Einsatz von Body Percussion ist vor allem in der Elementaren Musikpädagogik weit verbreitet.

- 4 Zusätzlich hat sich die relative Solmisation (Heygster & Grunenberg, 1998; Losert, 2015; Schulz, 2014) als wirksames Mittel für das Einstudieren erwiesen. Bei der relativen Solmisation werden zunächst Silben anstatt des Textes gesungen. Die Silben stehen dabei für Intervallproportionen. Somit werden nicht gleiche Tonhöhen, sondern gleiche Intervalle durch gleiche Solmisationssilben abgebildet. Zusätzlich wird jeder Silbe ein Handzeichen zugeordnet. „Durch den häufigen Gebrauch verschmelzen Tonsilben, Handzeichen und Tonvorstellungen miteinander und stehen wechselseitig füreinander. (...) Auf effektive und systematische Weise wird das innere Hören geschult, eine Fähigkeit ohne die Musizieren undenkbar ist und die leider viel zu oft hinter geistlosem Imitieren zurücksteht.“ (Losert, 2015, S. 31).
- 5 Mit „Primacy-Recency-Effekt“ wird ein psychologisches Gedächtnis- und Wahrnehmungsphänomen bezeichnet, demzufolge Informationen am Anfang und am Ende besonders aufmerksam wahrgenommen und stärker im Gedächtnis verankert werden (vgl. dazu z. B. Betsch, Funke & Plessner, 2011).
- 6 Schumann, R. (o. J.). Musikalische Haus- und Lebensregeln.
www.schumannzwickau.de/zitate_lebensregeln.asp, letzter Zugriff: 26.04.2015.

Literatur

- Betsch, T./Funke, J./Plessner, H. (2011): Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlöse. Allgemeine Psychologie für Bachelor. Berlin.
- Brinkmann, M. (2011): Üben. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen, S. 140-146. Stuttgart.
- Brinkmann, R. O. (2014): „Müssen wir singen?“ Musikvermittlung in der Jungen Staatsoper Berlin. *Vox humana*, 10 (3), 26-31.
- Czerwinski, T. (2014): Curriculum globALE – ein Beitrag zur Professionalisierung von Erwachsenenbildnern weltweit. *Der pädagogische Blick*, 22 (3), 195-198.
- Dinkelaker, J. (2011): Lernen. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen, S. 133-139. Stuttgart.
- Egloff, B. (2011): Praxisreflexion. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen, S. 211-219. Stuttgart.
- Faulstich, P. (2014): Bilder als Gestalten der Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64 (4), 306-318.
- Heygster, M./Grunenberg, M. (1998): Handbuch der relativen Solmisation. Mainz.
- Hodapp, B. (2014): Asthma – Endstation Sängerkarriere? *Vox humana*, 10 (1), S. 12-20.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt.
- Jank, B. (2012): Ausbildung in Musik für Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 875-878. München.
- Kiese-Himmel, C. (2015): Stimme. *Report Psychologie*, 40 (3), 98.
- Kreutz, G. (2014): Warum Singen glücklich macht. Gießen.
- Losert, M. (2015): Einladung zum inneren Hören. *Relative Solmisation in der Chorzerziehung*. *Neue Musikzeitung*, 2, S. 31.
- Ott, T. (1999): Zurück zur Papageienmethode? Oder: Was kann unsere Musikpädagogik von einer schriftlosen Musikkultur lernen? *Diskussion Musikpädagogik*, 4, 6-16.
- Petrat, N. (2000): Psychologie des Instrumentalunterrichts. Hamburg.
- Pezenburg, M. (2014): Gesangspädagogik und Lernpsychologie. *Vox humana*, 10 (3), 56-69.

- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, S. 603-646). Weinheim.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2014): Qualitätsdimensionen ästhetischen Lernens. Hessische Blätter für Volksbildung, 64 (4), 342-349.
- Renkl, A.(2010): Lehren und Lernen. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, S. 737-751. Wiesbaden.
- Sandel, M./Flitz, A. (2015): Wen unterrichten wir eigentlich? Fortführung einer Mitgliederumfrage. Vox humana, 11 (1), 6-10.
- Schulz, A. C. (2014): Die Schullz-Methode. Musik lernen neu definiert. Duisburg.
- Seidner, W./Wendler, J. (2004): Die Sängerstimme. Phoniatische Grundlagen des Gesangs. Berlin.
- Stock, H. (2005): Sparten. Orte für kulturelle Bildung/Weiterbildung in Berlin und Brandenburg. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, S. 263-316. Münster.
- Umbach, S. (2014): Collagen als Lernanlass und -ausdruck. Hessische Blätter für Volksbildung, 64 (4), 331-341.

Interkulturelle Bildung

Auswirkung von Migration und Globalisierung

Die Studie der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung untersucht den Einfluss von Migration, Globalisierung und europäischer Freizügigkeit auf die Angebote zur interkulturellen Erwachsenenbildung in Niedersachsen.



Steffi Robak, Isabell Petter

Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2014, 63 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5477-3

Kostenloser Download:

wbv-open-access.de

WEITERE TITEL AUS DER REIHE THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG:



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

Horst Siebert

Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar?

Was der Konstruktivismus für
die politische Bildung leistet

Der Autor beschreibt eine Vielzahl an Varianten des Konstruktivismus, erklärt lernpsychologische Grundlagen, vermittelt neurowissenschaftliche Erkenntnisse, zieht daraus schließlich didaktische und methodische Folgerungen für die politische Erwachsenenbildung und stellt entsprechende Beispiele vor. Dieses Buch ist mehr als eine erkenntnisreiche, spannende Einführung in die Debatten des Konstruktivismus. Die Leserinnen und Leser erhalten Anregungen und Zugänge, wie Konstruktivismus für die Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden kann.



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80

eBook: 978-3-7344-0074-2,
€ 15,99



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974906-9
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974967-0
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974973-1
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0013-1
368 S., € 39,80

Zur Reihe

Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet in vielfältigen Arbeitskontexten statt. Die Reihe NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG verknüpft diese Kontexte. Die ausgewählten Publikationen der Reihe schlagen alle eine Brücke zwischen theoretischer Reflexion und praktischer Arbeit und sind dadurch eine gewinnbringende Lektüre für alle, die im Feld der politischen Bildung tätig sind.

Die Reihe wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafeneger, Klaus-Peter Hufer, Barbara Menke, Wibke Riekman, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

**Alle Titel auch als
eBook**

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Berichte

Kramp-Karrenbauer neue Volkshochschul-Präsidentin

Die saarländische Ministerpräsidentin Annegret Kramp-Karrenbauer wurde am 23. Juni bei der Mitgliederversammlung des DVV in Saarbrücken einstimmig zur neuen Präsidentin gewählt. Sie folgt auf Bundestagspräsidentin a. D. Prof. Dr. Rita Süßmuth, die dem Verband 27 Jahre vorgestanden hatte. Süßmuth wurde zur Ehrenpräsidentin des DVV ernannt und von den Delegierten mit stehenden Ovationen aus ihrem Amt verabschiedet. Als Vorsitzender wiedergewählt wurde Bundestagsabgeordneter Dr. Ernst Dieter Rossmann.

„Weiterbildung für alle bleibt eine zentrale Hausforderung für unsere Gesellschaft. Wir brauchen eine öffentlich verantwortete Weiterbildung mit starken Volkshochschulen als deren Leitinstitution“ sagte Kramp-Karrenbauer, die in das Amt auch frühere Erfahrungen als Kultusministerin mit einbringt. Ihre Vorgängerin bezeichnete sie als „Segen für den Verband“: „Ohne Rita Süßmuth stünden wir in puncto Integration, Gleichberechtigung von Frauen und internationale Bildungszusammenarbeit bei weitem nicht da, wo wir heute sind.“ In ihrer gewohnt kämpferischen Art versicherte Rita Süßmuth, dass sie auch als Ehrenpräsidentin dem Verband in der Bildungspolitik verbunden bleibe. „Bildungsgechtigkeit ist in Deutschland noch lange nicht realisiert. Ich werde mit den Volkshochschulen weiter dafür kämpfen, dass niemand ausgeschlossen wird“.

Anlässlich seiner Wiederwahl als DVV-Vorsitzender kündigte Dr. Ernst Dieter Rossmann an, dass die Volks-

hochschulen in den kommenden Jahren insbesondere ihre digitalen Lernarrangements ausbauen werden. Dies gehe allerdings nicht ohne eine Erhöhung der öffentlichen Mittel.

Quelle: DVV 23.6.2015

Personalia

Nachruf auf Dr. Lothar Arabin

Die hessische und die deutsche Erwachsenenbildung trauern um Dr. Lothar Arabin, der am 8. März 2015 im Alter von 84 Jahren in Kassel verstorben ist.

Arabin stammte aus Mittelhessen, bevor er in Kassel seinen Lebensmittelpunkt fand. Stolz verwies er häufig auf seine hugenottischen Vorfahren. Sie waren für ihn Vorbilder und Verpflichtung zur Internationalität, die ihn und seine Frau Hildegard bewogen, 1968 das Europa-Kolleg als Institut des Sprachenlernens und des internationalen Austauschs zu gründen.

1972 machte Arabin den entscheidenden Schritt in die Weiterbildung. Er übernahm die Leitung der Gesamtvolkshochschule Kassel und prägte sie als Direktor bis zu seiner Pensionierung 1996. Aufgrund seines pädagogischen Engagements und seiner Verankerung in der politischen Szene Kassels – von 1982 bis 1992 war er Vorsitzender der Kasseler SPD – gelang es ihm und seinen Mitstreitern, die örtliche Volkshochschule vorbildhaft auszubauen und sie mit an die Spitze der hessischen Volkshochschulen zu bringen. Besonders am Herzen lag ihm die Verknüpfung des kulturellen Auftrags der kommunalen Bürgerhäuser mit der Erwachsenenbildung.

Arabins Fachkompetenz und sein Engagement für die Erwachsenenbildung fielen bei den Delegierten der hessischen vhsn in ihrer Mitgliederversammlung besonders in die Waagschale, als er 1986 auch auf der Grundlage veränderter kommunaler Mehrheiten als neuer Verbandsvorsitzender gewählt wurde. Dies lag nahe, war doch Arabin bereits seit 1973 im Vorstand des hvv und im Pädagogischen Ausschuss vertreten. Nicht zuletzt sollte erstmals nach den Landtagsabgeordneten Dr. Rudi Rohlmann und Walter Korn mit einem vhs-Leiter ein Mann der Praxis an die Spitze des Verbands treten. Bis 1997 führte er den Verband im Sinne der hessischen Volkshochschulen. Es galt bereits damals, die kommunale Pflichtaufgabe vhs in der Bildungslandschaft und bei den kommunalen Körperschaften zu verteidigen.

Arabin hatte im Landeskuratorium für Erwachsenenbildung/Weiterbildung maßgeblichen Einfluss auf die Ausführung des Hessischen Volkshochschulgesetzes (VHG), die Sicherung der Finanzierung durch Land und Kommunen und die sich bereits abzeichnenden Absichten, das VHG veränderten Anforderungen anzupassen. 1999 übernahm er im DVV überregionale Aufgaben als Stellvertretender Vorstandsvorsitzender und zeitweise als Vorsitzender der WBT-Gesellschafterversammlung.

Zu Lothar Arabins 75. Geburtstag wiesen die Hessischen Blätter für Volksbildung 2/2006 bereits darauf hin, dass er sich um die vhs-Verbandsarbeit auf Landes- und Bundesebene verdient gemacht hat. Unstreitig führte er den hvv in schwieriger Zeit, insbesondere im sog. „Verbandsstreit“ über die Frage, welches Vereinsgremium – Vorstand (gewohnheitsrechtlich) oder Mitgliederversammlung (als oberstes Organ mit anderer politischer Mehrheit) – die Vertretung in den Rundfunkrat des Hessischen Rund-

funks zu entsenden habe. Die Entscheidung fiel in einer oberen Instanz zugunsten des vom Gerichts herangezogenen Gewohnheitsrechts. Arabin gelang es in der Folge, die politischen Interessengegensätze im Sinne eines gedeihlichen Verbandswirkens für die vhsn in Hessen wieder auszusöhnen und persönliche Verletzungen zu überwinden.

Arabin hatte ein weiteres innerverbandliches Konfliktfeld zu bearbeiten: den Streit um den Status der sog. freien Mitarbeitenden, die um eine angemessene arbeitsrechtliche Absicherung und Mitwirkungsrechte an der vhs kämpften. Arabin selbst hatte 1996 eine Dissertation über „Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen“ mit einer historischen und empirischen Analyse zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen der vhs-Kursleitenden vorgelegt. Eine Lösung sah er darin, nach dem Beispiel einzelner Großstädte vermehrt „Weiterbildungslehrer“ an vhsn einzustellen. Diese Initiative fand aber angesichts der beengten kommunalen Finanzverhältnisse wenig Resonanz. vhsn und Verband versuchten, den Konflikten durch die Einrichtung oder Aufwertung von eigenständigen Mitwirkungsorganen für die „neuen Selbstständigen“ zu begegnen. Auf Arabins Initiative hin veranstaltete der DVV im April 1996 eine Fachtagung zur sozialen Sicherung, Qualifizierung und Fortbildung der Kursleiter unter dem Titel „Professionalität ohne Profession“.

Aus Anlass des Todes von Lothar Arabin würdigte ihn der Kasseler Oberbürgermeister Bertram Hilgen „als Mann klarer Ziele und leidenschaftlichen Handelns“. Als den Menschen und ihrer Weiterbildung zugewandten Aufklärer und Streiter werden ihn die hessische und die deutsche Erwachsenenbildung in Erinnerung behalten.

Dr. Enno Knobel, im Juni 2015

Dokumentation

Beruflichkeit reflektieren! Bildung orientieren!

Der wissenschaftliche Beraterkreis von IGM und ver.di beschäftigt sich mit Grundsätzlichem und Langfristigem – und dabei mit Begriffsklärungen. Als Fokus dient dem Beraterkreis der Begriff „erweiterte Beruflichkeit“. Die IGM hat mit „erweiterte moderne Beruflichkeit“ eine Formel gefunden, die hinreichend prägnant ist, so dass sie sich in den Köpfen festsetzt, und hinreichend unscharf ist, so dass sich verschiedene Positionen darin wiederfinden können. Allerdings gilt es, dies inhaltlich zu füllen. Was ist denn „modern“? Besser ist das Wort zu vermeiden, weil es vortäuscht, das Neue sei das Gute, was keineswegs stimmt. Der Kapitalismus ist modern und er wird immer moderner. Er wird sogar post-modern. Deshalb wurde in dem Gutachten des Beraterkreises der Begriff „erweitert“ vorgezogen, um ihn abzusetzen gegen enge Berufsschneidungen in ständisch, handwerklichen Traditionen.

Aber man könnte dann immer noch den Vorwurf der Formalität erheben. Eigentlich steht eine Vorstellung von Arbeit dahinter, die zurückgeht auf die Diskussion um „Humanisierung der Arbeit“, und die am deutlichsten von dem Arbeitswissenschaftler Eberhard Ulich formuliert worden ist unter der Bezeichnung „persönlichkeits- und lernförderliche Arbeitsplätze“.

Es geht um „menschenwürdige“ Arbeit:

- erweiterte Handlungsspielräume
- angemessene zeitliche Spielräume
- Durchschaubarkeit und Veränderbarkeit der Arbeitsbedingungen

- Abbau von Behinderungen in der Arbeitstätigkeit
- Ermöglichen körperlicher Aktivitäten
- Ermöglichen sinnlicher Erfahrbarkeit
- Bezugnahme zu sozialen Bedingungen
- Einräumung unterschiedlicher Umsetzungsbedingungen
- Kooperation und zwischenmenschlicher Kontakt.

Aber die Frage ist dann: Sind solche Arbeitsplätze im Sternzeichen „Industrie 4.0“ überhaupt noch durchsetzbar? Welche Rolle spielt der Mensch in der Fabrik der Zukunft?

1. *Employability gegen Beruflichkeit*

Wir können auf alle Fälle über Bildung nur sinnvoll reden, wenn wir die Perspektiven der Erwerbsarbeit im Auge behalten. Arbeit in der Form des Berufs sichert den Beschäftigten trotz der auch hier greifenden Tendenzen zu Prekarität noch am ehesten Arbeitsplatz und Einkommen und bietet Möglichkeiten, sich in der Arbeit wiederzufinden und zu verwirklichen. Grob vereinfacht gibt es bezogen auf die Zukunft der Erwerbsarbeit eine Entwicklungsalternative, die wir bewusst kontrastiv konstruieren: Die Wachstumsstrategie „Europa 2020“ der EU setzt auf das anglo-amerikanische Arbeitsmarkt-Paradigma der „Employability“, das auf ganz anderen arbeitskulturellen Wurzeln fußt als das deutsche Modell der Beruflichkeit, nämlich auf einem Marktradikalismus ungebündelt durch Schranken, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland nach dem 2. Weltkrieg als „Soziale Marktwirtschaft“ aufgebaut worden ist. „Employability“ heißt im Klartext Einsatzfähigkeit, die Zerstückelung des individuellen „Humankapitals“ für partialisierten Bedarfe. Gegen die in Europa vorherrschende Strategie der Beschäftigungsfähigkeit – „Employability“ –, die einhergeht mit einer wei-

teren Zerfaserung und Zersplitterung von Qualifikation und Beschäftigung, steht „Erweiterte Beruflichkeit“, die abzielt auf breite Berufszuschnitte als Mindestvoraussetzung für eine entfaltungs-förderliche, angemessene, offene und vorausschauende Arbeitsgestaltung, eine erweiterte Möglichkeit sozialer Identität in der Arbeit, eine demokratische Beteiligungsfähigkeit für Mitbestimmung in Staat und Gesellschaft. Die berufsförmige Gestaltung des Arbeitseinsatzes fußt auf einer übergreifenden Festlegung von Qualifikationsanforderungen statt auf singulären Qualifikations-Modulen, einer geregelten Organisation des Qualifikationserwerbs statt auf bloßer Output-Orientierung, einer anerkannten Zertifizierung erworbener und übertragbarer Qualifikationen statt unmittelbarer Einsetzbarkeit, einer korporatistischen Regelung der Zuständigkeiten statt auf Dominanz der Unternehmen, einer kollektiven Absicherung von Einkommen, Zeiten und Arbeitsbedingungen statt Einzelverträgen. Zu fragen ist (wenn sich Employability durchsetzt): Wo können noch Widerstandskräfte aufbrechen, wenn Anpassung immer schon als eigene Einordnung läuft? Erledigt sich die Aufgabe der Gewerkschaften bei der Gestaltung von Tätigkeitszuschnitten? Werden die Arbeitenden nun endgültig zu den „Lückenbüßern der Automation“

2. Akademisierung als Ende des „Dualen Systems“?

Widersprüchlichen Tendenzen ziehen sich durch alle Teilsysteme gesellschaftlicher Lernorganisation – bis hin zu den Hochschulen. Durch die Bachelorisierung sind die Hochschulen insgesamt zwar in Bewegung gekommen und der Zustrom wird breiter. Mittlerweile strömen mehr als die Hälfte eines Jahrgangs in die Hochschulen. Der OECD ist das immer noch zu wenig. „In Deutschland

erwerben so viele junge Leute wie noch nie einen tertiären Abschluss, etwa an einer Hoch-, einer Fachschule oder als Meister. Gleichzeitig wächst der Anteil an Hochgebildeten OECD-weit in kaum einem anderen Land so langsam wie hier. ... Danach verfügen in Deutschland 28 Prozent der 25- bis 64-Jährigen über einen Tertiärabschluss, im Durchschnitt der OECD sind es 33 Prozent.“ (Pressemitteilung 10.1.2015 OECD) Zur gleichen Zeit wird die „duale Berufsausbildung“ als Erfolgsmodell präsentiert, das in die ganze Welt exportiert werden soll. Eine solche Paradoxie ist logisch unauflösbar, politisch kann es aber durchaus schlüssig sein, das eine zu reden und das andere zu tun. Aber in beiden Lernsystemen werden Klagelieder lauter: In den Hochschulen wegen mangelnden Erfahrungsbezugs, stärkerer Verregelung und wachsendem, neuen gewordenen Prüfungsdruck; in den Betrieben und Berufsschulen wegen fehlender Wissenschaftlichkeit, durchgreifender Verwertungsinteressen und schlechter Ausstattung. Hauptproblem jedoch ist die fortbestehende, sich sogar noch verstärkende gesellschaftliche Selektion. Dazu nochmals die OECD, die feststellt, dass sich die „soziale Kluft zwischen gut und weniger gut ausgebildeten Menschen in den vergangenen Jahren erheblich vertieft hat“. Und weiter: In Deutschland ist die Einkommenslücke am ausgeprägtesten: „2012 verdienten Hochqualifizierte 74 Prozent mehr als Erwerbstätige, die nach der Realschule oder dem Gymnasium weder zur Uni noch zur Fach(hoch)schule oder in einen Meisterkurs gegangen waren. Im Jahr 2000 hatte dieser Vorsprung erst bei 45 Prozent gelegen.“ (ebd.) (Wenn die OECD von „Hochqualifizierten“ spricht, sind Hochschulabsolventen gemeint.) Entsprechen sich Defizitdiagnosen und die Qualifizierungsstrategien? Stehen nicht die Verteidiger des

„Dualen Systems“ unter dem Verdacht, Ungleichheit zu rechtfertigen? Oder: Haben nicht die privilegierten Befürworter ganz andere Interessen als die Gewerkschaften? Ich frage das, damit wir uns vor den falschen Freunden schützen und vorschnell auf einen Konsens einlassen.

3. „Integration“ und „Synthese“

Der Beraterkreis betont deshalb immer wieder die Notwendigkeit einer integrierten, für alle zugänglichen, öffentlich verantworteten und rechtlich verankerten auf Berufe vorbereitenden Bildung, die die traditionelle Trennung von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung Schritt für Schritt überwindet: Integration ist die zentrale Reformstrategie für das deutsche Bildungssystem. Fortgeführt wird dies in der Perspektive einer Synthese in der beide Systeme verschmelzen: Es geht dabei zunächst um ein curriculares Problem, also von Fächern, Lehrplänen und Didaktik, d. h. um die Reichweite von Zielen, Inhalten und Methoden des Lernens zwischen ökonomischer Verwertung und personaler Aneignung. Damit ist aber auch die Organisation des Lernens aufgeteilt auf verschiedene Zuständigkeiten: Bund, Länder und Kommunen. Zweitens geht es um die Anteile verschiedener Lernorte: Schulen, Betriebe und Bildungsträger, Arbeitsplätze, Lerninseln, Lehrwerkstätten, Trainingszentren, Unterrichtsstätten oder andere konzeptionelle Formen der Berufsbildung. Davon ist drittens auch die Entscheidungszuständigkeit berührt, nämlich wie weit Planung, Durchführung und Auswertung der Lernprozesse beeinflusst werden können – von den Lernenden selbst, von Unternehmen, Sozialparteien, öffentlichen Gremien oder staatlichen Instanzen. Juristisch – viertens spiegelt sich die Trennung in der Zuständigkeit für verschiedene Rechts-

bereiche wider, so z. B. die des Bundes für das Arbeitsrecht gegenüber der der Kulturhoheit der Länder. Damit sind dann auch entsprechende Verfügung über Ressourcen und daran anschließend die der Finanzierung verbunden. Aber: Ist das alles gestaltbar „aus einem Guss“ – wie es im „Leitbild“ der IGM mehrfach formuliert wird? Würde nicht dazu ein fertiges Modell benötigen? Und was gibt die Hoffnung, dass eine entsprechende Modellstrategie, die z. B. in den Kollegschaften in NRW oder den OSZ in Berlin nur beschränkt erfolgreich war, nunmehr greift? Grundlage kann u. E. eher eine institutionelle und curriculare Konvergenzstrategie der Integration sein, die die Vorteile bestehender Teilsysteme zusammenführt: die Entwicklung eines wissensbasierten reflexiven Handlungskonzepts verbunden mit einer stärkeren Erfahrungsbezogenheit. Aber haben wir das nicht schon alles? Sind nicht bereits im Wirtschaftsgymnasium, den Fach- und Berufsoberschulen, den Berufskollegs, den Berufsakademie, besonders in den „dualen Studiengängen“, im Zweiten Bildungsweg und schließlich im dritten Bildungsweg, schon Tendenzen angelegt, die die Lernsysteme durchlässig machen? Und: Ist tatsächlich das „duale Studium“ die Lösung? Wollen wir tatsächlich die Hochschulen in das Berufsbildungsgesetz einbeziehen?

4. Wissenschaftsorientierte erfahrungsbasierte Beruflichkeit

Konsequent folgt, die Sackgassen bestehender Trennungen der kaum noch zu überschauenden, konkurrierenden Bildungswege durch ein auf dem Prinzip der Beruflichkeit aufbauendes, allen ihren Bereichen gemeinsames Leitbild einer integrierten und auf den ganzen Lebenslauf bezogenen Bildung zunächst zu öffnen und schließlich zu beseitigen. Die Zielperspektive legt nahe, Elemente bei-

der Lernwege auf der Grundlage wissenschaftlich begründeten Erfahrungswissens in erweiterter Beruflichkeit zu kombinieren. Nur in zweiter Linie ist das ein institutionelles Problem, vorrangig geht es um die Verknüpfung von Wissensformen auf der Ebene des Lernens. Es ist bemerkenswert, dass selbst in den Wunschbildern der „Industrie 4.0“ neben zunehmender technisch-wissenschaftlicher Kompetenz Erfahrungswissen unverzichtbar bleibt. Durch Erfahrungswissen angereicherte Arbeitsweisen sind eher in der Lage, Planungsrisiken zu verringern, Produktionsstillstände zu abzufedern und Produktmängel zu vermeiden und vor allem: Kosten zu verringern. Auch bleibt die herkömmliche Vorstellung unterkomplex, menschliches Handeln werde einzig aus einer vorhergehenden, wissenschaftlich verallgemeinerten Erkenntnis folgen ohne die Wechselwirkung zwischen sinnlicher Wahrnehmung, spürendem Empfinden, bildhaften Assoziationen oder emotionalen Impulsen einerseits und der disziplinären Systematik andererseits zu berücksichtigen. Systematisches, wissenschaftliches Wissen findet seine Korrektur in problem- und kontextbezogener Erfahrung. Entscheidend für die Identifikationschancen in der Arbeit wird sein, inwieweit an den Arbeitsplätzen selbst Potentiale zu finden sind oder entstehen, um erweiterte Tätigkeits- und Lernchancen der Beschäftigten – menschenwürdige Arbeit – einzubringen. Die Behauptung, auf die die Befürworter eines fortschreitenden Akademisierungsprozesses abstellen, ist jedoch, dass zunehmend abstraktes, formales Wissen benötigt und deshalb die betriebsbezogene und beruflich gefasste Ausbildung zum Auslaufmodell werde. Damit wäre der Hinführung auf eine erweiterte Beruflichkeit der Weg versperrt. Beruflichkeit ist aber zweifellos untrennbar mit dem arbeitenden Subjekt ver-

bunden. Gerade daraus entstehen Handlungs- und Gestaltungspotentiale. Die Sehnsucht nach eigener unverwechselbarer Identität korrespondiert mit dem Leitbild erweiterter Beruflichkeit. Es sind die Subjekte selbst, die lernen, Gestalter ihres Wissens und Handelns zu werden, ihre eigene Biographie zu erzählen und herzustellen. Dabei sind, wenn wir eine arbeitsorientierte Strategie vorantreiben wollen, zwei Handlungslinien zu verfolgen: Erstens: Es muss deutlich auf die Gestaltbarkeit auch der Arbeitsplätze verwiesen werden. Dies kann nur erfolgreich umgesetzt werden, wenn die Beschäftigten selbst einbezogen sind. Dafür braucht es zweitens für die Beteiligten eine offensive Entwicklung gestaltungs- und beteiligungsorientierter Kompetenzen. Diese wird nicht in crash-Kursen vermittelt. Der Erwerb von Erfahrungswissen wie von wissenschaftlichem Wissen benötigt einen ausreichenden Zeitraum, der der Atemlosigkeit von „Employability“ entgegensteht.

Quelle: Peter Faulstich, www.netzwerkweiterbildung.info

Qualifizierung wird wichtiger: IAQ fordert andere Arbeitsmarktpolitik für Langzeitarbeitslose

Die Arbeitsmarktpolitik muss stärker zur Qualifizierung von Arbeitslosen beitragen, fordert Prof. Dr. Gerhard Bosch vom Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen (UDE): „Einfache Tätigkeiten sind kaum noch gefragt und Arbeitslose ohne Berufsausbildung haben kaum Integrationschancen.“ Bislang werden jedoch vorrangig arbeitsmarktnahe und weiterbildungsgeeignete An- und Ungelernte vermittelt.

Anlässlich der Anhörung des Ausschusses für Arbeit und Soziales im Deutschen Bundestag (18. Mai 2015) kritisiert Bosch, dass durch die Fokussierung auf eine schnelle Vermittlung die Zahl der Weiterbildungsmaßnahmen bis 2007/08 auf ein historisch tiefes Niveau zurückgefahren wurde. Besonders hoch waren die Einbrüche bei den Weiterbildungen mit Abschlusszertifikat. Bosch: „Es stellt sich die Frage, ob das starke Reduzieren von beruflicher Fort- und Weiterbildung vor allem in Westdeutschland nicht ein Fehler war. Die gleiche Frage stellt sich heute übrigens auch für den Osten der Bundesrepublik.“

Zwar verringerte sich die Langzeitarbeitslosenzahl im Wirtschaftsaufschwung 2005 bis 2008 deutlich. Seitdem stagniert sie jedoch – trotz Beschäftigungszunahme – auf hohem Niveau knapp über der Millionengrenze. Rund 500.000 Personen sind mehr als zwei Jahre arbeitslos. 52 Prozent der Langzeitarbeitslosen hatten 2013 keinen beruflichen Abschluss. Je länger die Arbeitslosigkeit dauert, desto mehr werden Qualifikationen entwertet. Die Berufsabschlüsse der oft älteren Langzeitarbeitslosen liegen lange zurück und müssten deshalb eigentlich aufgefrischt werden, damit sie dem Stand der zwischenzeitlich mehrfach modernisierten Berufsbilder entsprechen.

„Jahrzehntelange Arbeitslosigkeit ist erheblich teurer als eine präventive Bildungspolitik, die im Übrigen auch die beste Arbeitsmarktpolitik ist“, warnt Bosch. Eine Trendwende sei nur durch ein Maßnahmenpaket zu erreichen, das die besonderen Probleme der Langzeitarbeitslosen im Blick hat und in eine Wachstumsstrategie eingebunden ist. Über regionale Netzwerke und (Nach-)Betreuung hilft es auch, Vorurteile zu überwinden. Eine solche auf den Einzelfall ausgerichtete Arbeitsmarktpolitik brauche einen hochflexiblen Mittelein-

satz. Angesichts der vielfältigen Probleme und unterschiedlichen Potenziale der Betroffenen könne Langzeitarbeitslosigkeit nur mit einem Bündel von Instrumenten bekämpft werden.

Der Arbeitsmarktforscher begrüßt die angekündigten Bundes-Programme zur Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit. Allerdings hätte man die neuen Elemente – Betriebsakquise, Coaching, Gesundheitsförderung – besser an die Regelförderung (§16e SGB II „Förderung von Arbeitsverhältnissen“) anbinden können. Denn damit stehe ein ausbaufähiges Instrument zur Verfügung, das allen Arbeitgebern von der Privatwirtschaft über die Beschäftigungsträger bis hin zu Sozialen Unternehmen offenstehe.

Quelle: IAQ: Pressemitteilung vom 18.05.2015

„Zu viele Studenten, zu wenig Facharbeiter? Droht uns die Überakademisierung?“

Über den „Akademisierungswahn“ diskutierten Prof. Julian Nida-Rümelin von der LMU München, Prof. Felix Rauner von der Uni Bremen, Dr. Irene Seling von der BDA und Heino von Meyer von der OECD im Historischen Rathaussaal der Stadt Nürnberg anlässlich der Konferenz des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB).

Die Zahl der Studienanfänger hat sich in den letzten 15 Jahren nahezu verdoppelt, Tendenz weiterhin steigend. Wie ist diese Entwicklung zu bewerten? Haben wir bald ein Überangebot an Akademikern, aber zu wenige Facharbeiter? Wracken wir gerade das duale Ausbildungssystem ab, um das uns so viele Länder beneiden? Und inwieweit sollte der Staat hier regulierend eingreifen?

Das Dilemma, vor dem wir stehen, zeigte IAB-Vizedirektor Dr. Ulrich Walwei auf: Deutschland brauche künftig durchaus noch mehr Akademiker. Zugleich machten aber aktuelle Analysen des IAB deutlich, dass langfristig gerade im mittleren Qualifikationssegment die stärksten Fachkräfteengpässe drohten (hierzu auch IAB-Kurzbericht 9/2015 mit Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis 2030).

Nida-Rümelin: „Viele Eltern sind von einer regelrechten Bildungsangst ergriffen“

Auf die Frage, ob Deutschland unter einer Überakademisierung leidet, gab der Münchner Philosophieprofessor Julian Nida-Rümelin, Autor einer bekannten Streitschrift wider den „Akademisierungswahn“, eine zunächst durchaus überraschende Antwort: „Wir haben in Deutschland zu wenig Akademiker. Es könnten sogar noch mehr werden“, meinte der ehemalige SPD-Kulturstatsminister unter Gerhard Schröder. Der Anteil der Hochschulabgänger unter den 25- bis 64-Jährigen liege derzeit bei 16 Prozent und könne nach seinem Dafürhalten durchaus auf 25 bis 30 Prozent steigen. Wenn sich die Entwicklung jedoch ungebremst fortsetzen sollte, sieht Nida-Rümelin das duale Ausbildungssystem in höchster Gefahr. Problematisch sei insbesondere, dass Ausbildungsberufe gegenüber akademischen Berufen eine weitaus geringere gesellschaftliche Wertschätzung genossen. „Ich sehe nicht ein“, empörte er sich, „warum ein Hochschuldozent das dreifache Gehalt einer Erzieherin bekommt“, und wies den Verdacht, dass es ihm letztlich um eine elitäre Abschließung geht, weit von sich. Der von ihm diagnostizierte „Akademisierungswahn“ speise sich auch aus der „Bildungsangst“ vieler Eltern, die Angst vor dem Abstieg ihrer Kinder hätten.

Von Meyer: Studium und duale Ausbildung nicht gegeneinander ausspielen

Demgegenüber sieht Heino von Meyer in steigenden Studentenzahlen keine Gefahr für das duale Ausbildungssystem. Der Leiter des Berlin Centre der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hält die Debatte um eine Überakademisierung für einen „Schaukampf, bei dem Studium und duale Ausbildung gegeneinander ausgespielt werden“. Er betonte denn auch, dass die OECD keine Quoten oder Zielmarken für den Akademikeranteil ausbebe. Vielmehr trete die OECD insgesamt für bessere Bildungschancen und mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung ein. Er verweist darauf, dass Deutschland in der Vergangenheit über allen OECD-Ländern den geringsten Zuwachs an hochqualifizierten „Meistern und Mastern“ zu verzeichnen hatte, während zugleich viele Jugendliche in Schule, Ausbildung und Studium ohne Abschluss blieben.

Rauner: „Die Attraktivität der beruflichen Ausbildung nimmt kontinuierlich ab.“

Felix Rauner hingegen, der an der Universität Bremen eine Forschungsgruppe „Berufsbildungsforschung“ leitet, beklagte, dass die Attraktivität der dualen Ausbildung kontinuierlich abnimmt. Der Professor, der früher selbst als Elektroinstallateur gearbeitet hat, pries das „Prinzip der Meisterschaft“. Deutsche Handwerksmeister müssten so unterschiedliche Kriterien wie Funktionalität und Gebrauchswert, aber auch Umwelt- und Arbeitsschutz verstehen und abwägen, wenn sie sich mit ihrem Betrieb am Markt behaupten wollen. Dass Deutschland nach 1990 – im Gegensatz etwa zu Frankreich oder England – keine flächendeckende Deindustrialisierung zu beklagen hatte, ist für Rauner auch das

Verdienst des dualen Ausbildungssystems. Das Erfolgsrezept der deutschen Industrie sei es gewesen, dem sich verschärfenden internationalen Qualitätswettbewerb mit einem Abbau von Hierarchieebenen im Management und einer Stärkung der wertschöpfungsnahen Facharbeiterschaft sowie mit leistungsfähigen F+E-Abteilungen zu begegnen. Rauner lobte zudem das Schweizer Modell, wo die duale Berufsausbildung den gleichen Wert habe wie ein Hochschulstudium und auch die Durchlässigkeit zwischen beiden Bereichen besser funktioniere. Noch stärker als in Deutschland stütze sich die Innovationskraft der Schweizer Wirtschaft auf FH-Absolventen, Meister und Facharbeiter.

Anders als Nida-Rümelin und Rauner hält Irene Selting von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände die Debatte um den vermeintlichen Akademisierungswahn für falsch. „Der Bedarf an Akademikern steigt“, zeigte sich die stellvertretende Leiterin der Abteilung Bildung/Berufliche Bildung überzeugt – und fügte der mit Daten und Zahlen reichlich gespickten Diskussion mindestens zwei weitere hinzu. Detailliert erläuterte sie, warum die Angaben zur Zahl der Studienanfänger, die in den Medien kursieren, aus ihrer Sicht überhöht und irreführend sind und daher bereinigt werden müssten. Am Ende taxierte sie die Zahl derjenigen, die sich pro Jahr für ein Studium entscheiden, auf 400.000 und die Zahl derjenigen, die eine berufliche Ausbildung beginnen, auf 710.000.

Dissens entzündete sich an der Höhe der sogenannten Bildungsprämie. Berechnungen, denen zufolge ein Akademiker im Laufe seines Lebens eine Million Euro mehr verdient als ein Nichtakademiker, hält Nida-Rümelin für „völlig

schief“. Nur bei Informatikern und Ingenieuren gebe es einen massiven Gehaltsüberschuss. Absolventen sozial- und geisteswissenschaftlicher Studiengänge hingegen verdienten zum Teil sogar deutlich weniger als nicht akademische Fachkräfte (vgl. hierzu den IAB-Kurzbericht 1/2014 „Bildung lohnt sich ein Leben lang“). Zudem entstehe durch die Überakademisierung ein Druck nach unten – etwa dergestalt, dass Architekten mangels besserer Alternativen den Beruf eines technischen Zeichners ausüben.

Selting: Zweijährige Ausbildungsgänge als Einstiegsoption für leistungsschwächere Jugendliche

Einigkeit auf dem Podium bestand hingegen darin, dass mehr für den „unteren Rand“ getan werden müsse. So monierte Selting, dass von den 20- bis 29-jährigen 1,3 Millionen keinen Berufsabschluss hätten. Gerade schwächere Jugendliche müssten stärker gefördert werden, denn noch immer befänden sich viel zu viele im sogenannten Übergangssystem. Anders als Nida-Rümelin machte Selting dafür jedoch nicht die unzureichende Ausbildungsbereitschaft der deutschen Wirtschaft verantwortlich. Stattdessen möchte sie den Ausbau zweijähriger Ausbildungsgänge forcieren, um leistungsschwächeren Jugendlichen den Einstieg in eine Ausbildung zu erleichtern. Leider, so klagte sie, zeigten die Gewerkschaften hier nur wenig Entgegenkommen.

Die Nürnberger Gespräche werden von der Bundesagentur für Arbeit, unter Federführung des IAB, und der Stadt Nürnberg zweimal jährlich ausgerichtet. Sie stehen allen Interessierten offen (Kontakt: Martin Schludi).

Quelle: www.iab.de/de/veranstaltungen, 04.05.2015

Arbeit 4.0 braucht Bildung 4.0

Die Digitalisierung nimmt Fahrt auf und erobert die Lebensbereiche der Menschen – Arbeit, Schule, Privatleben. Bereits 44 Prozent von 400 befragten Firmen setzen schon Industrie-4.0-Anwendungen ein. Das zeigt eine repräsentative Studie der Bitkom, des Interessenverbandes, der mehr als 2.200 Unternehmen der digitalen Wirtschaft vertritt: „Die Digitalisierung der Produktion muss oberste Priorität haben, wenn die deutsche Wirtschaft auch künftig international bestehen will.“ Gleichzeitig warnen die Gewerkschaften. Es besteht die Gefahr, dass in den nächsten zehn Jahren viele Menschen auf der Strecke bleiben. Die Digitalisierung der Arbeitswelt muss im Sinne der Beschäftigten jetzt neu organisiert werden. Dafür muss die Qualifizierung und Ausbildung in den Betrieben und Schulen verbessert werden, sagte IG Metall-Vorsitzender Detlef Wetzels dem Deutschlandfunk. Ein kompetenter Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen gilt als Voraussetzung für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe. Besorgniserregend sind jedoch die Ergebnisse der Studie ICILS 2013 (International Computer and Information Literacy Study), die die digitalen Kompetenzen von Jugendlichen in Deutschland im internationalen Vergleich untersuchte, und die den hier lebenden Jugendlichen nur ein mittelmäßiges Kompetenzniveau attestiert. „Schon jetzt gehen viele Menschen auf dem rasanten Weg in die Wissens- und Informationsgesellschaft verloren“, bestätigte Professorin Dr. Brigit Eickelmann von der Universität Paderborn, die die Studie mit durchgeführt hat. Fast 30 Prozent der Jugendlichen verfügen über nur unzureichende Computer- und IT-Kompetenzen. Sie werden es schwer haben, erfolgreich am privaten, beruflichen sowie

gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Bundesweit fordern Experten deshalb eine echte Bildungsrevolution. „Arbeit 4.0 braucht Bildung 4.0“, titelte neulich der Autoren-Blog carta.info. Ähnlich sieht das auch die Bundesregierung, die das Thema „Digitale Bildung“ in den Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung gab, wo nach einem Fachgespräch geschlossen wurde: „Deutschland hat in der digitalen Bildung großen Nachholbedarf.“ So betonte Eickelmann, dass es neben der Bereitstellung technischer Infrastruktur vor allem um die Erstellung von Curricula gehe, die auch die Kompetenz der Lehrer erhöhen. Saskia Esken, Mitglied der SPD-Bundestagsfraktion und Berichterstatterin „Digitale Bildung“, zeigte sich zufrieden: „Mit dem Fachgespräch haben wir einen fachlichen Diskurs eröffnet. Jetzt müssen wir gemeinsam daran arbeiten, die Forderungen mit Leben zu füllen.“ Auch das BMBF möchte sich jetzt verstärkt offenen Bildungsmaterialien zuwenden, den so genannten „Open Educational Resources“ (OER). OER stehen im Internet unter einer offenen Lizenz; diese erlaubt, dass Nutzer die Lehr- und Lernmaterialien ohne Sorge vor möglichen Urheberrechtsverletzungen mit anderen teilen und weiterentwickeln können. Ziel ist, dieses Potenzial für Deutschland stärker zu nutzen.

Quelle: BBB Info-Brief Juni 2015 (gekürzt) www.bildungsverband.info

Baden Württemberg Bildungsurlaub: Fünf Tage für Bildung und Qualifizierung Bildungszeit jetzt nutzen!

„Mit dem Anspruch auf Bildungszeit wird ein lange gehegter Wunsch der Gewerkschaften wahr“, sagte die stellvertretende DGB-Landesvorsitzende Gabriele

Frenzer-Wolf. Am 1. Juli 2015 trat das Gesetz in Baden-Württemberg in Kraft. „Endlich eröffnen sich auch im Südwesten den Beschäftigten neue Perspektiven für Bildung und Qualifizierung“. Beschäftigte können sich fünf Tage im Jahr für berufliche und politische Bildung freistellen lassen. Der Arbeitgeber zahlt das reguläre Entgelt in der Zeit fort. Die Seminar- und Reisekosten sind von den Beschäftigten selbst zu tragen.

„Der DGB, seine Mitgliedsgewerkschaften und die Partner im Bündnis Bildungszeit werden dafür werben, die Bildungszeit zu nutzen. Wir wollen ein weiterbildungsfreundliches Klima im Land schaffen“. Die gewerkschaftlichen Bildungswerke haben die Anerkennung als Träger beantragt und bieten bereits von Juli 2015 an entsprechende Veranstaltungen an. Für Gewerkschaftsmitglieder sind diese Bildungsangebote in der Regel kostenlos.

Vom 1. Januar 2016 an werden auch Qualifizierungen für ehrenamtliche Tätigkeiten im Rahmen der Bildungszeit möglich sein. „Viele Menschen leisten ehrenamtlich Hilfe für Flüchtlinge und damit einen wertvollen Dienst an unserer Gesellschaft. Sie sollen künftig Bildungszeit nehmen können, um sich auf diese Aufgaben vorbereiten zu lassen.“

Der Weg zur Bildungszeit:

1. Bildungsangebot aussuchen

Das Bildungsangebot muss für die Bildungszeit geeignet sein und von einem anerkannten Träger durchgeführt werden (Liste der anerkannten Träger auf www.bildungszeitgesetz.de). Das Bildungsangebot muss grundsätzlich mindestens 6 Zeitstunden pro Tag Unterricht umfassen.

2. Antrag auf Bildungszeit stellen

Antrag beim Arbeitgeber (schriftlich, mindestens acht Wochen vor Veranstal-

tungsbeginn) mit folgenden Inhalten stellen: Informationen zu Lernzielen und Lerninhalten, Zielgruppe der Veranstaltung, zeitlicher Ablauf, Name der Bildungseinrichtung mit Angaben zur Anerkennung (Musterformular auf www.bildungszeitgesetz.de).

3. Entscheidung des Arbeitgebers abwarten

Der Arbeitgeber entscheidet unverzüglich, spätestens vier Wochen vor Beginn der Bildungsmaßnahme schriftlich über den Antrag. Ohne Antwort innerhalb der Frist gilt der Antrag als genehmigt. Eine Ablehnung muss schriftlich begründet werden. Eine Ablehnung ist möglich, wenn der individuelle Anspruch auf Bildungszeit bereits ausgeschöpft wurde, dringende betriebliche Belange im Sinne von §7 Bundesurlaubsgesetz oder bereits genehmigte Urlaubsanträge anderer Beschäftigter vorliegen. Der Arbeitgeber kann auch mit Verweis auf die Kleinbetriebs- oder die Überforderungsklausel den Antrag ablehnen.

4. Teilnahme nachweisen

Nach der Weiterbildungsmaßnahme ist die Teilnahme gegenüber dem Arbeitgeber nachzuweisen. Eine entsprechende Bescheinigung stellt der Bildungsträger aus.

Quelle: Pressemitteilung des DGB Baden-Württemberg, 30.6.2015 (gekürzt)

Unternehmervverbände: Bildung definiert Lebenschancen. Bildung 4.0 – für die Arbeitswelt der Zukunft

„In Deutschland verweisen wir gerne und mit Recht darauf, dass das duale Ausbildungssystem Jugendliche besonders erfolgreich in das Arbeitsleben integriert und Jugendarbeitslosigkeit weitgehend verhindert. Nicht nur unsere euro-

päischen Nachbarn, sondern auch Länder wie die USA und China experimentieren gerade damit, duale Ausbildungskonzepte in ihre nationalen Systeme zu integrieren.

Wir sind überzeugt, dass die duale Berufsausbildung ein wesentlicher Faktor für die Stärke des Wirtschaftsstandorts Deutschland ist. Leider sind wir gerade dabei, diese Stärke aus politischem Opportunismus zu verspielen. Denn in der öffentlichen Wahrnehmung ist die akademische Ausbildung der Königsweg, der Arbeitsplatzsicherheit, ein hohes Lebens Einkommen und gesellschaftliches Ansehen garantiert. Deshalb gehen jedes Jahr mehr Jugendliche unmittelbar im Anschluss an die Schule an die Hochschulen.

Vieles an dieser Entwicklung ist positiv, denn die Qualifikationsanforderungen in der Wirtschaft steigen. Deshalb ist es prinzipiell zu begrüßen, dass Jugendliche sich anspruchsvolle Ziele setzen. Sorgen macht uns, dass als Spiegelbild der ständig steigenden Quote von Jugendlichen, die ein Studium beginnen, Jahr für Jahr weniger Jugendliche in eine betriebliche Ausbildung gehen. Der Wirtschaft fehlen die Bewerber um Ausbildungsstellen. Gleichzeitig weisen alle Prognosen darauf hin, dass in Zukunft gerade die beruflich-praktischen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt gesucht sein werden, während Angebot und Nachfrage bei Akademikern überwiegend ausgeglichen sind.

Der Wissenschaftsrat hat in einer kürzlich vorgelegten Analyse auf einen weiteren, aus unserer Sicht sehr wichtigen Aspekt hingewiesen. Auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft werden vor allem Qualifikationsprofile nachgefragt werden, die ein hohes theoretisches Wissen mit praktischen Umsetzungsfähigkeiten verbinden. Kurz gesagt: Wir brauchen sowohl den betrieblichen Praktiker

als auch den Akademiker, aber immer öfter in einer Person. ...

Betriebliche und akademische Weiterbildung

Bildung wird noch immer überwiegend mit Erstausbildung gleichgesetzt. Daneben hat sich jedoch der Begriff des „lebenslangen Lernens“ in den Bildungsbatten etabliert. Es besteht ein gesellschaftlicher Konsens, dass Lernen während des gesamten Berufslebens erforderlich ist.

Die Konsequenzen dieser Erkenntnis sind jedoch in der Struktur des Bildungssystems noch nicht angekommen. Junge Menschen planen ihre Bildungswege immer noch so, als sei die Wertigkeit des letzten allgemeinbildenden Abschlusses vor Eintritt in das Berufsleben entscheidend für die gesamte weitere Berufslaufbahn. Am Beispiel der Hochschulzugangsberechtigung für beruflich qualifizierte wird deutlich, dass nach wie vor Hürden im System existieren, die es Menschen erschweren, das Prinzip des lebenslangen Lernens auch tatsächlich zu leben.

Wissenschaftliche Weiterbildung für betriebliche Praktiker

Die wissenschaftliche Weiterbildung – lange ein Stiefkind der hochschulischen Bildung – wurde mit der Reform des Hochschulrahmengesetzes 1999 zum gesetzlichen Auftrag der Hochschulen und ist in fast allen Landeshochschulgesetzen enthalten. Der starke Zustrom an Schulabsolventen an die Hochschulen führte allerdings dazu, dass wissenschaftliche Weiterbildung an vielen Hochschulen noch nicht in hohem Umfang angeboten wird. Insbesondere fällt es vielen Hochschulen noch immer schwer, den besonderen Anforderungen von Weiterbildungsaspiranten zu genügen: Es geht in der Regel um berufsbegleitende Angebo-

te mit spezifischen organisatorischen, curricularen und didaktischen Besonderheiten und hohem Beratungsbedarf, die sich von grundständigen Studienformaten erheblich unterscheiden.

Einige Hochschulen bauen allerdings mit hohem Engagement der Leitungsgremien Einrichtungen für die wissenschaftliche Weiterbildung auf, die nur an akademische Teilnehmer gerichtet sind – die weiterbildungsaktivste Gruppe in der Bevölkerung. Die Beschränkung des Adressatenkreises wird möglicherweise in Zukunft nicht tragfähig sein: Viele beruflich Qualifizierte ziehen Hochschulabschlüsse beruflichen Fortbildungsabschlüssen als Upgrading ihrer Abschlüsse vor; geregelte berufliche Fortbildungsgänge verzeichnen zurückgehende Teilnehmerzahlen.

Dies gilt besonders in den Berufen, in denen sich die Grundausbildung akademisiert oder die kognitiven Anforderungen signifikant erhöhen. Dazu zählen etwa Gesundheits- und Pflegeberufe.

Erst in neuerer Zeit fanden einige private und teilweise auch staatliche Fachhochschulen und Hochschulen, die sich auf die Fernlehre spezialisiert haben, ein weites Betätigungsfeld darin, in berufsbegleitenden Studiengängen beruflich Qualifizierten ein akademisches Upgrading

anzubieten. Sie rechnen dabei einschlägige berufliche Vorerfahrungen entsprechend den Beschlüssen der Hochschulrektorenkonferenz von 2009 mit bis zu 50 % der erforderlichen Lernleistungen an. Diese Studiengänge stoßen auch deswegen auf große Resonanz, weil beruflich Qualifizierte damit Akademisierungstrends in ihrem Berufsfeld individuell folgen können. Einige weiterbildende Studienangebote sind für Lernen ohne die übliche Studieneingangsquifikation offen und bieten ihnen eine ergänzende akademische Qualifizierung,

die auf ihre beruflichen Erfahrungen aufsetzt. Auch gibt es reguläre weiterbildende Studiengänge, die ein Studium neben dem Beruf ermöglichen.

Quelle: Vereinigung der hessischen Unternehmensverbände (vhu), www.vhu.de/vhu/home/publikationen_services/_bildung_40_fuer_die_arbeitswelt_der_zukunft.de.html

Kompetenzen von Lehrenden anerkennen Erwachsenenbildungs-Projekt GRETA startet am DIE

Seit Jahren ist es im Gespräch – jetzt werden die schon lange geforderten ersten Schritte getan: Ähnlich wie in Österreich und in der Schweiz kann es bald auch in Deutschland eine bundesweite, trägerübergreifende Anerkennung der Kompetenzen von Erwachsenen- und Weiterbildnern geben. Mit dem Projekt GRETA des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) wird der Grundstein für eine mehrjährige Entwicklungsphase gelegt. Durch die enge Kooperation mit acht Dachverbänden aus allen wichtigen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung entsteht eine neue Dynamik für die Professionalitätentwicklung im Feld. Mit den Trainern und Dozenten werden Akteure in den Fokus gerückt, die mit mindestens 400.000 Personen eine sehr große Berufsgruppe darstellen. Für die Teilnehmenden sind sie das Aushängeschild der Weiterbildung und für die Qualität der Lehr- und Lernprozesse verantwortlich. GRETA steht für „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ und wird für drei Jahre mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

(BMBF) finanziert. Konkret wird im Projekt zunächst ein Kompetenzmodell entwickelt, auf das sich alle nachfolgenden Fragestellungen und Verfahren beziehen sollen. Zum Beispiel werden Instrumente entwickelt und vereinbart, die Kompetenzen von Dozenten und Trainern in der Weiterbildung sichtbar machen und anerkennen („validieren“) und die später in ein berufsqualifizierendes Zertifikat münden können. Dabei geht es nicht um fachliche, sondern um erwachsenenpädagogische, also z. B. methodische und didaktische Kompetenzen. Und zwar sowohl um solche, die im Rahmen der Berufstätigkeit erworben worden sind als auch solche, die im Zuge von gezielten Aus- und Fortbildungen angeeignet wurden. Bisher gibt es diesbezüglich keine Anforderungen an Dozenten, die in allen Bereichen der Weiterbildung gleichermaßen gelten würden. In einzelnen Trägerbereichen und auf einzelne Fächer bezogen gibt es Standards; auch die Durchführungsverordnungen und Qualitätsmanagement-Systeme schreiben einzelne Anforderungen fest. Auch wenn die Umsetzung und Implementierung von konkreten Strukturen noch nicht Gegenstand des aktuellen Projekts ist, so muss doch schon jetzt darauf geachtet werden, dass sich die Verfahren an den Bedarfen und Möglichkeiten der Praxis orientieren. Hierzu werden im Rahmen von GRETA Workshops mit Einrichtungsvertretern und Dozenten durchgeführt. Es „muss vermieden werden, zusätzlich zu bereits bestehenden Anforderungen aufwändige und kostenintensive Qualitätssicherungssysteme aufzubauen. Gleichzeitig muss natürlich deutlich gemacht werden, dass bestimmte Anforderungen zu erfüllen sind, wenn man hinreichende Qualität gewährleisten möchte“, sagt BBB-Geschäftsführer Walter Würfel. Der Bil-

dungsverband vertritt im Konsortium die Interessen von Akteuren aus dem Feld der beruflichen Weiterbildung. Die Beteiligten erhoffen sich von ihrer Kooperation, mittelfristig Qualitätsstandards für Lehrtätigkeiten in der Weiterbildung bundesweit etablieren und ein gemeinsames Berufsverständnis in der Community der Erwachsenen- und Weiterbildner stiften zu können. „Und wenn die Kompetenzen der Lehrkräfte deutlich sichtbar werden, kann dies eine Voraussetzung sein, die Rahmenbedingungen der Beschäftigungsverhältnisse zu verbessern“, so Würfel. Insgesamt teilen die Kooperationspartner von GRETA die Einschätzung, dass ein solcher Prozess hilft, Bedeutung und Wert der Weiterbildung sichtbar zu machen. Projektpartner sind:

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB)
- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AuL)
- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V. (BBB)
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF)
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV)
- Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e.V. (DVWO)
- Verband Deutscher Privatschulverbände e.V. (VDP)

Kontakt: Dr. Peter Brandt (DIE)
brandt@die-bonn.de

Quelle: BBB Info-Brief Juni 2015
www.bildungsverband.info

Rezensionen

Horst Siebert: Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar. Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2015, 159 S.

Horst Siebert hat schon zahlreiche Bücher zu den Themen „Lernen“, „Konstruktivismus“ und „konstruktivistische Didaktik“ veröffentlicht. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an „Pädagogischer Konstruktivismus“ (2003), „Konstruktivistisch lehren und lernen“ (2008), „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ (zusammen mit Rolf Arnold, 1995), um nur drei aus der langen Reihe von Titeln zu nennen. Kann da der vorliegende Text noch etwas Neues beisteuern, zusätzliche Aspekte herausarbeiten oder gar einen perturbierenden Blick auf das Thema eröffnen? Ja, er kann, weil es einen Reibungspunkt gibt, eine argumentative Herausforderung in Gestalt der politischen Bildung und ihrer konstruktivismus-kritischen Vertreter.

Gewohnt vielschichtig mit Rückgriff auf Literatur aus der Pädagogik und ihrer Nachbardisziplinen, aber auch den Naturwissenschaften entfaltet der Autor den Kosmos des Konstruktivismus mit seinen Verästelungen und Akzentuierungen, er arbeitet auf der Basis lernpsychologischer und neurobiologischer Grundlagen sein Lernverständnis heraus und beschreibt davon ausgehend sein didaktisch-methodisches Grundverständnis. Dies geschieht komprimiert und konzentriert, immer wieder auch mit Bezügen zur politischen Bildung. In der Mitte des Buches wird über ein Zwischenfazit die Quintessenz seiner Überlegungen zum Lernbegriff, zur Lernfähigkeit, zur

Gehirnforschung, zum Lehren und zur Kommunikation zusammengefasst. Siebert kompakt sozusagen.

Die politische Bildung gerät allerdings erst im vierten Kapitel ins Zentrum der Betrachtung. Dort werden verschiedene Ansätze dieser Disziplin in Beziehung zum konstruktivistischen Ansatz gesetzt: Adornos Theorie der Halbbildung, Oskar Negts exemplarisches Lernen und Dirk Langes alltagsorientiertes Lernen. Horst Siebert sieht durchaus eine Anschlussfähigkeit zu konstruktivistischem Gedankengut: Das Exemplarische, das Alltagsorientierte und die Subjektorientierung würden sich ergänzen.

Auch einige Grundpositionen konstruktivistischer Lerntheorie werden relativiert: Die Ausrichtung des Lernens z. B. auf Brauchbarkeit (Viabilität) allein reiche nicht aus, es bedürfe auch einer regulativen normativen Idee, die zum Beispiel in einer zeitgemäßen Weiterentwicklung der Humboldtschen Bildungsidee bestehen könne. Im Vorwort betont Klaus-Peter Hufer dann auch zurecht: „So eindeutig war Horst Siebert bisher nicht.“

Siebert sieht in unserer Gesellschaft gelernte soziale Konstruktionen, die nicht als Ausprägung von Individualität hingenommen werden können (z. B. Rassismus, Islamfeindlichkeit, umweltschädliche Einstellungen und Verhaltensweisen). Erwachsenenbildung habe die gesellschaftliche Aufgabe, ja die Verpflichtung gegenzusteuern durch Aufklärung, Bewusstmachung und Reflexion. Er zeigt auch an Beispielen auf, wie diese Zielsetzung durch politikdidaktische Maßnahmen erreichbar werden könnten.

Das Buch ist trotz vieler Praxisbeispiele eine anspruchsvolle Lektüre, die die volle Aufmerksamkeit des Lesers/der Leserin verlangt. Es liefert einen fundierten Beitrag zu einem Grundsatzstreit und

endet versöhnlich mit einem Brückenschlag. Dieser Umstand ist im Besonderen bei Beiträgen zur politischen Bildung keinesfalls die Regel.

Dieter Gnahs

Heinemann, Alisha M.B.: Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“. Bielefeld 2014, 328 S.

Seit einigen Jahren wird der Weiterbildungsbeteiligung von Adressat_innen mit Migrationsbiografien auch wissenschaftlich verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt. Unter anderem ist dies auf statistische Erkenntnisse über eine Unterrepräsentation der genannten Gruppe in Weiterbildungsmaßnahmen oder auch auf geänderte Rahmenbedingungen wie das Zuwanderungsgesetz zurückzuführen.

Hinter dem homogenisierenden Konstrukt von „Menschen mit Migrationshintergrund“ bleiben viele Aspekte des Phänomens Weiterbildungsteilnahme im Dunkeln. Die qualitative Studie von Heinemann differenziert Motive, Erfahrungen sowie Strategien von Frauen mit Migrationserfahrung im Zugang zu Weiterbildung näher aus. Sie verortet ihre an der Universität Hamburg vorgelegte Dissertationsschrift an der Schnittstelle von Adressat_innenforschung und einer macht- und herrschaftskritischen Migrationswissenschaft. Die Analyse knüpft an Bourdieus Konzepten zu Habitus, Kapitalsorten und symbolischer Herrschaft an und basiert wesentlich auf postkolonialen Theorieansätzen. Dementsprechend sorgfältig wird in den einleitenden Kapiteln der Umgang mit Begrifflichkeiten erörtert, etwa wenn die mit der Zuschreibung eines „Migrationshintergrundes“ verbundenen gesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen hinterfragt werden. So kann bereits die Konstruktion einer ver-

meintlichen Gruppe von „Menschen mit Migrationshintergrund“ als Akt symbolischer Ausgrenzung wirksam werden.

Die Forschungsfrage nach den subjektiven Perspektiven von Frauen „mit Migrationshintergrund“ auf Weiterbildung, insbesondere ihre Gründe für eine Teilnahme/Nicht-Teilnahme an Bildungsangeboten, wird anhand von empirischem Material aus elf Einzelinterviews mit Frauen im Alter zwischen 25 und 50 Jahren ausgelotet. Einige der Befragten sind im Erwachsenenalter mit dem Ziel einer dauerhaften Niederlassung eingewandert, andere sind bereits in Deutschland aufgewachsen. Aufgrund ihres Lebensmittelpunktes werden sie auch unabhängig von ihrem Rechtsstatus in der Publikation als deutsche Frauen bezeichnet. Die Autorin setzt damit einen bewussten Kontrapunkt zu gängigen Benennungspraxen und dahinterliegenden Definitionen von Zugehörigkeit.

Die Analyse zeigt insgesamt sehr heterogene Lebenslagen der Befragten auf, es lassen sich auch einige zentrale Phänomene ausmachen. Diese werden in vier Dimensionen gefasst, um die Begründungslogiken in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme nachvollziehbar zu machen. Anhand der Schlüsseldimension „Zugehörigkeit“ (die sich aus subjektiven Einschätzungen als auch Fremdzuschreibungen ergibt) wird herausgearbeitet, dass neben Anerkennungserfahrungen das Erleben von Zugehörigkeit zur so bezeichneten Mehrheitsgesellschaft dazu beiträgt, dass die Befragten Weiterbildung als subjektive Option zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit wahrnehmen. Ein Gefühl der Zugehörigkeit entsteht insbesondere dann nicht oder nur schwer, wenn Diskriminierung erlebt wurde, wenn es an adäquater sozialer Einbettung und Unterstützung im Alltag mangelt und wenn in struktureller bzw. symbolischer Hinsicht Exklusion aus der

Gesellschaft erfolgt. Ein Beispiel dafür wären öffentliche Diskurse, die permanent zwischen einem Wir und Nicht-Wir unterscheiden („Othering“). Auch die Intensität und Häufigkeit der genannten Erfahrungen beeinflussen Handlungsspielräume und somit Entscheidungen zur Weiterbildungsteilnahme.

Drei weitere Dimensionen verstärken oder schwächen die Relevanz der Zugehörigkeitsthematik ab. So umfasst „staatsbürgerliches Handlungskapital“ beispielsweise Barrieren im Zugang zu Weiterbildung aufgrund rechtlich-struktureller Restriktionen bei der Arbeitsmarktpartizipation oder bezüglich der Aufenthaltssicherheit. In der Dimension des kulturellen Kapitals rücken insbesondere die Anerkennung von Bildungsabschlüssen, die Schriftsprachkompetenzen im Deutschen, individuelle Lernvoraussetzungen sowie Informationen über den Weiterbildungsmarkt als Einflussfaktoren ins Blickfeld. Eine Teilnahme an Weiterbildung wird etwa begünstigt, wenn ein Deutschkursbesuch mit konkreten Nutzenerwartungen verbunden ist. Ferner erweist sich die Unterstützung durch Institutionen und Netzwerke bei der Orientierung im Feld der Weiterbildung als bedeutsam. In der vierten Dimension werden nicht unmittelbar migrationspezifische Begründungsfiguren zusammengefasst (u. a. finanzielle Ressourcen, Interesse, Gender-Aspekte etc.) – sie stehen aber nichtsdestotrotz in Wechselwirkung mit anderen genannten Einflussfaktoren.

Am Ende des Buches finden sich Vorschläge zu der Frage, wie Weiterbildungsinstitutionen auf derartige Befunde reagieren können. Die Autorin nennt schlaglichtartig einige Ansatzpunkte für einen stärkeren Einbezug von Adressat_innen mit Migrationsbiografien, wie z. B. Öffentlichkeitsarbeit, aufsuchende Konzeptionen, Kooperationen mit mi-

grantischen Selbstorganisationen, die Schaffung von Schutzräumen oder das Überdenken von Zeitstrukturen. Heinemann schlägt, angelehnt an Gender Mainstreaming Konzepte, den Ansatz des „Cultural Mainstreaming“ vor, also eine institutionelle Strategie, die gleiche Teilhabechancen sichern soll. Dieses Konzept wird jedoch nicht näher beschrieben. In Bezug auf pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft wird schlussendlich auf die Notwendigkeit der Arbeit an (rassismus-)kritischen reflexiven Haltungen hingewiesen – und zwar als allgemeine Anforderung professioneller Weiterbildungstätigkeit, unabhängig davon, ob es sich um zielgruppenspezifische Programme handelt.

Die aufschlussreiche, gut lesbare und mit Ausschnitten aus empirischem Material schlüssig gestützte Publikation von Heinemann stellt einen wichtigen Beitrag für die Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft dar. Sie beinhaltet wertvolle Einsichten und Denkanstöße sowohl für wissenschaftlich als auch praktisch tätige Pädagog_innen. Die Autorin ermöglicht ein vertieftes Verständnis der komplexen Thematik, indem politisch-rechtliche Bedingungen, institutionelle Einflüsse und subjektive Faktoren zueinander in Beziehung gesetzt werden. Hervorzuheben ist der kritisch-reflexive Umgang mit Daten und Theorien, aber auch mit ihrem eigenen Tun/ihrer Situiertheit als Wissenschaftlerin. Ein Verdienst der Arbeit besteht nicht zuletzt darin, die in der Erwachsenenbildungswissenschaft wenig rezipierte Theorietradition der Postcolonial Studies einzuführen. Postkoloniale Ansätze sind nicht nur für das Verständnis der Migrations-Thematik zentral, sondern für jegliche macht- und herrschaftskritische Auseinandersetzung mit Bildungsfragen, die historischen und globalen Implikationen Raum gibt.

Annette Sprung

Mitarbeiter/innen

Peter Alheit, Prof. Dr. Dr., Jg. 1946, Prof. i. R. am Institut für Erziehungswissenschaft Georg-August-Universität Göttingen – Veröffentlichungen u. a.: (gem. mit Kate Page und Rineke Smilde) Musik und Demenz, Gießen 2015.

Micha Brumlik, Prof. Dr., Jg. 1947, bis 2013 Professor für „Theorien der Bildung und Erziehung“ am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt; seit Oktober 2013 Senior Advisor am Zentrum Jüdische Studien Berlin/Brandenburg – zahlreiche Veröffentlichungen zu geistesgeschichtlichen, pädagogischen, religionsphilosophischen und tagespolitischen Themen.

Birte Egloff, Dr., Jg. 1969, Akademische Rätin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: Ethnografie. In: Schäffer/Dörner (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, Opladen 2012, S. 263-276.

Matthias Herrle, Dr. phil., Dipl.-Päd., Jg. 1980, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL), Universität Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: Seichter/Friebertshäuser (Hg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim 2013, S. 119-152; (zus. mit Rauin/Engartner (Hg.): Videoanalysen in der Un-

terrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim, 2015 (im Druck).

Bastian Hodapp, Jg. 1979, Wissenschaftlicher Mitarbeiter Fachbereich Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Frankfurt; Gesangs- und Musikpädagogie; Psychologie – Veröffentlichungen u. a.: Asthma aus gesangspädagogischer Sicht, Aachen 2012; Asthma – Endstation Sängerkarriere? Vox humana, o. O. 2014.

Hendrikje Mautner-Obst, Prof. Dr., Jg. 1968, Professorin für Musikvermittlung; Prorektorin für Internationale Kontakte; Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Knigge (Hg.): Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen, Stuttgart 2013; Verdi-Wissen. Wissensfelder in Franz Werfels Roman Verdi und ihre Bedeutung für die deutsche Verdi-Renaissance der 1920er Jahre, in: Verdi-Reception, hrsg. von Frassà und Niccolai, Turnhout 2013, S. 119-136.

Dieter Nittel, Prof. Dr., Jg. 1954, Professor für Erwachsenenbildung am Fachbereich Erziehungswissenschaften Universität Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin und Heidelberg 2013 (hrsg. zus. mit Seltrecht); Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim und Basel 2014 (zus. mit Schütz/Tippelt).

Raum als Ort des Lehrens und Lernens

Beiträge hochkarätiger Autoren

Die Autoren des Sammelbands nähern sich in ihren Beiträgen dem Raum in der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Perspektiven. Sie reflektieren das Lehren und Lernen im Zusammenspiel mit Raum aus theoretischer Perspektive, sie erkunden das Verhältnis von Raum und sozialer Herkunft und nehmen regionale und mediale Zugänge in den Blick.



Christian Bernhard, Katrin Kraus,
Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
2015, 235 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5584-8
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Virtuelles Lehren und Lernen

Aktuelle Didaktik und Technik

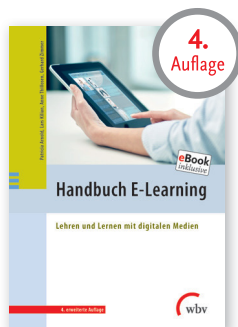
➔ wbv.de/e-learning

Die 4. Auflage des Standardwerkes wurde um die Themen Clouds, Open Educational Resources (OER), Massive Open Online Courses (MOOCs), Inverted Classroom und Game Based Learning erweitert. Alle bestehenden Themen wurden aktualisiert.

Pressestimme zur 3. Auflage:

„Die vielfältigen Möglichkeiten von E-Learning haben zahlreiche Studien angeregt, Bilanz zu ziehen und einen Überblick zu schaffen. Dieses Handbuch leistet das in fulminanter Weise.“

DAS ARGUMENT



Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thillosen,
Gerhard Zimmer

Handbuch E-Learning

Lehren und Lernen mit digitalen Medien

4. erweiterte Auflage

2015, 605 S.

Print plus E-Book 59,90 € (D), ISBN 978-3-7639-5569-5

E-Book 49,90 € (D)

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

