

Partizipation

Mein PART zählt



Schriftenreihe der Bundesakademie

30

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST

Partizipation - *Mein PART zählt*

- 1 Vorwort | René Schuh
- 2 Wenn aus Teilnehmenden Teilgebende werden | Eveline Unruh
- 5 Überlegungen für ein differenziertes Partizipationsverständnis in der musikalischen Bildung | Steffen Geiger
- 9 Ein Recht auf Mitbestimmung – wie kann (schulische) Partizipation gelingen? | Daniela Müller-Kuhn | Dr. Julia Häbig | Nina-Cathrin Strauss
- 14 Selbstbestimmt und erfolgreich gestalten | Dieter Fahrner
- 20 Unser Orchester – unser Ding | Lisa Unterberg
- 26 Musik für alle – Community Music und Partizipation | Alicia de Banffy-Hall
- 30 Zu guter Letzt | Eveline Unruh
- 32 Impressum

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

„man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken“. Galileo Galilei hat mit dieser Aussage den Kern unseres Anliegens berührt.

Partizipation ist an allen gesellschaftlichen Orten eine wichtige Querschnittsaufgabe, sie ist nicht nur ein Grundprinzip Kultureller Bildung, vielmehr stehen beide in einem engen wechselseitigen Verhältnis: Ohne Partizipation ist Bildung nicht denkbar und auch umgekehrt ist Bildung eine Grundlage für Partizipation.

Musik eröffnet Möglichkeiten, teilzunehmen, teilzuhaben und teilzugeben. Gerade im Bereich der musikalischen und musikpädagogischen Arbeit ist das aktive Mitmachen aller Beteiligten eine Selbstverständlichkeit – und doch kann man die Chancen, die einer den Blick öffnenden Ermöglichungs- didaktik innewohnen, nicht hoch genug einschätzen. Denn: Dabei sein ist noch nicht alles. Einen eigenen Part im Ganzen zu spielen, darauf kommt es an.

Der Bundesakademie ist es ein großes Anliegen, bildungspolitisch relevante und aktuelle Themen für die musikpädagogische Praxis aufzuarbeiten. Auf das Thema Partizipation trifft dies in besonderem Maße zu: angesichts von aktuellen politischen Entwicklungen ist die Herausforderung einer umfassenden Beteiligung aller Menschen größer denn je. Außerdem ist die Forderung nach Partizipation längst in sämtlichen Bildungsplänen verankert. Mit dieser Veröffentlichung möchten wir Facetten dieses schillernd bunten Prismas aufzeigen und einen Austausch anregen. Dabei stehen Möglichkeiten und Chancen im Vordergrund, um die Arbeit von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren darin zu unterstützen, Beteiligungsmöglichkeiten wahrzunehmen und zu initiieren.



René Schuh
Direktor der Bundesakademie

Wenn aus Teilnehmenden Teilgebende werden

Der Einwand, Partizipation sei nichts weiter als eine leere Worthölse, hat seine Berechtigung. Es ist ein schillernder Ausdruck, der abstrakte Sachverhalte ausdrückt und in den verschiedensten Kontexten anwendbar ist. Aber besitzt Partizipation wirklich einen Mangel an Bedeutung?

Ein Blick auf die Herkunft des Wortes gibt Aufschluss darüber: participatio setzt sich zusammen aus pars, dem Teil, und capere, was soviel bedeutet wie fangen, sich aneignen, nehmen. Es geht also um eine Teilhaftigmachung. Ob sich ein Individuum dabei einen Teil von etwas aneignet oder ob es ein großes Ganzes gibt, in dem der oder die Einzelne einen Part spielt – über die Perspektive ist damit noch nicht viel gesagt. Jedenfalls muss davon ausgegangen werden, dass die bloße Teilnahme, also eine rein anwesenheitsbezogene Einbeziehung, noch keine Partizipation ist. Auf das Verb kommt es an, die Handlung ist entscheidend.

Teilnehmen → Teilhaben → Teilgeben

Nimmt man nur an etwas teil, hat man etwas davon, oder spielt der eigene Part eine so große Rolle, dass er einen konstituierenden Teil zum Ganzen beiträgt?

Entscheidend ist die Grundhaltung

Wer auf der Suche nach einer Schritt-für-Schritt-Anleitung für gelungene Partizipation ist, wird leider keinen Erfolg haben, denn dafür gibt es kein Rezept. Sowohl die Literatur als auch Expertinnen und Experten aus der Praxis sind sich einig, dass sich Partizipation vor allem durch eine Haltung mani-

festieren kann. Entscheidend ist nicht die Form oder Größe von Partizipationsmöglichkeiten, sondern die Grundeinstellung dahinter. Wird jeder einzelne Mensch wahrgenommen? Inwiefern erhalten Einzelne die Gelegenheit, sich einzubringen und sich aktiv am Geschehen zu beteiligen?

Die Anerkennung von Vielfalt ermöglicht Menschen, ihre individuellen Bedürfnisse selbstbestimmt zu äußern, sie mit anderen in Einklang zu bringen und auf diese Weise an einer kollektiven Gestaltung teilzuhaben. Diese Vorgänge der Absprache und Verständigung werden als Aushandlungsprozesse bezeichnet, sie stellen ein substantielles Element von Partizipation dar. Diese Voraussetzung für die Umsetzung von Partizipation äußert sich in der Auseinandersetzung mit Bedürfnissen und Zielen. In diesen Abläufen wird eine Übereinstimmung eigener Ziele, Pläne, Werte, Regeln und Normen mit denen der Gruppe angestrebt. Auf diese Weise kann durch die Erfahrung von sozialer Anerkennung die Selbstwirksamkeit gestärkt werden – im Sinne von Empowerment – und Einflussnahme und Mitbestimmung Gestalt annehmen. Aushandlungsprozesse laufen also sowohl interpersonell als auch zwischenmenschlich ab, in ihnen liegt ein Schlüssel für gelungene Partizipation. Bevor man eigene Interessen nach außen vertreten kann, muss man sich über sie bewusst sein.

Partizipation fängt beim Einzelnen an.

Im musikalischen Kontext kann Partizipation besonders in der Verwirklichung künstlerischer Gestaltungsräume zur Entfaltung kommen. Wie kann diese Chance genutzt werden,

Musizierende dauerhaft und konsequent an der Planung und Gestaltung der gemeinsamen Praxis zu beteiligen, die Aktivitäten an ihren Interessen zu orientieren und sie von ihnen mitbestimmen und mitgestalten zu lassen?

Geht man von einem offenen Partizipationsbegriff aus, lassen sich verschiedene ‚Bühnen‘ für Partizipation erschließen, sei es in Hinblick auf das organisatorisch-strukturelle, das pädagogische oder das künstlerische Geschehen:

Strukturelle Ebene

Wie werden Entscheidungen getroffen? Wie gestaltet sich die hierarchische Ordnung? Wie wird Kommunikation kultiviert?

Auf struktureller Ebene geht es bei Partizipation vorwiegend um die Gewährung von Einflussrechten, den Zugang zu kulturellen Ressourcen sowie die aktive Inanspruchnahme der zugestandenen Teilhaberechte.

Funktionssysteme, die demokratischen Prinzipien folgen und dadurch diese Form von Partizipation ermöglichen, können im Allgemeinen aus anderen Kontexten für die Musikpädagogik adaptiert werden.

Didaktisch-thematische Ebene

Eine Beteiligung bei der Auswahl musikalischer Gegenstände im Sinne der thematischen Inhalte schafft die Voraussetzung für das Involviertsein auf didaktischer Ebene. Didaktik als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen schließt die Organisation von Lehr- und Lernprozessen ein. Insofern zielt die didaktische Dimension auf die Einflussnahme und Mitbestimmung bei der Auswahl von Inhalten bzw. bei der Auswahl musikalischer Gegenstände ab, die thematisiert werden.

Künstlerisch-musikalische Ebene

Wie nehmen Beteiligte Einfluss auf das künstlerische Geschehen? Bringen sie sich durch ihren Part selbst in das Gesamtbild ein?

Mitgestaltung bedeutet, einer Idee oder einem Kunstwerk Form zu geben und Bedeutung zuzuweisen, was beispielsweise beim Komponieren oder Improvisieren geschieht, aber auch auf die Darstellung oder Interpretation eines Musikstückes bezogen sein kann.

Nicht zuletzt kann auf einer weiteren Metaebene die Einzelperson, die Musikschule oder der Verein als ein Teil der Gesellschaft betrachtet werden, der sich ebenfalls im Gesamtbild einbringt. Dabei spielen Perspektiven aus wechselseitigen Beziehungen zu Schülerinnen, Schülern und Eltern, aber auch zu Interessierten, zur Stadt, zu Kooperationspartnern etc. eine Rolle, die im Sinne von Partizipation für die Mitgestaltung der kulturellen Landschaft herangezogen werden sollten.

Partizipation ist wie ein Kaleidoskop.

Je nach Blickwinkel ergibt sich aus vielen kleinen Steinchen ein buntes, individuelles Bild in unserem Kaleidoskop. Die Herausforderung liegt bei uns Einzelnen, ob wir die Chance nutzen, uns einzubringen, aber auch, ob wir anderen dazu die Möglichkeit geben oder sie sogar gemäß des pädagogischen Auftrags dazu befähigen.



Eveline Unruh

leitet das Projekt Partizipation an der Bundesakademie. Sie hat Musikpädagogik mit Hauptfach Klavier studiert und arbeitet derzeit an ihrer Dissertation an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Kontakt: unruh@bundesakademie-trossingen.de

Überlegungen für ein differenziertes Partizipationsverständnis in der musikalischen Bildung

Partizipation kann in der musikalischen Bildung mit Rolle (2010) als zentrales Prinzip betrachtet werden. Gleichwohl bleibt eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Begriff meist aus und Partizipation wird oftmals synonym zu Beteiligung oder Mitbestimmung verwendet, was der Komplexität des hiermit bezeichneten Zusammenhangs allerdings nicht gerecht wird. Der folgende Beitrag zielt vor diesem Hintergrund auf die Klärung des Partizipationsbegriffs in der musikalischen Bildung und damit auf seine Nutzbarmachung für die Reflexion musikerzieherischer Praxis.

Partizipation – Begriff und Realisierungsbedingungen

Partizipation lässt sich zunächst als konstitutives Merkmal demokratischer Gesellschaften (vgl. Schnurr 2015) und somit als zentrales politisches Prinzip verstehen, durch das sich Menschen in sozialen Kontexten aufeinander beziehen und Einfluss aufeinander nehmen, um verschiedenste Zielsetzungen zu erreichen und durchzusetzen (Gerhardt 2007: 14). Es geht u.a. um die Selbstbestimmung von Subjekten als auch um die Möglichkeit, „auf die Geschehnisse Einfluss zu nehmen, welche ihrerseits das eigene Leben im Allgemeinen wie aber auch in seiner besonderen, alltäglich konkreten Wirklichkeit bestimmen“ (Winkler 2000: 189/190). Aus pädagogischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass Bildung und Partizipation in einem engen Wechselverhältnis stehen (vgl. Schwanenflügel/Walther 2012). Einerseits setzt Bildung Partizipation voraus (vgl. BJK 2009) und andererseits sind zur Einflussnahme entsprechende Kompetenzen zu erwerben (vgl. Schnurr 2015), die auf das Einbringen und Aushandeln eigener Bedürfnisse zielen (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003). Partizipation setzt demzufolge „subjektives Können“ (Trepow 2015: 3) insofern voraus, als dass Bedürfnisse hinsichtlich einer Thematik einem bewusst sind und formuliert werden können. Darüber hinaus ist auf struktureller Ebene das Einbringen von Zielen und Bedürfnissen der Subjekte durch Fachkräfte und Institutionen zugleich zu ermöglichen (vgl. ebd.). **Zentraler Bestandteil von Partizipation sind Aushandlungsprozesse, in denen eigene Ziele und Bedürfnisse mit denen anderer in Übereinstimmung gebracht werden** (vgl. Sturzbecher/Hess 2003: 35). Aushandlungsprozesse und damit verbunden Mitbestimmung ergeben sich somit durch Selbstbestimmungsäußerungen einzelner, durch die sich Menschen zur Gesellschaft ins Verhältnis setzen und wiederum durch Äußerungen anderer begrenzt und zu Aushandlungen aufgefordert werden. Das heißt, Mitbestimmung ist immer auch von Selbstbestimmung her zu denken (vgl. Gerhardt 2007; hierzu auch Schwanenflügel 2015). Damit Subjekte sich einbringen und dadurch vor anderen nicht nur sichtbar, sondern zudem auch ernstgenommen werden, erfordert dies die Anerkennung von Subjekten mit ihren Bedürfnissen und Äußerungen (Schwanenflügel 2015: 268).

Dies wird an anderer Stelle vertiefend aufgegriffen. **Zugespielt lässt sich Partizipation somit aus pädagogischer Perspektive als die Ermöglichung von Einflussnahme und Mitbestimmung bezeichnen, wozu die Anerkennung von Bedürfnissen und deren Aushandlung zentral ist.**

Partizipation im Spiegel musikdidaktischer Konzeptionen

Um sich dem Partizipationsverständnis in der musikalischen Bildung zu nähern, werden zunächst ausgewählte musikdidaktische Ansätze daraufhin betrachtet, ob und wie Einflussnahme und Mitbestimmung verankert sind. Dazu gilt es insbesondere Konzeptionen zu berücksichtigen, die Interessen von Adressatinnen und Adressaten in den Vordergrund stellen, wie etwa die Konzeptionen von Günter/Ott/Ritzel (1982), Nykrin (1978) und Orgass (2007) (vgl. auch Schatt 2007). Zwar beziehen sich die Konzeptionen auf den schulischen Kontext, gleichwohl lassen sich hieraus Konsequenzen für weitere Felder der musikalischen Bildung hinsichtlich des Partizipationsbegriffes ziehen.

Die schülerorientierte Konzeption von Günter/Ott/Ritzel (1982) gründet auf der Kritik an zu stark am Kunstwerk orientierten Ansätzen und fokussiert stattdessen die „Entfaltung demokratischer Umgangsweisen und Entscheidungsprozessen“ (Günter/Ott/Ritzel 1982: 41) im Musikunterricht.



Partizipation schafft Möglichkeiten, eigene Wege zu finden.
Denn: Selbst gelernt hält besser.

Möglichkeiten zur Einflussnahme und Mitbestimmung durch Schülerinnen und Schüler zeigen sich in dieser Konzeption insbesondere bei der Planung von Unterrichtseinheiten. Inhalte des Unterrichts ergeben sich dabei aus dem Erfahrungshorizont und der Lebenswelt der Lernenden (vgl. ebd.). Insofern ist Unterricht auf jene Musik gerichtet, die Schülerinnen und Schülern bereits bekannt ist und in ihrer Lebenswelt eine Rolle spielt (vgl. Schatt 2007).



Partizipation stärkt die Selbstwirksamkeit.

In der von Nykrin (1978) erarbeiteten erfahrungsschließenden Musikerziehung steht die Ermöglichung neuer Erfahrungen mit Musik im Zentrum. Dabei sieht die Konzeption vor, dass Interessen und Vorstellungen hinsichtlich des Unterrichts zu begründen – sowohl von Lehrkräften als auch von Lernenden – und mit allen Unterrichtsbeteiligten abzustimmen sind, um schulische Interaktionen möglichst demokratisch zu gestalten. Insofern sind Themen und Inhalte des Unterrichts zwischen den Beteiligten auszuhandeln. Darüber hinaus ist die Ermöglichung von Handlungsvollzügen im Sinne aktiven Musizierens als auch im Sinne des Nachdenkens und Redens über Musik eine weitere zentrale Komponente der Konzeption. Deshalb sind nach Nykrin (1978) Momente einzuschließen, in denen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des zu bearbeitenden musikalischen Gegenstandes ent- und werfen, üben, entscheiden und diskutieren können – somit Möglichkeiten zur Gestaltung des musikalischen Gegenstandes erhalten. Partizipation ist hier im Sinne der Aushandlung von Unterrichtsinhalten und durch die Einflussnahme auf den musikalischen Gegenstand verankert. Differenzierter ist die Ausarbeitung von Partizipation in der als kommunikativen Musikdidaktik bezeichneten Konzeption von Orgass (2007: 414ff). Der Begriff findet hierbei explizit Verwendung und wird als wünschenswerte Eigenschaft musikbezogener Lernprozesse beschrieben, der vor allem für ein bleibendes Interesse an Musik als relevant eingeschätzt wird. Partizipation wird differenziert in drei Komponenten: Erstens rückt Orgass (2007) mit einer neurobiologisch-kognitivistischen Dimension die Mitbestimmung an der Konstitution des Gegenstandes in den Blick. Partizipation sei vor allem dann notwendig, wenn Lehrende und Lernende dem musikalischen Gegenstand unterschiedliche Bedeutungen zuweisen, was sich sowohl auf die Interpretation musikalischer Werke beziehen kann als auch generell auf im Unterricht fokussierte Inhalte und Themen. Die kulturalistische Dimension des Partizipationsbegriffs bezieht sich zweitens auf die Beteiligung an (Musik-)Kultur und deren Bestätigung als auch Weiterentwicklung. Partizipation realisiert sich nach Orgass auch in der partiellen Übernahme – beispielsweise von mu-

sikalischen Topoi oder Kompositionssystemen – oder in der partiellen Weiterentwicklung von Kultur. Damit werden dem Umgang mit Musik neue Bedeutungen zugewiesen. Drittens ist mit der politischen Dimension die Mitbestimmung an didaktischen Entscheidungen fokussiert. In Anlehnung an Fellsches (1981) wird argumentiert, dass die Macht zur Definition von Situationen im Sinne einer Mitbestimmung an der gesamten Unterrichtssituation in zunehmendem Maße an Schülerinnen und Schülern zu leihen ist bis hin zu einer vollständigen Strukturierung musikbezogener Lernsituationen – soweit curriculare Vorgaben dies zulassen. **Insgesamt zielt Partizipation somit auf die Bedeutungszuweisung des musikalischen Gegenstandes und der Unterrichtsinhalte, auf die Übernahme oder Weiterentwicklung musikalischer Gegenstände sowie auf die didaktische Einflussnahme auf das gesamte Lernarrangement.**

Der Blick auf musikdidaktische Konzeptionen zeigt, dass unterschiedliche Partizipationsverständnisse in den betrachteten Konzeptionen verankert sind. Sie betreffen einerseits die Einflussnahme auf und Mitbestimmung an der Auswahl musikalischer Gegenstände im Sinne von Unterrichtsinhalten und andererseits die Einflussnahme auf den musikalischen Gegenstand selbst. Diese Differenzierung ist im folgenden Abschnitt weiter auszuarbeiten.

Ein differenziertes Partizipationsverständnis in der musikalischen Bildung

Partizipation im Kontext musikalischer Bildung kann demzufolge anhand des musikalischen Gegenstandes konkretisiert werden. Dieser kann verstanden werden als ein ästhetisches Objekt, wie etwa ein Musikstück, anhand dessen sich musikbezogene ästhetische Erfahrungen durch sinnliche Wahrnehmung ergeben (vgl. Brandstätter 2012). Solche ästhetischen Erfahrungen sind für das Zustandekommen musikalischer Bildungsprozesse als wesentlich zu betrachten, weil sie zu veränderten Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung (vgl. Rolle 2011) und zu einem Veränderungs- und Entwicklungsverlauf von Personen beitragen können (vgl. Treptow 2012). Vor dem Hintergrund kann Partizipation in zwei Dimensionen unterschieden werden. Erstens kann sich diese auf die Auswahl musikalischer Gegenstände im Sinne der in pädagogischen Kontexten zu bearbeitenden Themen und Inhalte beziehen und somit als Einflussnahme auf und Mitbestimmung an didaktischen Entscheidungen verstanden werden. Begrifflich kann dies als didaktische Partizipation gefasst und entsprechend auf die Organisation von Lehr-/Lernprozessen bezogen werden (Gudjons 2008: 231). In Orchestern kann sich dies beispielsweise auf die Beteiligung aller Musikerinnen und Musiker bei der Auswahl von zu spielenden Musikstücken beziehen oder in Schulprojekten auf die Möglichkeit der Einflussnahme und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich zu bearbeitender Themen. Zweitens kann Partizipation die Gestaltung des musikalischen Gegenstandes betreffen, was sich als gestalterische Partizipation bezeichnen lässt. Gestaltung kann dabei

als die Formgebung und Bedeutungszuweisung einer Idee oder eines Kunstwerkes verstanden werden, sowohl im Hinblick auf die schöpferische Gestaltung, wie etwa das Erfinden von Musik, als auch auf die darstellende Gestaltung, wie etwa das Reproduzieren und Interpretieren eines Musikstückes (Hüttmann 2014: 107). Insofern zielt die gestalterische Dimension auf die Einflussnahme und Mitbestimmung bei der schöpferischen und darstellenden Hervorbringung des musikalischen Gegenstandes. In Ensembles kann dies etwa die Mitbestimmung der Musizierenden beim Arrangieren des zu spielenden Musikstückes oder in Schulprojekten die Einflussnahme bei der Auswahl der einzusetzenden Instrumente zum Spielen eines Musikstückes bedeuten.

Vor dem Hintergrund des oben skizzierten Partizipationsverständnisses müssen Fachkräfte zur Realisierung von Aushandlungsprozessen Adressatinnen und Adressaten zunächst das Recht zur Einflussnahme einräumen (vgl. Schwanenflügel/Walther 2012). Aufbauend auf dieser rechtlichen Anerkennung erhalten Beteiligte die Möglichkeit ihre Bedürfnisse und Ziele sowohl hinsichtlich didaktischer Entscheidungen als auch hinsichtlich der Gestaltung musikalischer Gegenstände einzubringen. Damit einher geht zudem eine Anerkennung, die sich auf die Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen im Hinblick auf die Gestaltung von Musik als auch im Hinblick auf didaktische Vorschläge bezieht und diese als wertvoll für den weiteren Verlauf pädagogischer Arrangements erachtet. Angesprochen sind damit Aspekte, die Honneth (2014: 148ff) im Rahmen seiner Differenzierung des Anerkennungsbegriffes vornimmt. Eingebrachte und insbesondere ausgehandelte Ziele und Bedürfnisse sind somit aufzugreifen, damit Beteiligte sich wirkungsvoll erleben (vgl. Treptow 2015) und sich weiterhin in Aushandlungsprozessen einbringen.

Perspektiven für Umsetzungsmöglichkeiten

Die im vorangegangenen entwickelten Überlegungen sind als Impulse für die Reflexion musikerzieherischer Praxis zu verstehen. Die herausgearbeitete Differenzierung in eine didaktische und gestalterische Dimension kann zur Planung, Durchführung als auch zur Nachbereitung musikpädagogischer Arrangements herangezogen werden. Mitzudenken ist vor allem, inwieweit Beteiligte bei der inhaltlichen sowie musikalischen Gestaltung einbezogen werden können. Zu beachten ist bei der Umsetzung von Partizipation, dass, wie bereits zu Beginn betont, Partizipation nicht nur als Voraussetzung von Bildung erachtet wird, sondern ebenso Fähigkeiten und vorausgehende Bildungsprozesse von Adressatinnen und Adressaten zur Partizipation vorausgesetzt werden. In musikpädagogischen Kontexten bezieht sich dies auf bereits gemachte Erfahrungen im Umgang mit Musik und auf musikalische Fertigkeiten, auf denen aufbauend eigene Bedürfnisse und Ziele bei der Gestaltung musikalischer Gegenstände eingebracht werden können (vgl. Geiger 2016). Vor diesem Hintergrund ist zu beachten, dass nicht nur Menschen, die bereits musikbezogene Erfahrungen wie etwa das Erlernen eines Instrumentes gemacht haben, die Einflussnahme und Mitbestimmung ermöglicht wird, sondern auch Personen, die bislang keine bzw. nur wenige Erfahrungen im Umgang mit Musik haben. Partizipation ist somit auch immer vom Subjekt her zu denken und an die biografischen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern anzuschließen. **Partizipation ist auch immer vom Subjekt her zu denken.** Damit einher geht auch, dass durch Partizipation und die Ermöglichung von Einflussnahme keine Überforderung durch eine zu hohe Übertragung von Entscheidungsmacht entsteht – insbesondere in Hinblick auf Personen, die wenig Erfahrungen im Umgang mit Musik haben oder Personen, bei denen sich



Fähigkeiten zum Einbringen und Aushandeln erst entwickeln. Darüber hinaus ist zu beachten, dass sich Partizipation im Kontext musikalischer Bildung in einem Spannungsverhältnis befindet. Denn zentrales Anliegen musikalischer Bildung liegt nach Hüttmann (2014) neben der Vermittlung musikalischer Fähigkeiten und musikbezogenem Wissen in der Eröffnung von Zugängen zu Musik sowie in der Entwicklung und Bestärkung von Interesse an Musik. Dazu gehören insbesondere bislang noch nicht gemachte Erfahrungen im Umgang mit Musik (vgl. Rolle 2011: 52) und demzufolge eine Konfrontation mit Fremdheit im Sinne neuer musikbezogener Erfahrungen zur Anregung musikalischer Bildungsprozesse (vgl. Treptow 2012: 145; Hüttmann 2014: 65). Musikdidaktische Konzeptionen wie etwa der schülerorientierte Musikunterricht, die sich zu stark an den Interessen der Schülerinnen und Schülern orientieren, werden von Schatt (2007) insofern kritisch betrachtet, als dass durch eine ausschließliche Orientierung an den Themen der Schülerinnen und Schülern kein Lernfortschritt erreicht werde, sondern lediglich bestehende Rezeptionsmuster bestätigt würden (vgl. Schatt 2007: 114). **Lehrende befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen Schülerorientierung und Eröffnung von neuen Erfahrungshorizonten.** Die hier genannte didaktische Partizipation zielt hingegen auf die Anerkennung und Aushandlung von Bedürfnissen hinsichtlich der Auswahl des musikalischen Gegenstandes sowie auf die Einflussnahme auf didaktische Entscheidungen. Insofern steht das Partizipationskonzept zwischen einer Ermöglichung der Einflussnahme auf didaktische Entscheidungen zur Umsetzung von Partizipation und einer Ermöglichung neuer Erfahrungen und einer Konfrontation mit Fremdheit zur Anregung musikbezogener Bildungsprozesse. Entsprechend ist auch darüber nachzudenken, inwieweit eine didaktische Partizipation im Rahmen musikpädagogischer Angebote umsetzbar ist, sodass Ziele musikalischer Bildung in Bezug auf die Ermöglichung neuer Erfahrungen und die Anregung zu musikbezogenen Bildungsprozessen nicht in den Hintergrund treten.

Steffen Geiger

ist akademischer Mitarbeiter am Institut Kindheit, Jugend und Familie der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Die Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Kulturellen Bildung, der Partizipation sowie im Bereich der Ein- und Ausschließung in sozialpädagogischen Kontexten. Zudem war Steffen Geiger mehrere Jahre als Musikschullehrer tätig.

Kontakt: steffen.geiger@ph-gmuend.de

Literaturverzeichnis

- BJK (Bundesjugendkuratorium) (2009): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. München.
- Brandstätter, U. (2012): *Ästhetische Erfahrung*. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 174-180.
- Fellches, J. (1981): *Erziehung und eingreifendes Handeln. Eine Grundlegung pädagogischer Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Geiger, S. (2016): *Zur Umsetzung von Partizipation in der musikalischen Bildung. Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Analyse*, <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-umsetzung-partizipation-musikalischen-bildung-ergebnisse-einer-qualitativ-empirischen> [20.11.2016].
- Gerhardt, V. (2007): *Partizipation. Das Prinzip der Politik*. München: C.H.Beck.
- Gudjons, H. (2008): *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch (10., aktualisierte Auflage)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Günter, U./Ott, T./Ritzel, F. (1982): *Musikunterricht 1-6*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Honneth, A. (2014): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte (8. Auflage)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hüttmann, R. (2014): *Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien (2., unveränderte Auflage)*. Augsburg: Wißner.
- Nykrin, R. (1978): *Erfahrungsschließende Musikerziehung. Konzepte - Argumente - Bilder*. Ravensburg: Gustav Bosse.
- Orgass, S. (2007): *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*. Hildesheim u. a.: Georg Olms.
- Rolle, C. (2011): *Wann ist Musik bildungsrelevant? In: Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hrsg.): Musikalische Bildung - Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchener Tagung*. München: Allitera Verlag, S. 41-55.
- Rolle, C. (2010): *Musikdidaktische Reflexionen. Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? In: Wallbaum, C. (Hrsg.): Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms, S. 233-259.
- Schatt, P. W. (2007): *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: WBG.
- Schnurr, S. (2015): *Partizipation*. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (5., erweiterte Auflage)*. München/Basel: Ernst Reinhardt, S. 1171-1180.
- Schwanenflügel, L. v. (2015): *Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwanenflügel, L. v./Walther, A. (2012): *Partizipation und Teilhabe*. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 274-278.
- Sturzbecher, D./Hess, M. (2003): *Soziale Partizipation - eine psychologische Begriffsbestimmung und Anforderungsanalyse*. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hrsg.): *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*. München: Ernst Reinhardt, S. 45-70.
- Sturzbecher, D./Waltz, C. (2003): *Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern*. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hrsg.): *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*. München: Ernst Reinhardt, S. 13-44.
- Treptow, R. (2015): *Beteiligung und Beschwerde - Top-Themen der Kinder- und Jugendhilfe? Beitrag zur Arbeitstagung des KVJS 15. Juni in Stuttgart*, http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/kvjs-forschung/Arbeitstagung_Beteiligung_leben__Vortrag_lfE_Tübingen.pdf [18.11.2016].
- Treptow, R. (2012): *Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Winkler, M. (2000): *Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ - Annäherungen an ein komplexes Problem*. In: *Neue Sammlung*, Jg. 40, H. 3, S. 187-209.

Ein Recht auf Mitbestimmung

– wie kann (schulische) Partizipation gelingen?



Laut UN-Kinderrechtskonvention steht Kindern das Recht zu, ihre Meinung in denjenigen Belangen, die sie betreffen, frei zu äussern. Außerdem wird den Kindern zugesichert, dass ihre Meinung angemessen berücksichtigt wird (Unicef, 1989). Diese Vorgabe wird in allen Bereichen relevant, in denen Erwachsene und Kinder interagieren, vor allem auch im Kontext der Schule und des Unterrichts. So ist beispielsweise im Kanton Zürich die Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern seit 2005 im Volksschulgesetz verankert. Was auf den ersten Blick als Selbstverständlichkeit erscheinen mag, gestaltet sich bei der konkreten Umsetzung in der Praxis nicht immer einfach. Wie gehen die am Schulalltag Beteiligten mit der Vorgabe um? Welche Formen der Partizipation lassen sich an Schulen finden und welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit sie gelingt? Diesen Fragen geht ein Projekt aus der Schweiz nach, indem es Formen und Haltungen punkto Partizipation in fünf Schulen im Kanton Zürich untersucht. Im vorliegenden Artikel werden Ergebnisse aus einer Schule exemplarisch vorgestellt. Zunächst wird dabei anhand der Ergebnisse offengelegt, welche Haltungen zur Partizipation an der Schule existieren, bevor auf Konsequenzen von Partizipation eingegangen wird und Umsetzungsbeispiele für Partizipation beschrieben werden.

Partizipation – ein schillernder Begriff

Mitsprache, Mitbestimmung, Mitwirkung, Teilhabe, Mitverantwortung – zu Partizipation gibt es viele Begriffe mit unterschiedlichen Bedeutungen und Konzepte mit unterschiedlichen Schwerpunkten, jedoch keine einheitliche Definition. Eine Auswahl an Definitionen wird im Folgenden präsentiert. So kann Partizipation als «die selbstbestimmte Einflussnahme der Beteiligten auf Lerninhalte, auf Lernprozesse, auf organisatorische Abläufe, auf institutionelle Zielsetzungen» verstanden werden (Rihm 2014: 12). Dabei ist nicht nur die Beteiligung beim Abmachen wichtig, sondern auch jene bei der konkreten Umsetzung: «Echte Mitbestimmung heisst nicht, in Gremien viel Zeit abzusetzen, sondern gemeinsam echte

Veränderungen anzupacken» (Müller/Schmidt 2014: 33). Partizipation kann auch als Zusammenzug dreier Teildimensionen gesehen werden: Mitbestimmung und Entscheidung tragen im politischen Sinne zu Partizipation bei, Mitsprache und Aushandlung sind die Anteile der sozialen Partizipation und durch Mitgestaltung und Engagement ist das aktive Handeln in der Definition vertreten (Derecik/Neuber 2013).

Gemein ist allen diesen Definitionen die Übernahme von Verantwortung: „Insgesamt lässt sich sagen, dass Partizipation von der Bereitschaft der einen Seite lebt, Verantwortung für Entscheidungen bzw. Entscheidungsmacht abzugeben und durch die Bereitschaft und Kompetenz der anderen Seite, Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen.“ (Mayrberger 2012: 4).

Partizipation, wie sie im vorliegenden Beitrag aufgefasst wird, soll dabei nicht nur als eine Form von Demokratielernen verstanden werden und damit der Vorbereitung aufs Erwachsenenleben dienen, wie es beispielsweise Beutel (2016) beschreibt. Stattdessen wird Partizipation als ein grundlegendes Recht von Kindern und Jugendlichen betrachtet, das nicht instrumentalisiert werden sollte.

Oft wird Partizipation auch als Kontinuum verstanden. So verorten Oser und Biedermann (2006) in Rückgriff auf Hart (1992) Partizipation zwischen den Polen der vollkommenen Verantwortung und der Pseudopartizipation (Hart 1992; Oser/Biedermann 2006 und Abbildung 1). Vollkommene Verantwortung würde bedeuten, dass die Verantwortung vollständig geteilt ist – am Beispiel von Schülerinnen- und Schülerpartizipation unter Lernenden und Lehrpersonen. Pseudopartizipation hingegen beschreibt die Situation, dass Lernende zwar nach ihrer Meinung gefragt werden, diese jedoch nicht berücksichtigt wird.

Denn wenn Kinder und Jugendliche partizipieren, stellt sich immer die Frage nach dem 'Wie?'. Partizipieren sie kaum oder situationsbezogen in einem «Noch-Nicht-Status» (Betz et al. 2010: 17) oder systematisch als vollwertige Gesellschaftsmitglieder? Dies liegt darin begründet, dass Partizipation einerseits erlernt werden muss und andererseits die Erwachsenen ihnen Partizipationsmöglichkeiten eröffnen müssen (Betz et al. 2010).

Solange Partizipation innerhalb des Rahmens Schule praktiziert wird, wohnt ihr ein nicht endgültig auflösbares Dilemma inne. In der hierarchischen Struktur von Schulen kommt den Lehrpersonen per se eine höhere Machtstellung zu, wodurch eine Symmetrie-/Machtantinomie zwischen den Lehrenden und Lernenden vorliegt (Helsper 2004). Dies kann Partizipationsmöglichkeiten gewissermassen einschränken, da bei Aushandlungen z. B. keine totale Ergebnisoffenheit vorliegt (Budde 2010). Zudem ist Partizipation im Schulkontext selten wirklich freiwillig, sondern immer auf eine Art verordnet (Mayrberger 2012).

Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht.

Doch mit Partizipation gehen auch Hoffnungen einher, wie beispielsweise die Stärkung von Eigenverantwortung von Schülerinnen und Schülern (Beutel/Beutel 2014), die Förderung von Lernkompetenzen und eine grössere Identifikation mit der Schule (Weiden 2011).

Auch wenn mit der UN-Konvention und der Verankerung im Volksschulgesetz ein Entscheid auf politischer Ebene vorliegt, der Partizipation als grundlegendes Recht von Kindern festschreibt, hängt die Umsetzung vor allem von den persönlichen Überzeugungen und Haltungen der Handelnden ab, aber auch von schulspezifischen Rahmenbedingungen, die die Umsetzung beeinflussen. Dazu gehört beispielsweise die Führung des Themas, die Diskussion und Reflexion von Erfahrungen im Kollegium (Kooperation) sowie die kooperative Weiterentwicklung von Haltungen und Formen in den Schulen (Fend 2008).

Ein Blick in die Praxis lohnt sich daher, um zu verstehen, wie im Schulkontext Partizipation umgesetzt wird und was die Beteiligten dazu veranlasst, Partizipation zu leben.

Hintergrund der Untersuchung

Im Rahmen des Schweizer Forschungsprojekts «PasSe» (Partizipation stärken – Schule entwickeln¹) der Pädagogischen Hochschule Zürich wird in fünf Schulen im Kanton Zürich untersucht, wie nach der Verankerung im Volksschulgesetz in 2005 die Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Schul- und Unterrichtsalltag umgesetzt wird. Dabei werden neben den Formen und der Praxis auch insbesondere die Haltungen aller Beteiligten gegenüber Partizipation in den Blick genommen. Zudem wird der Frage nachgegangen, wie die Schulen an dem Thema arbeiten und Partizipation in ihre Schulentwicklung integriert haben.

Nachfolgend wird auf Daten aus einer städtischen Primarschule mit den Stufen Kindergarten bis sechste Klasse aus dem Jahr 2016 Bezug genommen. An der Schule wurden Gruppendiskussionen unter Lehrpersonen und Kindern sowie Interviews mit Lehrpersonen, Kindern und der Schulleitung zum Thema Partizipation geführt, die mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet wurden. Systematisch wurden Unterrichtssequenzen durch teilnehmende Beobachtung analysiert und eine Fragebogenerhebung unter den Lehrpersonen und Lernenden durchgeführt, die deskriptiv sowie gruppenvergleichend ausgewertet wurde.

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang dieser Fragen dargestellt: **Welche Haltungen gegenüber Partizipation zeigen sich bei Erwachsenen und Kindern? Von welchen Auswirkungen berichten die Lernenden und Lehrenden in der Schule und welche konkreten Erfahrungen haben sie mit Partizipation gemacht?**

Eine Primarschule als Ort der Gemeinschaft

Die untersuchte Primarschule wird von der Schülerschaft wie auch vom Kollegium sehr positiv beschrieben: Alle Beteiligten fühlen sich wohl, die Kinder gehen im Durchschnitt eher gern zur Schule und berichten von einer wohlwollenden Atmosphäre innerhalb der Schülerschaft und des Kollegiums.

Haltungen von Kindern und Erwachsenen

Alle befragten Erwachsenen und Kinder sehen Partizipation als etwas, das die Gemeinschaft stärkt, zum Wohlfühlen bei-

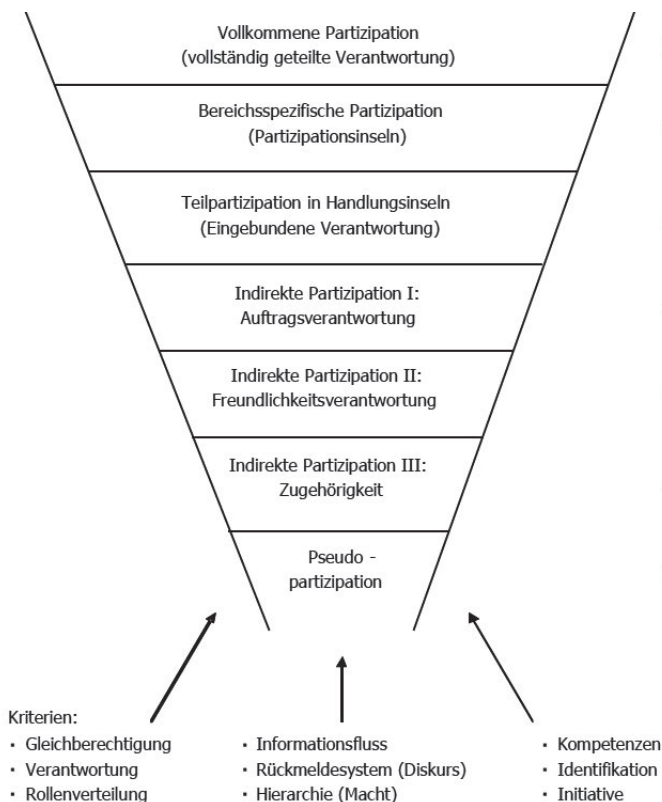


Abbildung 1: Stufen von Partizipation

trägt oder Spass macht. Die Erwachsenen stellen das Recht der Schülerinnen und Schüler auf Mitsprache nicht in Frage, sie erachten Partizipation als wichtig und sinnvoll.

Ein Blick auf die Positionen der Lehrpersonen veranschaulicht, weshalb sich Partizipation in ihren Augen lohnt oder auch nicht. Als positive Konsequenz wird oft eine gesteigerte Motivation der Lernenden beschrieben, wie von dieser Lehrperson: „Da merke ich, da sind die Kinder dabei. Das freut sie, wenn sie mitbestimmen können oder auch Vorschläge bringen können.“ Können Kinder und Jugendliche ihre Wünsche und Anliegen mit einbringen, sind sie oft engagierter am Unterrichts- und Schulgeschehen beteiligt. Ein weiterer Vorteil von Partizipation für die Lehrpersonen ist die Möglichkeit der Entlastung, indem sie Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler abgeben. Lehrpersonen erzählten in den Befragungen von konflikthafter Unterrichtssituationen, in denen sie die Meinung der Schülerinnen und Schüler einholten und so schnell eine gemeinsame Lösung herbeiführen konnten, die von den Lernenden mitgetragen wurde. Auffällig ist, dass Partizipation in der Schule immer wieder instrumentalisiert wird, zum Beispiel im Klassenrat, wenn von den Schülerinnen und Schülern Verhaltensregeln aufgestellt werden sollen, um das Commitment zu erhöhen. Hier geht es den Lehrpersonen weniger um die Stimme der Kinder, als um die Förderung von regelkonformem Verhalten.

Die Rolle der Lehrperson ist nach wie vor bedeutsam: **Es bedarf aber einer besonderen Sensibilisierung, damit Gelegenheiten für Partizipation auch als solche wahrgenommen werden.** An der untersuchten Primarschule findet sich die Grundhaltung, dass Partizipationschancen allgegenwärtig sind und bloß gesehen und genutzt werden müssen. Beispielhaft hierfür steht die Schilderung einer Unterrichtssituation, in welcher die Lehrperson eine Schülerfrage nicht beantworten konnte, was dazu führte, dass sich die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler gemeinsam auf die Suche nach der Antwort begaben. Die Lehrperson agierte als Lerncoach, die den Lernenden Strategien vermittelt hat, um selbstständig an Wissen zu gelangen. Dies verdeutlicht die wichtige Rolle der Lehrperson bei der Ermöglichung von Partizipation, indem sie Verantwortung abgibt. Gleichzeitig muss dabei berücksichtigt werden, dass die Kinder mit den ihnen übertragenen Aufgaben nicht überfordert sind.

Grenzen von Partizipation

Auch wenn die untersuchte Schule der Partizipation von Lernenden grundsätzlich sehr aufgeschlossen gegenübersteht, werden von den Lehrpersonen ebenfalls Grenzen und hinderliche Faktoren von Partizipation thematisiert: Partizipation scheint manchmal in Widerspruch mit unterrichtlichen Zielen zu stehen und viel Zeit in Anspruch zu nehmen. Diese unter Lehrpersonen oft vertretene Haltung scheint sich dann auch in Überzeugungen jüngerer Schülerinnen und Schüler zu Partizipation wiederzufinden. So äussert eine Schülerin im Interview: «Also das wäre ja blöd, wenn wir jetzt in Mathematik das machen [...] dürften, was wir wollen, dann



würden wir ja nichts lernen». Die schriftliche Befragung unter den Schülerinnen und Schülern zeigt hingegen, dass gerade Mitsprache bei inhaltlichen Themen im Unterricht gewünscht wird. Will man diesem Bedürfnis nach inhaltlicher Mitsprache nachkommen, gilt es, eine Balance zu finden zwischen Partizipation und strikter Lehrplanverfolgung, die gerade nicht heissen muss und kann, dass die Lernenden alles alleine entscheiden.

Einzelne Stimmen setzen ein gewisses Alter der Kinder oder von den Eltern anerzogene Partizipationsfähigkeiten voraus, damit die Lernenden in der Schule mitreden und mitbestimmen können, und fordern eine Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, Verantwortung zu übernehmen. Eher passive Schülerinnen und Schüler zur Partizipation zu animieren, kommt einer Herausforderung gleich. Lehrpersonen haben das Bedürfnis nach mehr Wissen punkto Partizipation und möglichen Modellen sowie einem Idealbild.

Weitere Grenzen bestehen darin, dass es Themen gibt, wie Gewaltfreiheit, die von der Schule als Grundprinzip gesetzt werden und nicht partizipativ ausgehandelt werden können.

«Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm»

Neben den Haltungen der Lehrenden zum Thema Partizipation ist es dann auch ihr tatsächliches Handeln, das vorbildhaft auf die Schülerinnen- und Schülerpartizipationskultur wirken kann. Hierfür wurde angeschaut, wie Lehrpersonen an der untersuchten Primarschule kooperieren und welcher Zusammenhang sich mit der Partizipationskultur der Schule ausmachen lässt. Die schriftlichen Befragungen und Interviews mit den Primarschullehrpersonen machen deutlich, dass die Zusammenarbeit unter ihnen effizient und unkompliziert verläuft. Die Lehrpersonen sind motiviert und es herrscht ein Klima, in welchem unterschiedliche Meinungen zugelassen werden. Zwischen der Kooperation unter den Lehrpersonen sowie ihrer Einschätzung der Schülerinnen- und Schüler-

partizipation zeigen sich positive Zusammenhänge: Lehrpersonen, welche von einem sicheren Klima berichten, die also im Team ihre Meinung frei äussern und sich auch über Schwierigkeiten und Meinungsverschiedenheiten austauschen können, berichten gleichzeitig von mehr Partizipation der Schülerinnen und Schüler auf Schulebene hinsichtlich Mitsprache und Mitwirkung. Gleiches gilt für die Angaben zur Zusammenarbeit im Kollegium: Lehrpersonen, die häufiger kooperieren, schätzen die Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern höher ein.

Das heisst, es macht Sinn, die Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden nicht isoliert, sondern im Kontext des Verhaltens und der Möglichkeiten der Lehrpersonen zu reflektieren. Schlussendlich können die Kooperationskultur und das Arbeitsklima unter den Lehrenden ebenfalls als Partizipation betrachtet werden: Während die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler mitunter von den Lehrpersonen abhängen, hängen die Möglichkeiten der Lehrpersonen von der Schulleitung ab.

Konsequenzen für die Lernenden

Die Befragung unter den Lernenden zeigt einen Zusammenhang zwischen den Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden und der Begeisterung, mit der sie in die Schule gehen. **Schülerinnen und Schüler, die auf Schulebene mehr mitreden und mitbestimmen können, gehen lieber zur Schule** als jene, die in diesem Sinn eher nicht partizipieren zu können.

Lernende, welche von ihrem Mitspracherecht Gebrauch machen können, fühlen sich ausserdem verbundener mit der Schule und sind mit der Partizipationssituation zufriedener. Sie berichten, dass ihre Stimme ein hohes Gewicht hat und ihre Anliegen gehört werden. Lernende mit viel Mitsprachemöglichkeiten bei den Regeln und dem Unterrichtsablauf, geben an, lieber zur Schule gehen, als jene, die diese Möglichkeiten eher nicht haben. Ein solcher, signifikanter Zusammenhang lässt sich jedoch nicht finden zwischen der methodischen respektive inhaltlichen Offenheit und der Frage, wie gerne die Kinder in die Schule gehen.

Die Ergebnisse legen offen, dass Schulsympathien beziehungsweise -antipathien stärker mit den Partizipationsmöglichkeiten auf Schulebene als den Möglichkeiten im Unterricht zusammenhängen. Nichtsdestotrotz wünschen sich viele Schülerinnen und Schüler auch Mitsprachemöglichkeiten im Unterricht. Neben ihrer Beteiligung im Klassenrat möchten sie mitbestimmen, mit wem sie arbeiten, in welchem Team sie im Sportunterricht sind, mit welchen Themen sie sich im Unterricht beschäftigen, welche Regeln gelten und wie sie eine Aufgabe lösen.

Erfahrungen aus dem Schul- und Unterrichtsalltag

Die Haltungen der Erwachsenen und die Wahrnehmung der Schülerschaft zeigen sich in vielen Beispielen im Schul- und Unterrichtsalltag. Das generelle Ziel der Schule ist es laut eigener Aussage, Partizipation nicht nur in den dafür vor-

gesehenen Gefässen wie dem Klassenrat zu ermöglichen, sondern Partizipation überall zu leben und die Lernenden dazu zu animieren. **Das generelle Ziel ist es, Partizipation nicht nur in den dafür vorgesehenen Gefässen zu ermöglichen, sondern überall zu leben und die Lernenden dazu zu animieren.** Dahinter steht die Annahme, dass die für Partizipation notwendige Spontaneität verloren geht, wenn versucht wird, Partizipation zu stark zu ritualisieren. Die Schulleitung spricht in diesem Zusammenhang von «Mikropartizipation», die zunächst in kleinen Schritten erfolgen kann. Ein Beispiel hierfür ist die freie Platzwahl im Unterricht, die eine Lehrperson den Schülerinnen und Schülern jede Stunde aufs Neue ermöglicht und damit starre Routinen durchbricht. Anderenorts wird von Offenheit bei der Wahl der Mittagspausengestaltung berichtet, wo die Lernenden entscheiden können, wie viel Zeit sie dem Mittagessen und wie viel Zeit sportlichen Aktivitäten widmen.

Dass es Mut und Offenheit von Seiten der Lehrperson bedarf, wird deutlich an der Schilderung einer Religionsstunde, in der die Schülerinnen und Schüler entgegen des ursprünglich geplanten Inhaltes ein so grosses Interesse am Thema Flucht äussern, dass die Lehrperson sich dem nicht entziehen möchte, auch wenn sie damit spontan ihre Unterrichtsplanung anpassen muss. Grössere partizipative Projekte können es dann sein, wenn eine Projektwoche so gestaltet wird, dass das Ziel völlig offen gehalten wird und den Lernenden nur die nötigen Materialien zum Thema «Bauen» bereitgestellt werden. In Folge der positiven Erfahrung mit dem Gewähren von Freiräumen gab die Schule auch die Planung eines Schulausflugs vollständig in die Hand von Schülerinnen und Schülern, wobei gewisse äussere Rahmenbedingungen, wie die Finanzen, zuvor von den Erwachsenen festgesetzt wurden.

Fazit

Die hier vorgestellte Primarschule ist ein positives Beispiel für die Realisierung von Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler. In den Haltungen der Erwachsenen und Kinder zeigt sich die Wichtigkeit des Themas und eine Offenheit, Partizipation über fixe Strukturen und offizielle Gefässe hinaus zu ermöglichen. Ausgeprägte Mitsprachemöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler stärken ihre Verbundenheit mit der Schule und die Zufriedenheit und das Wohlbefinden in der Schule. Dabei spielt die Haltung der Erwachsenen eine Rolle, wenn sie Partizipation auch ausserhalb offizieller Gefässe und Strukturen wie Klassenräten oder Schülerparlamenten ermöglichen.

Doch auch Grenzen werden thematisiert: Können jüngere Kinder partizipieren? Wie bereit sind Kinder dann auch, Verantwortung zu übernehmen und Konsequenzen mitzutragen? Dabei wird wieder die wichtige Rolle der Erwachsenen deutlich, die den Rahmen für Partizipation setzen und in gewisser Weise auch die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und den Aufbau von Kompetenzen unterstützen müssen, damit Kinder partizipieren können. Hier ist die Bereitschaft von Lehrpersonen gefragt, spontane Partizipationsmöglich-

keiten zuzulassen, was in dieser Schule zu vielen positiven Erfahrungen für alle Beteiligten geführt hat. Wenngleich die Lehrpersonen bei der Rückschau auf gelungene Erfahrungen von Momenten der Unsicherheit zu Beginn berichten, sind sie überzeugt, dass es sich lohnt, dieses Risiko einzugehen. Partizipation zuzulassen heisst dann auch, dass die Möglichkeit eines Scheiterns gegeben ist, da es nicht immer um ein Produkt gehen muss, sondern bereits der Prozess der Entscheidungsfindung und Interessensverhandlung eine Lernerfahrung darstellt, für die Kinder und Jugendlichen wie auch für die Erwachsenen. **Partizipation ist ein Prozess.** Und letztlich zeigt sich auch, dass Partizipation nicht bedeuten muss, dass die Kinder alles selber bestimmen. Ihnen ist wichtig, dass ihre Anliegen gehört werden und dass sie in Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden.

Literaturverzeichnis

- Betz, T., Gaiser, W., Pluto, L., 2010. Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven, in: Betz, T., Gaiser, W., Pluto, L. (Eds.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*, DJI Studien Kompakt. Wochenschau, Schwalbach, pp. 11–31.
- Beutel, S.-I., Beutel, W., 2014. Demokratie erfahren in Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung. Wie kann Leistungsbeurteilung zu einem Teil partizipativen Lernens werden? *Pädagogik* 66, 34–37.
- Beutel, W., 2016. Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule* 108, 226–238.
- Biedermann, H., 2006. Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit: Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? *Internationale Hochschulschriften*. Waxmann, Münster.
- Budde, J., 2010. Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 384–401.
- Derecik, A., Neuber, N., 2013. Gesprächskreise als Chance der Partizipationsförderung. Eine empirische Untersuchung zu Sportangeboten in der offenen Ganztagschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8, 287–303.
- Fend, H., 2008. *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hart, R.A., 1992. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship* (No. 4), *Innocenti Essays*. Unicef, Florenz.
- Helsper, W., 2004. Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln, in: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., Wildt, J. (Eds.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, pp. 49–98.
- Mayrberger, K., 2012. *Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation*. *MedienPädagogik* 21, 1–25.
- Müller, P., Schmidt, P., 2014. Von der Vertreter-Demokratie zum eigenen Handeln. Was sind Schüler(innen)-Interessen und was verhindert ihre Durchsetzung? *Pädagogik* 66, 30–33.
- Oser, F., Biedermann, H., 2006. Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist, in: Quesel, C., Oser, F. (Eds.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Rüegger, Zürich, pp. 17–37.
- Rihm, T., 2014. *Teilhabechancen ausloten – Einleitende Gedanken zum Vorhaben*, in: Rihm, T. (Ed.), *Teilhaben an Schule*. Springer Fachmedien Wiesbaden, pp. 11–19.
- Unicef, 1989. *Konvention über die Rechte des Kindes*.
- Weiden, H., 2011. *Lern- und Lebensraum Schule. Politik im Nahbereich und Partizipation*. *Praxis Politik* 7, 30–35.

Fußnote

1 Weitere Informationen zum Projekt und Projektteam sind unter www.phzh.ch/zse einsehbar. Das Projekt wird vom Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt und von der Stiftung Mercator Schweiz finanziell unterstützt.

Partizipation ist eine Haltung

Dr. des. Julia Häbig

hat Romanistik, Germanistik und Erziehungswissenschaften studiert und arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Zentrum für Schulentwicklung. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik an der Universität Hamburg, wo sie 2016 ihre Promotion zum Thema Lernentwicklungsgespräche im Fach Erziehungswissenschaft abschloss. Sie befasst sich derzeit mit Schülerinnen- und Schülerpartizipation im Kontext von Schulentwicklung.

Kontakt: julia.haebig@phzh.ch

Daniela Müller-Kuhn

ist Soziologin und Erziehungswissenschaftlerin M.A. und arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Zentrum für Schulentwicklung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen zurzeit bei Schülerinnen- und Schülerpartizipation sowie der Lehrmittel-evaluation.

Kontakt: daniela.mueller@phzh.ch

Nina-Cathrin Strauss

ist Diplom-Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Zentrum für Schulentwicklung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen bei Veränderungsprozessen von Schulen, insbesondere bei Querschnittsaufgaben wie Umweltbildung oder Partizipation.

Kontakt: nina-cathrin.strauss@phzh.ch

Selbstbestimmt und erfolgreich gestalten

Voraussetzungen und Chancen von Mitbestimmung in der Musikschule

In unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft beginnt die Ideologie der Individualitätsförderung, Chancengleichheit und Toleranz immer mehr zu greifen. Die Auswirkungen sind z.B. Formen der direkten Demokratie, wie Bürgerentscheide zu bestimmten Sachverhalten, aber auch Veränderungen in unserer Arbeitswelt. Schon seit der Nachkriegszeit begann sich die Einsicht zu etablieren, dass sich Persönlichkeit entfalten können soll. Fruchtbare Zusammenleben innerhalb einer Gesellschaft ist nur dann möglich, wenn der oder die Einzelne bereit ist, Mitverantwortung zu übernehmen. Heute kann man glücklicherweise davon ausgehen, dass in unserer Gesellschaft kaum mehr jemand ausschließlich fremdbestimmt, in Abhängigkeit von Entscheidungen anderer, lebt und arbeitet. Ein Indiz dafür ist die verstärkte Äußerung von Bedürfnissen nach mehr Mitbestimmung, nach flacher Hierarchie und weitgehend selbstbestimmter Arbeitsgestaltung.

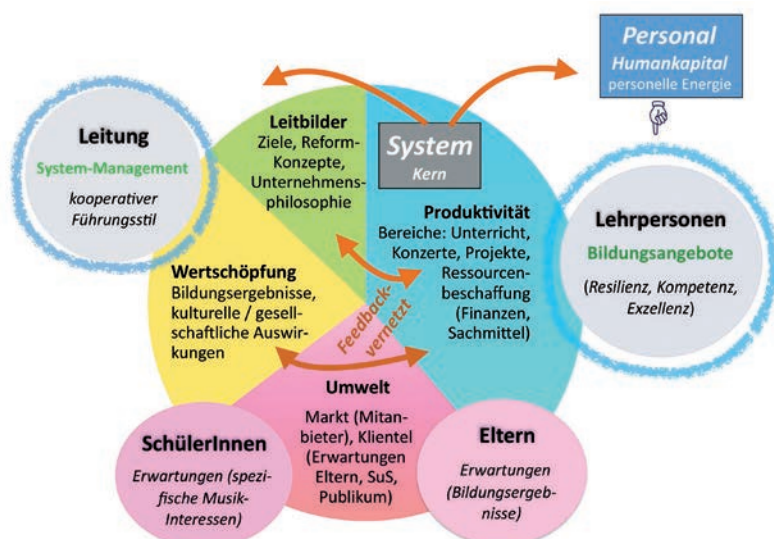
Dies tangiert natürlich auch unser Bildungswesen. Längst ist es schulische Aufgabe, ein entsprechendes Selbstbewusstseins-Profil bereits in jungen Jahren auszubilden. Die Thematik ist damit auch für uns MusikpädagogInnen relevant: Zum einen, was unsere Didaktik betrifft – laut aktueller Bildungsziele sollen wir im Rahmen der Kompetenzorientierung die Selbstwirksamkeit unserer SchülerInnen fördern – zum anderen fordert die Demokratisierung des Arbeitslebens von uns selbst die Übernahme von mehr Eigenverantwortung. Dies befriedigt einerseits unser Bedürfnis nach mehr Unabhängigkeit, andererseits ist mehr Mitbestimmung nicht voraussetzungslos zu haben.

Mitbestimmung bringt Verantwortung mit sich.

Was unsere Rolle als Lehrende betrifft, ist mehr Systembewusstsein notwendig, ein Rollen-Verständnis also, das über die primäre Aufgabe des Unterrichtens weit hinausreicht. Um unsere Verantwortung im Rahmen des gesamten Netzwerks in diesem Sinne zu begreifen, macht es Sinn, das gesamte Umfeld zu überschauen, in dem wir Lehrpersonen aktiv sind. Aus der Distanz heraus sehen wir: Unsere Musikschule gleicht einem lebendigen Organismus, dessen Funktionieren davon abhängt, dass jeder seine Rolle im Kontext des Ganzen erfüllt.

Die nebenstehende Grafik veranschaulicht die Struktur des Gesamtsystems,

bestehend aus Systemkern und Humankapital. Der Systemkern beinhaltet die Elemente Produktivität (was im Unterricht und in Projekten erarbeitet wird); Ziele (Leitbilder zur Ausrichtung der Produktivität); Wertschöpfung (die Auswirkungen der Produktivität) und Umwelt (Erwartungen der Eltern und Schüler). Humankapital meint die personelle Energie der Lehrpersonen (Regisseure des Lernens), der Leitungspersonen (Lenker des Systems) und der Schülerinnen und Schüler und Eltern (Erwartungsträger).



Thema Systembewusstsein
die Musikschule als komplexer Organismus

die Funktionsweise des Systems,

also wie sich die Rollen gegenseitig bedingen. Das heißt, dass der Erfolg des gesamten Systems von der Arbeitsqualität abhängt und davon, wie sich der Einzelne als Teil des Ganzen begreift.

die Bedeutung der Kommunikation:

der rollenübergreifende Austausch als Treiber für das System. Besondere Bedeutung kommt der Umwelt zu. Was sich dort verändert, entzieht sich unserem Einfluss – seien es die Erwartungen der Eltern, Schülerinnen und Schüler, sei es der konkurrierende Markt, die aktuellen musikalischen Trends oder die Richtung der Bildungspolitik. Dies alles sorgt für permanenten Veränderungsdruck, der uns vor die Wahl stellt:

- den Druck zu ignorieren, ihn auszusitzen, indem wir weiterhin business as usual betreiben.
- zu versuchen, die jeweiligen Anforderungen mit „bewährten“ Mitteln in den Griff zu bekommen, die Ziele also an unsere Fähigkeiten anzupassen.
- umgekehrt zu verfahren, das hieße, unsere Fähigkeiten je weils an der Herausforderung auszurichten.

Der erfolgversprechendste, zugleich aber anspruchsvollste Weg ist, mit den Umwelt-Entwicklungen schrittzuhalten, indem die Rollenträger ihre berufliche Qualifikation fortwährend die jeweiligen Herausforderungen anpassen. Dies bedeutet ständiges Nachrüsten – in punkto pädagogische Professionalisierung, aber auch in Kompetenzbereichen, die in der Regel nicht durch unser Studium abgedeckt sind, wie z.B. im Bereich der Kommunikation.

Qualität – die Ressource für eine sichere Zukunft

Unbestritten ist die existenzielle Bedeutung von Qualität. Da-

nach zu streben heißt, keine Senkung der Ansprüche, sondern Mut zur Leistung zu zeigen – sich also nicht im Rahmen eines mittleren Niveaus zufrieden zu geben, sondern sich für ständige Verbesserung zu engagieren. Überzeugende Belege für die Notwendigkeit von Qualitätsoffensiven bezüglich des Unterrichts sind die TISS-Bildungsstudie oder John Hatties Studie Lernen sichtbar machen (Hattie/Beywl/Zierer 2013), deren Botschaft lautet: Unter allen Bildungsmaßnahmen hat der Unterricht primären Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Grund genug, die Sicherung von Unterrichtsqualität mittels Unterrichtsevaluation ernsthaft in Erwägung zu ziehen. Eine taugliche Basis dafür bilden die von Anselm Ernst formulierten 12 Merkmale guten Unterrichts (Ernst 2007: 157). Als Leitbild für guten Unterricht (Fahrner 2013: 173–175) zeigen sie auf, welche Faktoren das Lernen fördern, bieten Impulse, wie Lernen inszeniert werden kann, damit er die gewünschten Bildungsergebnisse herbeiführt, machen den Unterricht bewertbar, gezielt veränderbar und ermöglichen ein einheitliches Niveau von Unterrichtsqualität.

Die Merkmale Nr. 1 und 2 orientieren sich an Werten der humanistischen Philosophie, wie Echtheit, gute Beziehung und die leidenschaftlich ausgeübte Verantwortung über das Werden der Schülerinnen und Schüler. Nr. 3 und 4 beziehen sich auf die aktuellen Praxisanforderungen. Nr. 5 und 9 handeln von der allgemeinen Didaktik, während Nr. 10 bis 12 die individuelle und kollegiale Rolle der Lehrpersonen betreffen. Die hierin enthalten Hauptfaktoren für erfolgreiches Lernen von John Hattie sind farblich hervorgehoben.

Diese Güte-Standards sensibilisieren für Neues und besitzen viel Potenzial für Selbstgestaltung. Als objektiver Maßstab für

12 Merkmale guten Unterrichts (vgl. Ernst 2007)

1. Gegenseitiger Respekt und stimmige zwischenmenschliche Beziehungen
 2. Lob und Ermunterung zum Aufbau und zur Stärkung der Selbstkompetenz
 3. Die SchülerInnen zum selbstgesteuerten Lernen befähigen
 4. Das gemeinsame Lernen fördern
 5. Transparente Leistungserwartungen - klare Ziele formulieren
 6. Vielfalt der Lerninhalte
 7. Vielfalt der Unterrichtsmethoden
 8. Dramaturgische Gestaltung, Unterrichtsrituale
 9. Angemessenheit
 10. Vorbereitung des Unterrichts
 11. Individuelle Unterrichtsentwicklung
 12. Kollegiale Unterrichtsentwicklung
- Humanistisch geprägt (Merkmale 1, 2)
- aktuelle Anforderungen !! (Merkmale 3, 4)
- allgemeine Didaktik (Merkmale 5, 6, 7, 8, 9)
- außerunterrichtliche Aufgaben der LP (Merkmale 10, 11, 12)

Leitbild – für die Entwicklung von Unterrichtsqualität

gutes Unterrichten sind sie zentraler Teil der kollegialen Unterrichts- und Qualitätsentwicklung – ein Verfahren, auf dessen Grundlage sich Qualität entwickeln, verstehen, planen und durchführen lässt. Keinesfalls handelt es sich hier um normative Vorgaben. Es ist die vorrangige Aufgabe der Lehrpersonen, die Merkmale zu operationalisieren, das heißt, sie von der abstrakten Ebene auf das Handeln zu übertragen. Gemeinsam mit anderen Kolleginnen und Kollegen generiert man konkrete Anwendungsrezepte, mit denen sich die einzelnen Lernziele im Unterricht verwirklichen lassen. Dabei bringen alle ihre Fachkompetenz und ihre persönlichen Erfahrungen ein.

Dies lohnt sich: Einmal, weil die Qualitäts-Maßstäbe hiermit weitgehend selbst bestimmt werden und die Kolleginnen und Kollegen sich hiermit in einem hohen Maße mit den Standards identifizieren können. Und zum zweiten, weil ihr Handlungsrepertoire eine wesentliche Erweiterung erfährt.

Partizipative Gesichtspunkte im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler

Insbesondere die Merkmale Nr. 2, 3 und 4 sind dazu geeignet, den Lernenden die Fähigkeit selbstbestimmten Handelns zu vermitteln und ihr Selbstwertgefühl so zu stärken, dass sie instand sind, selbständig zu lernen und ihre Interessen selbstbewusst zu vertreten.

Diesbezüglich hat unser Feedback-Verhalten großen Stellenwert. Idealerweise loben wir, indem wir

- als erstes das Gute hervorheben und wertschätzen,
- körpersprachlich ermuntern, beispielsweise anerkennend den Daumen hochhalten, oder mit dem Kopf nicken,
- mit Superlativen eher sparsam umgehen,

- weder auf Fehlern herumreiten, noch Schwächen vorführen
- nicht enttäuscht reagieren, wenn wenig geübt wurde,
- bei jeder Gelegenheit Vertrauen in die Fähigkeiten äußern („Du schaffst das, du hast das Zeug dazu!“).

Eigenständig arbeiten lernen die Schülerinnen und Schüler, indem wir ihnen im Unterricht Gelegenheit dazu geben. Hiervon handelt das Merkmal Nr. 3. Dessen Anliegen ist es, die Lernenden zum selbstgesteuerten Lernen zu befähigen. Ganz im Sinne Hatties wird das Lernen sichtbar gemacht. Dies geschieht anhand des sogenannten aufgebenden Verfahrens – einem Strukturmoment, bestehend aus den Phasen:

- Instruktion – wir erläutern oder demonstrieren eine Aufgabe und geben den Lernenden passende Übe-Methoden zur Hand.
- Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Aufgabe dann ohne unsere Einmischung – sie befinden sich hiermit in einer Übe-Situation.
- Es folgt eine Leistungssituation, ähnlich einem Vorspiel: Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihr Lernergebnis.

Auf diesem Wege erwerben die Lernenden die Kompetenz, ihr häusliches Üben selbst in die Hand zu nehmen und effizient zu gestalten.

Im Rahmen des Merkmals Nr. 4, das gemeinsame Lernen fördern, mobilisieren wir unsere Schüler als Gruppe, das heißt, wir beziehen ständig alle aufeinander – fordern dazu auf, sich gegenseitig vorzumachen, sich zuzuhören, sich gegenseitig zu helfen und Hilfe anzunehmen und erteilen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Fähigkeiten auch unterschiedliche Aufgaben.

Für Neues offen werden

Musikschulen haben gute Gründe, an ihrem Geschäftsmodell festzuhalten, denn gut Funktionierendes sollte man nicht leichtfertig aufs Spiel setzen. Was es zu bewahren gilt, bzw. wo Veränderung Sinn macht, darüber empfiehlt es sich, eine Wertedebatte zu führen. Das heißt, zum business as usual auf kritische Distanz zu gehen, um einerseits die bestehenden Verhältnisse nicht zu zementieren, und andererseits, um die eingefahrenen Routinen zu erkennen und in Frage zu stellen. Es ist erhellend zu sehen, welches Entwicklungspotential außerhalb unserer täglich praktizierten Automatismen liegt. Es eröffnen sich viele neue Perspektiven, welche uns erneut vor die Wahl stellen, sich

- a. auf sein Heimatgebiet zu beschränken – sich als Bewahrer gegen die Reformer abzugrenzen, oder
- b. sich weiterzuentwickeln und an den Anforderungen zu wachsen.

Sich für Wachstum zu entscheiden, ist mit weiteren Zumutungen verbunden. Diesmal sind es die gängigen, internalisierten Kritikmuster, welche durch ein positives Kritik-Verständnis (Reuß 2013: 53) ersetzt werden sollten. Roland Reuß ruft dazu auf, Kritik zu kultivieren und formulierte hierzu interessante Grundgedanken: Kritik bemisst das Tun an einer anspruchsvollen Zielvorstellung. Mit Blick auf dies ist sie stets konstruktiv. Gegenüber dem, was ist, zeigt sie sich unduldsam. Weil dies unangenehm ist, wird Kritik meist abgelehnt.

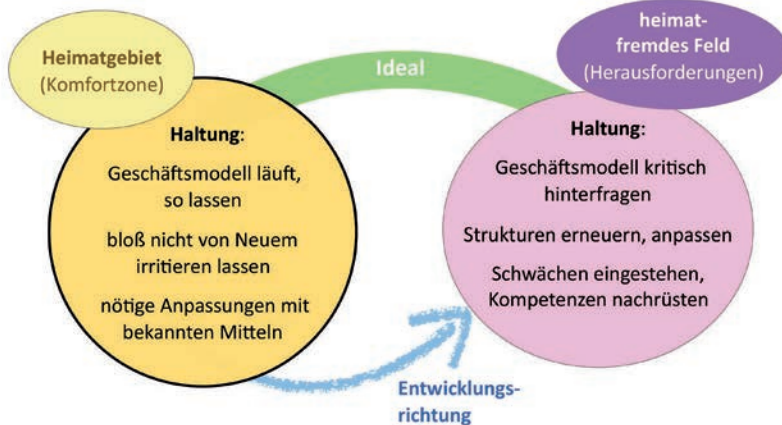
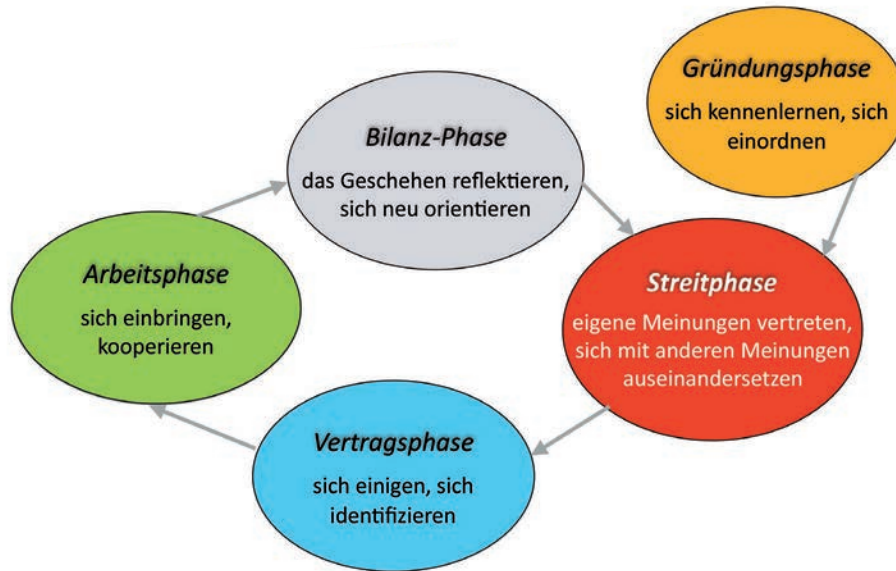


Abbildung: Offenheit ermöglicht Entwicklung



Veränderungsmanagement als Gruppenentwicklungsprozess

Um das kollektive Potential eines Kollegiums zu erschließen, wird ein Prozess initiiert, in dessen Verlauf die bisher meist selbstbezogen arbeitenden Kolleginnen und Kollegen lernen, miteinander zu kooperieren. Der Weg führt durch verschiedene gruppendynamische Phasen (Stahl 2012: 69). In der Gründungsphase, dem Forming, sind noch alle erwartungsvoll („Was ist gefordert?“). Sobald die Karten auf dem Tisch liegen, beispielsweise das Ziel veröffentlicht ist, Unterrichtsvaluation betreiben zu wollen, vertreten alle ihre Meinungen. Was der Eine gut findet, ist für den Anderen eine Zumutung. Das Kollegium befindet sich hiermit in der Streitphase, dem Storming. Die Unterschiedlichkeit tritt offen zutage, daran entzündet sich Dynamik. Nun gilt es, alle Meinungen zuzulassen, wechselseitiges Verständnis füreinander zu entwickeln – verstehen zu lernen, in anderen Meinungen steckt Substanz. Alles Trennende wird partnerschaftlich kommuniziert, um den Boden für tragfähige Lösungen vorzubereiten. Die Vertragsphase, das Norming, ist dann geprägt von der Frage: Wie ist der Strang beschaffen, an dem alle gemeinsam ziehen sollen? Ernüchterung tritt ein, die unterschiedlichen Meinungen werden gemeinsam auf das Ziel hin reflektiert: Wie wollen wir die Unterrichtsvaluation gestalten? In diesem Aushandlungsprozess einigt man sich auf einen gemeinsamen Nenner und vereinbart beispielsweise folgendes Vorgehen:

- es werden fachübergreifende Trios gebildet
- zwei Lehrpersonen besuchen den Unterricht einer dritten
- während des Hospitierens protokollieren die Feedbackgeber ihre Beobachtungen
- unmittelbar nach der Hospitation wird ein Feedbackgespräch geführt
- der Feedbacknehmer formuliert daraus ein Stärken-Schwächen-Profil und verändert seinen Unterricht

In der darauffolgenden Arbeitsphase, dem Performing, wird die Vereinbarung verwirklicht. Man besucht sich gegenseitig im Unterricht. Unterrichtsstile und Erfahrungen werden ausgetauscht. Das Klima ist offen und geprägt vom Willen, voneinander zu lernen, das heißt, von den Stärken anderer zu profitieren. Dies motiviert und schweißt alle zusammen. Schließlich wird Bilanz gezogen (Re-Forming). Nun heißt es: Innehalten, überprüfen und neu ausrichten. Das Geschehen wird reflektiert, was haben wir erreicht? was nicht – und weshalb? Die Ziele werden den Erkenntnissen entsprechend angepasst und das Kollegium tritt erneut in eine Arbeitsphase...

Mitbestimmung bringt Verantwortung mit sich.



Gesine Frank ©

Von der Instruktion zur Selbsttätigkeit

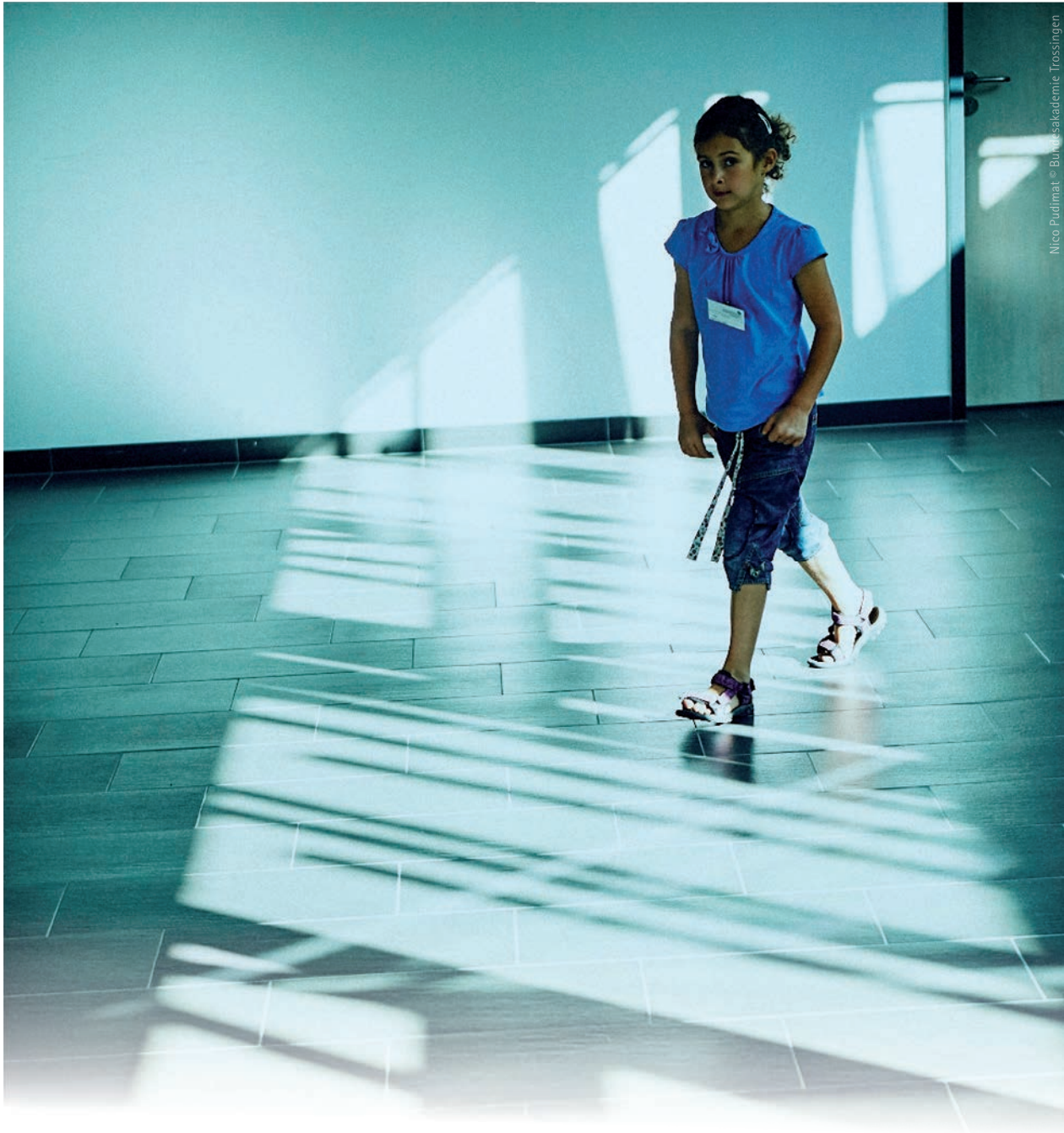
Über Selbst- und Systembewusstsein zu verfügen heißt, ich handle sowohl in Übereinstimmung mit mir selbst, als auch in Übereinstimmung mit dem System, in welchem ich lebe und arbeite.

Nach mehreren Jahren aktiver Gruppenentwicklung ist für mich zur Gewissheit geworden: Ein Kollegium besitzt die Fähigkeit, die Zukunft selbstbestimmt und erfolgreich zu managen. Noch geht es der traditionell geprägten Musikschule gut – sie hat eine hohe Nachfrage zu verzeichnen und die Gebühren und Zuschüsse fließen. Unter steigendem Konkurrenzdruck im schwieriger werdenden Markt wird sie sich letztlich aber nur durch hohe

Qualität behaupten können. In diesem Sinne sollte die Musikschule ihre Rekonstruktion aktiv in die Hand nehmen, das heißt, sich in einen Prozess der kommunikativen Auseinandersetzung begeben, in dem alle einvernehmlich nach ständiger Weiterentwicklung streben. Eines der wesentlichen Ziele ist die Einführung einer konstruktiven Kritik-Kultur: Weil kontraproduktive Haltungen die Anpassung an verändernde Anforderungen gefährden, ist es vor allem notwendig, festgefahrene Meinungen, ständig auf Verbesserung hin zu reflektieren. Auch wenn es lange dauert, die positiven Auswirkungen werden eintreten. Die Musikschule hat es somit selbst in der Hand, ihren Status als Erfolgsmodell auch in Zukunft zu sichern.



Klarkommen mit sich selbst und mit der Umwelt =
im doppeltem Sinne authentisch werden!



Dieter Fahrner

studierte Orchestermusik (Hauptfach Trompete) und Pädagogik an der Musikhochschule Karlsruhe und ist beruflich tätig als Musiker, Komponist, Arrangeur und Lehrer. Bis 2014 war er Leiter der Städtischen Musikschule Weil am Rhein. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Unterrichtsevaluation, Gruppenentwicklung und Grundschulkooperationen.

Kontakt: mail@dieterfahrner.de

Literaturverzeichnis

Hattie, John/Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler.

Ernst, Anselm (2007): Was ist guter Instrumentalunterricht? – Beispiele und Anregungen. Aarau.

Fahrner, Dieter (2013): Begeisternd und kompetent unterrichten. Mainz.

Reuß, Roland (2013): Ende der Hypnose. Stremfeld.

Stahl, Eberhard (2012): Dynamik in Gruppen. Beltz.



Unser Orchester – unser Ding

Partizipation im Jugendorchester

Partizipation ist in den vergangenen Jahren, nicht zuletzt durch die Initiative der Bundesvereinigung für Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (vgl. BKJ 2016: 4f), zu einem zentralen Begriff in der Kulturellen Bildung avanciert. Die Frage nach der Teilhabe, dem Mitwirken und Mitbestimmen von Kindern und Jugendlichen in Prozessen und Projekten der Kulturellen Bildung lässt sich zwar bis in die 1970er Jahre zurückverfolgen (vgl. Zirfas 2015, Einleitung), entwickelt jedoch vor den aktuellen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen eine neue Relevanz.

Im Folgenden sollen Möglichkeiten und Chancen von Partizipation in Jugendorchestern beleuchtet werden. Die Institution Jugendorchester wird dabei nicht in einem ausschließlich symphonischen, hochkulturellen Zusammenhang verstanden. Vielmehr ist hier eine Gruppe von musizierenden Kindern und Jugendlichen gemeint, die unabhängig von der konkreten Besetzung und dem Repertoire regelmäßig zusammen unter Anleitung musizieren: ein Streichensembel an der Musikschule, die Bläserklasse oder Jazzband in der Schule, das Improvisationsensemble eines Jugendheims oder der Posaunenchor in der Kirchengemeinde. Damit unterscheiden sich diese Ensembles von der selbstgegründeten Schülerband insofern, als dass sie mit der Schule oder non-formalen Bildungsinstitutionen verknüpft sind und durch einen oder mehrere Erwachsene musikalisch und pädagogisch betreut werden.

Neben einigen theoretischen Überlegungen liegt der Fokus im Folgenden auf der praktischen Arbeit von Jugendorchestern.

Wie können sich Mitglieder über das reine Musizieren hinaus in den Orchesteralltag einbringen? Welche Rolle kommt in dem Zusammenhang dem Orchesterleiter oder der Orchesterleiterin zu? Es wird der Deutsche Jugendorchesterpreis vorgestellt, der das Ziel verfolgt, Partizipation im Jugendorchester zu fördern und zu stärken. Zum Schluss werden zwei Preisträgerprojekte vorgestellt, um die vorherigen Gedanken mit Beispielen aus der Realität zu untermauern.

Jugendorchester als Bildungsort

Es leuchtet zunächst ein, dass Jugendorchester Orte und Institutionen der musikalischen Bildung sind. Kinder und Jugendliche kommen hier regelmäßig zum gemeinsamen Proben zusammen, entwickeln ihre instrumentalen Fähigkeiten und erlernen das Zusammenspiel. Sie bereiten sich gemeinsam auf Konzerte vor und spielen vor Publikum.

Das Nachdenken über Partizipation erweitert den Blick und macht deutlich, dass Jugendorchester Lernanlässe über den musikalischen Aspekt hinaus in sich tragen. Partizipation hat, wie Zirfas deutlich macht, „im Kern eine politische Grundierung“ (Zirfas 2015, Begrifflicher Zugang). Partizipation ist ein konstituierendes Merkmal moderner demokratischer Gesellschaften. Es ist bedeutsam, dass sich die BürgerInnen mit demokratischen Institutionen identifizieren und sich in vielfacher Hinsicht beteiligen (vgl. ebd.). **Abstrakte demokratische Werte wie die Lust am Engagement und das Bewusstsein für die eigene Gestaltungsmacht fallen jedoch nicht vom Himmel, sondern müssen eingeübt und konkret erlebt werden:** „Partizipation in der Bildung soll in diesem Sinne dazu beitragen, das politische Interesse zu erhöhen, Verantwortung für das Gemeinwesen zu übernehmen

und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu gewährleisten.“ (ebd.). Jugendorchester stellen einen pädagogischen Kontext dar, in dem diese Erfahrungen in überschaubarem und geschütztem Rahmen gemacht werden können.

Neben der Partizipation als demokratischem Grundprinzip benennt Becker noch drei weitere Gründe für Partizipation in der kulturellen Jugendbildung (vgl. Becker 2015). Zum einen führt sie ein bildungstheoretisches Argument an, das Partizipation als Prinzip von „Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.) anerkennt. Darüber hinaus formuliert sie zwei Begründungsmuster, die zunächst auf die Schule zutreffen, jedoch auf die Arbeit in Schulorchestern übertragen werden können: „Partizipation für bessere Lernergebnisse“ und „Partizipation für ein besseres Schulklima“ (ebd.). Partizipation verändert die Motivation, das Arbeitsverhalten und das Klima in Gruppen von Kindern und Jugendlichen. Diese Potenziale können nicht nur in schulischen Zusammenhängen, sondern auch in der Arbeit mit Jugendorchestern genutzt werden.

Mehr als (nur) Musiker – Möglichkeiten von Partizipation

Warum ist es überhaupt notwendig, über Partizipation im Jugendorchester nachzudenken? Jugendorchesterarbeit, ja musikalische Bildung überhaupt ist ohne Partizipation nicht denkbar (vgl. Rolle 2010: 247). Ohne das aktive, partizipative Musizieren der Mitglieder wäre ein Jugendorchester undenkbar.

Setzt man einen weiten Partizipationsbegriff voraus, dann geht er über das reine Musizieren hinaus. Im Begriff der Partizipation schwingt immer auch die Frage nach der Macht und deren Ausübung mit: „Es geht um Teilhabe an Macht, um Mitwirkung an der Gewaltausübung, einerseits um eine Bestimmung der Subjekte über sich selbst [...], andererseits um die Chance, auf die Geschehnisse Einfluss zu gewinnen, welche ihrerseits das eigene Leben im Allgemeinen wie aber auch in seiner besonderen, alltäglich konkreten Wirklichkeit bestimmen.“ (Winkler 2000: 189f).

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses sind Jugendorchester nicht per se Einrichtungen, in denen Partizipation möglich wird. Beim Blick in eine ganz normale Probe eines sinfonischen Jugendorchesters wird dies deutlich: Da sitzen Kinder und Jugendliche auf den von einer langen Orchesterkulturtradition bestimmten vorgegebenen Plätzen hinter Notenpulten. Sie spielen erste oder zweite Geige, an einem vorderen oder hinteren Pult, dirigiert und angeleitet durch einen Orchesterleitenden, der den Ton angibt. Die Kinder und Jugendlichen tragen zwar einen Teil zum Ganzen bei, Gestaltungsmacht haben sie aber nur in einem sehr begrenzten Rahmen.

Orchesterproben sind aus bestimmten Gründen so gestaltet und nicht jeder künstlerische Prozess ist demokratisch. Manchmal ist es notwendig, dass eine erfahrene Leitungsperson den Ton vorgibt, um das bestmögliche künstlerische

Ergebnis zu erzielen. Dies alles hat seine Berechtigung – aber eben mit Partizipation wenig zu tun.

In Ensembles wird Partizipation im umfassenden Sinne ein vielversprechender Rahmen geboten, wenn über den rein künstlerischen Prozess hinausgedacht wird.

Es gibt eine Vielzahl von Entscheidungen, die getroffen werden müssen, von Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung und Verantwortung, die mitübernommen werden können: Entscheidungen über das Programm, Organisation von Probenwochenenden und Konzerten, Gestaltung von Programmheften und Plakaten, Entwerfen von Pressemitteilungen, Absprachen mit Partnern und Förderern.

Die Jugendorchesterarbeit erhält so neue Impulse. Von den eigenen Mitgliedern, die Ideen entwickeln und auch von außen. Häufig wird vergessen, dass hinter jedem Mitglied ein Netzwerk steckt, das durch die Partizipation ebenfalls aktiviert wird. Da tun sich ungeahnte Möglichkeiten der Entlastung und Unterstützung auf: Kontakte zu Druckereien oder Veranstaltungsortlichkeiten, zur lokalen Presse oder zu Sponsoren.

Dabei können die Strukturen, in die Kinder und Jugendliche eingebunden werden sehr unterschiedlich sein. Es könnte ein Orchestervorstand gewählt werden, ein Projektteam kann gebildet werden oder für bestimmte Veranstaltungen werden Aufgabenlisten erstellt und entsprechende Aufgaben individuell verteilt. Dabei ist klar, dass nicht jedes Mitglied in gleichem Maße engagiert sein kann. Während der eine mit Leichtigkeit Presstexte verfasst, ist es für die andere kein Problem als Moderatorin im Rampenlicht zu stehen, der nächste kann gut mit Sponsoren sprechen und die andere hat dieses Jahr mit dem Schulabschluss sowieso schon genug um die Ohren. Gerade die jüngeren Mitglieder, die sich noch keine eigene verantwortungsvolle Aufgabe zutrauen, profitieren sehr von den unterschiedlichen Altersgruppen im Orchester. Was sie heute noch beobachtend verfolgen, oder gläsernspülend mitbekommen, können sie im nächsten Jahr vielleicht schon selbst verantworten.

Mehr als (nur) Dirigentin bzw. Dirigent – Die Rolle von Orchesterleiterinnen und -leitern

Meistens sind es die JugendorchesterleiterInnen, die neben der musikalischen Arbeit auch alle inhaltlichen und organisatorischen Belange regeln: Von der Planung der Inhalte und Termine bis zum Aufräumen der Stühle nach der Probe; in Nachtschichten, mit unbezahlten Überstunden und in Projektphasen bis zur völligen Erschöpfung. Stellen Sie sich vor, dass diese Arbeit auf mehrere Schultern verteilt werden kann.

Aber: Wie sollen die Jugendlichen ganze Konzerte organisieren, wenn sie es nicht einmal schaffen nach der Probe ihre Stühle aufzuräumen?

Damit Partizipation möglich wird und die Kinder und Jugendlichen selbst Verantwortung übernehmen können, müssen hierfür Räume entstehen. Wie bereits oben beschrieben hat die Frage nach Mitgestaltung und

Engagement auch etwas mit Macht und Verantwortung zu tun. Jugendorchesterleiterinnen und -leiter, die nicht mehr alle Entscheidungen selbst treffen und alle Aufgaben selbst übernehmen, müssen wohl oder übel Macht abgeben. Die Rolle und Aufgabe der Erwachsenen verschiebt sich von LeiterIn oder DirigentIn hin zur BegleiterIn, ModeratorIn und zum Coach. Sie unterstützen Jugendliche in ihren Begabungen (die diese manchmal selbst noch nicht sehen) und beraten im Verlauf von Projekten. Dabei sind natürlich das Wissen und die Erfahrung von Erwachsenen sehr hilfreich und nützlich. So können Kinder und Jugendliche beispielsweise häufig schwer beurteilen, welche Werke für ihr Orchester in der Schwierigkeit und Besetzung angemessen sind oder finanzielle, räumliche und zeitliche Ressourcen werden falsch eingeschätzt. Hier sind Lösungshilfen und Vorschläge von Erwachsenen sehr willkommen. Entscheidend ist die partizipative Grundhaltung, die die Fähigkeiten und das Engagement von Kindern und Jugendlichen anerkennt und unterstützt, auch wenn dabei eigene Macht verloren geht. Häufig sind es die Impulse von OrchesterleiterInnen, die die Mitglieder überhaupt auf die Idee bringen, sich selbst zu engagieren oder eigene Ideen einzubringen. Die Einrichtung eines Orchestervorstandes, eines Programmausschusses oder eines Technikteams sind häufig solche Anlässe, die die Jugendlichen aktiv werden lassen. Auch der Vorschlag zur Teilnahme an einem Wettbewerb oder an einem bestimmten Projekt kann die Orchestermitglieder in ihrem Engagement stärken. Der Deutsche Jugendorchesterpreis ist eine Initiative, deren Konzept und Begleitmaterial die Partizipation in Jugendorchestern fördern möchte und neue Impulse für die Arbeit in Jugendorchestern gibt.

Mehr als nur ein Wettbewerb – der Deutsche Jugendorchesterpreis: eine Initiative zur Förderung von Partizipation

Der Deutsche Jugendorchesterpreis wird seit 1996 alle zwei Jahre von der Jeunesses Musicales Deutschland ausgeschrieben. Mitmachen können Jugendorchester und Blasorchester in sinfonischer Besetzung, bei denen maximal 20% der Orchestermitglieder älter als 20 Jahre sind.

In der Regel bilden sich in den teilnehmenden Orchester Projektteams aus 3-7 Jugendlichen, die die Konzeption des Wettbewerbsbeitrages und die Bewerbung federführend umsetzen. Teilnehmende Ensembles erhalten Begleitmaterialien¹, die sie bei der Arbeit unterstützen. Im Wettbewerbsguide werden praktische Tipps und Hilfestellungen für die Mitglieder des Projektteams gegeben. Das Begleitheft für OrchesterleiterInnen unterstützt mit konkreten Hinweisen und Vorschlägen die OrchesterleiterInnen in ihrer Arbeit.

Der Wettbewerb selbst verläuft in mehreren Runden. Zunächst erstellen die Jugendlichen ein Konzept für das von ihnen geplante Konzert und senden dieses als Bewerbung zum Wettbewerb ein. Aus allen Bewerbern werden 14 Projekte für die zweite Wettbewerbsrunde nominiert. Die nominierten Orchester erhalten ein professionelles Coaching für das von ihnen entwickelte Projekt. Dieses Coaching wird auf die jeweiligen Bedürfnisse des Projektteams oder Orchesters angepasst und von Experten durchgeführt: ModeratorInnen, DramaturgInnen, ChoreographInnen, VeranstaltungstechnikerInnen. Die Kinder und Jugendlichen profitieren hier von professionellem Wissen und entwickeln ihr Projekt weiter. Alle nominierten Konzepte werden bei ihrer Umsetzung von einer Jury persönlich besucht. Die Jury setzt sich aus pro-



Gesine Frank ©

Partizipation schafft Möglichkeiten zur Mitbestimmung.

fessionellen MusikerInnen, MusikpädagogInnen und jugendlichen OrchestermusikerInnen zusammen. Der live Eindruck der Veranstaltung, aber auch ein persönliches Gespräch im Anschluss an das Konzert fließen genauso wie die Projektdokumentation mit in die Bewertung des Wettbewerbsbeitrages ein. In der Projektdokumentation haben die Teilnehmenden die Möglichkeit den Entstehungsprozess des Konzertes und ihre Arbeit mit allen Höhen und Tiefen darzustellen.

Neben der musikalischen Qualität werden von den Jurymitgliedern zwei weitere Kriterien zur Bewertung der Wettbewerbsbeiträge einbezogen: Die aktive Mitwirkung der Orchestermitsglieder bei der Planung, Konzeption und Umsetzung des Konzertes, sowie die Umsetzung des selbstgewählten Mottos. Ziel ist es, dass die Konzerte über die Musik hinaus einen roten Faden erhalten, neue kreative Aufführungsformate ausprobiert oder ungewöhnliche Konzertsorte erschlossen werden.

Auf der Homepage des Deutschen Jugendorchesterpreises werden die nominierten Projekte und die Preisträger der letzten Jahre vorgestellt.

Beispiel I – musikalische Reise durch den Kiez

Mitten in Freiburgs Bahnhofs- und Bankenviertel liegt das St. Ursula Gymnasium Freiburg. Hier spielt auch das Konzert, mit dem das Schulorchester „St. Ursula Symphonics“ den Deutschen Jugendorchesterpreis 2015 gewann. Sieben Schülerinnen haben sich zu einem Projektteam im Mai 2015 zusammengetan, um die Teilnahme am Wettbewerb vorzubereiten². Die Kernidee ihres Projektes beschreiben sie wie folgt:

„Wir finden es spannend, das turbulente Leben der Stadt um unser „Biotop“ Mädchengymnasium herum, musikalisch auf die Bühne zu bringen.

Da unsere Schule mitten in der Stadt Freiburg im Bahnhofsviertel liegt, möchten wir als groß(-artig)es Orchester dieses vielfältige Umfeld mit seinen Gebäuden, Firmen, Cafés und Plätzen durch passende Musikstücke illustrieren. Geplant ist auch unsere Nachbarschaft mit von uns erstelltem Film- und Bildmaterial einzubeziehen. Wir, das Projektteam, streben eine optimale kreative Zusammenarbeit mit unserem motivierten Orchester, unserer Orchesterleiterin und anderen Arbeitsgemeinschaften (Chor, Kunst- oder Theater-AG) an.“ (Website St. Ursula)

In Zusammenarbeit mit dem Schulchor, einem Kunstkurs und einem Literatur- und Theaterkurs wurde dann im April 2015 das Konzert aufgeführt. Improvisationen über Bahnhofsgereusche bildeten den Ausgangspunkt, von dem aus musikalisch die Welt rund um die Schule dargestellt und interpretiert wurde. Der Drogeriemarkt, das italienische Café, der Schreibwarenladen, die Banken, aber auch die „Stolpersteine“ des Stadtteils, mit denen an die verfolgten Juden gedacht wird, wurden dem Publikum mit Hilfe von kurzen gespielten Szenen und passenden Musikstücken vorgestellt.

Die einzelnen Geschäfte wurden in der Vorbereitung des Konzertes als Partner und Unterstützer gewonnen und hal-



Nico Prümmer - Bundesakademie Trossingen

fen somit bei der Umsetzung der Idee. Selbstverständlich wurde auch die Moderation des Abends von Schülerinnen selbst übernommen.

Die Verknüpfung mit den Menschen im Stadtteil, die hohe Identifikation der Schülerinnen mit dem Konzert und die große Zahl der Mitwirkenden sorgten für ein volles Haus. Die Begeisterung übertrug sich auf das Publikum, wie die auf der Homepage dokumentierten Zuschauerstimmen zeigen (vgl. St. Ursula 2015).

Das Projekt macht deutlich, wie sich Schülerinnen künstlerisch mit der sie umgebenden Lebenswelt auseinandergesetzt haben. Neben der Nähe zur Lebenswelt zeichnet es sich außerdem durch ein hohes Maß an Praktikabilität aus. Für die Umsetzung der Idee waren weder unverhältnismäßig aufwendige technische Voraussetzungen notwendig und es war künstlerisch und organisatorisch für die Schülerinnen mit der Hilfe ihrer Lehrkräfte zu bewältigen.

Beispiel II – Über Grenzen hinweg: Weltmusik

Im Juni 2015 spielte das Jugend-Sinfonie-Orchester Bremen-Nord sein Konzert an einem ganz besonderen Ort: Auf dem Innenhof mitten in der Hochhaussiedlung Grohner Düne. Hier leben Menschen aus über 50 Nationen zusammen und der Stadtteil wird häufig negativ von der Öffentlichkeit wahrgenommen.

Um dies zu verändern, wollten die Mitglieder des Jugendorchester zusammen mit geflüchteten syrischen Musikern und Bewohnern des Stadtteils hier ein Konzert geben. Die Reaktionen auf die Idee waren zunächst kritisch: Ob in solch einem Stadtteil ein Konzert ohne Polizeischutz möglich sei?

Dank vieler Kontakte zu Menschen im Stadtteil, der Mithilfe von Einrichtungen vor Ort und dem Quartiersmanagement fand das Konzert dann doch statt. Es wurden die norwegischen Tänze von Grieg mit traditioneller arabischer Musik verwoben, Menschen aus dem Stadtteil spielten ihre Musik und syrische Musiker zeigten ihr Können.

Die neugierigen ZuhörerInnen standen auf ihren Balkonen, die Kinder saßen auf dem Boden und die negativen Schlagzeilen wurden vertrieben.

Hier haben die Jugendlichen ohne Berührungsängste und voller Neugierde einen Ort erschlossen, an dem sonst keine Konzerte stattfinden. Sie haben ihren eigenen Sozialraum verlassen und sich auf die Suche nach neuen Begegnungen gemacht. Für dieses Projekt haben sie neben dem guten Gefühl, selbst etwas auf die Beine gestellt zu haben, den Anerkennungspreis des Deutschen Jugendorchesterpreises gewonnen (vgl. Jeunesses Musicales 2015).

Im Angesicht von Schulzeitverkürzungen, Notendruck und Freizeitstress, dem jugendliche Orchestermitglieder heute ausgesetzt sind, müssen Jugendorchester zunehmend auf diese Veränderungen und Herausforderungen reagieren. **Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen über das reine Musizieren hinaus erhöht häufig die Begeisterung, Motivation und Identifikation der Mitglieder für ihr Orchester.** Dabei erwerben die jungen Menschen Fähigkeiten und Wissen, das sie ihr Leben lang begleitet und das sogar in die Abschlussnoten einfließen kann. In vielen Bundesländern gibt es die Möglichkeit, ehrenamtliches Engagement, auch im Jugendorchester, als zusätzliche Lernleistungen in der Abiturnote zu berücksichtigen. Und nicht zuletzt geht es um das Gefühl, das eine Teilnehmerin des Jugendorchesterpreises so beschreibt: „Es war mega anstrengend. Aber am Ende hatten wir das geile Gefühl: das ist unser Projekt. Also das haben wir selbst auf die Beine gestellt. Dafür hat es sich gelohnt.“

Literaturverzeichnis

- Becker, Helle (2015): *Partizipation und Kulturelle Bildung in Jugendarbeit und Schule*. Online erschienen: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-kulturelle-bildung-jugendarbeit-schule> (zul. geöffnet: 20.11.16)
- BKJ (2016): *(Wie) Macht Kulturelle Bildung die Gesellschaft Jugendgerecht(er)?* In: BKJ (Hrsg.): *Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse*. Partizipation. Remscheid. S. 4-6.
- Jeunesses Musicales Deutschland (2015): *Anerkennung, Jugend-Sinfonie-Orchester Bremen Nord*. Online erschienen: <http://www.jugendorchesterpreis.de/wettbewerbe/jop/deutscher-jugendorchesterpreis/preistraeger/2015-anerennungspreis-bremen/> (zul. geöffnet: 23.11.16)
- Rolle, Christian (2010): *Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume?* In: Wallbaum, Christopher (Hrsg.): *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. S. 233-259. Hildesheim, Zürich, New York.
- St. Ursula (2015): *Die Ursula Symphonics präsentieren ihr Wettbewerbskonzert*. Online erschienen: <http://www.st-ursula-freiburg.de/index.php/aktivitaeten/wettbewerbe/jugendorchesterpreis/402-wettbewerbkonzept> (zul. geöffnet: 23.11.16)
- Winkler, Michael (2000): *Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ – Annäherungen an ein komplexes Problem*. In: *Neue Sammlung* 2/2000. S. 187-209.
- Zirfas, Jörg (2015): *Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Lücken*. Online erschienen: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische> (zul. geöffnet: 20.11.16)

Fußnoten

- 1 Die Begleitmaterialien können kostenlos auch online abgerufen werden: <http://www.jugendorchesterpreis.de/wettbewerbe/jop/deutscher-jugendorchesterpreis/downloads/>.
- 2 Eine ausführliche Dokumentation zur Teilnahme am Deutschen Jugendorchesterwettbewerb findet sich auf der Website des Gymnasiums: <http://www.st-ursula-freiburg.de/index.php/aktivitaeten/wettbewerbe/jugendorchesterpreis>.

Individualisierung ist eine Voraussetzung für echte Gemeinschaft.
Individualisierung ist eine Voraussetzung für echte Gemeinschaft.
Individualisierung ist eine Voraussetzung für echte Gemeinschaft.

Lisa Unterberg

studierte Musikpädagogik und Musikwissenschaft und interessiert sich besonders für Fragen der ästhetischen Bildung und Erziehung. Nach Stationen als Education-Managerin bei den Duisburger Philharmonikern und der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen arbeitet sie seit 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Stipendiatin der Studienstiftung des Deutschen Volkes am Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg an ihrer Promotion. Kontakt: mail@lisaunterberg.de



Nico Pudimat © Bundesakademie Trossingen

Musik für alle – Community Music und Partizipation

Was ist Community Music?

Community Music ist ein international etablierter Teil der Musikpädagogik, der durch aktives Musizieren in Gruppen auf den Prinzipien der Partizipation, Zugänglichkeit, kulturellen Demokratie, Diversität, dem Bezug zum Kontext, der kulturellen und sozialen Teilhabe und des Empowerments beruht. Community Music unterstützt beides: Interventionen durch Musik und Lernen in der Musik und will Räume schaffen für inklusives und partizipatives Musikmachen, meist in nicht institutionellen Kontexten.

In England hat Community Music als gezielte Intervention zwischen einem Gruppenleiter bzw. einer Gruppenleiterin und einer Gruppe (Higgins 2012) seine Wurzeln in der Studentenbewegung der 1960er Jahre. Seit 1982 gibt es die Community Music Activity Commission als Teil der International Society of Music Education, 2006 entstand das peer reviewed International Journal of Community Music, und 2015 wurde das International Centre of Community Music an der York St. John's Universität gegründet. Master und Bachelor Studiengänge in Community Music gibt es vor allem im englischsprachigen Raum seit den 1990er Jahren und haben dort zu einer damit einhergehenden Professionalisierung des Feldes geführt.

In Deutschland ist dieses Feld jedoch ein relativ neues (de Banffy-Hall 2016), obwohl schon lange Aktivitäten existieren und Entwicklungen stattfinden, die auch in Deutschland als Community Music bezeichnet werden können. Beispiele dafür sind Projekte, die seit den 1970er Jahren im Feld der Soziokultur und in der Musik in der Sozialen Arbeit (Hill 2013, 2016) stattfinden, aber auch Projekte, die eher der Musiktherapie zugeordnet werden, wie das DrumPower Projekt des Freien Musikzentrums München (Wölfl 2016), welches unten beschrieben wird.

Community Music hat Schnittmengen mit verschiedenen Fachbereichen der Musiktherapie, der Volksmusik, der Elementaren Musikpädagogik und der Sozialen Arbeit, es gibt jedoch bisher kein Arbeitsfeld in Deutschland, welches Community Music direkt spiegelt (de Banffy-Hall 2017). Aktuelle gesellschaftliche Veränderungen, die zum Beispiel durch die Flüchtlingskrise und die demografische Entwicklung ausgelöst werden, fordern und verändern unsere Gesellschaft allgemein, stellen aber auch neue Anforderungen an kulturelle Institutionen und Musikpädagoginnen und Musikpädagogen. Zunehmend wird erkannt, dass in Deutschland verstärkt Sen-

sibilierungsbedarf in den Bereichen der Partizipation, Integration und Inklusion besteht: beispielsweise in Studienordnungen von Musiklehrkräften (Grosse 2016), der Ausbildung von Chorleiterinnen und Chorleitern (Deutsche Chorjugend 2016), aber auch in der alltäglichen Praxis des Laienmusizierens der Musikverbände (Musikverbund von Ober- und Niederbayern 2016). Das erklärt die große Resonanz, die der Ansatz Community Music in den letzten Jahren erfahren hat. In München hat sich die Münchner Community Music Aktionsforschungsgruppe (bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern aus Forschung, Kulturverwaltung und Praxis: der Hochschule München, dem Kulturreferat der Landeshauptstadt München/Abteilung Kulturelle Bildung, den Münchner Philharmonikern, dem Bezirk Oberbayern, dem Freien Musikzentrum, der Express Brass Band und dem Munich Centre of Community Arts) seit 2013 intensiv mit dem Thema Community Music auseinandergesetzt. 2014 hat sie gemeinsam erstmals eine deutsche Definition von Community Music entwickelt:

Der Begriff „Community Music“ bezeichnet Formen des aktiven Musizierens in Gruppen, die als Ausdruck einer Gemeinschaft und ihres sozialen Kontextes entstehen. Diese Formen beinhalten besonders selbstgestaltetes Musizieren, das in soziale Strukturen (Cliques, Nachbarschaften, soziokulturelle Zentren usw.) nachhaltig eingebettet ist. Es geht um die Wiederaneignung von Musik als soziales und ästhetisches Ereignis im Alltag. Die Partizipation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Gestaltung aller Aktivitäten und Produktionen ist ein wesentliches Merkmal. Kulturelle und soziale Teilhabe stehen als Ziele im Sinne des Empowerments gleichberechtigt neben musischen Bildungszielen (wie der Vermittlung von musikalischem Handwerk). Unabhängig vom sozialen, kulturellen oder finanziellen Hintergrund sollen alle Menschen jeden Alters die Möglichkeit haben, sich durch Musik auszudrücken. Community Music ist daher leicht zugänglich und ermöglicht die Inklusion unterschiedlichster Menschen. Community Music ist durch Gleichwertigkeit aller Musikformen und Interdisziplinarität gekennzeichnet. Der Begriff Community Music beschreibt damit auch eine politische Dimension der beschriebenen Form gemeinsamer künstlerisch-kulturpädagogischen Arbeit: Der Einübung von demokratischen Handlungsweisen.

(Münchner Community Music Aktionsforschungsgruppe¹)



Durch die Arbeit der Münchener Community Music Aktionsforschungsgruppe sind in München neben einer Internationalen Fachtagung in 2015, dem ersten deutschsprachigen Buch über Community Music (Hill 2017), einem regelmäßigen Fortbildungs- und Netzwerktreffen für Akteure im Bereich Community Music (Community Music München 2016) auch Community Music Projekte entstanden, vier davon bei den Münchner Philharmonikern. Im Folgenden werden drei dieser Projekte als Praxisbeispiele vorgestellt.

Best-Practice-Beispiele mit den Münchener Philharmonikern

Die Münchner Philharmoniker haben 2015 als erstes deutsches Orchester ein Programm entwickelt, welches explizit mit dem Ansatz von Community Music arbeitet (Härtel 2015). Bestehende traditionelle Musikvermittlungsangebote wie Familienkonzerte und Instrumentenvorstellungen wurden ergänzt mit Projekten, die auf dem Ansatz von Community Music aufbauen. Es ging darum, Projekte zu entwickeln, in denen die Musikerinnen und Musiker aus dem Konzertsaal in die Community gehen und auf Augenhöhe mit den Teilnehmenden und Partnerinnen und Partnern Musikprojekte entwickeln, in denen auf den Prinzipien von Community Music basierend gemeinsam Musik gemacht wird.

Community Music Orchester

Eines von vier entwickelten Projekten ist das Community Music Orchester, das jetzt im zweiten Jahr besteht. Es ist eine Kooperation mit Wolfi Schlick, Marja Burchard und Maasl Maier von der „Express Brass Band“. Eine Band, die vor 15 Jahren gegründet wurde und die in ihrem Ursprung eine Community Music Gruppe war, sich aber inzwischen so sehr professionalisiert hat, dass sie sich sehr erfolgreich durch Europa spielt. Dadurch kam bei Wolfi Schlick, dem Gründer der Band, der Wunsch nach einer neuen Gruppe auf, diesmal mit einem Schwerpunkt auf Community Music. Also einem Orchester, das – offen und zugänglich für alle – Möglichkeiten zum gemeinschaftlichen Musizieren bietet. Wolfgang Berg, Bratscher der Münchner Philharmoniker, begleitet dieses Projekt, welches sich im Stadtviertel für alle öffnet und inzwischen mehr als 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmer hat: aus verschiedenen Generationen, Ländern und mit verschiedenen musikalischen Fähigkeiten und Hintergründen. Es wird gemeinsam komponiert, Lieder werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mitgebracht und gemeinsam erarbeitet und gespielt. Von Georgischen Liedern über einen Bach Choral bis zu frei improvisierten Stücken sind der Vielfalt keine Grenzen gesetzt. Hier zeigt sich Partizipation auf Augenhöhe zwischen allen, die noch nie ein Instrument gespielt haben und denen, für die Musik zum täglich Brot geworden ist: sie arbeiten zusammen, beteiligen sich am Prozess und werden einbezogen.



360° war eine Kooperation mit vier Musikern der Münchener Philharmoniker und Heinz Friedl und Christian Mattick von „Musik zum Anfassen“, die bereits seit 1997 partizipative Kompositionsprojekte mit selbsterfundenen und selbstgefundene Instrumenten mit Kindern und Jugendlichen anleiten. Das Thema 360° wurde mit Kindern zweier Grundschulklassen bearbeitet. Erst malten die Kinder große Wandbilder, die für sie 360° bedeutet: für eine Klasse war es ihre Lebenswelt, die Schule, Eltern, Familie etc. und für die zweite Klasse war es das Weltall. Dann haben die Kinder mit Hilfe der Musikerinnen und Musiker diese Bilder als Grundlage für neue Kompositionen verwendet, selbst passende Instrumente gebaut und die Bilder vertont, indem sie eigene Gruppenkompositionen erarbeitet haben. Auf dem Bild unten sieht man zum Beispiel Martin Belic, Flötist bei den Münchener Philharmonikern, wie er gemeinsam mit den Kindern beat boxt: mit einem riesigen, von den Kindern selbstentworfenen und selbstgebaute Röhreninstrument. Für die Proben und die Aufführung hat die Gruppe die entwickelten Stücke in einer selbstständig entwickelten Notation niedergeschrieben, so dass keine traditionellen Notenkenntnisse notwendig sind, um die Stücke spielen zu können.



Der Community Music Workshop

ist eine laufende Kooperation mit dem Freien Musikzentrum München (und deren Gewaltpräventionsprogramm TrommelPower), die im Sommer 2015 begann und sich nun im zweiten

Jahr befindet. TrommelPower ist ein in der Musiktherapie angesiedeltes Projekt, welches durch musikalische Improvisation Gewaltprävention und soziale Integration zum Ziel hat. Es hat in seinen musikpädagogischen und musiktherapeutischen Prozessen große Nähe zu Community Music. Der Musikpädagoge, Kinderchorleiter und Musiktherapeut Yoshihita Kinoshita arbeitet in diesem Projekt eng mit dem Cellisten Manuel von der Nahmer von den Münchener Philharmonikern zusammen. Mit Münchener Grundschulklassen erarbeiten sie szenische Stücke, die immer auf inklusiven, partizipativen musikalischen Prozessen beruhen. Zum Beispiel haben sie 2015 die Geschichte des Rattenfängers von Hameln bearbeitet, in der die Kinder sich ein neues Ende der Geschichte ausgedacht haben. Dazu wurden dann eigene Texte geschrieben, Lieder komponiert, getrommelt und gesungen.



Ausblick

In den letzten Jahren haben in Deutschland vermehrt Entwicklungen im Bereich Community Music stattgefunden. Das Feld befindet sich in einem Prozess der Etablierung, was durch die verschiedenen Fortbildungsangebote (z.B. beim Musikbund Ober- und Niederbayern zum Thema Community Music mit geflüchteten Menschen), einzelnen Modulen in verschiedenen Studiengängen und dem Aufbau eines Community Music Masterstudiengangs an der Katholischen Universität Eichstätt sichtbar wird. Das Kulturreferat der Landeshauptstadt München und der Bezirk Oberbayern fördern seit 2016 den Community Music Salon: ein nachhaltiges Netzwerk und Fortbildungsangebot für Community Music Akteure in München².

Die Herausforderungen durch Veränderungen unserer Gesellschaft sind nur ein Beispiel dafür, wie sich Musikerinnen und Musiker, Musikpädagoginnen und Musikpädagogen immer neuen Herausforderungen stellen müssen, die bisher in der Ausbildung nur wenig berücksichtigt wurden. Community Music als international etablierter Ansatz kann hier eine große Unterstützung sein und in Zukunft zu neuen Synergien führen.

Literaturverzeichnis

Community Music München (2016): 2. Community Music Salon, Verfügbar über: <https://communitymusicmuenchen.com/> (Letzter Zugriff: 05.12.16).
Deutsche Chorjugend (2016): Willkommenskultur in der deutschen Chorjugend. Berlin: Deutsche Chorjugend e.V. Verfügbar über: <http://www.deutsche-chorjugend.de/positionen/willkommenskultur-im-chor/> (Letzter Zugriff: 19.10.2016).
de Banffy-Hall, Alicia (2016): Developing community music in Germany: The journey to this journal issue. In: *International Journal of Community Music*, 9(1), S.99-114.
de Banffy-Hall, Alicia (2017): „Community Music in Deutschland heute – eine Verortung.“ In B. Hill & A. de Banffy-Hall (Hrsg.), *Community Music – Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive* (S. 27-43). Waxmann: Münster.
Grosse, Thomas (2016b): Egal wie es klingt, Verfügbar über: <https://van.atavist.com/thomas-grosse> (Letzter Zugriff: 06.11.2016)
Härtel, Klaus (2015): Offen für alle: Was ist eigentlich „community music“? *Clarino* (December): 34-37.
Higgins, Lee (2012): *Community Music in Theory and in Practice*. Oxford University Press: Oxford/New York.
Hill, Burkhard (2013): „Rockmobil“: Eine ethnographische Fallstudie aus der Jugendarbeit. Springer-Verlag.
Hill, Burkhard (2016): Sociocultural work and community music in Germany. In: *International Journal of Community Music*, 9 (1), S.7-21.
Hill, Burkhard & de Banffy-Hall, Alicia (Hrsg.) (2017): *Community Music – Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. Waxmann: Münster.
Musikverbund von Ober- und Niederbayern (2016): *Mit Flüchtlingen*

musizieren – Integration durch Community Music. MON – Musikbund von Ober- und Niederbayern. Verfügbar über: http://www.mon.bayern/no_cache/details/archiv/2016/15/september/article/it-fluechtlingen-musizieren/ (Letzter Zugriff: 07.10.2016).
Wölfl, Andreas (2016): DrumPower – music for a better community in the classroom: Group music therapy programme for violence prevention, social integration and empowerment in schools – suggestions from Community Music Therapy approaches. *International Journal of Community Music*, 9, 65-75.

Links

International Centre of Community Music: <https://www.yorks.ac.uk/iccm/>
Community Music Activity Commission: <https://www.isme.org/our-work/commissions-forum/community-music-activity-commission-cma>
Community Music bei den Münchner Philharmonikern: <https://www.spielteatrum.de/projekte/community-music.html>
Münchner Community Music Salon: <https://communitymusicmuenchen.com/>
Musik zum Anfassen: <http://www.musikzumanfassen.de/>
TrommelPower am Freien Musikzentrum München: http://www.trommelpower-gegen-gewalt.de/index_de.html
Express Brass Band: <http://www.expressbrassband.de/content/>

Fußnoten

1 Mitglieder der Gruppe sind: Michael Reithmeier, Simone Siwek, Kitty von Korff, Tom Biburger, Wolfi Schlick, Burkhard Hill, Matthias Fischer und Alicia de Banffy-Hall.
2 Siehe dazu: <https://communitymusicmuenchen.com/>.

Alicia de Banffy-Hall

hat nach ihrem Studium in Community Music und in Arts and Cultural Management zehn Jahre lang in Liverpool, England gelebt und Europaweit als Community Musician gearbeitet. Zu ihren Schwerpunkten gehören Projekte u.a. mit Orchestern, Museen, Schulen, Kindertagesstätten, Gemeindezentren und freie Projekte. Derzeit arbeitet sie an ihrer Dissertation zum Thema Community Music an der Hochschule für Musik und Theater München.

Kontakt: Aliciabanffy@me.com



Partizipation schafft Möglichkeiten,
auf eigenen Wegen gemeinsame Wege zu finden.



Es ist erfreulich, dass die Zahl partizipativer Best-Practice-Beispiele stetig wächst. Allein durch das Netzwerk Junge Ohren wurden in den vergangenen Jahren mehrere Projekte in der Kategorie BEST PRACTICE PARTIZIPATIVES PROJEKT¹ ausgezeichnet, die sich gegen eine große Konkurrenz durchgesetzt haben. Und wie viele mehr werden derzeit ins Leben gerufen – in Zusammenarbeit mit Orchestern, einzelnen Künstlerinnen und Künstlern, Kitas, Schulen und auch innerhalb von Musikschulen.

Doch um partizipativen Maximen Raum zu geben, bedarf es nicht zwingend entsprechender Rahmenbedingungen innerhalb von Projekten. Letztlich kommt es auf die sensible Gestaltung der alltäglichen Situation an, ob die eigene Grundhaltung und das Rollenverständnis in Beziehung zu anderen Freiräume für Partizipation ermöglicht.

„Schönbergs Art zu lehren ist darauf aufgebaut: Er lässt den Schüler finden. Und erst was einer selbst gefunden hat, gehört ganz ihm.“

Karl Linke über den Unterricht bei Schönberg²

Fußnoten

1 Für eine Übersicht entsprechender Projekte sowie weitere Informationen siehe: <http://www.jungeohren.com/index.htm> (zuletzt abgerufen am 08.12.16).

2 In: Arnold Schönberg. Mit Beiträgen von Alban Berg, Paris von Gütersloh, K. Horwitz, Heinrich Jalowetz, W. Kandinsky, Paul Königer, Karl Linke, Robert Neumann, Erwin Stein, Anton Von Webern, Egon Wellesz, München 1912, S. 75-81, hier S. 78.

Erst was einer selbst gefunden hat, gehört ganz ihm.
gehört ganz ihm.
gehört ganz ihm.

Impressum

Herausgeber:

Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen
Hugo-Hermann-Str. 22
78647 Trossingen

Konzept und Redaktion:

Eveline Unruh

Grafik Design:

Christine von Burkersroda

Illustrationen:

Gesine Frank

Fotos:

Nico Pudimat

Andrea Huber

Druck:

Lienhard PrintMedien GmbH & Co. KG

V.i.S.d.P.: René Schuh

Auflage:

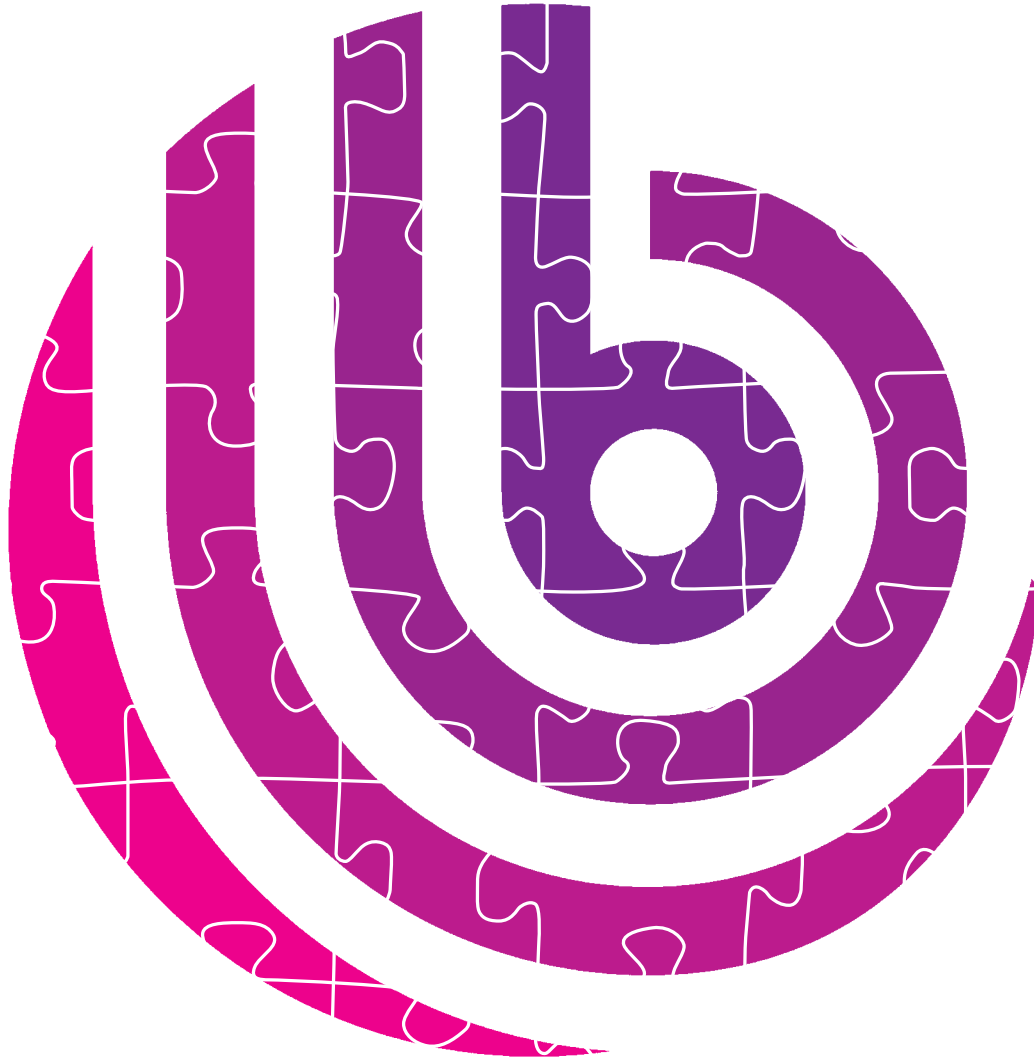
5.000 Stück

Stand:

Dezember 2016

Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

(Aristoteles)



Der Ruf nach mehr Partizipation ist laut. Aber was bedeutet es eigentlich, vom Teilnehmenden zum Teilgebenden zu werden? Wer kann wann und wie mehr involviert werden?

Ob es die Rahmenbedingungen in der Musikschule oder im Verein betrifft, Entscheidungen im Ensemble oder der eigene Part im künstlerischen Schöpfungsprozess: Nur durch aktives Mitmachen wird erfüllendes Musizieren möglich.

Mit ihren Anregungen eröffnen die Autorinnen und Autoren den Raum für einen Austausch in unterschiedlichen Umsetzungsfeldern und laden dazu ein, die eigene Praxis durch neue Denkanstöße zu bereichern.