



DISKUSSION
musikpädagogik

Ökologie & Klimakrise

HILDEGARD-JUNKER-VERLAG

102
2. QUARTAL 2024

Diskussion Musikpädagogik (DMP)

- Heft 01 Musikunterricht und der allgemeinbildende Auftrag
 Heft 02 Über musikpädagogische Konzeptionen
 Heft 03 Zur Reform der Ausbildung an den Musikhochschulen
 Heft 04 Oral Culture – Anfangsunterricht im Fach Musik
 Heft 05 Musical
 Heft 06 Das Künstlerische an der Musik und am Musizieren
 Heft 07 Der Computer im Musikunterricht
 Heft 08 Die Zukunft der Musikpädagogik
 Heft 09 Konzeptionen des Musikunterrichts
 Heft 10 Musik und andere Künste
 Heft 11 Multikultureller – interkultureller Musikunterricht
 Heft 12 Zur Transfer-Studien von Hans Günther Bastian
 Heft 13 Musiktheorie in der Lehrerbildung
 Heft 14 Musikunterricht – Musik in der Schule – Musiklehrerbildung
 Heft 15 Was ist Pop? Beiträge zum Begriff und zur Sache
 Heft 16 Evaluation
 Heft 17 Musikunterricht nach Pisa
 Heft 18 Beiträge zur Didaktik der Oper und des Musiktheaters
 Heft 19 Lernpsychologie – Lernforschung – Musikalisches Lernen
 Heft 20 Kompetenzen vermitteln – Kultur erschließen
 Heft 21 Die zweite Phase der Lehrerbildung
 Heft 22 Gedanken zu einem Bildungskanon im Fach Musik
 Heft 23 Medienkultur und Musikunterricht
 Heft 24 Didaktisches Denken und Handeln von der Musik aus
 Heft 25 Reflexionen über Musikunterricht
 Heft 26 Musikdidaktik 2005 – Musikalische Forschung
 Heft 27 Bildungsstandards – Kompetenzen
 Heft 28 Außerschulische Musikvermittlung
 Heft 29 BA-/MA-Reform der Musiklehrerbildung
 Heft 30 Medienpädagogik
 Heft 31 Kulturerschließender Musikunterricht
 Heft 32 Musikpädagogische Seminare in der Lehrerbildung
 Heft 33 Musikalische Selbstkonzepte
 Heft 34 Musikdidaktik für die Grundschule
 Heft 35 Unterricht, der sich aus der Beschäftigung mit Musik ergibt
 Heft 36 Szenische Interpretation von Musiktheater
 Heft 37 Neue Forschungen und Anregungen zur Musikdidaktik
 Heft 38 Chaos – Überlegungen, ausgehend von Haydns „Schöpfung“
 Heft 39 Neue Anregungen für die Musikdidaktik
 Heft 40 Konstruktivismus in der Musikpädagogik und im Musikunterricht?
 Heft 41 Die Systematische Musikwissenschaft in ihrer Bedeutung für die Musikpädagogik
 Heft 42 Konsequenzen für die zweite Ausbildungsphase nach der Hochschulreform
 Heft 43 Musikgeschichte in der Musiklehrerbildung
 Heft 44 Grundfragen der Ästhetik
 Heft 45 Grundsätzliche und didaktische Überlegungen zu Nigel Osborne, I am Goya
 Heft 46 Promovieren in Musikpädagogik
 Heft 47 Musikfilme
 Heft 48 Die Spannung zwischen Person und Institution in Schule und Hochschule
 Heft 49 Wissenschaft der Musikpädagogik – Wissenschaft vom Musikunterricht
 Heft 50 DMP 50
 Heft 51 Klassenmusizieren spezial
 Heft 52 Musikgeschichten
 Heft 53 Leonard Bernstein – Divertimento
 Heft 54 Musikvermittlung als Aufgabe der Musikpädagogik
 Heft 55 Interkulturelle Musikerziehung
 Heft 56 Geschichte im Musikunterricht
 Heft 57 Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis
 Heft 58 Neurodidaktik
 Heft 59 Hanns Eisler, Hollywooder Liederbuch
 Heft 60 Internationale Musikpädagogik
 Heft 61 Chorarbeit – Chormusik
 Heft 62 Musikgeragogik
 Heft 63 Von den Beziehungen zwischen Musikunterricht und wissenschaftlicher Musikpädagogik
 Heft 64 Isang Yun und seine Kompositionen
 Heft 65 Musik bewegt
 Heft 66 Polyästhetische Musikerziehung – Integrative Musikpädagogik
 Heft 67 Pop für Kinder
 Heft 68 Evaluation
 Heft 69 Partizipation am Musikleben – aus Genderperspektive
 Heft 70 Inklusion im Musikunterricht
 Heft 71 Werkbetrachtung im Musikunterricht
 Heft 72 Promovieren in der Musikpädagogik
 Heft 73 Philosophie in der Musikpädagogik und im Musikunterricht
 Heft 74 Musikunterricht in der Grundschule
 Heft 75 Musik-Psychoedukation
 Heft 76 Geschichtsvergessenheit – Geschichtsbewusstsein
 Heft 77 Überlegungen zur künstlerischen Ausbildung von Musiklehrern und zum künstlerischen Handeln im Musikunterricht
 Heft 78 Hören
 Heft 79 Inklusion II
 Heft 80 Migration und Flucht
 Heft 81 Resonanz – Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehung als Anregung für den Musikunterricht
 Heft 82 Digitalität im Musikunterricht
 Heft 83 Aspekte des Musizierens und der künstlerischen Ausbildung
 Heft 84 Musikvermittlung
 Heft 85 Ethik im Musikunterricht
 Heft 86 Zeitzeugen der Musikpädagogik
 Heft 87 Community Music
 Heft 88 Quereinsteiger
 Heft 89 Das Musik-Abitur
 Heft 90 Gestaltung des Musikunterrichts
 Heft 91 Gestaltung von Hochschulseminaren
 Heft 92 Corona
 Heft 93 Konstruktion von Fachlichkeit
 Heft 94 Intersektionalität
 Heft 95 Schulbücher im Musikunterricht
 Heft 96 Europa
 Heft 97 György Ligeti, Klavieretüden
 Heft 98 Sprachsensible Musikpädagogik
 Heft 99 Qualitätsoffensive Lehrerbildung
 Heft 100 Hundert
 Heft 101 Inklusion III
 Heft 102 Ökologie & Klimakrise



Einzelausgaben sind im Online-Store erhältlich.



Hildegard-Junker-Verlag

Hildegard-Junker-Verlag • Zweigstelle Hamburg
 Aalwisch 21 • 22395 Hamburg • Telefon: +49 (0) 40 60441162
 e-mail: hamburg@junker-verlag.de
 junker-verlag.com

Ökologie & Klimakrise

Liebe Leser:innen,

um den ökologischen Krisen der Gegenwart – allen voran der Klimakrise, zu begegnen, bedarf es nicht nur eines politischen und technologischen, sondern auch eines kulturellen Wandels. Für diesen Wandel – häufig unter dem Begriff der sozial-ökologischen Transformation gefasst – wird den Künsten vermehrt eine wichtige Rolle zugesprochen. Die Förderung kreativer Gestaltungskompetenz, Perspektivenwechsel und ästhetische Disruption sowie die Auseinandersetzung mit Emotionen und Gemeinschaftsbildung sind nur einige der mannigfaltigen Potenziale, die Musik im Angesicht gesellschaftlicher Herausforderungen bereithält. Und doch sind ökologische Fragen in der deutschsprachigen Musikpädagogik bisher unterrepräsentiert. Hier setzt das vorliegende Heft an. Als erste musikpädagogische Sammelpublikation im deutschsprachigen Raum widmet es seinen thematischen Teil dem Themenfeld *Ökologie & Klimakrise*.

Die Adressierung ökologischer Fragen in der Musikpädagogik kann als Teil einer musikspezifischen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verstanden werden, wie sie seitens der Bildungspolitik seit Jahrzehnten gefordert wird. Entsprechend des dezidiert interdisziplinären BNE-Paradigmas bewegen sich die Beiträge des von Linus Eusterbrock, Silke Schmid und Jonas Völker betreuten thematischen Teils über Disziplinengrenzen hinweg und berühren beispielsweise naturwissenschaftliche, musikhistorische oder politologische Kontexte. Neben der Interdisziplinarität fällt die Internationalität der Beiträge auf (D, A, UK, USA, FIN). Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Diskurs um ökologische Musikpädagogik im englischsprachigen Raum zwar ebenfalls spät, aber doch früher als im deutschsprachigen Raum Fahrt aufgenommen hat. Die Diversität des Diskurses spiegelt sich auch in den methodischen und theoretischen Zugängen in diesem Heft: von empirischer Forschung über aktivistisch motivierte, aber auch in Spiritualität verwurzelte Beiträge bis hin zu Berichten aus der pädagogischen Praxis und Curriculumanalysen.

Aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz und der internationalen Ausrichtung des Themas ist das vorliegende Heft erstmals und vorerst einmalig auch in einer digitalen Fassung über die Website des Hildegard-Junker-Verlags frei zugänglich (www.junker-verlag.com/dmp-102). Die Sichtbarkeit und Reichweite der Zeitschrift im digitalen Raum ist eine Aufgabe, an der wir derzeit auch grundsätzlich in Abstimmung mit der Verlagsleitung arbeiten.

Den thematischen Teil des Heftes eröffnen **Tuulikki Laes**, **Katja Thomson**, **Danielle Treacy** und **Heidi Westerlund** mit einem empirischen Beitrag. Dieser behandelt die Perspektiven dreier Hochschuldozent:innen zur Integration von Kunst und Wissenschaft im Kurs

Artist for a Sustainable Future. Daran schließen zwei Beiträge an, die sich mit den Potenzialen von Musik zur Reflexion von Krisen und Zukünften befassen. Während **Thorsten Philipp** *Popmusik als Resonanzraum ökologischer Konflikte* und deren latente Strukturen als Spiegel des Unterbewussten westlicher Gesellschaften betrachtet, fragt **Sara Beimdieke** danach, wie [d]ie Klimakrise in der musikwissenschaftlichen Hochschullehre thematisiert werden kann. **Vincent C. Bates** diskutiert Prinzipien der *Deep Ecology* mit dem Ziel, einen egalitären, lokal verwurzelten Musikunterricht als Gegenentwurf zur Konsumorientierung zu fundieren. Der von **Jonas Völker** betreute Beitrag beleuchtet Perspektiven des sich entwickelnden deutschsprachigen Diskurses um ökologische Themen anhand von Berichten aus verschiedenen musikpädagogischen Praxisfeldern. Diese umfassen die Unterrichtspraxis (**Anne Bubinger**), Seminarveranstaltungen (**Dorothee Barth**, **Mathias Schillmöller**), eine Summer School (**Isolde Malmberg**), die Arbeit eines umweltaktivistischen Kinderliedermachers (**Reinhard Horn**) sowie eines Musikverlags (**Katrin Bock**) und -verbands (**Tobias Hömberg**). Daran anknüpfend berichtet **Katharina Anzengruber** anhand eines konkreten Schulprojekts von künstlerischen Gestaltungspraktiken in inter- und transdisziplinären Experimentierräumen. Zwei weitere internationale Beiträge sind in der Printversion über QR-Codes abrufbar: Der Beitrag von **Ross Purves** und **Evangelos Himonides** beleuchtet bildungspolitische Entwicklungen in England sowie empirische Daten zur Lehrendenperspektive mit Blick auf Klima- und Nachhaltigkeitsthemen. **Tawnya Smith** reflektiert mit der *EcoJustice Education* und der *Radical Ecopsychology* zwei für die Musikpädagogik anschlussfähige Ansätze, um den ökosozialen Krisen zu begegnen.

Das Heft wird durch einen freien Beitrag von **Anna Unger-Rudroff** ergänzt. Sie fragt, wie es gelingen kann, im Musikunterricht der Grundschule einen Rahmen für das selbstbestimmte, kreative Musizieren von Kindern zu schaffen. Als Beispiel aus ihrer Unterrichtspraxis beschreibt sie die ‚Vorspielzeit‘, in der die Schüler:innen selbst erfundene Stücke vor der Klasse präsentieren können.

Der Magazinteil dieser Ausgabe umfasst einen Tagungsbericht von **Regina Randhofer**, einen Bericht über das hochschulübergreifende Seminar Musikpädagogik von **Daniel Prantl**, **Peter Mall** und **Tobias Totsch** sowie eine Rezension von **Christine Löbbert**.

Linus Eusterbrock, Silke Schmid, Jonas Völker
(als Gastmitherausgeber:innen),
Rebekka Hüttmann, Oliver Krämer, Annette Ziegenmeyer

Inhalt

Ökologie & Klimakrise

Tuulikki Laes & Katja Thomson & Danielle Treacy & Heidi Westerlund

Towards the 'Swampy Lowlands' of Professional Practice

Higher Music Education Teachers Reflecting on Arts-science Integration in the Artists for a Sustainable Future Course

Thorsten Philipp

Lernen aus der Latenz

Popmusik als Resonanzraum ökologischer Konflikte

Sara Beimdieke

Die Klimakrise in der musikwissenschaftlichen Hochschullehre

Vincent C. Bates

Media Ecology for Sustainable Music Education

Jonas Völker (mit Dorothee Barth & Katrin Bock & Anne Bubinger & Tobias Hömberg & Reinhard Horn & Isolde Malmberg & Mathias Schüllmüller)

Praxisinitiativen einer ökologischen Musikpädagogik im deutschsprachigen Raum

Ein Diskurs im Entstehen

Katharina Anzengruber

„Und was hat das mit Musik(-pädagogik) zu tun?“

Inter- und transdisziplinäre Experimentierräume im Zeichen einer Kultur der Nachhaltigkeit

Ökologie & Klimakrise (Online)

Ross Purves

(together with Evangelos Himonides)

Climate Change and Sustainability Education in Music

The Current Situation in England



Tawnya D. Smith

Intersections of EcoJustice Education, Radical Ecopsychology, and Music Education

A Framework Toward Justice, Wellbeing, and Resilience



Freie Beiträge

Anna Unger-Rudroff

„Die Musik steckt einfach in mir drin, ich muss sie nur herausholen!“

3 Kreatives Musizieren im Musikunterricht der Grundschule

49

Magazin

Bericht von Regina Randhofer

11 **„Musikunterricht in gesellschaftlicher Verantwortung: Zugänge zu Kultur von und durch Musik. Eine Arbeitstagung zur Theorie und Praxis der Vermittlung von Kulturerbe“ der Internationalen Leo-Kestenberg-Gesellschaft**

1.–3. November 2023, Hannover

57

Bericht von Peter Mall & Daniel Prantl & Tobias Rotsch

23 **Bericht über das hochschulübergreifende Seminar 2023**

Digitale Musizierkulturen zwischen Nähe und Distanz

59

Rezension von Christine Löbbert

28 **Ulrich Menke: Das Methoden-Navi – Routenplaner zu einem erfolgreichen Instrumental- und Ensembleunterricht**

61

Autor:innen

64

Impressum

64

Tuulikki Laes & Katja Thomson & Danielle Treacy & Heidi Westerlund

Towards the ‘Swampy Lowlands’ of Professional Practice¹

*Higher Music Education Teachers Reflecting on Arts-science Integration
in the Artists for a Sustainable Future Course*

Abstract

Die sich verschärfenden ökologischen Krisen der Gegenwart erfordern, Musik(-pädagogik) mit umfassenderen ökologischen Fragen zu verknüpfen. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Projekt ArsADAPT, das in den Jahren 2022–2023 an der Sibelius-Akademie der Universität der Künste in Helsinki, Finnland, durchgeführt wurde, insbesondere mit den Erfahrungen der drei Hochschuldozent:innen, die im Rahmen dieses Projekts den Kurs Artists for a Sustainable Future mitgestaltet und durchgeführt haben. ArsADAPT zielte darauf ab, durch eine interdisziplinäre Kooperation zwischen Kunst und Naturwissenschaft eine Brücke zwischen musikpädagogischen und ökologischen Themen zu schlagen. Die Erfahrungen der Dozent:innen zeigen, dass die Erweiterung des Professionsverständnisses über die technische Rationalität des Musizierens hinaus Spannungen und Paradoxien mit sich bringt, die jedoch notwendig sind, um sich von engen Vorstellungen des Musiker:innenberufs zu lösen. Zudem deutet die Studie darauf hin, dass eine reine Instrumentalisierung von Musik für Nachhaltigkeitsziele vermieden werden und man sich weniger auf die unmittelbaren Effekte von Musik als vielmehr auf ihre langfristigen Impulse konzentrieren sollte. Schließlich wird argumentiert, dass sich die musikalische Hochschulbildung Strategien ästhetischer Disruption bedienen könnte, anstatt durch Musik Nachhaltigkeitswissen zu vermitteln.

Introduction

It has become increasingly evident that professional musicians, music educators, and higher music education teachers can no longer position themselves outside global discussions on education for sustainable development and the call to respond to deepening ecological crises through critical thinking and multi-stakeholder collaboration (e. g., UNESCO, 2014). Indeed, culture is recognized and promoted as the fourth pillar of sustainable development (Hawkes, 2001) and as a foundational value of sustainability (Kagan, 2012). While the broader field of music education has engaged with socio-ecological issues, for instance, by calling for artistic citizenship (Elliott et al., 2016), antiracist activism (Hess, 2019), socially engaged music-making (Westerlund & Karttunen, 2024), and expanding professionalism (Westerlund & Gaunt, 2021), it continues to lack sustainability initiatives and courses or programmes that systematically integrate music and

broader socio-ecological concerns, such as climate change (Wolcott, 2016, p. 11). On the contrary, when sustainability is highlighted, music education scholars tend to focus on the sustainability of music traditions and heritage (Bennett et al., 2014; Schippers & Grant, 2016). Moreover, as music is still often ideally considered a neutral and autonomous phenomenon, efforts by musicians to advocate for social or other external purposes for music can be seen to risk instrumentalising music. Arts-science integration is one example of a practice that has been claimed to instrumentalise the arts as an “instructional means to transmit information about ‘what is’, rather than an invitation to imagine ‘what if?’” (Trott et al., 2020, p. 1068). The persistent dichotomy between purely musical (intrinsic) and non-musical (extrinsic) values (e. g., Reimer, 2009) is deeply rooted particularly in higher music education, where ‘ego-centric’ mental models in music professionalism (Barrett & Westerlund, 2024) that shun new interactions and artistic endeavours, and instead sustain conventional institutional boundaries in the arts (Charnley, 2022) are perpetuated.

In this article, we focus on a new interaction between higher music education and ecological sustainability issues through a transprofessional arts-science integration. We explore the *ArsADAPT* initiative at the *Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki*, Finland, and, in particular, the professional reflections of the three higher music education teachers who co-created and taught the *Artists for a Sustainable Future* course in 2022–2023 as part of the initiative. *ArsADAPT* was based on the idea that an ecologically driven art-science integration could push both environmental scientists and higher music education teachers and students toward new open-ended professional territories where unhelpful divisions between nature/culture, ecological/social, and artists/scientists could be dismantled. Through our exploration, we show how addressing contemporary ecological challenges in higher music education requires a radical change in its mental models, which are currently based on what Donald Schön (1983/2016) calls the high and hard ground of the ‘technical rationality’ of professional practice. Technical rationality in music manifests in how professional practice is defined through genres, repertoires, stylistic details, and their related individual musical competencies (e. g., Elliott, 1995). In *ArsADAPT*, however, combining expertise in the environmental sciences with diverse

musical practices and truly engaging collaboratively with the complexity of sustainability and climate crises took the higher music education teachers and students out of their comfort zones toward what Schön (1983/2016) refers to as uncertain ‘swampy lowlands’, in which “situations are confusing ‘messes’ incapable of technical solution” but where “the problems of greatest human concern” exist (p. 42). We thus argue that in the contemporary world, which increasingly recognises its inherent interconnectedness, professionals, including music professionals, must acknowledge more than one rationality, be able to cope with tensions and insecurities, and reconcile conflicting professional expectations (Vogd, 2017, n. p.).

ArtsADAPT as a transprofessional arts-science integration experiment

ArsADAPT was initiated when the leader of the *Adaptation and Resilience for Sustainable Growth* research programme (ADAPT, funded by the *Strategic Research Council of the Research Council of Finland*, 2018–2023) contacted the principal investigator of *ArtsEqual²* (another consortium in the *Equality in Society* programme of the *Strategic Research Council*), the fourth author of this article. The ADAPT leader expressed interest in creating an unusual arena to foster a deeper impact of the environmental scientists’ extensive foresight and solutions through an arts-science collaboration. Creating commonality in synthesising and disseminating the main ADAPT results had been challenging since the research foci of its six different consortia varied from biodiversity conservation and sustainable bioeconomy to healthcare reform and policy operations. Based on this interest, *ArsADAPT* was created as a joint pedagogical research initiative between three *Sibelius Academy* teachers and the authors of this article.³ The three teachers, who were from the folk music, global music, and music technology departments, co-created and taught the *Artists for a Sustainable Future* course to experiment with the practice of arts-science integration, and 15 undergraduate and postgraduate music students from the same three departments participated. In addition, approximately 10 scientists from the different ADAPT consortia participated in *ArsADAPT* to varying degrees – some attended only a few meetings while others engaged actively in the whole process.

In designing and implementing the course, arts-science integration was not understood as simply juxtaposing scientific inquiry and creative practice but as an attempt to create a *new ecological ontology* (Flynn & Reed, 2018) to enable transprofessional work and radical ecological imagination. By a new ecological ontology, Flynn and Reed (2018) refer to a sympoietic process of visualising “otherwise invisible ecological processes through art-story representations” (p. 136). By seeking such an ontology through artistic-pedagogical experimentation, the course aimed to remove “the disciplinary dualism of



Picture 1. A forest excursion with the scientists from the Natural Resources Institute Finland and Sibelius Academy students and teachers.

art[s]/science ... [to] support a polyamory of possibilities for personal assessment, situational awareness, and the critical-conscious acts of building an ecological ontology, and transverse the dilemmas entrenched in bounded ‘disciplines’” (p. 129). The pedagogical-research group of *ArsADAPT* therefore agreed that the musicians should *not* be regarded merely as illustrators of scientific evidence and that the artistic component would not be subordinate to scientific knowledge.

Based on this starting point, the objectives of the course were to 1) initiate transprofessional dialogue between arts and science, 2) encourage students toward experimental artistic work, and 3) produce and perform music and sound performances connected with the ADAPT scientists’ research and policy recommendations. Concretely, the collaboration involved environmental scientists introducing their research findings and policy recommendations to the music students, joint excursions to fieldwork and measurement locations in local forests, water streams, lakes, and peatlands, carrying out field recording, collaborative writing, and embodied sound improvisation sessions (see Pictures 1 & 2).

The course culminated in a public event at *Musiikkitalo*, the music centre in Helsinki, intended for politicians, funders, and professional communities, where the musicians performed alongside and in connection with scientific presentations. A documentary film of the collaborative art-science process was also premiered at the event. The materials created during the course and used in the artistic outcomes included, for example, written letters from the scientists to their younger selves, underwater soundscapes, audio recordings of the scientists’ interviews, and biodata from the swamplands that were collected from the peatland forest and brought to *Musiikkitalo*.



Picture 2. Sibelius Academy doctoral student Emilia Lajunen playing the Finnish/Karelian bowed lyre (*jouhikko*) surrounded by the automatic chamber system for greenhouse gas measurements in Ränskälänkorpi, an experimental drained peatland area in Southern Finland.

Research approach

This study focuses on the reflections of the three teachers who guided the students' artistic processes and their collaboration with the *ADAPT* scientists in the *Artists for a Sustainable Future* course. The analysis is also influenced by the participatory stance that we, the authors, held throughout the *ArsADAPT* initiative. The first author was the project leader of *ArsADAPT*, and the other authors were involved in the process in different roles at different stages (see Table 1).

The empirical material was generated by the authors in two focus group interviews (each approximately 120 minutes) with the teachers who agreed to appear with their own names in the reporting of this study: Marianne Decoster-Taivalkoski (music technology), Kristiina Ilmonen (folk music), and Merzi Rajala (global music). The interviews were held in April and December, before and after the final event, and focused on the teachers' reflections on the process as well as their visions for how

September 2021	First contacted by the <i>ADAPT</i> research program leader (author 4)
January–March 2022	<i>Sibelius Academy</i> teachers recruited, project plan created (author 1)
May 2022	Grant applied for from the <i>Jenny and Antti Wihuri Foundation</i> for the Artists for a Sustainable Future course and its documentation (author 1)
September 2022	Grant awarded by the <i>Jenny and Antti Wihuri Foundation</i>
September 2022	<i>ADAPT</i> scientists and <i>Sibelius Academy</i> teachers and students met for the first time at the <i>ArsADAPT</i> kickoff (authors 1 and 2)
September 2022–May 2023	Teachers, students and scientists met several times as part of the coursework
February 2023	Teachers, students and scientists went on a field trip together to Ränskälänkorpi, a drained peatland forest located in Southern Finland
March 2023	Teachers, students and scientists participated in a 3-day intensive period in the <i>Sibelius Academy</i> course centre outside Helsinki (authors 1, 2 and 3)
March 2023	Teachers and students on a field trip in Vantaankoski
April 2023	First focus group interview (authors 1, 2 and 3; 2 of the 3 teachers)
May 2023	Second field trip to Ränskälänkorpi
May 2023	The final event was held at Musiikkitalo in Helsinki (authors 1, 2, 3 and 4)
November 2023	Music students performed new artistic material born out of <i>ArsADAPT</i> at the event celebrating the conclusion of the <i>ADAPT</i> programme
December 2023	Second focus group interview (authors 1, 2, 3 and 4; all 3 teachers)

Table 1. Timeline of the *ArsADAPT* initiative.

ecological issues could be constructively brought into the curricula, pedagogy, and practices of higher music education.⁴

Drawing from the sociology of professionalism (Cribb & Gewirtz, 2015; Schön, 1983/2016) and recent research on music professionalism (Barrett & Westerlund, 2024; Westerlund & Gaunt, 2021; Westerlund et al., 2021), our analysis aimed to demonstrate how the arts-science integration challenged the taken-for-granted mental models of higher music education, which tend to resist a transformative “(environ)mental change” (Kagan, 2012). Mental models refer to institutionalised and collective intellectual representations of external reality that give direction to thinking and actions in a specific social system (Meadows, 2009), in this case, higher music education.

Tensions in the arts-science integration and transprofessional collaboration

The *Artists for a Sustainable Future* course was a collaborative, transprofessional process that involved the novel challenge of integrating artistic practice and scientific knowledge. The teachers’ reflections underscored how this process was characterised by uncertainty and complexity as both the musicians and scientists (re)formed, (re)interpreted, and (re)organised their disciplinary understandings of interaction and knowledge creation. As a result, several tensions were identified in the analysis. We focus on three of these tensions: artistic process – artistic product, instrumentalising music – music as disruption, and neutral institutions – socially engaged professionals.

Artistic process – artistic product

In their reflections, the teachers identified a tension between their responsibility to nurture the artistic process in relation to the pedagogical goals of educating the students and to create an artistic product – as promised at the beginning of the collaborative process with the ADAPT programme. The teachers not only needed to balance the artistic practices and ambitions of students from different departments of the *Sibelius Academy* but also consider how the final artistic outcomes could reflect the ADAPT scientists’ research findings in a scientifically accurate yet artistically profound way. The expectation that the scientists would participate in the artistic processes, rather than leaving the musicians to make artistic interpretations of their scientific findings, meant that the teachers were navigating the scientists’ uncertainty and hesitations too:

This was, at least for me, a learning experience, a very interesting one. We’ve all carried out artistic processes several times. But in this one, we had another layer: being with the scientists. (Interview II)

While the collaborative process was challenging for the students who had to combine their varying working methods to a new body of scientific knowledge, for instance, on forest or water ecosystems, the artistic product itself had to be presentable and credible for the scientists and the final event’s audience. Therefore, the teachers expected a certain maturity from the students:

We knew it was going to be a complex process where the students were facing quite a big challenge. They should be gaining some kind of understanding of how to place themselves inside these big questions and what kind of art could be happening as a result ... and nobody has answers to this. (Interview I)

The teachers trusted themselves as experienced experts who could tolerate uncertainty in the process-product continuum and guide the students through the course by offering artistic insights, emotional reassurance, and pedagogical encouragement:

That’s where experience in life comes to our benefit because you have already been walking in a dark forest many times, so you understand how to steer the students when you can’t clearly describe the process, that this is what we’re gonna do, this is what happens, and then ... You have to make the decisions little by little. (Interview I)

Transprofessional collaboration with the scientists also required the musicians to not simply think in artistic terms but to develop “another kind of responsibility and the feeling of respecting the source in another sense” (Interview I). The teachers were particularly aware of the need to ensure a sufficient transdisciplinary knowledge base:

If I do a plain art collaborative process, the ideas can be perhaps much more abstract and much more intuitively sourced from different directions. Now, with this arts-science project, it’s other people’s work, and we have to be careful about how we treat and respect it in a different way. It certainly adds to the dynamic of arts-science collaboration. (Interview I)

In the dialogical process, the scientists also taught the music students about ecological sustainability. In one situation,

the students were describing their interpretation of the water cycle and the ecological catastrophe, and the scientist corrected them and said that’s not how the water cycle works. At first, I was a little bit like, oh no, don’t scare the student now. They had their interpretation, and now you’re questioning it. Then I thought, actually, that was also part of creating an equal relationship, I think that was quite impressive. (Interview I)

Instrumentalising music – music as disruption

The teachers reflected on the underlying assumptions and expectations related to artistic representation in the process of arts-science integration. They sought to ensure that the expectations toward the final artistic outcomes would avoid the instrumentalisation of music at all costs; in other words, the music should not be reduced to serving scientific communication in an entertaining performance. Only a month before the final event, the teachers raised many related concerns. They questioned what the artistic performances could and would communicate to the audience and what kind of impact was expected or possible from the performances, which were being integrated into the final public event.

After the event, the teachers unanimously agreed that the one-year course had offered just enough time for the students to engage deeper with the art-science integration to ensure both artistic and pedagogical contributing factors:

If we had only made an intervention as entertainers, a funny or flamboyant musical product to serve the scientists, it would have been dangerous. But now, we specifically wanted the students to grow and explore how they wanted to deal with the topic through their own artistic practice. And they were free to choose the methods [and] build their own artistic contribution completely freely, but in relation, and in contact with this other element [science]. (Interview II)

Another contributing factor was the nature of interactions during the transprofessional collaboration, which supported positioning the students as experts alongside the scientists. Indeed, for many of the scientists, the artistic encounters were just as new as learning about environmental science research was for the students. One teacher explained: “In dialogue and genuine interaction with each other, then I think art cannot become utilised. Then the artist has her own territory that she can shape however she wants” (Interview II). Artistic values were thus more important to their teaching than focusing on avoiding instrumentalising music:

If my value is that I want to deeply serve Mr. Scientist, then I can use my art for that. But if my value is that I want to study science through my art, I can use it for that. In a way, we need to make it clear that we are going towards our own values, and this is the way we have decided to express ourselves in this world. (Interview II)

Overall, the teachers saw potential in cross-pollinating arts and science for expanding professional boundaries for both fields:

We connected these communities in such a way that each got some kind of contact with each other's normal everyday life and experience. And that can give rise to the kind of

understanding and expansion of consciousness that can truly change something. ... Yes, I felt very strongly that the scientists changed here as well. ... they also realised something completely new about their own work... And this is what we need in society where we are all in our own bubbles. (Interview II)

The mutual change identified by the teachers in and through the arts-science integration resonates with the idea of *aesthetic disruption*. Aesthetic disruption refers to a conscious method of disrupting consensus and underlying assumptions to reveal “a gap between what people do and what people feel” (Vink et al., 2017, p. 2170). It can thus be seen as an effective way of altering mental models. Rather than expecting immediate impact based on externally defined goals (in this case performing scientific evidence through a piece of entertaining music), aesthetic disruption builds on the actors’ reflexivity, exposing their assumptions and possibly causing them to experience dissensus (Vink et al., 2017). In other words, by choosing a more difficult path, the teachers and students pushed themselves toward disrupting the entrenched internal-external value dichotomy of music.

Neutral institutions – socially engaged professionals

The art-science integration in the course demanded a shift from technical solutions to uncertainty about the teachers’ professional stance and responsibilities. One teacher expressed that *ArsADAPT* allowed her to make a personal shift from a neutral stance toward a more active professional engagement in social-ecological issues:

What I'm pondering very much is what kind of public role an artist should take and what kind of public role I should take as a [teacher]. I have been kind of delaying my decision in this, for I have recognized this issue for many years, but I have not taken a public role yet. Maybe this is one step in that direction. (Interview I)

Similarly, another teacher considered *ArsADAPT* as having expanded her professional stance toward ecological musicianship because she had not had such a chance during her professional education. She doubted, however, that environmental activism was possible in her professional role, as an activist stance was in tension with the presumed political neutrality of the higher music education institution:

I believe our institution and education should be able to give and facilitate acquiring that agency. That was missing from my own education, certainly. I'm now kind of revisiting that possibility in the teacher role. How could the institution make it possible for the students to peacefully and step by step grow into whatever kind of agency the students want? Obviously, it's not my role to force the students to be ecological activists

or engaged in this specific field ... but I would certainly like to make sure that everybody is aware of the issues we are facing and that they are aware that they do play a part in this bigger picture, that they can't escape it. (Interview I)

The teachers reflected on the nuances of socially engaged professionalism and activism. They did not easily identify with the idea of activism due to the polarising, rather than unifying, connotations it held for them:

I feel that while activism often brings up issues, it also does something that may not be constructive. I feel those people who would need to be enlightened in these issues just ... go hiding when they see activists. (Interview I)

While the teachers agreed that the climate crisis needs immediate collective action from everyone, including music professionals, they considered it important to find and develop more constructive and less provocative ways to engage with this collective action within the university. One of the teachers preferred defining their work as community engagement, where everyone, irrespective of their societal status or background, is working towards the same goal:

Why do we do community engagement only for certain areas or levels of society ... with the poorest and the drug users, and the ones in a prison, and old people ... Community engagement in the arts should be for all levels of society. I think this [course] is community engagement, we're engaging with science, with politicians. (Interview I)

The teachers hoped that their students would find ways to engage with ecological issues through their musical craft rather than externalising such issues from their core musical professionalism:

I think we shared the same understanding of ... how difficult, challenging, and frustrating it is because you see the problems, but how to deal with them as an artist because you are not solving the crisis itself ... I'm not going to clean the ocean physically, but I want to make sure it's done, so how does an artist communicate these issues? (Interview I)

The teachers, however, were cautious, walking a fine line between maintaining the neutral position that seemed to be expected as part of their professional status in the higher music institution while challenging and extending the boundaries of professional musicianship. They positioned themselves and higher music education in the tension field where a plurality of stances is needed.

Concluding discussion: Reaching beyond instrumentalisation and technical rationality

The risk of instrumentalising not only music but also musicians has been acknowledged in the discussions of socially engaged music. In the context of music programmes for disadvantaged children, Baker (2021) raises this issue, criticising the exploitation of young musicians for political and economic ends. The instrumentalisation of musicians also comes out in Westerlund and Karttunen's (2024) study, in which socially engaged professional musicians describe how participatory practices provide them a genuine sense of autonomy, unlike their work in classical music orchestras. *ArsADAPT*, as an artistic-pedagogical initiative, also offered higher music students a sense of autonomy while experimenting "in a playful framework with a higher tolerance for failure, and for unconventional behavior than is usually possible in non-art contexts" (Kagan, 2012, p. 32). This playful framework, nevertheless, did not automatically lead to abandoning the idea of *art for art's sake*. Rather, the teachers' reflections shared above underscored that expanding professionalism beyond the technical rationality of musicianship involves tensions that nevertheless are necessary for abandoning narrow mental models related to music professionalism. In considering the necessity of these tensions, we see three paradoxes emerging from the teachers' reflections.

The first paradox relates to maintaining the musicians' right to preserve the mental model of *art for art's sake* while engaging in transdisciplinary collaboration and social-ecological issues. As shown above, the teachers and students were challenged to co-construct a credible balance, both collectively and individually, between artistic expressions and scientific knowledge. Not only were scientific 'trustworthiness' and 'artistic quality' at risk. So was the 'neutrality' of educational institutions, as seen in the teachers' hesitations regarding activism risking politicising such institutions and the music itself.

The second paradox relates to the *challenge-value* (Kagan, 2012) of the arts in transdisciplinary contexts. Challenge-value refers to how art can and does challenge individuals and groups differently, and for this reason, all artistic processes, irrespective of their artistic quality, are not necessarily transformative, educative, or empowering. Balancing this paradox in *ArsADAPT* manifested in the teachers' need to focus on the educational process in all of its complex nuances. Considering that the level of environmental science knowledge varied greatly among the music students and that the scientists did not necessarily perceive the art-science integration outcomes in relation to artistic criteria, the challenge-value of the collaborative process and the publicly presented products varied greatly among all involved. Therefore, while musicians and artists might be concerned with maintaining high artistic quality in art-science integration, the paradox that Kagan (2012) reminds us of is that "what is experienced

as entertainment and comforting repetition to one person, may be challenging to another person" (p. 33).

The third paradox stemmed from the teachers' feelings of educational responsibility both for supporting the students' independence as they grew as artists and for equipping them for an uncertain future within the possibilities and restrictions of the higher education curriculum. On the one hand, the teachers sought to guide the students toward exploring flexible, innovative, and imaginative possibilities for becoming socially-ecologically engaged professionals and what this could mean for their own artistic practice. On the other hand, the teachers wanted to ensure that each student felt free to choose what they would do with their awareness of professional possibilities and not pressured or forced to become environmental activists, which after all, is not a goal of the music performance study programmes.

While the three paradoxes pose challenges in the higher music education context, they potentially stimulate radical change in the mental models of music professionalism, a change Kagan (2012) calls a transformative "(environ)mental change" in the role of the arts in tackling global challenges. This call for change also encourages higher music education to become more reflexive regarding how sustainability is understood, accept its role as the 'critic and conscience of society', and be unafraid of confronting the dominant challenges of our time (Davids & Waghid, 2021). The epistemic positionality of interpretations between the so-called "'technicists' calling for technical solutions to environmental problems and 'humanists' promoting more political (and emotional) solutions" (Brightman & Lewis, 2017, p. 5), for instance, perpetuates a modernist division between a natural and socio-cultural world. In *ArsADAPT*, this division was attempted to be tackled from the beginning. On the contrary, the "polyamory of possibilities" (Flynn & Reed, 2018, p. 129) in the arts-science integration and its transprofessional collaboration manifested in the scientists' and musicians' questioning of the technical rationality of their own disciplines. It became evident that it was not enough for the students nor the scientists to simply perform their part in the best possible way. Rather, the music and science professionals needed the capacity to reach beyond the 'best' performances of technical rationality to the co-creation of a new ecological ontology. From the perspective of transforming higher music education, such reaching beyond opens further landscapes outside the comfort zones of the technical rationality of musical repertoires and the traditional performer-audience relationships.

In closing, this study resonates with previous studies suggesting that instrumentalising music can be avoided by focusing less on the attribution of immediate impact and more on long-term contributions that are outside the control of the music professionals themselves (Ramalingam in Baker, 2021, p. 372). The teachers in this study shared Østergaard's (2019) concern of "reducing

music to a mere tool to reach sustainability goals" (p. 17), for example, by producing one-to-one sonification of data from the scientists' work. However, it was not always clear when such a reduction may or may not occur. This uncertainty suggests that aesthetic disruption, as presented above, could be considered a conceptual tool for evoking an ecological ontology in higher music education. Rather than seeking the immediate impact of the musical process/product for educating about sustainability, higher music education could consciously seek ways of disrupting consensus and revealing gaps between various individual experiences of how to *adapt* to sustainable futures.

Postscript: Can higher music education descend toward the swampy lowlands?

ArsADAPT served as an open-form initiative for new experiments and collaborations that potentially could have been a one-time effort resulting in no major changes in professional education. After the final event, however, when the teachers reflected on the educational value of the course, they recounted that some students had continued working with the scientists and performing the outcomes in new contexts. One teacher thus reflected: "This is the best I can think of as a teacher, if we have reached a point where the experience as a whole is that something artistically important has happened [during the course]" (Interview II). The continued work that they referred to includes a new project with a scientist and a group of global music students examining decayed wood in a performance combining music, poetry, photography, and scientific results to demonstrate the extinction of thousands of fungi species from Finnish logging forests. In addition, a group of students from music technology continued to further develop their artistic processes created during the course, and some of the participating environmental scientists have expressed interest in continuing arts-science collaboration. Furthermore, pedagogical development to expand the eco-artistic imagination in music performance study programmes at the *Sibelius Academy* continues in a new research project conducted by the first author of this article. It remains unclear, however, if higher music education will support, and even value, educational processes that allow students and teachers to safely descend into the swampy lowlands of uncertainty and engage with larger social-ecological problems with professionals outside music and if the deeply sedimented mental models of what quality means in higher music education will be expanded towards a new ecological ontology.

References

- Argyris, Chris & Donald A. Schön (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley. <https://doi.org/10.2307/40183951>
- Baker, Geoffrey (2021). *Rethinking social action through music: The search for coexistence and citizenship in Medellín's music schools*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0243>
- Barrett, Margaret & Heidi Westerlund (2024). *Music education, ecopolitical professionalism, and public pedagogy: Towards systems transformation*. SpringerBriefs in Education. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-45893-4>
- Bennett, Dawn; Anna Reid & Peter Petocz (2014). Creative workers' views on cultural heritage and sustainability. *Journal of Aesthetics & Culture*, 6(1). <https://doi.org/10.3402/jac.v6.24476>
- Brightman, Marc & Jerome Lewis (2017). Introduction: The anthropology of sustainability: Beyond development and progress. In: Marc Brightman & Jerome Lewis (Eds.), *The anthropology of sustainability* (pp.1–34). New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-56636-2>
- Charnley, Kim (2021). *Sociopolitical aesthetics: Art, crisis and neoliberalism*. Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/uk/sociopolitical-aesthetics-9781350008731/> [20.04.2024].
- Cribb, Alan & Sharon Gewirtz (2015). *Professionalism*. Cambridge: Polity Press.
- Dauids, Nuraan & Yusef Waghid (2021). *Academic activism in higher education: A living philosophy for social justice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-0340-2>
- Elliott, David J. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Elliott, David J.; Marissa Silverman & Wayne D. Bowman (2016). Artistic citizenship: Introduction, aims, and overview. In: David J. Elliott, Marissa Silverman & Wayne D. Bowman (Eds.), *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis* (pp. 3–21). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199393749.003.0001>
- Fenwick, Tara (2016). *Professional responsibility and professionalism: A sociomaterial examination*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750354>
- Flynn, Alicia & Aviva Reed (2018). Building ecological ontologies. In: Raisa Foster, Jussi Mäkelä & Rebecca Martusewicz (Eds.), *Art, ecojustice, and education: Intersecting theories and practices* (pp. 124–140). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315188447>
- Hawkes, Jon (2001). *The fourth pillar of sustainability: Culture's essential role in public planning*. Common Ground Publishing. Retrieved from [https://www.culturaldevelopment.net.au/community/Downloads/HawkesJon\(2001\)TheFourthPillarOfSustainability.pdf](https://www.culturaldevelopment.net.au/community/Downloads/HawkesJon(2001)TheFourthPillarOfSustainability.pdf) [20/04/24].
- Hess, Juliet (2019). *Music education for social change: Constructing an activist music education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429452000>
- Kagan, Sacha (2012). *Toward global (environ)mental change: Transformative art and cultures of sustainability*. Heinrich Böll Stiftung. Retrieved from <http://www.boell.de/publications/publications-toward-global-environ-mental-change-13922.html> [20.04.2024].
- Meadows, Donella H. (2009). *Thinking in systems: A Primer*. London: Earthscan.
- Østergaard, Edvin (2019). Music and sustainability education—a contradiction? *Acta didactica Norge*, 13(2), 2. <https://doi.org/10.5617/adno.6452>
- Reimer, Bennet (2009). *Seeking the significance of music education: Essays and reflections*. MENC and Rowman & Littlefield Education.
- Schippers, Huib & Catherine Grant (Eds.) (2016). *Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190259075.001.0001>
- Schön, Donald A. (1983/2016). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Trott, Carlie D.; Trevor L. Even & Susan M. Frame (2020). Merging the arts and sciences for collaborative sustainability action: A methodological framework. *Sustainability Science*, 15, pp. 1067–1085. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00798-7>
- UNESCO (2014). *Unesco roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=1674&menu=1515> [20.04.2024].
- Vink, Josina; Katarina Wetter-Edman & Manuela Aguirre (2017). Designing for aesthetic disruption: Altering mental models in social systems through designerly practices. *The Design Journal*, 20, pp. 2168–2177. <https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1352733>
- Vogd Werner (2017). The professions in modernity and the society of the future: A theoretical approach to understanding the polyvalent logics of professional work. *Professions & Professionalism*, 7(1611). <https://doi.org/10.7577/pp.1611>
- Westerlund, Heidi & Helena Gaunt (Eds.). (2021). *Expanding professionalism in music and higher music education: A changing game*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003108337>
- Westerlund, Heidi & Sari Karttunen (2024). The protean music career as a sociopolitical orientation: The intersecting, non-hierarchical work values of socially engaged musicians. *Musicae Scientiae*. <https://doi.org/10.1177/10298649231222548>
- Westerlund, Heidi; Sari Karttunen; Kai Lehtikainen; Laes Tuulikki; Lauri Väkevä & Eeva Anttila (2021). Expanding professional responsibility in arts education: Social innovations paving the way for systems reflexivity. *International Journal of Education & the Arts*, 22(8). <http://doi.org/10.26209/ijea22n8>
- Wolcott, Sara J. (2016). The role of music in the transition towards a culture of sustainability. *Empowering Sustainability International Journal*, 3(1). <https://escholarship.org/uc/item/4vx624mc> [20.04.2024].

Notes

- 1 This research was supported by the project *Performing the Political: Public Pedagogy in Higher Music Education*, funded by the Research Council of Finland [grant number 355247], and the project *Music Education, Professionalism, and Eco-Politics (EcoPolitics)*, funded by the Research Council of Finland [grant number 338952].
- 2 <https://www.artsequal.fi/>
- 3 ArsADAPT was a pilot project for the first author's *Performing the Political: Public Pedagogy in Higher Music Education* (<https://www.uniarts.fi/en/projects/performing-the-political-public-pedagogy-in-higher-music-education/>) and an extension of *Music Education, Professionalism, and Ecopolitics* (<https://sites.uniarts.fi/web/ecopolitics>), in which the other authors are researchers.
- 4 The interviews were conducted in Finnish and English. The authors have translated the Finnish parts of the interview transcriptions into English, and citations have been abbreviated and grammatically modified when necessary. The citations were member-checked by the interviewed teachers.

Thorsten Philipp

Lernen aus der Latenz

Popmusik als Resonanzraum ökologischer Konflikte

Abstract

With its ubiquitous and pervasive character, pop music affects our everyday lives in many ways. In which way does it shape our knowledge on environmental conflicts? Has pop music any educational potential to make us learn how to deal with environmental changes and crises perceptions? This article approaches the educational dimension of pop music by critically examining its ability to process latent structures of a society. According to systems theorist Niklas Luhmann, the problem of latency refers to the challenge of observing what is hidden behind multiple layers of silence: unnegotiated conflicts that are communicatively not dealt with, subconscious streams of a society. Art and sciences, however, may provide perspectives and methods that allow latency to be recognized. Departing from this basic assumption, this article explores pop music as a means of education for sustainable development and as a way to learn from latency: by examining selected pop music contributions from three thematic complexes – catastrophe and doom; guilt and forgiveness; femininity and gender conflicts – this analysis shows that pop music can be experienced as a creative and individual learning space in which people reflect their own responsibility to shape the future.

In der Frage der Bewältigung ökologischer Herausforderungen lässt sich Popmusik als Katalysator gesellschaftlichen Wandels, als Spiegel der Debattenkultur, als (gegen-)kulturelle Form der Konfliktaushandlung oder auch als aktivistische Praxis diskutieren. Das Panorama der Wahrnehmung ökologischer Dimensionen im Pop hat sich in den letzten Jahren deutlich geweitet: Forschungsbeiträge befassen sich mit den Umweltauswirkungen technischer Popmusikproduktion (Brennan & Devine, 2020; Devine, 2019), ökologischem Engagement von Popmusikvertreter:innen (Taylor, 2019), ökomusikalischen Analysen zur Beziehung zwischen Musik, Naturlauten, Umwelt und Kultur (Allen & Dawe, 2016), der (Re-)konstruktion von Naturverständnissen durch Popmusik (Philipp, 2023) und der Verarbeitung von Nachhaltigkeitsthemen im vopolitischen Raum der Popmusikindustrie (Philipp, 2019, 2022).

Dass die Bewältigung der ökologischen Frage nicht nur eine ökonomische Aufgabe ist, sondern weit umfassender eine Reform der kulturellen Grundverständnisse des Zusammenlebens erfordert und damit eine Aufgabe der Kulturproduktion ist, gilt längst als unumstritten (Krainer & Trattnigg, 2007; Lammel et al., 2023; Meireis & Wustmans, 2021). Vor diesem Hintergrund stellt sich

auch die Frage nach dem pädagogischen Potenzial von Popmusik in Zeiten globaler Umweltkonflikte: Welche didaktische Funktion erfüllt Popmusik in der Kommunikation über globale Umweltveränderungen? Welche Rolle nimmt popmusikalische Praxis im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung ein? Eignet sich Popmusik als Raum transformativen Lernens (Mezirow, 2000) und zur Gestaltung ökosozialer Veränderungsprozesse?

Angesichts der Größe der Problemstellung überrascht es nicht, dass sich Musikkünstler:innen weltweit darum bemühen, ihre Arbeit als Lernort ökologischer Bildung zu vermitteln. Die folgende Untersuchung befasst sich allerdings nur im ersten Schritt mit diesen intendiert didaktischen Versuchen und wählt als Hauptgegenstand vielmehr die Eigenschaft von Popmusik, *latente Strukturen* einer Gesellschaft abzubilden. Für den Systemtheoretiker Niklas Luhmann betrifft Latenz die elementare Herausforderung, „zu beobachten und zu beschreiben, was andere *nicht* beobachten können“ (Luhmann, 1990, S. 89, Kursivschrift im Original). In allen Gesellschaften, so Luhmann, existieren Konflikte und Themenbereiche, die kommunikativ nicht oder nur unzureichend bearbeitet werden. Sie werden ausgeblendet, teils aus Unkenntnis oder Nicht-Wissen, teils durch bewusste und gezielte Verhinderung von Kommunikation, teils durch unbewusste gesellschaftliche Dynamiken, die letztlich dem Strukturschutz dienen (Luhmann, 1984, S. 458 f.). In Kunst und Wissenschaften hingegen entstehen mit der Moderne Methoden und Techniken, „die miterklären, daß und weshalb der beobachtete Beobachter nicht sehen kann, was er nicht sehen kann“ (Luhmann, 1990, S. 668). Die Romanliteratur des 19. Jahrhunderts etwa verschafft ihren Leser:innen Einblicke in das verborgene Innenleben ihrer Held:innen, während die Psychoanalyse verborgene mentale und körperliche Dimensionen der Persönlichkeitsstruktur aufdeckt (Luhmann, 1990, S. 668). Die folgenden Überlegungen verstehen sich in Weiterführung dieser Diagnose zur Latenz als ein Versuch, Popmusik als Spiegel des ‚Unterbewussten‘ westlicher Gesellschaften zu erschließen: als Resonanzraum ökologischer Krisen in ihren zumindest partiell verborgenen, nicht-ausgehandelten Bereichen.

Die hier vorgeschlagene Lesart von Popmusik betrachtet das umweltdidaktische Potenzial von Popmusik also in einer ganz anderen Weise, als gängige Konzeptionen von Bildung für nachhaltige Entwicklung dies erwarten lassen. Hier geht es nicht um beabsichtigte Wirkungen oder didaktische Ziele von Künstler:innen,

Produzent:innen und anderen Akteur:innen des Popmusikgeschehens. Vielmehr ist Popmusik – ob intendiert oder nicht – immer eine Ressource performativen Wissens (Berg & Schmidt-Wulffen, 2023) und zugleich ein Lernort der Latenz: Sie gewährt Einblick in die komplexe Vielschichtigkeit von Umweltkonflikten und ihre verborgenen, unausgehandelten Problemstellungen. So blickt die folgende Untersuchung in ihrem ersten Schritt zunächst auf einzelne (1) *Ansätze intendierter, popmusikalischer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, um sich in ihrem weiteren Verlauf der Latenz zu widmen: Hier geraten didaktische Spielräume entlang der Themenkomplexe (2) *Katastrophie und Endzeit*, (3) *Schuld und Vergebung* sowie (4) *Weiblichkeit und Genderkonflikte* in den Blick. Das abschließende (5) *Fazit* prüft diese Latenzbereiche in ihrem Potenzial für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die zugrundeliegende Musikauswahl dieser Übersicht ist subjektiv zusammengestellt; sie ist nicht repräsentativ und entstand aus den didaktischen Erfahrungen des Autors im Hochschulkontext und in Gesprächen mit Studierenden.

1. Popmusik im Dienst der Umweltbildung

Popmusik als Vehikel umweltdidaktischer Kommunikation einzusetzen, erscheint angesichts ihrer hohen Reichweite, Funktionsvielfalt und Ubiquität im Alltag (DeNora, 2000) naheliegend. Eine Vielzahl künstlerischer Praktiken hat sich Zielen verschrieben, die sich unter der Formel *Bildung für nachhaltige Entwicklung* zusammenfassen lassen. Der Sammelbegriff bezeichnet in einem allgemeinen Verständnis einen integralen, lebenslangen Lernprozess, der kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten stärkt, um Fragen eines dauerhaft tragfähigen Mensch-Umwelt-Verhältnisses zu bearbeiten (UNESCO, 2020, S. 8), und zugleich auch Sozialfragen wie Teilhabe und Bildung adressiert. Sein Ziel besteht darin, „Menschen dabei zu unterstützen, auf der Grundlage fundierten Wissens über komplexe Zukunftsfragen kreativ und verantwortungsvoll zur Gestaltung von Gegenwart und Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen“ (Barth, 2021, S. 35).

Tatsächlich finden sich eine Reihe von Beispielen, in denen Popmusik als Vehikel ökologischer Bildung genutzt wird und intendiert didaktischen Zielen folgt. Solcherlei erkennbare Absichten etwa verfolgte die US-amerikanische Raumfahrtbehörde NASA, als sie 2009 im Rahmen des Musikprojektes *Take AIM at Climate Change* den Versuch unternahm, Ursachen des Klimawandels sowie Möglichkeiten der Bekämpfung und Anpassung in Hip-Hop-Ästhetik zu vermitteln. Unidirektionale Didaktik zu Wissenschafts- und Nachhaltigkeitsthemen ist in US-Raptexten keine Seltenheit, wie etwa die Arbeiten des YouTubers Coma Niddy aus Portland zeigen: In seinem *Climate Change Rap* von 2013 informiert er im Sprechgesang über Luftbelastung, Kohlendioxid, Verantwortung und andere Schlüsselbegriffe der Klimawandeldebatte.

Auf künstlerischer Ebene versucht die New Yorker Umweltaktivistin und Filmemacherin Hila Perry in der Verbindung von Comedy, Spiel, advokatorischem Lobbying und Rap eine didaktische Vermittlung der Klimathematik. In den New Yorker Parks, in ihren Videos und Social-Media-Kanälen tritt sie kostümiert als Erdkugel auf und singt über Abfall, Boden- und Luftverschmutzung, Gewässerbelastung und Urban Gardening. Nach eigener Aussage durch die Teilnahme am US-amerikanischen Performancekunst-Festival *Burning Man* zur „Liebe zum Kompost“ inspiriert, gibt sich Perry als „edutainer“, „eco-rapper“ und „climate clown“, um wortspielreich die Vermittlung komplexer Umweltfragen innerhalb nur weniger Sekunden zu vermitteln (Déau, 2022; Thompson, 2022). Zusammen mit ihrem Partner Nathan Dufour Oglesby bildet Perry die Formation Nate & Hila und textet über Schadstoffe, Müll, Gemüse und Urban Gardening, so etwa in ihrem Song *Compost* (2021).

Die hier erkennbare Miniaturisierung der Problem-lagen und ihrer planetaren Bezugsgrößen lässt das pädagogische Ziel der Zugänglichkeit für Kinder und Jugendliche erkennen. Die französische Liedermacherin Dominique Dimey gehört in dieser Linie zu den wohl erfolgreichsten Vertreter:innen der populärmusikalischen Umweltpädagogik für Kinder: In ihrem Song *La terre en colère* singt sie aus Sicht des zornigen Planeten, der sich machtvoll gegen die Menschheit zur Wehr setzt: „J'en ai assez / Vous me prenez / Pour de la pâte [...] Je vais vous r'mettre / les idées au clair!“ („Ich habe genug / Ihr haltet mich / für Knetmasse [...] Ich werde euch den Kopf waschen!“). Videos zeigen die Künstlerin inmitten fröhlich singender Kinder, die in der Dimey-typischen Mischung aus Spaß, Performanz und spielerisch inszeniertem Zukunftsanspruch Forderungen an die Welt der Erwachsenen richten. Im deutschsprachigen Raum besetzt Rolf Zuckowski seit den 1980er-Jahren eine vergleichbare Position in der Verbindung von Kinderpädagogik und Liedermacherkultur, wenn auch weit weniger häufig mit ökologischen Inhalten. In seinem Song *Ich bin sauer* (1992) erzählt er die Geschichte eines Wassertropfens, der sich über Schadstoffeintrag, Vermüllung und schlechtes Wassermanagement beklagt.

Die Vermenschlichung von Tieren und Pflanzen, die in diesen Formen von Umweltbildung typisch ist, ermöglicht aus pädagogischer Sicht nicht nur die Überwindung sprachlicher Barrieren: In den erzählten Fantasiebeziehungen und -freundschaften spiegeln sich für Kinder zugleich Funktionen realer Beziehungen (Fooker, 2012, S. 132). In der Frage nach latenten Strukturen ist die miniaturisierte Naturwelt allerdings auch ein Abbild menschlicher Ambivalenz in einer als zerrüttet empfundenen Lebensumgebung. Die verniedlichten Nachbildungen juveniler Tiere und Naturbilder bergen nicht nur tierische, sondern eben auch menschliche Eigenschaften, die unausgesprochen in sie hineinprojiziert werden (Dimke, 2018, S. 127): Wassertropfen können in Wut geraten, Koalabären können tanzen, der

Planet geht zur Gegenwehr über. Dass diese Tier- und Naturverständnisse weniger die Natur als vielmehr Sozialdynamiken und -logik abbilden, zeigt sich überdeutlich dort, wo Popmusik und Kinderfilm zueinanderfinden. Walt Disneys Pocahontas-Produktion *Das Farbenspiel des Windes* (1995) und Judy Kuhns Soundtrack *Just Around the Riverbend* (1995) lassen die Konstruktivität westlicher Naturbilder besonders deutlich werden: Natur ist gefährdet, schwach, schutzbedürftig und nur gesamtheitlich zu begreifen. Im Pocahontas-Video des *Farbenspiels* kann die Hauptlingstochter den blonden, kolonialen und maskulinen Besucher aus London problemlos mit dem Jungen einer Barenfamilie vertraut machen. Fiktive Harmonie, Einheit und Versonhung werden zu populären und massenmedial vermittelten Naturkonstrukten. Die Gefahr dieser Vermittlung miniaturisierter Umwelt lässt eine Reihe von didaktischen Schwierigkeiten erkennen: die Reduktion des Problems und seiner Bedeutung im Alltag, die Attraktivität einfacher Antworten, die Entfremdung von den realen ökologischen Auswirkungen des eigenen Handelns, die Verkennung von Komplexität. Die weitere Untersuchung wendet sich daher der Frage zu, inwieweit Popmusik jenseits solcher intendierter didaktischer Ansprüche durch ihre Fähigkeit der Bearbeitung latenter Strukturen als Lernraum erschlossen werden kann.

2. Apokalypse, Untergang und Katastrophenkommunikation

Um der Bearbeitung von Latenz in der Popmusik näherzukommen, lohnt sich ein Blick auf den breiten Themenbereich prophetischer Erzählungen nahender Katastrophen und Niedergangsgeschehen, durch den sich seit den 1970er-Jahren ein besonders produktiver Diskursstrang der ökologischen Bewegungen in die Popmusik eingeschrieben hat (Philipp, 2021). Moderne Umweltstudien und prophetische Schriften wie *Grenzen des Wachstums* (Meadows, 1973), *Global 2000* (Kaiser, 1980), der *Hirsch-Bericht* (Hirsch et al., 2005), die regelmäßig erscheinenden IPCC-Sachstandsberichte (etwa IPCC, 2023) und der *Stern Review* (Stern, 2009) liefern der Welt-Öffentlichkeit Zugriff auf eine planetare Zukunft, deren langfristig-tragfähige Entwicklung verstellt ist. Einzelne Akteur:innen der Umweltbewegung wie Al Gore und Greta Thunberg erscheinen in der Kritik als „Propheten des Niedergangs“ (Herman, 1998), in deren Reden spezifisch westliche Vorstellungen unaufhaltsamer Dekadenz im Erbe Oswald Spenglers und Arnold Toynbees fortschreiten (vgl. Bammé, 2017; Reichholf, 2002).

Das Thema der prophetischen und vor allem katastrophischen Rede in ökologischen Kontexten umfasst ein breites Spektrum von Anwendungen in der Popmusik. Prognostische Perspektiven und Untergangsszenarien halten Einzug in viele Musikgenres und umfassen Alarmrufe angesichts sich schlieender Handlungsfenster (Melissa Etheridge, *I Need To Wake Up*, 2006), Warnung

vor steigenden Temperaturen (Bad Religion, *Modern Day Catastrophists*, 1993), Traumbilder apokalyptischen Feuers (Modest Mouse, *Lampshades on Fire*, 2015) und erinnerter, endzeitlicher Sintflut: „It’s over / Changed forever / Lives and memories / Swept away / And in the darkness / I remember it so well / Deluge“, heißt es etwa im Song *Deluge* des US-Amerikaners Bill Madden, der in mehreren seiner Werke ökologische Themen behandelt und auch jenseits der Bühne als Umweltaktivist auf sich aufmerksam macht. Auch Satire und Parodie (Lou Reed, *Sick of you*, 1989), Beschwörung planetarer Schönheit angesichts letaler Krise (Coldplay, *Don’t Panic*, 2001; Girlyman, *Amaze Me*, 2004) und Wut in der Erwartung des totalen Verlusts (Bring Me The Horizon, *One Day The Only Butterflies Left*, 2020) gehören in den popmusikalischen Diskursstrang ökologischer Katastrophenerzahlungen.

Alle diese Beispiele deuten in ihrer Verschiedenheit darauf hin, dass die ökologische und überwiegend dystopische Prophetie nicht nur Imaginationen einer gefährdeten Zukunft produziert, sondern auch reflexive Räume schafft, in denen Zukunftswissen geteilt, verworfen, verzerrt und vermachtet wird. Apokalyptische und Angstmotive haben das Denken über Natur und Umwelt stark geprägt (Radkau, 2017, S. 406 f.). Die Komplexität vieler Umweltprobleme, die mit ihnen verbundene diffuse Interessenkonstellation und ihr scheinbar auswegloser Charakter sind zentrale Gründe dafür. Die Verarbeitung ökologischer Untergangsszenarien im Pop verweist zudem auf die Problematik, dass die Umweltkatastrophe der Gegenwart kein punktuelleres Einzelereignis ist, sondern ein langsamer und allmähliger Prozess, „eine Katastrophe ohne Katastrophe“, und der Letzte Mensch ist darin „zugleich Akteur, Opfer und Betrachter eines Katastrophengeschehens, *das er hat kommen sehen, aber nicht erkannt hat*“ (Horn, 2014, S. 380, Kursivschrift im Original). Das hier deutlich werdende Latenzproblem berührt die Tatsache, dass Umweltzerstörungen – sieht man von medial viel diskutierten Katastrophen wie Tschernobyl (1986), Exxon Valdez (1989), Deepwater Horizon (2010) oder Fukushima (2011) ab – in westlichen Gesellschaften oft unmerklich auftreten, den Alltag insbesondere privilegierter Menschen bislang kaum beeinflussen und daher auch nicht zu unmittelbarem Handeln oder Gegenmaßnahmen führen. Aus didaktischer Sicht könnten die Musikbeispiele mit ihren Klangregimen dazu beitragen, die Katastrophe als ein reales, körperlich erlebtes und andauerndes Ereignis zu erkennen, nicht als eine hypothetische und ferne Zukunft. Im Gegensatz zu anderen Formen der politischen Kommunikation entfaltet popmusikalische Prophetie das didaktische Potenzial zu Umweltkonflikten nicht im Modus rationaler Wahrnehmung, nüchterner Analyse oder informativer Wissenschaftskommunikation, sondern als emotionale, körperliche Erfahrung, als erzählte Gegenwart der Katastrophe.

Die Aufbereitung der apokalyptischen Zukunft im Modus der Unterhaltung zeigt aber zugleich, dass die latente Funktion des Katastrophendiskurses in der

Popmusik nicht allein in der Gefahrenwarnung und in der Generierung von Handlungsdruck liegt. Weit brisanter ist der Umstand, dass sich Popmusik auch an den latenten illiberalen Tendenzen prophetischer Nachhaltigkeitskommunikation abarbeitet: In Zeiten, in denen das Reden über Natur und Umwelt von der Absolutsetzung ethischer Normen (Zupančič 2001: 18), von Imperativen des Verzichts und der Wachstumsrücknahme, Verboten und von einem diffusen Gefühl des Freiheitsverlusts geframt wird, übernimmt Popmusik auch die Funktion, dem psychologischen Druck die ersehnte Befreiung entgegenzuhalten (Philipp, 2019, S. 336). Madonnas Welterfolg *Four Minutes* lässt sich jedenfalls auch so lesen (Haas, 2008): Wenn die Welt schon untergeht, warum sollten wir an den letzten Tagen nicht noch Spaß haben?

3. Schuld und Verantwortung

Lernen anhand von Latenzaushandlung in der Popmusik kann durch Musikstücke ermöglicht werden, in denen sich die konflikthafte Auseinandersetzung mit ökologischer Schuld, Verantwortung, Scham und Vergebung nachzeichnen lässt. Techniken der Zuweisung und Anerkennung von Schuld und Verantwortung sind ein wesentlicher Bestandteil von Sozialkonflikten, und so sind auch Umweltkonflikte häufig dadurch gekennzeichnet, dass Fragen der Verursachung und Haftung spannungsvoll im Mittelpunkt stehen. Umweltindikatoren wie der Ökologische Fußabdruck (Wackernagel & Rees, 1997) und der Ökologische Rucksack (Schmidt-Bleek, 2000) haben entscheidend dazu beitragen, ökologische Verantwortung auf Individuen zu projizieren, individual-ethische Imperative zu steigern und sozioethische Standards zu schwächen. Schamgefühle und Überforderung bei Konsumententscheidungen sind die Folge (Fredericks, 2021; vgl. Rentz, 2021). Kampfbegriffe wie „Flugscham“ (Friedrich et al., 2020) und Diagnosen zu „Eco-Anxiety“ (Rieken et al., 2021) zeugen von der Macht reflexiver Responsibilisierung (Henkel et al., 2018) und vom psychologischen Druck, den insbesondere Einzelpersonen in der Auseinandersetzung mit Krisenszenarien auszuhalten haben (Grunwald, 2018).

Die Verarbeitung ökologiebezogener Schuld in Popmusiktexten ist vielfältig. Ihr inhaltliches Panorama reicht von kritischer Abwägung von Freiheit und Schuld (Nick Muley, *In The Anthropocene*), Anklage und Urteil (Itchy, *Why Still Bother*) über kritische Konsumreflexion (Das Ding ausm Sumpf, *Draußen bei den Windrädern*) bis hin zu Techniken der moralischen Selbstverteidigung (Conny, *Schäm dich*). In dieser Themenreihe stellt Michael Jacksons *Earth Song* den mit Abstand kommerziell erfolgreichsten Versuch dar, ökologische Schuld, Scham und Verantwortung auf der Bühne auszuhandeln. In Text, Bühnenshow, Video und Klangregime rekurriert Jacksons Pop-Ballade unverkennbar auf christlich-spirituelle Narrative und verbindet die ökologische Frage mit ästhetischen Codes der Verheißung und Hoffnung auf Erlö-

sung. In der berühmt gewordenen Bühnenaufführung im Rahmen der Brit Awards 1996 wird die Umweltkrise Gegenstand einer emotionalen, liturgiegleichen Inszenierung, in der traditionelle gottesdienstliche Elemente wie Kanzelpredigt, Responsoriumpsalm, liturgische Kleidung, Schuldbekennnis und Vergebungsbitte Unterhaltungsqualitäten gewinnen (Regazzoni, 2010). In seinem Songtext nennt Jackson indes keinen Schuldigen, sondern wiederholt mantraartig die immer wieder gleiche unbeantwortete Frage: „What about us?“

Trotz der erheblichen Unterschiede in den ästhetischen Codes und inhaltlichen Zugängen zeigen die Beispiele dieser Themenkette, dass das Ringen um ökologische Schuld und die Sehnsucht nach Vergebung eine prominente, aber unbewältigte Dynamik vieler Umweltkonflikte darstellen. Wie kann ich mich der Schuldzuschreibung entziehen, wenn ich angesichts der systemischen Zwänge globalisierter Märkte kaum mehr eine verantwortungsvolle Konsumententscheidung treffen kann? Wie gelingt Vergebung, wenn sich das eigentliche Ausmaß des schuldhaften Verhaltens erst in der Zukunft entfaltet und damit Menschen betrifft, die noch nicht geboren sind? „Es gehört zu den elementaren Gegebenheiten im Bereich der menschlichen Angelegenheiten, daß wir außerstande sind zu verzeihen, wo uns nicht die Wahl gelassen ist, uns auch anders zu verhalten“, schreibt Hannah Arendt (2021, S. 342 f.) in ihrer Reflexion über den Wert der Vergebung als Vorbedingung menschlicher Freiheit und politischer Handlungsfähigkeit. Wenn die Möglichkeit der Vergebung für die kreative und beherrzte Bearbeitung der ökologischen Krise voraussetzend ist, dann ist die versteckte Unfähigkeit zur Vergebung ein zentrales Latenzproblem. Die Vielfalt der popmusikalischen Bearbeitungen dieses Themenfeldes zeigt zumindest den Aushandlungsbedarf in der Frage ökologischer Schuld angesichts irreversibler Umweltveränderungen und drohender Kippunkte.

4. Weiblichkeit und Genderkonflikte

Neben apokalyptischen Erzählungen ökologischer Katastrophe und der Diskussion von Schuld und Verantwortung stellt sich die Auseinandersetzung mit Weiblichkeit und Mütterlichkeit im Ökologiekontext als ein besonders produktives Thema in der latenten Aushandlung von Umweltkonflikten dar. Mutterrollen und Metaphern der Weiblichkeit bestimmen seit jeher die Wahrnehmung von Natur und Umwelt und seit dem Aufkommen der ökologischen Bewegungen auch die Entwicklung tragfähiger Zukunftsperspektiven. Die Idee von Natur als weiblicher Elternschaft ist verbunden mit Assoziationen der Fürsorge, der personalen Nähe und Berechenbarkeit; zuweilen ist sie verknüpft mit Vorstellungen von Empfangen und Gebären als zukunftsschaffenden Funktionen: Entsprechende Bilder von Mütterlichkeit („Mutter Erde“) postulieren bisweilen auch eine „instinktive“ oder „naturgesetzliche“ Sorge (Hrды, 2000; Heidinger, 2010). Allen

diesen Naturverständnissen – die es in pädagogischen Kontexten kritisch zu reflektieren gälte – ist gemeinsam, dass Natur weiblich definiert wird und von stereotypen Genderverständnissen geprägt ist. Dabei verbinden sich wandelbare Stereotype, historische Topoi und soziale Postulate zu einer rhizomatischen Themenverkettung, die in der Popmusik facettenreich Resonanz erfährt. Während Gruppen wie Metallica (*Blackened*), Red Hot Chili Peppers (*The Righteous & The Wicked*) und Ozzy Osbourne (*The Almighty Dollar*) in ihren Beiträgen Naturbilder zeichnen, die auf die Schwachheit, Verletzlichkeit und Schutzbedürftigkeit ‚mütterlicher‘ Natur abheben und darin männliche Geschlechterkonstruktionen fortzuschreiben, zeichnet das Berliner Cloud-Rap-Kollektiv Lazy Lizzard Gang (*Unsere Mutter*) das Bild einer mütterlichen, schützenden und starken Natur.

Wieder andere Künstler:innen, darunter Aurora (*The Seed*), zeigen sich ökofeministisch inspiriert: Hier deutet sich die musikalische Umsetzung einer gleichermaßen akademischen wie aktivistischen Denktradition des Ökofeminismus an, in der Gender- und Umweltkonflikte als zwei Seiten einer Medaille erkannt und die Bearbeitung von Umweltproblemen mit der kritischen Bewertung sozialer Genderkonstrukte, patriarchaler Kultur, anthropozentrischer Natureroberung, binären Denkens und westlichen Dualismus einhergeht (vgl. Eaubonne, 2020; Mies & Shiva, 2016). Die Alternative-Pop-Sängerin Marina verbindet beispielsweise in ihrem 2020 veröffentlichten Song *Man's World* eine kritisch-kämpferische Darstellung von Weiblichkeit und Natur im Kampf gegen Patriarchat, Misogynie und Raubbau. Im Song *Purge The Poison*, den die Sängerin im selben Jahr produziert und ein Jahr später zusammen mit Künstlerinnen der Band Pussy Riot relaunched hat, verkörpert sie eine zwar gedemütigte, aber machtvolle mütterliche Erde, deren Sieg nur mehr eine Frage der Zeit ist: „Quarantined, all alone, Mother Nature's on the phone / What have you been doin'? Don't forget, I am your home / Virus come, fires burn, until human beings learn / From every disaster, you are not my master“. Wie in vielen anderen ihrer Songs definiert sich Marina als Hexe und deutet damit nicht nur die mythische und ontologische Verbindung zwischen Weiblichkeit und Natur, sondern auch weibliche Solidarität im Kampf gegen das Patriarchat an: „All my friends are witches / And we live in Hollywood / Mystical bitches / Making our own sisterhood“.

Die didaktischen Perspektiven, die sich in diesen Beispielen trotz ihrer Verschiedenheit auftun, betreffen zentrale Latenzprobleme im Nachdenken über Umweltkonflikte. Welches Naturbild haben wir vor Augen, wenn wir über Umwelt sprechen? Inwieweit überformen Genderkonstrukte unser Verhältnis zu Natur und Umwelt? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen entlang popmusikalischer Beiträge kann helfen zu verstehen, dass die ökologische Krise auch eine Krise dichotomischer Weltbilder ist, in denen sich Mann und Frau, Natur und Mensch, Mutter und Kinder, Wildnis und Zivilisation

spannungsvoll gegenüberstehen. Sowohl eine maskulin-aggressiv auftretende Gruppe wie Metallica als auch eine ökofeministische Pop-Aktivistin wie Marina arbeiten sich letzten Endes an den stereotypen Funktionen ab, die patriarchale Logiken der mütterlich stilisierten Natur zugewiesen haben: als selbstlose und großzügige Geberin aller Gaben oder als Wildnis, die es zu mäßigen gilt (Philipp, 2023). Popmusik liefert den latenten Aushandlungsraum, um Fragen nach Mensch-Natur-Dualismus, Genderkonstrukten, Hierarchie, Patriarchat und Kontinuitäten der Abhängigkeit zu bearbeiten.

5. Didaktik der Latenz: Umweltkonflikte im Spiegel der Popmusik

Der Überblick zeigt, dass Popmusik auf äußerst verschiedenen Ebenen latente Strukturen ökologischer Krisen verhandelt. Damit bietet sie zugleich Potenzial für eine musikalisch gestützte Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die kommunikativen Aufgaben, die sich hier auftun, operieren letztlich auf drei Ebenen: Als (1) Bildung *über* nachhaltige Entwicklung vermitteln Popsongs Information, fördern Bewusstseinsbildung und umweltethische Sensibilisierung, während sie als (2) Bildung *für* nachhaltige Entwicklung an der Mitgestaltung von Lebens-, Konsum- und Produktionsstilen wirken, in deren Rahmen Menschen die ihnen eigenen Verantwortungsgrade entwickeln. (3) Bildung *als* nachhaltige Entwicklung schließlich stellt sich als ein Prozess lebenslangen Lernens dar, durch den sich Transformation und gesellschaftliche Paradigmenwechsel moderieren lassen, um einem dauerhaft tragfähigen Mensch-Natur-Verhältnis den Weg zu bereiten (Brennan & Sabogal-Paz, 2023, S. 99). In der einen oder anderen Weise können alle hier besprochenen Popmusikbeispiele didaktisch im Rahmen einer dieser Kategorien eingesetzt werden. Die entscheidende Frage ihrer Eignung liegt allerdings in ihrer Fähigkeit zur *Abbildung und Bearbeitung von Komplexität* und in ihrem Grad der *Ambivalenz und Offenheit* in der Anwendung auf individuelle Lebenssituationen und Lernbiographien. Wie der Überblick ebenfalls aufzeigen konnte, sind Umweltkonflikte in nahezu allen ihren Ausprägungen von hoher Komplexität bestimmt: Zu nennen wären etwa die Langfristigkeit der Perspektiven; die unbekanntten Variablen in der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung; die Umweltauswirkungen menschlicher Aktivität überhaupt; das unverarbeitete Erbe des Kolonialismus usw. Die Unsicherheit dieser und weiterer Inhalte in der Umweltdidaktik und Nachhaltigkeitskommunikation hat auch Auswirkungen auf die zugrundeliegende Wissenskultur: Das Wissen über ein Umweltproblem und seine Folgen, vor allem aber die Annahmen, die über dessen mögliche Entwicklung getroffen werden, sind nie absolut, sondern stets kontextuell gebunden. Vor diesem Problemhintergrund bergen die in Abschnitt 2 beschriebenen intendierten Formen popmusikalischer Umweltdidaktik, angefangen bei NASA über Hila Perry bis hin zu

Dominique Dimey, Risiken: Sie vermitteln vorgegebene und weitgehend geschlossene Naturbilder bzw. Wissensressourcen, die auf Seiten der Rezipient:innen zwar durch eigene Fantasie, Interpretation, Gesang oder Tanz weitergeführt werden können, aber letztlich in der linearen Informationsabsicht ihrer Urheber:innen ausgebremst bleiben. Ein von der NASA produzierter Song zum Klimawandel mag auf den ersten Blick als zielgruppengerechte Form der Wissensvermittlung dienen, doch wenn sich hinter dem Versuch nichts weiter als ein unidirektionales, lineares Didaktikverständnis verbirgt, fehlen die Grundvoraussetzungen für eine kritisch-reflexive Aneignung. Popmusik in den Dienst des Unterrichtens oder gar Behrens zu stellen, ist angesichts ihrer primären Ausrichtung am Unterhaltungsbedürfnis kaum erfolversprechend und wird ihrem Potenzial nicht gerecht.

Vieles spricht dafür, das didaktische Geschehen von solchen Formen intendierter Vermittlung zu lösen. Wenn das breite, spannungsreiche und in sich widersprüchliche Angebot an ökologiebezogenen Popmusikbeiträgen den Ausgangspunkt bildet, werden Ambivalenz in der Lesart und Bedeutungsoffenheit zum eigentlichen Potenzial umweltdidaktischer Ansätze in der Musikpädagogik. Den Bildungsprozess an der Betrachtung latenter Strukturen anzusetzen, birgt nämlich die Chance, den primären Unterhaltungscharakter von Popmusik anzuerkennen, Fragen nach der Intention der Künstler:innen zurückzustellen und stattdessen die Interpretationsoffenheit und rhizomatische Vielfalt der Zugangsmöglichkeiten für den je eigenen, individuellen Lernprozess im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu nutzen. Damit wird das Reflexionsangebot durch Popmusik selbstverständlicher Teil des Alltags, und das Nachdenken über Umwelt und Umweltveränderungen löst sich kommunikativ aus den technizistischen und datengestützten Sprachcodes, in denen der Umweltdiskurs seit seinen Ursprüngen eingeeht erscheint (Warde et al., 2018, S. 16). Insofern ist diese Übersicht auch ein Plädoyer an Lehrkräfte, popmusikalische Umweltbildung nicht entlang der Intention der Urheber:in, sondern durch die Neugier an den inhärenten Latenzthemen zu entwickeln und auf diese Weise Bildung für nachhaltige Entwicklung als Ausprägung *transdisziplinärer Didaktik* zu erproben (Philipp & Schmohl, 2023, S. 17): als Teil eines integralen Bildungsgeschehens, das die Anerkennung der *Pluralität* von Wissensressourcen im Kontext nachhaltiger Entwicklung anerkennt und neben disziplinärem, verwissenschaftlichtem Wissen auch Wissensressourcen wie informelles Lernen, Erfahrungswissen und Körperwissen in Betracht zieht (Philipp, 2024). In diesem Entdeckungsverfahren lassen sich *alle* Ausprägungen von Popmusik ungeachtet der Intention ihrer Urheber als Ausprägung des Politischen und als Zugang zu gesellschaftlicher Latenz in Betracht ziehen. Popmusikrezeption ist dann tatsächlich ein *transformatives Lerngeschehen*, durch das hindurch Haltungen, Erwartungen

und Mindsets reflexiv und emotional bearbeitet werden (vgl. Taimur & Ross, 2023): ein kreativer, individueller und ubiquitärer Raum, in dem Menschen den Fragen der eigenen Verantwortung und Zukunftsgestaltung in immer neuen Bezügen, Verflechtungen und Chancen nachgehen, ohne auf das Unterhaltungsversprechen der Popmusik verzichten zu müssen.

Literatur

- Allen, Aaron S. & Kevin Dawe (Hg.) (2016). *Current directions in ecocriticism. Music, culture, nature*. New York u. a.: Routledge.
- Arendt, Hannah (2021). Die Unwiderruflichkeit des Getanen und die Macht zu verzeihen. § 33. In: Hannah Arendt, *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (hg. von Thomas Meyer, S. 335–346). München: Piper.
- Bammé, Arno (2017). *Die Apokalypse denken, um den Ernstfall zu verhindern. Unheilsprophetie von Spengler bis Sloterdijk*. Marburg: Metropolis.
- Barth, Matthias (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Thorsten Philipp & Tobias Schmohl (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 35–44). Bielefeld: transcript.
- Berg, Karen van den & Stephan Schmidt-Wulffen (2023). Performative Knowledge. In: Thorsten Philipp & Tobias Schmohl (Hg.), *Handbook Transdisciplinary Learning* (S. 267–276). Bielefeld: transcript.
- Brennan, Matt & Kyle Devine (2020). *The cost of music*. In: *Popular Music* 39/1, S. 43–65.
- Brennan, Michael & Lyda Patricia Sabogal-Paz (2023). Education for Sustainable Development. In: Thorsten Philipp & Tobias Schmohl (Hg.), *Handbook Transdisciplinary Learning* (S. 93–102). Bielefeld: transcript.
- Déau, Pascale (2022). *An Interview With 'Hila the Killa,' Eco-Rapper and Climate Clown*. <https://news.climate.columbia.edu/2022/08/16/an-interview-with-hila-the-killarapper-and-climate-clown/> [16.03.2024].
- DeNora, Tia (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Devine, Kyle (2019). *Decomposed. The Political Ecology of Music*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Dimke, Anna (2018). Rosa Hase. Bildende Kunst und tiersensible Didaktik. In: Björn Hayer & Klarissa Schröder (Hg.), *Tierethik transdisziplinär. Literatur – Kultur – Didaktik* (S. 119–132). Bielefeld: transcript.
- Eaubonne, Françoise d' (2020). *Le féminisme ou la mort*. Paris: Le passager clandestin.
- Fooken, Insa (2012). *Puppen – heimliche Menschenflüsterer. Ihre Wiederentdeckung als Spielzeug und Kulturgut*. Göttingen u. a.: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fredericks, Sarah E. (2021). *Environmental guilt and shame. Signals of individual and collective responsibility and the need for ritual responses*. Oxford: Oxford University Press.
- Friedrich, Thomas; Gesa Matthes; Lena Theiler; Melina Stein; Jan-Marc Joost, Luca Drees & Luca Raschewski (2020). *Zur Legitimität des Fliegens. Eine Diskurserweiterung der Flugscham-Debatte*. In: ISOE Materialien Soziale Ökologie 58, <http://isoe-publikationen.de/fileadmin/redaktion/ISOE-Reihen/msoe/msoe-58-isoe-2020.pdf> [05.02.2024].
- Grunwald, Armin (2018). Warum Konsumentenverantwortung allein die Umwelt nicht rettet. In: Anna Henkel; Nico Lüdtke; Nikolaus Buschmann & Lars Hochmann (Hg.), *Reflexive Responsibilisierung. Verantwortung für nachhaltige Entwicklung* (S. 421–436). Bielefeld: transcript.
- Haas, Daniel (2008). *Selbst-Zerstörung auf die Schnelle. Madonna-Clip „4 Minutes“*. <https://www.spiegel.de/kultur/musik/madonna-clip-4-minutes-selbst-zerstoeuerung-auf-die-schnelle-a-549317.html> [16.03.2024].
- Heidinger, Isabella (2010). *Das Prinzip Mütterlichkeit – geschlechtsübergreifende soziale Ressource. Gegenstandstheoretische und handlungsorientierte Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henkel, Anna; Nico Lüdtke; Nikolaus Buschmann & Lars Hochmann (Hg.) (2018). *Reflexive Responsibilisierung. Verantwortung für nachhaltige Entwicklung*. Bielefeld: transcript.

- Herman, Arthur (1998). *Propheten des Niedergangs. Der Endzeitmythos im westlichen Denken*. Berlin: Propyläen.
- Hirsch, Robert; Roger Bezdek & Robert Wendling (2005). *Peaking of World Oil Production*. Albany, OR: National Energy Technology Laboratory. doi: 10.2172/939271.
- Horn, Eva (2014). *Zukunft als Katastrophe*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hrdy, Sarah Blaffer (2000). *Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution*. Berlin: Berlin-Verlag.
- IPCC (2023). *Climate Change 2023. Synthesis Report. Summary for Policymakers*. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle> [01.02.2024].
- Kaiser, Reinhard (Hg.) (1980). *Global 2000. Der Bericht an den Präsidenten*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Krainer, Larissa & Rita Trattnigg (2007). Nachhaltigkeit ist eine Frage der Kultur. In: Larissa Krainer & Rita Trattnigg (Hg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit. Konzepte, Perspektiven, Positionen* (S. 9–28). München: oekom.
- Lammel, Annamária; Elisabeth Gutiérrez; Emile Dugas & Frank Jamet (2023). *Cultural and Environmental Changes. Cognitive Adaptation to Global Warming. ACCP conference proceedings*. <https://hal.science/hal-04117109> [16.03.2024].
- Luhmann, Niklas (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meadows, Dennis L. (1973). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Meireis, Torsten & Clemens Wustmans (Hg.) (2021). *Zur kulturellen Dimension der Nachhaltigkeitsdebatte*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Mezirow, Jack D. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mies, Maria & Vandana Shiva (2016). *Ökofeminismus. Die Befreiung der Frauen, der Natur und unterdrückter Völker. Eine neue Welt wird geboren*. Neu-Ulm: AG SPAK.
- Philipp, Thorsten (2019). Popmusikforschung. In: Evi Zemanek & Ursula Kluwick (Hg.), *Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken* (S. 330–346). Köln: Böhlau.
- Philipp, Thorsten (2021). Der Sound der Katastrophe. Popmusik als Resonanzraum ökologischer Krisen. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 34/2, <https://forschungsjournal.de/fjsb-plus/philipp> [05.02.2024].
- Philipp, Thorsten (2022). Spaceship Earth and its Soundscapes. Latency Problems of International Ecological Conflicts in Pop Music. In: Beathe Flath; Christoph Jacke & Manuel Troike (Hg.), *Transformational POP. Transitions, Breaks, and Crises in Popular Music (Studies)* (S. 117–134). Berlin: IASPM.
- Philipp, Thorsten (2023). *Simply Longing for Wilderness. Fictions of Nature Preservation in Western Pop Music*. In: *Todas as Artes: Revista Luso-Brasileira de Artes e Cultura* 6/1, S. 12–25, <https://ojs.letras.up.pt/index.php/taa/article/view/13195> [05.02.2024].
- Philipp, Thorsten (2024). Nachhaltigkeit durch Pluralität der Wissensressourcen. Prämissen und Praktiken Transdisziplinären Lernens. In: Walter Leal (Hg.), *Lernziele und Kompetenzen im Bereich Nachhaltigkeit*. Berlin u. a.: Springer, im Erscheinen.
- Philipp, Thorsten & Tobias Schmohl (2023). Embracing the Rhizome: Transdisciplinary Learning for Innovative Problem Solving. In: Thorsten Philipp & Tobias Schmohl (Hg.), *Handbook Transdisciplinary Learning* (S. 13–20). Bielefeld: transcript. <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839463475-003> [05.02.2024].
- Radkau, Joachim (2017). *Geschichte der Zukunft*. München: Hanser.
- Regazzoni, Simone (Hg.) (2010). *Pop filosofia*. Genova: Il melangolo.
- Reichholf, Josef H. (2002). *Die falschen Propheten. Unsere Lust an Katastrophen*. Berlin: Wagenbach.
- Rentz, Michael (2021). *Ökologie der Schuld. Geschuldetes Handeln statt Schuldprüche auf dem Weg zur nachhaltigen Entwicklung*. München: oekom.
- Rieken, Bernd; Reinhold Popp & Paolo Raile (Hg.) (2021). *Eco-Anxiety – Zukunftsangst und Klimawandel. Interdisziplinäre Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Bleek, Friedrich (2000). *Das MIPS-Konzept. Weniger Naturverbrauch – mehr Lebensqualität durch Faktor 10*. München: Droemer Knaur.
- Stern, Nicholas H. (2009). *The economics of climate change. The Stern review*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taimur, Sadaf & Katie Ross (2023). Transformative Learning. In: Thorsten Philipp & Tobias Schmohl (Hg.), *Handbook Transdisciplinary Learning* (S. 391–400). Bielefeld: transcript.
- Taylor, Sarah McFarland (2019). *Ecopiety. Green media and the dilemma of environmental virtue*. New York: NYU Press.
- Thompson, Claire Elise (2022). *Hila the Killa dresses up as the Earth and raps about climate. Audiences love it. Fix*. <https://grist.org/fix/arts-culture/hila-the-killa-climate-rap-educating-audiences> [16.03.2024].
- UNESCO (Hg.) (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. Paris: UNESCO.
- Wackernagel, Mathis & William Rees (1997). *Unser ökologischer Fußabdruck. Wie der Mensch Einfluß auf die Umwelt nimmt*. Basel: Springer.
- Warde, Paul; Sverker Sörlin & Libby Robin (2018). *The Environment. A History of the Idea*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Zupančič, Alenka (2001). *Das Reale einer Illusion – Kant und Lacan*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Diskographie

- Aurora. 2019. *The Seed. A Different Kind Of Human (Step 2)*. Decca 7757151.
- Bad Religion. 1993. *Recipe For Hate*. Epataph 86420.
- Bill Madden. 2014. *Deluge. New Religion*. Mad Muse 98451 06012.
- Bring Me The Horizon. 2020. *One Day The Only Butterflies Left Will Be In Your Chest As You March Towards Your Death. Post Human: Survival Horror*. Sony 19439804611.
- Coldplay. 2001. *Don't Panic. Don't Panic*. Parlophone 07243 8 79080 6 2.
- Coma Niddy. 2013. *Cimate Change Rap*. Youtube. <https://youtu.be/you8WQfWVG3U>.
- Conny. 2019. *Schäm Dich*. Sweet Records.
- Das Ding ausm Sumpf. 2019. *Draußen bei den Windrädern. Expedition I*. ROOF Music.
- Dominique Dimey. 2008. *La terre en colère. Touche pas ma planète*. naïve
- Girlyman. 2004. *Amaze Me. Remember Who I Am*. Daemon DAM 19044.
- Itchy Poopzkid. 2011. *Why Still Bother. Lights Out London*. Findway Records 6412981.
- Judy Kuhn. 1995. *Just Around The Riverbed. Pocahontas (An Original Walt Disney Records Soundtrack)*. Walt Disney 529 004-2.
- Lazy Lizzard Gang. 2017. *Unsere Mutter. Wald*. WSP.
- Lou Reed. 1989. *Sick Of You*. New York. Sire 925 829-2.
- Marina. 2021. *Purge The Poison. Ancient Dreams In A Modern Land*. Atlantic 075678643026.
- Marina. 2021. *Purge The Poison. Featuring Pussy Riot*. Atlantic.
- Melissa Etheridge. 2006. *I Need To Wake Up*. Island CATR-05213-2.
- Metallica. 1988. *Blackened. ... And Justice For All*. Vertigo 836062-2.
- Michael Jackson. 1995. *Earth Song. HISTORY – Past, Present And Future – Book I*. Epic EPC 474709 2.

Modest Mouse. 2015. Lampshades On Fire. *Strangers To Ourselves*. Epic 88875049121.

Nate & Hila feat. Dior Noel. 2021. *Compost*. Youtube. https://youtu.be/_Zr8aV_d1YA.

Nick Mulvey & Keynvor. 2019. In *The Anthropocene*. Fiction Records ANTHROP-01.

Ozzy Osbourne. 2007. The Almighty Dollar. *Black Rain*. Epic 88697101892.

Red Hot Chili Peppers. 1991. The Righteous & The Wicked. *Blood Sugar Sex Magic*. Warner Bros. Records 7599-26681-2.

Rhythm, Rhyme, Results feat. Tommy Boots & Jené. 2009. *Take AIM at Climate Change*. Youtube. <https://youtu.be/08z-Hw7s54E>.

Rolf [Zuckowski] und seine Freunde. 1992. Ich bin sauer (Der Wassertropfen). *Die Jahresuhr*. Polydor 511 925-2.

Sara Beimdieke

Die Klimakrise in der musikwissenschaftlichen Hochschullehre

Abstract

The climate crisis is not only dominating the news but has also increasingly become a central topic in research and teaching at universities. This also applies to musicology: the young field of ecomusicology refers to the study of music, culture, and nature. However, Historical Musicology is still looking for its place within the discourse with its methods, objects, and questions of research. Based on my own teaching experience in this field, I will discuss how the climate crisis as such can be addressed in musicological university teaching, particularly from a historical perspective.

Einleitung

Gibt man das Begriffspaar ‚Musik und Klimakrise‘ in bekannte Online-Suchmaschinen ein, so erhält man einen guten Eindruck davon, welche Fragen an Musik in Zeiten des Klimawandels gestellt werden: etwa wie der Klimawandel klingt, wie schädlich Musikkonsum für die Umwelt ist oder welches aktivistische Potenzial in Musik steckt. Musik ist demnach nicht nur peripher mit der Klimakrise verbunden, sie wird vielmehr im unmittelbaren Zusammenhang mit ihr diskutiert.

An der musikwissenschaftlichen Hochschullehre geht die Klimakrise ebenfalls nicht spurlos vorüber. Die Studierenden gehören überwiegend der ‚Generation *Fridays for Future*‘ an, also einer Altersgruppe, die mit der Diskussion um den Klimawandel und seine Folgen oftmals bereits zu Schulzeiten konfrontiert war und durch die Coronapandemie bereits Erfahrung mit einer globalen Krise und deren Auswirkungen auf den persönlichen Alltag gemacht hat.¹ Nicht wenige engagieren sich entweder aktiv in oder sympathisieren mit Protestbewegungen. Zudem werden die heutigen Studierenden in beruflichen Kontexten tätig sein, in denen Fragen der Nachhaltigkeit, ja sogar die Konfrontation mit den Auswirkungen der Klimakrise einen nicht unerheblichen

Teil ihres beruflichen Alltags ausmachen wird. Das ist in den Berufsfeldern musikbezogener Studiengänge außerhalb des akademischen Betriebs bereits spürbar: Musiker:innen sind angehalten, den Faktor Nachhaltigkeit in ihre Konzertplanung einzubeziehen – etwa im Bereich der Mobilität durch die Wahl des Verkehrsmittels bei der Anreise.² Dramaturg:innen und Musikvermittler:innen befassen sich schon jetzt mit dem Thema Klimawandel, wie sich in zahlreichen Konzertreihen und -programmen zeigt.³ Und auch Musikpädagog:innen werden sich künftig stärker mit den Auswirkungen der Klimakrise im Unterricht befassen (müssen).

Innerhalb der Musikforschung ist es das junge Feld der *ecomusicology*, das sich dem Bereich ‚Musik und Klimawandel‘ widmet. In empirischen Studien zum Ressourcenverbrauch von Festivals, Instrumentenbau oder Musikstreaming⁴ werden Erkenntnisse gewonnen, die konkrete Handlungsanweisungen in Nachhaltigkeitsfragen ermöglichen. Musikethnologische Arbeiten leisten einen wichtigen Beitrag zur Diskussion um Klimagerechtigkeit, indem sie etwa die Veränderung von Musikkulturen in Folge der Klimakrise aufzeigen oder den Einsatz von Musik in aktivistischen Kontexten beleuchten.⁵

Die historische Musikwissenschaft sucht mit ihren Methoden, Gegenständen und Fragestellungen noch ihren Platz innerhalb der *ecomusicology*. Doch nicht nur die Entitäten Musik, Kultur und Natur als solche, auch ihre Wechselwirkungen weisen eine historische Dimension auf, die es mit dem Blick auf zeitgenössische Entwicklungen zu diskutieren gilt.⁶ Wie lässt sich vor diesem Hintergrund nun auf die sich mehrenden Anfragen reagieren, Lehrveranstaltungen zum Thema ‚Musik und Klimakrise‘ zu gestalten? Im Folgenden soll basierend auf der eigenen Lehrerfahrung diskutiert werden, wie sich die Klimakrise in der musikwissenschaftlichen Hochschullehre thematisieren lässt.⁷ Dabei liegt der Fokus auf Musik im Kontext ihrer Praktiken, Räume, Netzwerke und Akteur:innen und speziell deren historischer Entwicklung.

Krise reflektieren

Zweifelsohne nimmt die Klimakrise als eine globale Katastrophe mit zum Teil unumkehrbaren Folgen eine Sonderstellung unter den Krisen der Menschheitsgeschichte ein. Es ist jedoch nicht die erste Krise, der sich die Menschheit gegenüber sieht. Versteht man ‚Krise‘ als öffentliche und persönliche Wahrnehmung einer bedrohlichen Herausforderung,⁸ dann lässt sich rasch feststellen, dass diese Erfahrung weder auf die Klimakrise noch auf die Moderne beschränkt ist.

In einer Lehrveranstaltung über die Klimakrise kann als erstes das Nachdenken über den Begriff und das Konzept ‚Krise‘ im Zentrum stehen und sich die Reflexion zur Diagnose eines Zustands als Krise anschließen. Diese Phase kann dezidiert disziplinübergreifend angelegt sein, dominiert doch je nach Disziplin ein anderes Verständnis des Krisenbegriffs. Die Geschichtswissenschaft etwa beschreibt ‚Krise‘ als eine Phase des Umbruchs, die „die sozialen Verhältnisse tiefgreifend verändert, nach dem ‚alles anders‘ ist. Krisen dürfen die Gesellschaft also nicht nur unerwartet erschüttern, sondern müssen strukturverändernde Folgen haben.“⁹ Die Klinische Psychologie versteht unter Krise ein „existentiell wichtiges Geschehen, als einen Vorgang, der die betroffene Person, vielleicht eine Mehrzahl von Menschen, in ihrer Handlungs- und Lebenspraxis emotional und kognitiv in Anspruch nimmt, oft sogar im Übermaß an ihren Ressourcen zehrt und sie deswegen an die Grenzen ihrer Kraft bringt.“¹⁰ In soziologischen Betrachtungen wird Krise definiert als „serious threat to the basic structures or the fundamental values and norms of a system, which under time pressure and highly uncertain circumstances necessitates making vital decisions“.¹¹

Alle drei Formen der Beschreibung von Krise öffnen in einer Lehrveranstaltung jeweils eigene Felder für die weitergehende Betrachtung von Musik in deren Kontexten: Mit historischen Umbruchzeiten und der Neuverteilung von Macht ging und geht die Veränderung oder gar die Schaffung neuer musikalischer Räume einher, bilden sich neue Netzwerke und wandeln sich auch musikalische Praktiken.¹² Die Geschichtswissenschaft definiert ganze Epochen wie den „Untergang des römischen Imperiums“ oder „das 17. Jahrhundert als Krisenzeit“,¹³ die sich aus musikalischer Perspektive in den Blick nehmen lassen: Musik während des Dreißigjährigen Krieges (wie die Lieder Johann Crügers oder Heinrich Schütz *Kleine Geistliche Konzerte*, 1636/39), die Belagerungen Wiens durch die Osmanen und ihre musikalischen Auswirkungen (wie die Rezeption von Janitscharenmusik), Musik zur Revolutionszeit in Frankreich oder die Zeit zwischen dem Zerfall des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation und der Gründung des Deutschen Reichs, in dem die Diskussion von Fragen des Nationalen sich auch in der Musik widerspiegelt. Der Blick auf das Individuum und seine Krisenerfahrung zeigt, dass Musik oftmals eng verbunden mit persönlichen oder sogar psychischen Krisen

ist – dank der Biografieforschung sicher der am breitesten aufgearbeitete Bereich der Verbindung ‚Musik und Krise‘. Hier kann die musikalische Darstellung persönlicher Krisen- und Trauererfahrung in den Fokus rücken: sei es mit Joseph Haydn, dessen Haus 1768 bis auf die Grundmauern niederbrannte und der diesen Schicksalsschlag musikalisch verarbeitete; mit der Komponistin Johanna Kinkel, deren Mann Gottfried als Revolutionär verhaftet wurde und die im Londoner Exil den Lebensunterhalt für sich und ihre Kinder bestreiten musste; oder die Entstehungsgeschichte von Alban Bergs *Violinkonzert* (1935) zum Tod von Manon Gropius. Und auch die Analyse von Musikgeschichtsschreibung öffnet den Raum für ein tieferes Verständnis des Phänomens Krise, indem diskursanalytisch das Sprechen (und Schreiben) von der ‚Krise der Tonalität‘ um 1900 oder der ‚Opernkrise‘ der 1920er-Jahre in den Blick genommen werden kann.

Einschränkend muss hier gesagt werden, dass mit dem Krisenbegriff vornehmlich Phänomene nach 1900 beschrieben werden.¹⁴ Natürlich ist es verfehlt, den Krisenbegriff unkritisch auf alle beziehungsweise diese historischen Zeiten anzuwenden, da es neue Kriterien (oder die Erweiterung der bestehenden) benötigt, um diesen Terminus auf die Zeit vor 1900 auszudehnen. Und ebenso ist das persönliche Erleben von Menschen in der Klimakrise des 21. Jahrhunderts, dazu noch in einem Teil der Welt, in dem die Auswirkungen fundamental andere sind als etwa im Globalen Süden, eine grundsätzlich andere Erfahrung als in Kriegsgebieten und angesichts von Revolutionen oder anderen Umstürzen. Dass die bisher aufgeführten – und beliebig in alle Richtungen erweiterbaren – Beispiele aus der europäischen Musikgeschichte stammen, soll daher nicht verschleiern, dass die Krisenerfahrungen außerhalb Europas ebenfalls fundamental andere sind und sein können. Der Krisenbegriff kann an dieser Stelle aber nicht nur dazu beitragen, die gegenwärtige Krise besser zu erfassen, sondern auch eine Möglichkeit bieten, musikalische Praktiken früherer historischer Zeiten durch den Filter einer aktuellen Krise (neu) zu kontextualisieren.

Das Feld ecomusicology verstehen

Die *ecomusicology* stellt ein junges Feld innerhalb der Musikwissenschaft dar, das im angloamerikanischen Raum erste Begründung und Ausdifferenzierung erfahren hat. Laut Aaron S. Allen umfasst „ecomusicology, or ecocritical musicology [...] the study of music, culture, and nature in all the complexities of those terms.“¹⁵ In einer Lehrveranstaltung gilt es zunächst, sich einen Überblick über zentrale Texte der *ecomusicology* zu verschaffen, deren Ansätze herauszuarbeiten, die dort vorgestellte Methodik zu reflektieren und die (neuen) Fragestellungen des Feldes zu verstehen.¹⁶ Hier lässt sich auch grundsätzlich über das Verständnis der Musikwissenschaft als Disziplin und ihre Arbeitsfelder sprechen, über die Frage, wie und ob sich Wissenschaft in Krisenzeiten

verändern muss und welche Rolle sie in aktuellen gesellschaftlichen Diskursen spielen könnte oder gar sollte.¹⁷

Danach lassen sich die Phänomene Natur, Kultur und Musik jeweils für sich in den Blick nehmen, um im Nachgang ihre Verflechtungen, Wechselwirkungen und (historischen) Entwicklungen zu reflektieren. Im Bereich Natur ist es der Klimabegriff, der genauerer Betrachtung bedarf. Was ist genau unter Klima zu verstehen? Welche Klimaveränderungen sind natürliche Vorgänge, welche haben sich unter menschlichem Einfluss verschärft? Das Gleiche gilt für die Begriffe Ökologie, Ökosystem und Natur. Empirische Studien zu regionalen Veränderungen im Ökosystem, zu Temperaturanstiegen über die Jahrzehnte hinweg oder zum Artensterben können nicht nur methodische Kompetenzen in Bezug auf das Lesen und Verstehen solcher Studien, sondern auch das Verständnis dessen vertiefen, inwiefern ökologische Veränderungen ein Resultat des menschengemachten Klimawandels sind.¹⁸ Für eine stärkere Fokussierung auf Musik lassen sich hier Studien zum Ressourcenverbrauch der Musik oder ethnomusikologische Arbeiten anschließen, die den Zusammenhang zwischen Klimakrise und der Veränderung von musikalischen Kulturen aufzeigen (siehe oben).

Eine spezifisch historische Perspektive könnte musikalische Naturrezeption und musikalische Ästhetik in Wechselwirkung mit dem jeweiligen zeitgenössischen Naturbewusstsein thematisieren. Der Topos Arkadien – anhand Claudio Monteverdis *Orfeo* (1606) genauso zu besprechen wie Claude Debussys *Syrinx* (1913) oder in den verschiedenen Vertonungen des *Daphne und Chloé*-Stoffs – lädt zur Diskussion dazu ein, wie Natur in den verschiedenen historischen Zeiten rezipiert wurde. So ließe sich fragen, welche Projektionen sich mit den Darstellungen eines paradiesischen Zustands verbinden, in dem der Mensch seinen Lebensraum nicht zerstört, oder welche Rolle dem ‚Memento Mori‘ jeweils zukam und ob bzw. inwiefern sich in Zeiten der Klimakrise mahnende Elemente in musikalischen Darstellungen finden lassen. Hier kann auch die Diskussion vom Naturbild in der Moderne und dessen musikalischen Auswirkungen stehen: Die Darstellung von Natur kann als Gegenentwurf zum urbanen, städtischen Klang der Neuen Sachlichkeit aufgefasst werden; sei es in Ernst Kreneks Rückbesinnung auf die Bergwelt in seinem *Reisebuch aus den österreichischen Alpen*¹⁹ oder in Oliviers Messiaens Arbeit mit Vogelklängen, die für ihn – und später weitere Protagonist:innen der Neuen Musik – eine Erweiterung des Materialspektrums darstellte.²⁰ In einer Einheit zu zeitgenössischer Musik lässt sich die Tendenz besprechen, Naturprozesse (z. B. verschiedene Mobilitäten, Mikrokosmen oder Metamorphosen) zur musikalischen Inspiration zu verwenden²¹ – ein Beispiel dafür, wie sich der Mensch im 21. Jahrhundert musikalisch (neu) in Beziehung zur Natur setzt.

Zur Erfassung des Feldes der *ecomusicology* gehört auch, dessen weitere Ausdifferenzierung zu diskutieren. Hier gibt Aaron S. Allens Sammelband *Current Directions in Ecomusicology* (2015) einen guten Überblick über die

derzeitige Breite an Forschungsperspektiven:²² Genderorientierte Ansätze beziehen hier – ausgehend von der Beobachtung, dass Frauen deutlich stärkeres Interesse am Thema ‚Klimawandel‘ zeigen – das Phänomen des *ecofeminism* auch auf musikalische Praktiken, etwa mit der Frage, zu welchen Strategien speziell Komponistinnen greifen, wenn sie die Klimakrise in ihren Vertonungen adressieren.²³ Untersuchungen zum *ecolistening* laden zur Diskussion über Hörpraktiken und Hörkulturen ein und führen zu Fragen, wie diese sich mit und in Zeiten der Klimakrise verändern (müssen), wie sich auf Natur hören lässt oder welche Rezeptionsformen die Aushandlung des Verhältnisses zwischen Natur, Musik, Kultur hervorbringen kann.²⁴ Anhand von *ecomposition* lässt sich über musikalische Ästhetik und Form im Rahmen (historischer) Naturrezeption sowie über die Verwendung von Sonifikationen und Soundscapes in Klangkunst sprechen.²⁵

Ein junges und sich dynamisch entwickelndes Feld wie die *ecomusicology* lädt dazu ein, die Studierenden auch eigene Überlegungen zu deren Weiterentwicklung in der Lehrveranstaltung anstellen zu lassen: Welche offenen Fragen lassen sich identifizieren? Welche Methoden eignen sich zu ihrer Beantwortung und inwiefern sollte eine Modifikation der bestehenden Methodik vorgenommen werden? Hier bietet es sich an, die Teilnehmenden im geschützten Rahmen einer Lehrveranstaltung eigene Forschungsprojekte durchführen zu lassen, um selbsttätig Zugriffe auf die Gegenstände der *ecomusicology* zu erproben.

Zeitgenössische ökomusikalische Praktiken untersuchen

Da es sich bei der Klimakrise um ein gegenwärtiges Phänomen handelt, bietet die zeitgenössische Musik ein breites Spektrum, um die künstlerische Rezeption dieser Krise anhand von konkreten Beispielen zu besprechen. Die Musik entsteht dabei bei weitem nicht abgekoppelt von historischer Musik und Ästhetik: Für die zeitgenössischen Requiemkompositionen etwa greift man in Zeiten der Klimakrise zu einer Gattung, die eine jahrhundertelange Geschichte der Vertonung von Trauer aufweist.²⁶ In Beispielen wie Paul Waldes *Requiem for a Glacier* (2013), Andreas Zurbriggens *Gletscherrequiem* (2016) oder Sean Shepherds *Melt* (2018) handelt es sich nicht nur um eine bloße Referenz auf die Gattung, sondern auch auf ihre liturgischen Ursprünge. Walde etwa fügt die lateinische Übersetzung der Pressemitteilungen zur Umwandlung eines Gletschers in ein Skiresort in den liturgischen Text ein.²⁷

Zeitgenössische Kompositionen verhandeln ebenfalls die Frage, inwiefern mit der Klimakrise ein neues Menschen- und Naturbild einhergeht. Carola Bauckholt stellt in *Solastalgia* (2020–23) das trauernde Individuum ins Zentrum, indem sie im Titel auf den Terminus für den psychischen Zustand der Verzweiflung verweist, den

Menschen bei starken Umweltveränderungen des eigenen Lebensraums verspüren.²⁸ Dazu lässt sie die Geige den Klang des schmelzenden Eises nachahmen, kombiniert mit einem Video, das der auditiven Eisschmelze visuell die Bildung von Salzkristallen gegenüberstellt – sozusagen ‚Leben und Tod‘ in der Natur konfrontiert.²⁹ Die Sicht auf die Natur als bedrohtes Phänomen prägt auch Bauckholts *Aus dem Geröll* (2023), in dem sie natürliche Steinklänge zum Ausgangspunkt für eine diffizile Auslotung des Schlagwerkklangs nimmt. Geröll als Zerfallsprodukt (von Stein) dient hier als zentrale Inspiration: Die Komponistin stellt ein (Abfall-)Produkt im Rahmen natürlicher Prozesse ins Zentrum, um auf die menschliche Vernichtung der Lebensgrundlage klanglich zu reagieren.³⁰ Der Mensch als Zerstörer findet auch immer wieder explizite Darstellung, etwa in Jennifer Walshes *Site of an investigation* (2018)³¹ für Solosopran und Orchester, in dem sie in einer Mischung aus Melodrama und Musiktheater eine Sezierung der postmodernen Gesellschaft vornimmt und deren Absurditäten von Amazonbestellungen über Social Media und Künstliche Intelligenz bis hin zu Marsmissionen herausstellt. Ohne dass sie es im Titel explizit ankündigen muss, nimmt die Komposition aber auch eine Bestandsaufnahme des Menschen in der Klimakrise vor. In die Menschheit scheint sie dabei kaum noch Hoffnung mehr zu haben, lässt sie die Sopranistin doch im letzten Teil emphatisch „Break over them like the sea!“ ausrufen – eine Anspielung auf die biblische Zerstörung der Erde durch die Sintflut.

Sonifikation, das meint die Darstellung von Daten in Klängen, ist eine Praxis, die in Zeiten der Klimakrise merklich an Bedeutung gewinnt. Als Pendant zur Grafik, der Visualisierung von Daten, können hier Studienergebnisse hörbar und somit auf andere Weise zugänglich gemacht werden. In der Klimakrise verbindet sich mit dieser Praxis die Hoffnung, eine breitere Öffentlichkeit für die aktuelle Bedrohungslage, aber auch für die Wichtigkeit zu sensibilisieren, möglichst umgehend Maßnahmen zur Eindämmung der Klimakrise zu ergreifen. Sonifikationen existieren zum einen in Form von unabhängiger Klangkunst in Verbindung mit konkreten Studienergebnissen. So installierte die Klangkünstlerin Amy Howden-Chapman für *You Can't Unring a Bell/The Flood My Chanting* (2008) Feuerglocken an Orten innerhalb der neuseeländischen Stadt Wellington, die mit dem Klimawandel von Überflutung betroffen sein werden. Rosten Woo nutzte für *Mutual Air* (2018) Glocken, um den aktuellen globalen wie vor Ort gemessenen CO₂-Gehalt in der Luft anzuzeigen.³² Komponist:innen zeitgenössischer Musik binden aber auch Sonifikationen in ihre Musik ein, um direkt auf die Auswirkungen der Klimakrise zu verweisen. Das bereits erwähnte *Requiem for a Glacier* von Paul Walde ist ein Beispiel dafür: Im dritten Satz, *Sequence*, basieren die Tonhöhen auf den durchschnittlichen Temperaturmessungen einer speziellen kanadischen Gletscherregion aus den Jahren 1969 bis 2010.³³

Zeitgenössische kulturelle Praktiken der Dramaturgie in Konzertprogrammen, die auf die Klimakrise reagieren, lassen sich auch in einer solchen Lehrveranstaltung analysieren. Patricia Kopatchinskayas Konzertprogramm *Dies Irae* kombiniert verschiedene Musiken,³⁴ die nicht explizit im Hinblick auf die Klimakrise verfasst wurden, aber von der Violonistin in einem Konzertprogramm zusammengestellt wurden, das auf die katastrophalen Folgen des Klimawandels aufmerksam machen soll.³⁵ Die Musikstücke sind thematisch im Rahmen von Trauer (Dowland, *Lachrimae antiquae novae*, 1605), Krieg (Biber, *Battalia*, 1673; Crumb, *Black Angels*, 1970) und Sterben (Ustwolskaja, *Komposition Nr. 2, „Dies Irae“*, 1972/73) verortet. Konzertdesign kann in der Lehrveranstaltung somit als eine künstlerische Praxis besprochen werden, die sich der Musikgeschichte als Ressource bedient, die ihr aktivistisches Potenzial erkennt und einsetzt, um in zeitgenössische Diskussionen hineinzuwirken.

Zeitgenössische Musikpraktiken, ob nun direkt oder indirekt auf den Klimawandel bezogen, verhandeln das Verhältnis von Musik, Kultur und Natur speziell vor dem Hintergrund der Klimakrise. Gleichzeitig können sie aber durchaus eine Brücke zu Musik früherer historischer Zeiten schlagen, die ebenfalls vor dem Hintergrund zeitgenössischer Fragestellungen (neu) betrachtet werden kann – in Bezug auf ihre heutige Aussagekraft und Relevanz, auf die historischen Referenzen und auf Musikgeschichte als Ressource für zeitgenössische Diskurse.

Ausblick

Die Praxis zeigt – so zumindest die eigene Erfahrung –, dass die Klimakrise von den Studierenden als solch einschneidende Zäsur angesehen wird, dass sie unweigerlich mit in die Lehrveranstaltungen hineinwirkt – sei es, wenn es um praktische Angelegenheiten wie Exkursionsplanung oder Ressourcenverwendung in Seminaren geht, oder bei der inhaltlichen Arbeit. Das Nachdenken speziell über die verschiedenen Verbindungen zwischen Musik und Klimakrise wird dabei von den Teilnehmenden als Möglichkeit wahrgenommen, über das eigene Fachgebiet an einem aktuellen Diskurs zu partizipieren. Die Dynamik des in der Entwicklung begriffenen Feldes der *ecomusicology* kann bei Studierenden aber auch Hemmschwellen abbauen, um selbsttätig forschend aktiv zu werden und eigene Zugänge zu erproben. Dabei kann – und sollte – die Musikpädagogik und -didaktik eine wichtige Anlaufstelle darstellen, um die methodische Bandbreite der Hochschullehre bezüglich dieses Themas zu erweitern, die noch in den Kinderschuhen steckt.

Literatur

- 1 Das Literaturverzeichnis findet sich unter: <http://begleitmaterialien.junker-verlag.de/DMP-Heft-102-Die-Klimakrise-in-der-musikwissenschaftlichen-Hochschullehre-Litratour.pdf>



Anmerkungen

- 1 Klaus Hurrelmann & Erik Albrecht (2020), 11. Fridays for Future als Sinnbild ihrer Generation, in: Sebastian Haunss & Moritz Sommer (Hg.), *Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel: Konturen der weltweiten Protestbewegung*, Bielefeld: transcript, S. 227–236.
- 2 Als Beispiel ist hier die Entscheidung der Münchner Philharmoniker zu nennen, innerdeutsch nur noch mit dem Zug zu reisen; vgl. Julia Kaiser & Luisa Reisinger (2019), *Umweltbewusst musizieren. Klimaschutz im Orchesteralltag*. <https://www.br-klassik.de/aktuell/news-kritik/orchester-klimaschutz-reisen-fliegen-umwelt-100.html> [09.02.2024].
- 3 Siehe dazu die Website der *Orchester des Wandels* (vgl. *Orchester des Wandels*). <https://www.orchester-des-wandels.de/unsere-konzerte/> [29.02.2024].
- 4 Matt Brennan & Kyle Devine (2020), The Cost of Music, in: *Popular Music*, Heft 39/1, S. 43–65.
- 5 Priyanka Basu & Kapuria Radha (2020), Introduction: Ecology, Music and Community – Exploring Performance in South Asia, in: *South Asia: Journal of South Asian Studies*, Heft 45/6, S. 986–999; Sebastian Hachmeyer (2021), *Musical bamboos: flute making, natural resources, and sustainability in the Bolivian Andes*, Dissertation, Royal Holloway University of London.
- 6 Etwa erkennbar auf der Tagung „Musik und Klimawandel. Künstlerisches Handeln in Krisenzeiten“, 15.–17.09.2023, Folkwang Universität der Künste, Essen. Publikation des Tagungsbandes in Vorbereitung, hg. von Sara Beimdieke und Julian Caskel, Bielefeld: transcript 2024.
- 7 Lehrveranstaltungen zu ‚Musik und Klimakrise‘ an den Universitäten Siegen und Köln sowie der Robert Schumann Hochschule Düsseldorf.
- 8 Vgl. Arjen Boin, Paul t’Hart & Sanneke Kuipers (2017), The Crisis Approach, in: Havidán Rodríguez, William Donner & Joseph E. Trainor (Hg.), *Handbook of Disaster Research*. Wiesbaden: Springer, S. 23–38, hier S. 34.
- 9 Carla Meyer, Katja Patzel-Mattern & Gerrit Jasper Schenk (2013), Einführung, in: dies. (Hg.), *Krisengeschichte(n). „Krise“ als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive*, Stuttgart: Franz Steiner, S. 9–25, hier S. 12; Jan Marco Sawilla (2013), Zwischen Normabweichung und Revolution – ‚Krise‘ in der Geschichtswissenschaft. In: Ebd., S. 145–172.
- 10 Jürgen Straub (2013), Der Begriff der Krise in der Psychologie, in: Meyer, Patzel-Mattern & Schenk (Hg.), *Krisengeschichte(n)*, S. 27–67, hier S. 31.
- 11 Boin, t’Hart & Kuipers, „The Crisis Approach“, S. 34.
- 12 Im Projekt *Going Viral* wird etwa die Bedeutung von Musik für die emotionalen Erfahrungen innerhalb von Pandemien erforscht; vgl. *Going Viral. Music and Emotions during Pandemics (1679–1919)*. <https://goingviral.hypotheses.org/going-viral> [02.02.2024]
- 13 Meyer, Patzel-Mattern & Schenk, *Einführung*, S. 14.
- 14 Vgl. Rüdiger Graf (2020), Zwischen Handlungsmotivation und Ohnmachterfahrung – Der Wandel des Krisenbegriffs im 20. Jahrhundert, in: Frank Bösch, Nicole Deitelhoff & Stefan Kroll (Hg.), *Handbuch Krisenforschung*. Wiesbaden: Springer, hier S. 27.
- 15 Allen, *Ecomusicology*.
- 16 Beispielhaft zu nennen etwa Alexander Rehding (2012), Brauchen wir eine Ökomusikwissenschaft? In: *Archiv für Musikwissenschaft*, Heft 69, 3, S. 187–195; Aaron S. Allen & Kevin Dawe (Hg.) (2017), *Current Directions in Ecomusicology. Music, Culture, Nature*, New York/London: Routledge; Aaron S. Allen & Jeff Todd Titon (Hg.), *Sounds, Ecologies, Musics*. Oxford: Oxford University Press, S. 86–107.
- 17 Vgl. Sara Beimdieke & Julian Caskel (2023), Eine Konferenz zum Thema „Musik und Klimawandel“: Anmaßung oder Anpassung der Musikwissenschaft?, in: *Musiconn.Kontrovers – Blog des FID Musikwissenschaft*, <https://kontrovers.musicconn.de/2023/08/15/musik-und-klimawandel/> [29.02.24].
- 18 Datenbanken für solche Studien stellen etwa das Umweltbundesamt (*Projekte und Studien*) <https://www.umweltbundesamt.de/themen/klima-energie/klimafolgen-anpassung/werkzeuge-der-anpassung/projekte-studien> [27.02.2024], die Max-Planck-Gesellschaft (*Klima und Transformation*) <https://www.mpg.de/klima> [27.02.2024] sowie die Bundeszentrale für politische Bildung (*Klimawandel*) <https://www.bpb.de/themen/klimawandel/dossier-klimawandel/> [27.02.2024] bereit.
- 19 Vgl. Matthias Schmidt (1995), *Begrenzte Unendlichkeit: Zu Ernst Kreneks Schubert-Rezeption*, in: *Neues musikwissenschaftliches Jahrbuch*, Heft 4, S. 123–157, hier S. 123.
- 20 Vgl. Jörn Peter Hiekel (2013), *Ins Offene? Naturerfahrungen und Naturbezüge in (Neuer) Musik*, in: ders. (Hg.), *Ins Offene? Neue Musik und Natur* (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Band 54), Darmstadt: Schott, S. 10–29, hier S. 20.
- 21 Vgl. Maria Kostakeva (2019), *Die Welt klingt. Neue Musik und Naturprozesse*, Wien: böhlau.
- 22 Allen & Dawe (Hg.), *Current Directions in Ecomusicology*.
- 23 Sabine Feisst (2017), Negotiating Nature, Music and Technology: Ecological Thought in the Works of Maggi Payne and Laurie Spiegel, in: Aaron S. Allen & Kevin Dawe (Hg.), *Current Directions in Ecomusicology. Music, Culture, Nature*, New York/London: Routledge, S. 245–257.
- 24 Sabine Feisst (2018), Allô, ici la terre: Agency in Ecological Music Composition, Performance, and Listening, in: Robert Boschmann & Mario Trono (Hg.), *On Active Grounds, Agency and Time in the Environmental Humanities*, Waterloo: Wilfrid Laurier Univ. Press, S. 87–106; W. Luke Windsor (2016), Nature and Culture, Noise and Music: Perception and Action, in: Aaron S. Allen & Kevin Dawe (Hg.), *Current Directions in Ecomusicology*, New York/London: Routledge, S. 165–175.
- 25 Margaret Q. Guyette & Jennifer C. Post (2017), Ecomusicology, Ethnomusicology, and Soundscape Ecology: Scientific and Musical Responses to Sound Study, in: Aaron S. Allen & Kevin Dawe (Hg.), *Current Directions in Ecomusicology*, New York/London: Routledge, S. 40–56 oder Cynthia Imogen Hammond (2021), Glacier, Plaza, and Garden: Ecological Collaboration and Didacticism in Three Canadian Landscapes in: *Sustainability*, Heft 13/10, 5729, S. 1–19.
- 26 Für die Entwicklung im 20. Jahrhundert siehe insbesondere Paul Thissen (2011), *Das Requiem im 20. Jahrhundert*, Sinzig: Studio Verlag.
- 27 Pressemitteilung zur Bewilligung des Resortprojektes abrufbar unter: BC Gov News: *Jumbo Glacier Resort approved*. <https://news.gov.bc.ca/releases/2012FOR0032-000323?ref=artshelp.com> [05.02.2024].
- 28 “As opposed to nostalgia – the melancholia or homesickness experienced by individuals when separated from a loved home – solastalgia is the distress that is produced by environmental change impacting on people while they are directly connected to their home environment.” Glenn Albrecht u. a. (2007), Solastalgia: The distress caused by environmental change, in: *Australasian Psychiatry*, Heft 15, S. 95–98, hier S. 95.
- 29 Carola Bauckholt & Karin Hellqvist (2023), Solastalgia (2020–23), in: *Wittener Tage für neue Kammermusik. Premieren Konzertinstallationen Übertragungen*, 21.–23. April 2023, Witten: WDR, S. 25–26, hier S. 26.
- 30 Vgl. Carola Bauckholt (2023), Aus dem Geröll (2023), in: *Wittener Tage für neue Kammermusik. Premieren Konzertinstallationen Übertragungen*, 21.–23. April 2023, Witten: WDR, S. 59.
- 31 Youtube: *The Site of an Investigation by Jennifer Walshe at New Music Dublin 2019*. https://www.youtube.com/watch?v=D0c5MXdeuxU&ab_channel=RT%C3%89lyricfm [29.02.2024].
- 32 Die Beispiele sind aufgeführt in Birgit Schneider (2021), Klima – Daten – Kunst, in: *Informatik Spektrum*, Heft 44, S. 50–56.
- 33 Laut Interview mit dem Komponisten durch Cynthia Imogen Hammond (2021), Glacier, Plaza, and Garden: Ecological Collaboration and Didacticism in Three Canadian Landscapes, in: *Sustainability*, Heft 13/10, 5729, S. 1–19, hier S. 4. Siehe auch Vorbemerkung Paul Walde (2013), *Requiem for a Glacier: Full Score*, <http://paulwalde.com/artworks/requiem-for-a-glacier/score/> [11.12.2023].
- 34 Youtube: *Patricia Kopatchinskaja: Dies Irae, SWR Classic*, 2020. https://www.youtube.com/watch?v=5fw7J3mRxfw&ab_channel=Klassik%7CSWRKultur [29.02.2024]. Patricia Kopatchinskaja: Idee, Programmkonzeption und künstlerische Leitung, Programm: Heinrich Ignaz Franz Biber (1644–1704): *Battalia* für Streicher und Basso continuo; George Crumb (1929–2022): *Black Angels. Thirteen Images from the Dark Land* für Streichquartett; Antonio Lotti (1667–1740): *Crucifixus* für zehn Stimmen; John Dowland (1563–1626): *Lachrimae antiquae novae*; Galina Ustvol'skaja (1919–2006): Komposition Nr. 2 *Dies irae*, für acht Kontrabässe, Schlagzeug und Klavier; Gregorianischer Hymnus *Dies irae*.
- 35 Vgl. Patricia Kopatchinskaja (2021), *All Dies Tut Weh*, in: *Programmheft Dies Irae*, 17. November 2021, <https://www.swr.de/swr2/musik-klassik/symphonieorchester/livestream-swr-symphonieorchester-patricia-kopatchinskaja-dies-irae-100.html> [23.01.2024].

Vincent C. Bates

Media Ecology for Sustainable Music Education

Abstract

Inwiefern kann Musikunterricht an Schulen als Katalysator für eine ökologisch nachhaltige Zukunft wirksam werden? Der Aufsatz verbindet Ideen aus den Bereichen Ökologie, technologische Medien und nachhaltige Umgebungen. Wichtig ist dabei ein kritischer Blick auf bewusste media ecology sowie die Dringlichkeit, sich aus einer dezidiert ökologischen Perspektive anzunähern, die das gesamte Spektrum physischer Umwelten, inklusive Pflanzen, Tiere und Landschaften umfassend anerkennt. Musikunterricht wird vor diesem Hintergrund als ‚Gegenumgebung‘ konzipiert, als ein von digitalen Medien und damit verbundener Konsumkultur verschiedener Raum. Vier Prinzipien der Deep Ecology – Egalitarismus, Komplexität, Dezentralisierung und Klassenlosigkeit – werden diskutiert. Ein egalitärer Ansatz für das Lehren und Lernen von Musik kann jungen Menschen helfen, durch vertieftes Zuhören in natürlichen Klanglandschaften sowie durch Reflektieren ihrer eigenen Umgebung, Einflüsse und Verantwortung innerhalb von Ökosystemen ‚Ecoliteracy‘ und ‚Empathie‘ zu entwickeln (Shevock, 2018). Musikpädagog:innen können mit Komplexität umgehen, indem sie sich musikalische Praktiken als aus einem Nährboden (z. B. Pflanzen, Tiere und Landschaften) ebenso wie durch tägliche Praktiken von Menschen erwachsend vorstellen – und menschliches Handeln als nur ein ökologisches Element unter vielen. Diese Dezentralisierung verweist auf die Relevanz lokaler Eingebundenheit. Und schließlich entlarvt die Klassenlosigkeit die Willkür der von Menschen konstruierten Hierarchien und hebt traditionelle sozialen Praktiken subalternen Gruppen hinsichtlich zukunftsfähiger ökologischer Nachhaltigkeit hervor.

The school at which I teach, Weber State University, in Ogden, Utah (USA), is situated on land where, a century and a half ago, Anglo-Americans displaced the Shoshone people. These early settlers, part of the diaspora of members of the Church of Jesus Christ of Latter-Day Saints driven from homes and farms in Missouri and Illinois, have a troubled history of interactions with native tribes. Still, despite geographic incursions and the horrific Bear River Massacre perpetrated by the US army, the 560-member Northwestern Band of the Shoshone Nation perseveres (Parry, 2019). Their former chairman, Darren Parry, who lectures regularly at local schools, universities, and community centers, shared the following warning on Facebook:

We will be held accountable for not only how we treat one another in our community but how we treat the land, the

water, and our plant and animal relatives. It is not enough to know the names of the plants. We need to know their songs.
(18 April 2022)

I take knowing their songs as listening intently to the histories of native lands, water, plants, and animals. Regardless of our social, geographical, and cultural roots, all people belong to and are responsible for the local places where they reside. I believe that much of what Parry is asking is that efforts toward reconciliation or decolonization include honoring and sustaining natural entities and processes.

This essay is offered in that spirit, bringing together conceptualizations of ecology, technological media, and sustainable environments. *Ecology*, from the Greek roots *oikos* (home or household) and *logos* (reason or discourse), is “the study of the relationships between living organisms, including humans, and their physical environment; it seeks to understand the vital connection between plants and animals and the world around them” (ESA, n. d., emphasis added). The physical environment in this quotation is the integral aspect of ecology, taking in everything that is neither human nor created by humans. I believe that imagining a binary between human and more-than-human is an historical necessity. Even though people are part of the natural environment, our hierarchical approach of using the natural environment for our own material gain has created division. The study of ecology via all school subjects including music has the potential for bridging the gulf between human and more-than-human elements. But the concept and terminology of ecology can also be co-opted and applied to advance the seemingly insatiable wants of people at the expense of the planet.

In the 1960s as environmentalism became more widespread as a social movement, terminology associated with environmentalism became more popular, and ‘ecology’ grew beyond its origins, so to speak, applied as metaphor in the social sciences to explain mostly human interaction and humanly constructed environments (Kormondy, 2012). Sociologists had appropriated the term as early as 1925 (Gaziano, 1996), but the use of ecology as metaphor spread even more rapidly in the environmentally aware 1960s. It was during this time that Neil Postman (1970), building from the theoretical work of Marshall McLuhan, popularized the study of *media ecology*. He defined the field as follows:

Media ecology looks into the matter of how media of communication affect human perception, understanding, feeling, and value; and how our interaction with media

facilitates or impedes our chances of survival. The word ecology implies the study of environments: their structure, content, and impact on people. An environment is, after all, a complex message system which imposes on human being certain ways of thinking, feeling, and behaving. (Postman, 1970, n. p.)

As with other sociological concepts, the “geo-ecological turn in sociology” (Holt, 2022), reflected in Postman’s definition, can be viewed dialectically from what could be considered negative and positive angles. On the positive side, media ecology can name hopeful endeavors reconnecting people with real, non-metaphorical ecologies. Rather than once more appropriating the natural environment for human gain, sociological discourse can go beyond the metaphor, pairing media with ecology in ways that fully honor and protect natural environments, situating people as just one element of ecology, and fostering degrowth and ecological equilibrium. On the negative side, used primarily as metaphor, the sociological concept of media ecology is a form of colonization and exploitation, appropriating elements of the natural environment to understand, analyze, and explain human interactions. Given the weight of climate change on the human psyche, ecology as metaphor can imbue scholarly endeavors with a sense of ecological responsibility or urgency, while ignoring genuine ecological considerations. Materialist media ecologists, Richard Maxwell, Jon Raundalen, and Nina Lager Vestberg (2015) critique the appropriation of ecology as metaphor:

The rapid acceleration of turnover of old and outdated devices, fueled by planned obsolescence in consumer electronics design and escalating demand, has caused an unprecedented surge in electronic and electric waste (e-waste): e-waste is now the fastest growing part of urban waste-streams. This history raises the inconvenient question of how a utopian sounding metaphor of a natural media eco-system ever had any traction at all. (p. xiii)

They suggest that we recycle the concept of media ecology, reconstituting it within more complete understandings of ecosystems.

Music teaching and learning is awash in media technology, beyond anything that Postman or McLuhan may have imagined. Music streaming, listening via an array of electronic devices over the internet and on-demand, is the most popular form of music consumption (World Economic Forum, 2023). Contemporary music classrooms are mediated by a burgeoning collection of audio and visual equipment and applications. The production and marketing of these ground-breaking technologies is further mediated by a political economy predicated on unlimited expansion and boundless material resources. This is not sustainable. Kyle Devine, a music professor at the University of Oslo writes,

From a plastic pollution perspective, the good news is that overall plastic production in the recording industry has diminished since the heyday of vinyl. From a carbon emissions perspective, however, the transition towards streaming recorded music from internet-connected devices has resulted in significantly higher carbon emissions than at any previous point in the history of music. (University of Glasgow, 2019; see also Devine, 2019)

Of course, this highlights just one of many deleterious effects of music teaching and learning on the natural environment. Much of the problem rests in the potential for media in music education to shape how people think and act.

Counterenvironments

Robert Albrecht and Carmine Tabone (2020) argue that in order to balance society’s increasing reliance upon electronic and digital media educators need to allow space and time for counterenvironments. In their words, counterenvironments are “alternative spaces and perspectives that allow us to distance ourselves from the sway of the dominant technologies in order to ponder, question and study their consequences” (p. 46). They recommend the creative arts, including music, as forms of media through which school children can interact in person, free from the influence of digital media. The word ‘media’ can be understood broadly, in this way, as any means whereby something is done, or as material substances used by, for example, artists or craftspeople. Singing, storytelling, role play, pantomime, drawing, painting, creative movement, folk dancing, and playing musical instruments can all be conceptualized as media through or by which students learn. Musical counterenvironments use non-digital or non-electronic media to unplug not just from the grid but also from the idea of consumption without ecological consequences.

As an educator and academic specialized in the creative arts, I favor this proposal to advance the arts as counterenvironment. Elementary arts integration for classroom teachers is the principal course I teach at Weber State University. A few years ago I moved the course from campus to a local elementary school. Classes meet for three hours in the morning once a week. During each of these blocks I invite two elementary classes, for 30 minutes each, to come to our classroom where in-service teachers, prospective teachers, and elementary students participate together in music, drama, dance, and visual art activities. This gives prospective teachers an opportunity to interact with children on a regular basis while learning about and practicing essential teaching skills. These learning experiences are opportunities for all participants to engage joyfully in meaningful interactions connected, as required, with state curriculum standards. As in my elementary music classes from years ago, active participatory musicking

serves as a counterenvironment, a change of pace from much of the increasingly digitally mediated learning that takes place elsewhere in the building.

As much as I can see the value in fostering music and arts education in this way as counterenvironment, the natural environment is still the ideal counterenvironment, as antithesis to manufactured, digitized, and commodified human environments. This observation is more obvious than brilliant, given that the semantic riddle of 'counterenvironment' contains its own resolution; the best way to unplug from humanly structured spaces is to go outside, into the actual natural environment, leaving all electronic gadgets behind – to go, in the poetic words of Wendell Berry, "and lie down where the wood drake rests in his beauty on the water, and the great heron feeds. [To] come into the peace of wild things" (2012, p. 79).

Still, there's more to it than whether to stay inside or go outside for musical interactions. Skills and attitudes for sustainability can be fostered in any location. Dan Shevock (2018) has argued passionately, adeptly, and practically for music pedagogies that foster ecoliteracy. In his book, *Eco-literate Music Pedagogy*, he draws insight from deep ecology, which entails more than simply situating society within more-than-human environments but goes into more depth through efforts to fundamentally transform and re-root human dispositions and cognitions – addressing, in the words of Arne Næss (2005), "principles of diversity, complexity, autonomy, decentralization, symbiosis, egalitarianism and classlessness" (p. 1). I will briefly share some ideas for how four of these principles – egalitarianism, complexity, decentralization, and classlessness – could be more fully embraced to reshape music education by bringing together media ecology, counterenvironments, music, and natural environments.

Egalitarianism

Proponents of deep ecology strive for non-hierarchical or egalitarian ways to conceptualize organisms and topographies, troubling human/non-human and nature/culture binaries. They invite us to finally lay down the baggage of anthropocentrism, cultural elitism, colonialism, and imperialism – hierarchies often used to rationalize ongoing exploitation of people and planet. This critical approach to media ecology can help replace hierarchical conceptualizations with more egalitarian ones by identifying and neutralizing some of the threats posed by digital media. These "downsides and risks", as identified in research summarized by the World Economic Forum (2016, p. 31), include the spread of propaganda, heightened inequality, lower productivity at work, decreased empathy, diminished capacity to communicate effectively or to listen deeply, and increased levels of bullying and harassment. Five years ago, it was popularly reported that schools in Silicon Valley, California, where many parents work for technology companies, had opted out of digital media in their schools to avoid such risks

(e. g., Jenkin, 2015). Counterenvironments involving the arts, natural environments, or both, can enhance dispositions for empathy, deep listening, and critical thinking from which more egalitarian and ecoliterate perspectives and practices emanate.

A popular approach in math education for reasoning and problem solving is the three-act lesson (Lomax et al., 2017; Meyer, 2011). Students are presented with a video or image aimed to draw them in and get them to think. They discuss and write answers to two questions: What do you notice? What do you wonder? Then they consider what information or tools might be helpful in addressing their questions. In the final act, they apply tools and information to reach a variety of solutions. This approach also works well in science as students encounter or engage with a wide variety of phenomena (Atkin, 2015). Applied to music teaching and learning, this approach can foster deep listening relative to sounds and lyrics.

In music class, as Dan Shevock (2018) has encouraged, students can develop ecoliteracy and empathy through deep listening in natural soundscapes. Preferably these soundscapes are live, but they could also be recorded. The pattern for questioning could follow the three-act lesson format. What do you hear? What do you see? What do you feel? What do you wonder? (see Smith, 2021). Next, the class could discuss how to find answers to their questions (which might involve digital technology) and, finally, they could extend their findings and further wonderings into deep questioning about their place, impacts, and responsibilities within ecosystems (Shevock, 2018). There is a possibility that deep listening to humanly generated music could also develop levels of empathy that could transfer to caring about, for, and with natural settings, but listening to music of natural soundscapes will arguably have a more direct impact on ecoliteracy.

Complexity

Second, Arne Næss (2005, 2008) contrasts the complex environments of natural ecosystems with the complicated systems and structures developed and maintained by humans. He argues that there are more component parts in nature, more complexity, than in humanly constructed machines, bureaucracies, and markets, as well as a greater sense of wholeness. Working within this perspective, we might imagine musical practices growing from the soil, influenced within and extensions of streams, wind, rain, mammals, reptiles, and birds – and from people in their everyday work and play as just one ecological element among many. This view also allows us to blur nature/culture distinctions as we consider all musical practices as natural occurrences within ecosystems.

It can be more than metaphor to consider how singing games, for example, grow and evolve naturally within human ecologies (Bates, 2013), how they are often about plants and animals, and how children can easily engage in them out of doors. There is no need for the complications

of concert spaces, costumes, or sound equipment. Singing games and other complex participatory forms of musicking can be popularized and passed on through digital media, but optimal participation still requires face-to-face interaction. While teaching over Zoom during the global pandemic, for example, I was able to engage prospective teachers actively in music, dance, drama, and visual art experiences. The class expressed appreciation for a Zoom class that wasn't like the rest. But they also said that a face-to-face experience would have been far better.

Modern capitalism takes what grows naturally and packages and markets it for mass consumption. For example, I first observed what has become known as bucket drumming on a trip to Washington D. C. years ago for the national music educators conference. It's the only musical thing I remember about that trip, ironically, and I observed it informally on the street rather than at the conference. People used recycled plastic and metal containers to create intricate rhythms alone or in small groups. Now, as I visit elementary schools, it is almost standard to see stacks of bright orange plastic buckets purchased from the Home Depot. Supplied also with a set of standard mass-produced drumsticks, children drum together in class following popularly marketed bucket drumming methods. The more sustainable and sustaining idea of recycling items to make music is completely lost, along with an array of timbral, textural, and creative possibilities, not to mention critical competencies. What grew and evolved naturally does seem more complex and sustaining than what was developed and marketed commercially.

Decentralization

In a 2013 article, I suggested that music educators unplug. I felt I was adding my voice to other music education scholars who had mentioned sustainability in conjunction with music and music education. The movement for environmental sustainability through music teaching and learning has grown over the past 20 years to include music education professionals around the world. A key aspect of that 2013 article was an agrarian argument for the necessity of geographical and ecological conceptualizations of place and decentralized approaches to music teaching and learning. I stand by what I wrote then:

The only way the music education profession can help satisfy human needs in any meaningful or enduring way is through the interactions of local music teachers with students in local classrooms and people in local communities. All other social relationships in the music education field serve a supporting role and must always defer to those who reside in, love, and serve specific places and communities. In this sense, National Standards have no place in music education. Scientific methods or best practices have no place in music education. Professional associations have no place in music education. They are all

place-less. Of course, they may have a purpose – a reason for their existence, but quality music education, from the agrarian perspective, must grow from the ground up – through ongoing and frequent needs-fulfilling interactions between people in local places. (Bates, 2013, p. 86)

In discussing local communities, I also stressed the importance of Paul Theobald's (2009) concept of *intradependence*, which includes in the definition for community all entities interacting within local ecosystems. Human actions are situated as part of an ecologically integrated whole. Musically speaking, *geophony* (sounds from wind, weather, and water) and *biophony* (sounds from plants and animals) are equal in importance to *anthrophony* (sounds generated by people) (Krause, 2015). Digital and social media, on the other hand, can create a sense of virtual place, while also supporting the idea that people can exist in or be conscious of diverse places simultaneously. The fact remains, however, that we can each only live and breathe in one place at a time. For a sustainable future, we need to understand, recognize, and appreciate our deep connections with the places of our daily interactions, the singular and diverse ecosystems in which each of us dwells.

Classlessness

Much if not most of the current harm to natural environments can be laid at the feet of capitalism, a core element of the Anthropocene or what some theorists are beginning to call the Capitalocene (Hartley, 2016). Others have pointed out some basic problems with using either term. From environmentalist perspectives, both concepts are used negatively, underscoring the ecologically destructive outcomes of each. Conversely, from some scientific perspectives, the Anthropocene has positive connotations, and the influence of capitalism on the planet that is reflected in the term Capitalocene certainly is viewed positively by people representing diverse political perspectives. Plus, either term, in defining the present 'age of man' contains within it the possibility that humans, capitalism, and technological advancements can offer viable solutions to climate change, extinction, and pollution. More of what caused the problem in the first place, in other words, is offered as a solution. It is not difficult to see the potential folly in this point of view. In a sense, environmental arguments for or against the Anthropocene and/or the Capitalocene can end up being subsumed within the logic of either framework or both. Donna Haraway (2016) introduces another term for the current age, the Chthulucene.

Chthulucene is a simple word. It is a compound of two Greek roots (khthôn and kainos) that together name a kind of timeplace for learning to stay with the trouble of living and dying in response-ability on a damaged earth. Kainos means now, a time of beginnings, a time for ongoing, for freshness

... I hear kainos in the sense of thick, ongoing presence, with hyphae infusing all sorts of temporalities and materialities ... Chthonic ones are beings of the earth, both ancient and up-to-the-minute. I imagine chthonic ones as replete with tentacles, feelers, digits, cords, whiptails, spider legs, and very unruly hair. Chthonic ones romp in multicritter humus but have no truck with sky-gazing Homo ... Living-with and dying-with each other potently in the Chthulucene can be a fierce reply to the dictates of both Anthropos and Capital. (p. 2)

While people of the Anthropocene and Capitalocene imagine the world hierarchically, whether supporting or fighting hierarchy, people of the Chthulucene “romp” in the rich complexity of planetary webs, actively rejecting humanly constructed conceits of differential power and worth. People of the Chthulucene (including all more-than-human people) decompose and deconstruct, joyfully and with abandon. With unique patterns of interaction and adaptation, everyone exists in, with, and of the soil. Artistic play, as counterenvironment, can be part of this process of resituating people in local ecologies, land, and soil.

Class can also take on new meaning within the Chthulucene. Crises in capitalism and climate allow glimpses into the arbitrariness of human hierarchies. If digital and electronic technologies continue their trajectory of failed attempts to construct more egalitarian and sustainable societies, the traditional social practices of subaltern groups will become ever more relevant and essential. To survive, people may be forced to live more simply and sustainably, in other words. We will require skills and understandings to cope with increasingly compromised ecosystems. Prior experience with counterenvironments will certainly prepare young people, through the preservation of traditional musical and artistic practices, to cope with an uncertain future. Musical practices of people who have never been fully plugged in to technological advancement may ultimately be a saving grace when capitalism has run its full destructive course.

References

- Albrecht, Robert & Carmine Tabone (2020). *The Arts and Play as Educational Media in the Digital Age*. Lausanne, Switzerland: Peter Lang.
- Atkin, Neil (2015, May 3). *Three Act Science: Alternative Approaches to Science Teaching*. Neil Atkin blog. <https://neilatkindotcom.wordpress.com/2015/05/03/three-act-science-alternative-approaches-to-science-teaching/> [19.04.2024].
- Bates, Vincent C. (2013). Music Education Unplugged. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 12/2, pp. 75–90. http://act.maydaygroup.org/articles/Bates12_2.pdf [19.04.2024].
- Bates, Vincent C. & Daniel J. Shevock (2020). The Good, the Bad, and the Ugly of Social Media in Music Education. In: Janice L. Waldron, Stephanie Horsley, & Kari K. Veblen (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Media in Music Education* (pp. 619–644). New York, NY: Oxford University Press.
- Berry, Wendell (2012). *New Collected Poems*. Berkeley, CA: Counterpoint.
- Devine, Kyle (2019). *Decomposed: The Political Ecology of Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- ESA (The Ecological Society of America). n. d. *What is Ecology?* <https://www.esa.org/about/what-does-ecology-have-to-do-with-me/> [19.04.2024].
- Gaziano, Emanuel (1996). Ecological Metaphors as Scientific Boundary Work: Innovation and Authority in Interwar Sociology and Biology. In: *American Journal of Sociology*, 101/4, pp. 874–907. <http://www.jstor.org/stable/2782233>
- Haraway, Donna J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press.
- Hartley, Daniel (2016). Anthropocene, Capitalocene, and the Problem of Culture. In: Jason W. Moore (Ed.), *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism* (pp. 154–165). Oakland, CA: PM Press.
- Holt, Fabian (2022). The Geo-ecological Turn in Sociology and its Implications for the Sociology of the Arts. In: *Cultural Sociology*, 16/4, pp. 486–502. <https://doi.org/10.1177/17499755211072821> [19.04.2024].
- Jenkin, Matthew (2015). Tablets Out, Imagination In: The Schools that Shun Technology. In: *The Guardian*, 2015, December 2. <https://www.theguardian.com/teacher-network/2015/dec/02/schools-that-ban-tablets-traditional-education-silicon-valley-london> [19.04.2024].
- Kormondy, Edward J. (2012). A Brief Introduction to the History of Ecology. In: *The American Biology Teacher*, 74/7, pp. 441–443. <https://doi.org/10.1525/abt.2012.74.7.3>
- Krause, Bernie (2015). *Voices of the Wild: Animal Songs, Human Din, and the Call to Save Natural Soundscapes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lomax, Kendra; Kristin Alfonso; Sarah Dietz; Ellen Kleyman & Elham Kazemi (2017). Trying Three-act Tasks with Primary Students. In: *Teaching Children Mathematics*, 24/2, pp. 112–119.
- Maxwell, Richard; Jon Raundalen & Nina Lager Vestberg (2015). *Media and the Ecological Crisis*. New York, NY: Routledge.
- Meyer, Dan (2011). *The Three Acts of a Mathematical Story*. dy/dan blog, 2011, May 11. <https://blog.mrmeyer.com/2011/the-three-acts-of-a-mathematical-story/> [19.04.2024].
- Næss, Arne (2005). The Shallow and the Deep, Long-range Ecology Movement: A Summary. In: Alan R. Drengson & Harold Glasser (Eds.), *Selected works of Arne Naess*, Volume X (pp. 7–12). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Næss, Arne (2008). *The Ecology of Wisdom: Writing of Arne Naess*. Alan Drengson & Bill Devall (Eds.). Berkeley, CA: Counterpoint.
- Parry, Darren (2019). *The Bear River Massacre: A Shoshone History*. Salt Lake City, UT, By Common Consent Press.
- Postman, Neil (1970). *What is Media Ecology?* Media Ecology Association. <https://www.media-ecology.org/What-Is-Media-Ecology> [19.04.2024].
- Shevock, Daniel J. (2018). *Eco-literate Music Pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Smith, Tawnya (2021). Music Education for Surviving and Thriving: Cultivating Children’s Wonder. In: *Frontiers in Education*, 6:648799. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.648799>
- Theobald, Paul (2009). *Education Now: How Rethinking America’s Past Can Change the Future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- University of Glasgow (2019). *Music Consumption Has Unintended Economic and Environmental Costs*. University News. https://www.gla.ac.uk/news/archiveofnews/2019/april/headline_643297_en.html [19.04.2024].
- World Economic Forum (2016). *Digital Media and Society: Implications in a Hyperconnected Era*. White paper. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_DigitalMediaAndSociety_Report2016.pdf [19.04.2024].
- World Economic Forum (2023). *Infographic: How Does the World Consume Music?* <https://www.weforum.org/agenda/2023/02/world-consume-music-infographic/#:~:text=Including%20all%20video%20and%20music,choice%20for%2064%25%20of%20respondents> [19.04.2024].

Jonas Völker (mit Dorothee Barth & Katrin Bock & Anne Bubinger & Tobias Hömberg & Reinhard Horn & Isolde Malmberg & Mathias Schillmöller)

Praxisinitiativen einer ökologischen Musikpädagogik im deutschsprachigen Raum

Ein Diskurs im Entstehen

Abstract

This article sheds light on the evolving discourse surrounding ecological topics by drawing upon practical examples from German-speaking music education. Accounts from classroom experiences, seminar events, a summer school, along with insights into the efforts of an environmental activist children's songwriter, a music publishing house, and a music education association, vividly showcase various forms of music-based involvement in addressing the climate crisis. Building on this, the article identifies both success factors and challenges, while also outlining future tasks and perspectives for the further advancement of a specialized discourse on ecology and the climate crisis.

1. Bestandsaufnahme

Die Klimakrise stellt eine existenzielle Herausforderung dar, deren immer deutlicher sichtbare Auswirkungen dringendes Handeln auf allen gesellschaftlichen Ebenen erfordern. Bislang konzentrieren Nachrichtenmedien ihre Aufmerksamkeit überwiegend auf Forschungsergebnisse aus den Naturwissenschaften. Laut einer Studie von Schweizer Umweltwissenschaftler:innen würden diese Erkenntnisse die Öffentlichkeit zwar erreichen, „but [...] are unlikely to trigger public movements“ (Perga et al., 2023, S. 7). Linus Eusterbrock (2022, 2023) erkennt unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Figueres und Rivett-Carnac (2020) sowie Galafassi et al. (2018), dass erfolgreicher Klimaschutz nicht allein auf technologische, sondern auch auf kulturelle Transformation angewiesen ist. Dabei schreibt er der Musikpädagogik ein einzigartiges Potenzial zu und sieht sie gleichzeitig in der Verantwortung, aktiv zur Förderung einer nachhaltigen Transformation beizutragen (vgl. Eusterbrock, 2023, S. 45).

Während international zunehmend (Forschungs-)Ansätze und Konzepte vorliegen, die eine musikpädagogische Auseinandersetzung mit den ökologischen Krisen unserer Zeit ermöglichen (u. a. Shevock, 2018; Bates, 2013), befindet sich der deutschsprachige akademische Diskurs hierzu noch in den Anfängen (Eusterbrock et al., 2024; König, 2019; Schmid, 2023). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass an unterschiedlichen Standorten und entlang verschiedener musikpädagogischer Praxisfelder zahlreiche Initiativen als unmittelbare Reaktion auf die Klimakrise entstanden sind oder entstehen.

Dieser (Sammel-)Beitrag zielt darauf ab, Einsichten in verschiedene musikpädagogische Ansätze zu geben. Dazu wurden Musikpädagog:innen aus unterschiedlichen Berufsfeldern eingeladen, ihre Initiativen im Kontext des gegebenen Themenfeldes zu teilen. Berichte aus der Unterrichtspraxis, von Seminarveranstaltungen und einer Summer School sowie Einblicke in die Arbeit eines umweltaktivistischen Kinderliedermachers, eines Musikverlags und -verbands veranschaulichen unterschiedliche Formen der musikbezogenen Auseinandersetzung mit der Klimakrise. Basierend auf diesen Erkenntnissen werden schließlich Gelingensbedingungen und Herausforderungen identifiziert sowie (Zukunfts-)Aufgaben und Perspektiven für die Weiterentwicklung eines Fachdiskurses zu *Ökologie und Klimakrise* abgeleitet.

2. Praxisinitiativen/-perspektiven

2.1 Wie können Schüler:innen für den Klimawandel sensibilisiert werden? Erfahrungen im Umgang mit Musik & Klima im Unterricht der Sekundarstufe I Anne Bubinger

In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, wie künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzungen mit dem Klimawandel im Musikunterricht der Sekundarstufe I exemplarisch stattfinden können. Dazu illustriere ich eigene unterrichtliche Erfahrungen, die ich mit Schüler:innen einer 9. Klasse sammeln konnte.

Im Schuljahr 2023/24 setzten sich die Schüler:innen der Harkenberg Gesamtschule Hörstel im Musikunterricht künstlerisch mit der Frage auseinander, wie der Klimawandel im nördlichen Münsterland hörbar gemacht werden kann. Hierfür nutzten sie iPads und die App *Garage Band*, um die klimatischen Entwicklungen und Folgen in Klangkompositionen auf Basis von *Sonifikation*¹ akustisch darzustellen. Dabei wurden sogenannte *Warming Stripes* (Hawkins, 2019) herangezogen, die anhand farbcodierter Streifen die Jahresmitteltemperaturen der Stadt Hörstel zwischen den Jahren 1881 und 2022 abbilden.²

Der projektorientierten Auseinandersetzung ging eine vorbereitende Einführung in den Themenkontext voraus, in der sich die Schüler:innen mit exemplarischen Musikbeispielen mit Klimabezug beschäftigten. So wurde etwa am Beispiel von Antonio Vivaldis Violinkon-

zerten *Die vier Jahreszeiten* (hier: *Der Sommer*, Op. 8, Nr. 2) mittels *Höranalyse mit Zeitstrahl* (Andersen & Barth, 2017) die Frage in den Blick genommen, wie der Sommer in Vivaldis Komposition vor ungefähr 300 Jahren klang. Um klimabezogene Veränderungen in der Musik aufzuzeigen und gleichzeitig das Prinzip der Sonifikation einzuführen, wurde der Originalkomposition anschließend die klimaveränderte Version *For Seasons* des NDR Elbphilharmonie Orchesters vergleichend gegenübergestellt.³ Dabei handelt es sich um eine auf Sonifikation basierende Version, bei der aktuelle Klimadaten auf Vivaldis Komposition angewendet wurden.⁴

In der Reflexionsphase äußerten die Schüler:innen spannende Erkenntnisse in Bezug auf die klimaveränderte Version: Einerseits stellten sie fest, dass die Musik Zuhörer:innen auf einer emotionalen Ebene stärker erreiche als bloße Daten und Fakten dies leisten könnten. Andererseits fühlten sie sich – trotz der artikulierten Wirkung – von der Musik nicht explizit angesprochen, was sich in Zitaten wie „Da sitzen nur 70-jährige“ oder „Das spricht unsere Generation nicht an“ widerspiegelte. Die gewonnenen Einsichten der Schüler:innen stärkten somit auch die Motivation, eigene und altersgerechte Verklangerungen zu produzieren, in denen individuelle Vorstellungen und Emotionen im Hinblick auf den Klimawandel hörbar gemacht werden können.⁵

Reflexion: Können Schüler:innen im Musikunterricht für den Klimawandel sensibilisiert werden?

Im Anschluss an den dargestellten Musikunterricht stellt sich die Frage, inwieweit eine solche künstlerisch-ästhetische, aber punktuelle Auseinandersetzung Schüler:innen – auch nachhaltig – für den Klimawandel sensibilisieren kann. Aus der unterrichtlichen Erfahrung heraus lässt sich diese Frage nicht abschließend beantworten. Jedoch können einige Beobachtungen reflektierend zusammengefasst werden: Erstens haben die Erfahrungen gezeigt, dass Schüler:innen durchaus Interesse für eine Auseinandersetzung mit dem Klimawandel aufbringen, insbesondere, wenn sie mit ihren individuellen, lebensweltlichen Sichtweisen abgeholt werden und diese einbringen können. Dies wird durch die Beobachtung gestützt, dass ein ernsthaftes Engagement stattfand, welches nicht nur aus Pflichtbewusstsein resultierte.

Zweitens zeigen vielfältige Beobachtungen aus der alltäglichen Praxis, dass die Auseinandersetzung mit einem didaktischen Gegenstand im Musikunterricht nicht hauptsächlich im Erzielen von Transfereffekten begründet sein sollte – beispielsweise in dem Wunsch, durch die unterrichtliche Auseinandersetzung zugleich gesellschaftliche Transformation oder Veränderungen von Wertvorstellungen erzielen zu können. Für viele Schüler:innen stellt die Beschäftigung mit bestimmten Themen vielmehr ein Setting dar, bei dem es – nicht selten vordergründig – um Facetten von Leistung und Bewertung geht. Da jedoch nicht automatisch von einer Übertragung erlernter Inhalte, Fragen oder Probleme

auf eigene Verhaltensweisen ausgegangen werden kann, bleiben unterrichtliche Auseinandersetzungen für Schüler:innen häufig einfach ein Unterrichtsthema unter vielen. Anstatt also eine klimabezogene Thematisierung im Musikunterricht primär auf bestimmte Effekte oder Verhaltensänderungen auszurichten, sollten vielmehr didaktische Grundfragen in den Blick genommen werden, z. B. welche Aspekte des Themas sind für meine Lerngruppe und die spezifischen Lebensbedingungen der Schüler:innen (u. a. mit Blick auf soziale Herkunft oder Werteorientierungen) interessant?

Das Resümee dieses Beitrags soll jedoch keinesfalls entmutigend oder desillusionierend klingen. Initiativen an der Gesamtschule Hörstel zeigen auch über den dargestellten Musikunterricht hinaus, dass eine Implementierung von Nachhaltigkeitsthemen als relevant erachtet wird: So existiert neben der unterrichtlichen Verankerung einer projektorientierten Zukunftswerkstatt in den Jahrgängen 6 und 7 beispielsweise auch eine AG Nachhaltigkeit, in deren Rahmen das Thema durch Lehrkräfte ins Schulkonzept integriert wird. Eine zunehmende Implementierung von Nachhaltigkeitsthemen und -angeboten in den Unterricht erscheint gerade deshalb notwendig, weil sie – wenn auch nur möglicherweise und für einzelne – wichtige Impulse zum Nachdenken und zur Reflexion des eigenen Handelns liefern können.

2.2 Nachhaltigkeit zum Quadrat oder: Lassen sich ökologische Nachhaltigkeit und Klimawandel nachhaltig im musikdidaktischen Seminar thematisieren?

Dorothee Barth

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder Demokratiebildung wie auch der Umgang mit Diversität, sprachliche Bildung oder Digitalisierung sind Querschnittsthemen, die in keinem eigenen Fach ihren Niederschlag finden. Doch weil sie als gesellschaftlich besonders relevant eingeschätzt werden, müssen alle Schulfächer ihren spezifischen Beitrag leisten. Davon ausgehend, dass die Spezifika der ästhetischen Fächer in den besonderen Qualitäten einer ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung und dabei dem Erproben eigener ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten liegen, wäre mit Bezug auf den fokussierten Themenkomplex zu fragen: Wie können diese spezifischen Qualitäten mit den Zielen der BNE in unterrichtlichen Inszenierungen zusammengebracht werden? Und wo wäre ein geeigneter Ort, um diese Fragen zu diskutieren sowie Antwortmöglichkeiten zu erproben?

Vieles spricht dafür, dass dieser Ort bereits in der universitären Phase der Lehrer:innenbildung sein könnte, also im musikdidaktischen Seminar. Denn hier können theoretisch-wissenschaftliche Argumentationen und fachliche Inputs in ästhetisch-musikalische Inszenierungen übersetzt und deren Gelingen schließlich theoriebezogen reflektiert werden. Erfahrungen, die von den Studierenden am eigenen Leibe gemacht werden,

können – so die Hoffnung – nachhaltig verankert und in der späteren Schulpraxis nutzbar gemacht werden.

So entschied ich mich, im Sommersemester 2023 an der Universität Osnabrück ein projektorientiertes Seminar anzubieten, in dem die Studierenden Konzepte eines nachhaltigen Musikunterrichts selbst erproben sollten. In der Erstellung eines eigenen musikalisch-ästhetischen Produktes zum Klimawandel sollten ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen gemacht und ein eigener Ausdruck, in ästhetischer Argumentation mit den Teammitgliedern, gefunden werden.

Nach einer allgemeinen Einführung mit Daten und Fakten zum Klimawandel, wählten die Studierenden in Zweier- bis Viererteams ein Thema, mit dem sie sich anschließend vertiefend beschäftigten. Die Auseinandersetzung sollte zur Gestaltung eines ästhetischen Produktes motivieren. Die Studierenden nutzten die ungewohnte Freiheit und organisierten ihre Arbeitsschritte eigenständig; auftauchende Fragen wurden im Seminar gemeinsam bearbeitet. Und wie häufig auch in der Produktionsarbeit mit Schüler:innen, legten die Studierenden eigene Schwerpunkte im Spannungsfeld zwischen inhaltlicher Vertiefung und künstlerischer Gestaltung: Auf der einen Seite beschäftigte sich zum Beispiel die so genannte ‚Moorgruppe‘ mit der Renaturierung niedersächsischer Moore, machte Exkursionen, erwarb inhaltliche Expertise und produzierte einen Film, in dem poetische Bilder und die Präsentation einiger Fakten mit Naturgeräuschen sowie ruhiger, unaufdringlicher Klavierimprovisation unterlegt wurden. Auf der anderen Seite erstellten drei Studentinnen eine Tanzperformance, die von den Chorstücken des Konzertes *Elementar! Chormusik zu den vier Elementen* inspiriert war. Dieses Konzert wurde im Oktober 2021 vom Kammerchor unseres Institutes aufgeführt und aufgezeichnet. Die Performance der Studentinnen bot eine eher assoziative und künstlerisch anspruchsvolle Choreografie zu den Elementen Erde, Feuer, Luft und Wasser. Weiter entstanden eine Komposition aus Müllteilen, die die Studierenden an einem Wochenende aus dem Osnabrücker Fluss Hase gezogen hatten, eine kontrastierende Klangkomposition von Naturklängen zu menschengemachten Industriegeräuschen aus Osnabrück, eine Sonifikation, die das fortschreitende Artensterben verklanglichtete, sowie eine mit Musik und Soundspuren untermalte Videocollage zum Thema ‚Wetterextreme‘. Eine weitere Gruppe verklanglichtete Veränderungen des Sommers in Deutschland, wobei sie Ausschnitte vom *Sommer* aus Vivaldis *Vier Jahreszeiten* als Grundlage verwendete.⁶

Da alle Gruppen zusätzlich eine umfassende Dokumentation ihrer Arbeit erstellen sollten, in der sie neben dem gewählten Thema und einer Reflexion ihres eigenen Vorgehens auch zu weiteren künstlerisch-musikalischen Herangehensweisen recherchieren sollten, beurteilten sie das Seminar als arbeitsaufwändig. Möglicherweise bewirkte hier meine Ankündigung, dass die jeweiligen Produkte und deren Dokumentationen nicht nur auf der Homepage unseres Institutes hochgeladen, sondern

auch auf der Seite www.musik-klima.de verlinkt werden sollten, eine zusätzliche Motivation.

Durch die eigene Tätigkeit haben die Studierenden sicher nachhaltig gelernt, wie ein produktorientierter Projektunterricht organisiert und durchgeführt werden kann. Nachhaltig war ebenso unser aller Erfahrung, wie ungeklärt die rechtliche Lage immer noch ist, wenn vorgefertigtes Material im eigenen ästhetischen Produkt verwendet wird – zum Beispiel, wenn man die Stimme einer auf YouTube hochgeladenen Nachrichtensprecherin verwenden möchte. Doch wie im Titel dieses Beitrags bereits angedeutet, sind Ziele einer klimabewussten Musikpädagogik nicht erreicht, wenn in einer Seminararbeit ästhetisch ansprechende Produkte und anspruchsvolle Dokumentationen entstehen, und ebenso wenig, wenn die Studierenden im Seminar Methodenkompetenzen für ihre künftige Unterrichtspraxis erwerben. Vielmehr lautet das zentrale Kriterium für den Erfolg dieses Seminars, ob eine vertiefte inhaltliche und ästhetische Beschäftigung mit einem Aspekt des Klimawandels auch eine nachhaltig veränderte Haltung der Studierenden zum Klimawandel bewirkt. War das Seminar in diesem Sinne selbst wirksam und nachhaltig?

Im Gegensatz zum Lernen von Namen, Daten und Fakten, deren Kenntnisse im Rahmen einer Klausur geprüft werden können, sind Handlungs- bzw. Verhaltensänderungen schwer greif- oder messbar. Und auch in der Abschlussrunde äußerten sich die Studierenden auf diese Frage eher zurückhaltend. Dennoch machten die Antworten deutlich, dass Impulse gesetzt und aufgegriffen wurden. Daher würde ich das Fazit zur Wirksamkeit und zur Nachhaltigkeit des Seminars optimistisch formulieren: In einem Seminar allein kann eine Handlungs- bzw. Verhaltensänderung nur schwer erreicht werden – und schon gar nicht unmittelbar. Was aber in dieser Zeit erlebt wurde, kann sich mittel- oder auch langfristig in Erfahrungen ablagern, kann zu anderen Zeiten ins Bewusstsein geraten und – vielleicht erst Jahre später – gemeinsam mit anderen Erfahrungen wirksam werden. Das ist nicht sicher und wird bei unterschiedlichen Studierenden in unterschiedlicher Form erfolgen; als Lehrkraft wird man davon vermutlich nie erfahren. Aber es ist definitiv besser, sich zu bemühen, diese Prozesse anzustoßen, als es gar nicht erst zu versuchen.

2.3 Natur künstlerisch verstehen

Mathias Schillmöller

*Mir scheint,
die Natur ist die größte Quelle von Begeisterung,
die größte Quelle von Schönheit.*

(David Attenborough, in: Schmitz, 2021, S. 48)

Wie kann ich Natur empfinden? Wie könnte ein Musikunterricht gestaltet sein, in dem Themen wie BNE und Naturschutz nachhaltig eine Rolle spielen? Eine Gruppe von Studierenden der Fächer *Musik, Ästhetische Bildung*

und *Medienbildung* an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg hat diese und verwandte Fragen gemeinsam künstlerisch und didaktisch bearbeitet.

Natur und Musik: Vernetzungen



Abbildung 1: Künstlerische Naturperformance mit Bäumen, Le Tertre 2023, Quelle: privat

Die Beziehungen und Vernetzungen zwischen Menschen und der Natur sind vielschichtig. Obwohl Menschen als natürliche Lebewesen ein Teil der Natur sind, betrachten sie diese doch als Objekt, das es zu beherrschen gilt. Die Natur hat dabei stets zwei Seiten: Als Paradies, Zufluchts- oder Sehnsuchtsort, Inspirationsvorrat und Ressource übt sie eine positive Wirkung aus. Als Opfer planetarischer Zerstörungstendenzen oder als Schauplatz zunehmend eskalierender Naturkatastrophen geht von ihr eine unberechenbare Todesgefahr aus. So mahnte UN-Generalsekretär António Guterres in seiner Eröffnungsrede auf dem Nachhaltigkeitsgipfel der Vereinten Nationen in New York Mitte September 2023, die Menschen hätten mit ihrem klimaschädlichen Verhalten „das Tor zur Hölle“ aufgetan (Guterres, 2023). Hätte die Natur eine Stimme, mit der sie hörbar machen könnte, wie sich Ausbeutung, Krieg und Zerstörung anfühlen, müssten die Menschen sich vor Schmerz die Ohren zuhalten. Vor allem in Zeiten eines immer konkreter wahrnehmbaren Klimawandels gerät diese lebensbedrohliche Komponente mehr und mehr ins Augenmerk. „Was wir Menschen jetzt brauchen, ist emotionales Bewusstsein dafür, wie schön und gleichzeitig essenziell – und dabei dennoch verletzlich unsere Umwelt ist“, heißt es im Katalog zu der Ausstellung *Das zerbrechliche Paradies* im Gasometer Oberhausen (Schmitz, 2021, S. 5). Der französische Philosoph Baptiste Morizot attestiert den Menschen in seinem Werk *Philosophie der Wildnis* (2020) angesichts einer systemischen ökologischen Krise eine Krise der Sensibilität. Er meint damit eine Verarmung hinsichtlich dessen, was der Mensch von seiner Umwelt sehen, fühlen, verstehen kann. Um dieser Wahrnehmungskrise entgegenzuwirken, lädt er dazu ein, staunend in die Natur einzutauchen, sich von ihren Wundern anrühren zu lassen, anstatt sie beherrschen zu wollen und zu zerstören (vgl. Morizot, 2020, S. 21).

Natürlich Musik machen: Theoretische Rahmungen
Sich auf die Natur einzulassen, fällt Kindern und Jugendlichen oft ebenso schwer wie die Konzentration auf Musik. Im hier dargestellten Projekt ging es darum, die Wahrnehmung beider durch kreative Prozesse ganzheitlich zu fördern. Im Blick auf aktuelle Bildungspläne (Leitperspektive BNE) und im Zeichen des latenten Klimawandels gewinnen Aspekte einer vernetzten, umweltbewussten Musikpädagogik zunehmend an Bedeutung. Dahingehende pädagogische Zielsetzungen und Theorien betreffen atmosphärische Dialoge mit der Natur, die mit allen Sinnen ausgehandelt und gestaltet werden (vgl. Böhme, 2020; Jung, 2019; Zöllner-Dressler, 2021). Sie zielen auf den Aufbau einer achtsamen Hörkompetenz, einer performativen Präsenz, eines wertschätzenden Miteinanders und ökologischen Verantwortungsbewusstseins durch die Stärkung hochsensibler multimodaler Naturwahrnehmung. Die Konzepte der *Ästhetischen Transformation* und des *deeper learning* bilden zentrale theoretische Rahmungen (vgl. Brandstätter, 2013; Sliwka & Klopsch, 2022). Praktisch angelehnt waren die Umsetzungen im Projekt an den Grundlagen des *Kreativen Klassenmusizierens* (Schillmöller, 2021). Bei diesem Modell gestalten Lernende in *teams of creators* eigenständig Musizierkonzepte, die sich an universellen, lebensnahen Themen orientieren. Die hervorgebrachten Kreationen nehmen die Formen von Flashmobs, Klangcollagen, Rhythmicals oder Circle Songs an. Auch kleine Popsongs oder hybride Montagen können entstehen, indem Textideen in verschiedenste Notationsformen übertragen werden. Das Klassenmusizieren heute mit Themen der Natur zu vernetzen, wird der großen Bedeutung gerecht, die die Natur seit dem Beginn der Musikgeschichte für das musikalische Schaffen gehabt hat (s. hierzu auch den Beitrag von Beimdieke, i. d. H.). Gemäß den Forderungen des dort ansässigen BNE-Zentrums finden an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg bereits vermehrt Seminare, Forschungsprojekte und Exkursionen zu dieser Thematik statt. Im Wintersemester 2022/23 entstand im Seminar *Natur-Gestalten* in Zusammenarbeit mit dem *Théâtre Eurodistrict Baden-Alsace*⁷ ein Film mit Klangcollage mit dem Titel *Nichts wie Rhein*, in dem Naturwesen im Zwischenraum von archaischer Alchemie und zerstörender Chemie dargestellt werden.⁸

Kulturprojekt: Bäume.Tränen.Arbres.(A)Larmes im Schloss Le Tertre

Die im Film *Nichts wie Rhein* entwickelte und von Morizots Ideen inspirierte, künstlerisch stauende Haltung gegenüber der Natur haben zwölf Studierende der Fächer Musik und Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sowie des *Institut Supérieur d'Enseignement et d'Éducation Artistiques (CFMI)* der Universität Lille gemeinsam einzunehmen versucht. Begleitet wurden sie von Mathias Schillmöller vom Fach Musik und Kerstin Liesegang von der Medienbildung zusammen mit deren *Erasmus+* Partner Philippe Poisson, dem Leiter des CFMI der Université de Lille. Im grenzüber-



Abbildung 2: Das Schloss Le Tertre in der Normandie. Quelle: privat.

schreitenden Kulturprojekt *Bäume.Tränen.Arbres.(A)Larmes*, das an den Schnittstellen von Musik, Ästhetischer Bildung, Medienbildung und BNE operiert, unternahmen sie vom 5. bis 10. September 2023 eine gemeinsame Exkursion nach Bellême in der Normandie. Dabei besuchten sie einen besonderen Ort, der im 20. Jahrhundert immer wieder als Quelle kreativer Tätigkeiten diente: *Le Tertre*, das Schloss und der Park des französischen Literaturnobelpreisträgers Roger Martin du Gard.

Kollektive kreative Arbeit in einer Synthese von Leben und Kunst



Abbildung 3: Synthese von Leben und Kunst in Le Tertre, 2023, Quelle: privat.

Die Projektteilnehmenden haben eine Woche in Le Tertre gelebt, gearbeitet und Erfahrungen in der kollektiven kreativen Arbeit gesammelt. Es galt, die Thematik *Bäume.Tränen.Arbres.(A)Larmes* polyperspektivisch zu erschließen. Szenische Elemente, sprachliche, musikalische und visuelle Kreationen gingen dabei Hand in Hand und flossen in atmosphärische, performative Skizzen ein, die wiederum auch filmisch und fotografisch eingefangen wurden.

Textfragmente von Martin du Gard und Autoren aus dessen europäischem Umfeld sowie literarische Neuschöpfungen zu Natur, Nachhaltigkeit, Wald, Bäumen, Trauer, Krieg und Mensch-Sein spielten eine zentrale Rolle. Die metaphorische Situation der weinenden gefährdeten Bäume und mögliche Transfers in Zwischenräume innerhalb fließender Grenzen zwischen Kultur(en),



Abbildung 4: Eigenkomposition von Leon Burkhard *L'arbre du Tertre* (Ausz.), Le Tertre, 2023, Quelle: privat

Kunstformen, Natur, Mensch sowie menschlichem Handeln wurden auf künstlerische Weise kritisch erkundet. Es entstand ein kunstübergreifendes Vokabular an Kreativebausteinen, die sich an den Qualitäten der Bereiche Wurzeln, Stamm und Blattwerk orientierten, wie z. B. allgemeine Eigenschaften der Erdung, Stabilität, des Wachsens, Aufstrebens und der Leichtigkeit. Zum Abschluss wurden am letzten Tag der Exkursion Ergebnisse dieses gemeinschaftlichen Aufenthaltes vor Publikum aus der Region Le Perche (Bellême) präsentiert.

Bildung für nachhaltige Entwicklung hautnah erleben

Die Studierenden erlebten in einem kollaborativen, interdisziplinären Setting einen authentischen literarischen Ort, an dem Natur, Nachhaltigkeitsthemen, Kultur, Geschichte und Kunst eine Einheit bilden. Sie entwickelten im konkreten Kontakt mit diesem Umfeld eigene Perspektiven, artikulierten diese in unterschiedlichen künstlerischen Ausdrucksformen wie z. B. Soundpainting,



Abbildung 5: Interview mit dem Gärtner, Le Tertre, 2023, Quelle: privat

Song-Performances, Theaterszenen, Eigenkompositionen oder Soundcollagen. Auf diese Weise erarbeiteten sie sich zudem in grenzüberschreitenden Räumen und für ihre jeweils eigene berufliche Weiterentwicklung Methodenkompetenzen, in die übergeordnete Themen wie Achtsamkeit und Wertschätzung hineingreifen. Sie erfuhren Potenziale des Projektlernens als schüler:innenorientierter Umgang mit den multiplen Krisen der Gegenwart.



Abbildung 6: Marc Vellay *Arbre à larmes* (während des Projektes entstanden), *Le Tertre*, 2023, Quelle: privat

Bildung für nachhaltige Entwicklung konnte dabei – schon im Alltagsrhythmus des Schlosses – als Haltung erlebt und gelebt werden. Dazu wurden ebenfalls lokale Künstler:innen-Persönlichkeiten eingeladen, die sich in ihren Werken der Thematik der Bäume und Fragen der Nachhaltigkeitsbildung zugewandt haben, darunter Marc Vellay (Baumskulpturen), Ana Maria Fuensalida (Baumbilder), Béatrice Limon (Pareidologie) und Florence Limon (Baum-Performance).

Perspektiven

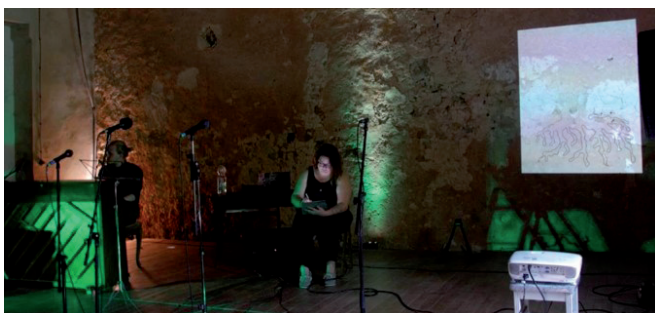


Abbildung 7: Live Painting-Situation einer ästhetischen Transformation von Musik in Bild, *Le Tertre*, 2023, Quelle: privat

Die rund um die Aufführung in Park und Schloss von *Le Tertre* entstandenen Kreationen flossen im Wintersemester 2023/2024 in das Seminar *Ästhetische Bildung und Medienbildung* sowie im Masterstudiengang *E-Learning und Medienbildung* ein und wurden medial weiter bearbeitet.

So soll die gemeinsame Arbeit als Teil einer europäischen, grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in das Bewusstsein der in den beteiligten Institutionen agierenden Menschen gelangen. Im Weg in die Schulen zu Lehrer:innen und Schüler:innen wird der von Morizot aufgezeigte Krise eine Bereicherung der Sensibilität entgegengesetzt. Gerade künstlerische Projekte im Musikunterricht können BNE-Leitzielen eine emotionale, kreative Resonanz verleihen und sie so nachhaltig verankern. Diese Erfahrung hat das *Tertre*-Projekt den Beteiligten anschaulich vermittelt.

2.4 Die internationale Summer School Teaching the SDGs – Education for Sustainable Development and Global Citizenship an der Universität Potsdam

Isolde Malmberg

Wie können die UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung vermittelt und in Schulen und Klassenzimmer integriert werden? Welche Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten benötigen Lernende, um als verantwortungsbewusste Weltbürger:innen zu handeln? Wie können Lehrkräfte die junge Generation dazu befähigen, sich aktiv an der Gestaltung inklusiver und nachhaltiger Gesellschaften und Zukunftspläne zu beteiligen? Und welche Rolle spielen die einzelnen Fächer und die Schulgemeinschaft als Ganzes?

Diese und viele weitere Fragen standen im Mittelpunkt der einwöchigen internationalen Summer School, die vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Universität Potsdam im Rahmen eines vierjährigen *DAAD*-Projektes initiiert wurde.⁹ Zu den Teilnehmer:innen der Summer School gehörten 54 Lehramtsstudierende aus neun Ländern in Europa, Australien, Kolumbien, Indien und den USA, die von internationalen Partnerinstitutionen im *DAAD*-geförderten Projekt *UP Network for Sustainable Teacher Education* (2020–2024) entsandt wurden. In den vier Study Groups *Chemistry*, *English*, *Multilingualism* und *Music* arbeiteten Lehramtsstudierende in fachspezifischen sowie interdisziplinären Workshops zusammen, entwickelten Lernangebote für die Schule sowie inklusive Informationsmaterialien und lernten konkrete Konzepte und Praktiken für den Unterricht kennen.

Als Vorbereitung der *Study Group Music* wurde bereits im Sommersemester 2022 ein Masterseminar für die gastgebenden Studierenden aus Potsdam angeboten. Darin entstanden erste Projektideen zur Umsetzung der SDGs (Sustainable Development Goals; UNESCO, 2016) im schulischen Musikunterricht. Die Ergebnisse wurden in Form von Postern präsentiert, die sowohl theoretische Überlegungen als auch (durch QR-Codes zugängliches) unterrichtspraktisches Material enthielten. Die Themen reichten von *Music and Activism* über *Music and Well-being* bis hin zu *Green Festivals* und *Intersectionality*.¹⁰

Auf der Summer School selbst arbeiteten wir als Team von fünf Musikdidaktiker:innen aus Deutschland,

Österreich, Belgien, Holland und dem Vereinigten Königreich zusammen.¹¹ Unser Ziel war es, gemeinsam mit den Studierenden aus unseren fünf Institutionen ein immer dichteres Netz an didaktisch-methodischem Wissen zur Umsetzung der SDGs im Musikunterricht zu weben.

Dazu stellten wir zwei Rahmen bereit: Erstens erarbeiteten wir als Dozierende auf Basis unserer nationalen Diskurse aus der schulischen Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik einen Vorschlag musikpädagogischer Themenfelder (Tabelle 1), die sich besonders gut auf bestimmte SDGs (Tabelle 2) beziehen lassen.

Zweitens schlugen wir drei Ebenen der Systemveränderung vor, zu denen Ideen gesammelt werden konnten:

1. Werte/Haltungen,
2. Strukturen/Ressourcen,
3. Praktiken.

Die Bedeutung dieser Ebenen für eine erfolgreiche Weiterentwicklung im Bildungskontext wurde von Booth & Ainscow (2002) herausgestellt. Danach sind nachhaltige Entwicklungen im Bildungsbereich nur dann möglich, wenn alle drei Ebenen berücksichtigt werden.

Im Verlauf der Summer School entstand eine reichhaltige Wissenstapete (Pinnwände mit Begriffen, Symbolen, Verweisen, Diskussionsergebnissen). Die aufgekomenen Ideen wurden im Überblick besprochen, musizierpraktisch erprobt und/oder ausführlich diskutiert. Sie umfassten Themen wie Inklusion und Interkulturalität, Digitalisierung oder Methoden der Selbstregulation durch Musik. Häufig wurde Musik und Musikmachen auch als politisches Mittel thematisiert, sei es durch Protestsongs oder die musikalische Untermalung von politischen Botschaften zur Nachhaltigkeit.

Während der Summer School evaluierten wir die Arbeit der *Study Group Music* und befragten die Gruppe zu Ihren Vorerfahrungen und Bedarfen (Malmberg & Gall, i. Dr.). Hier einige ausgewählte Ergebnisse unserer Befragung:

- Nachhaltigkeit wurde von den teilnehmenden Lehramtsstudierenden als wichtig erachtet, jedoch hatten sie nur wenig konkrete Umsetzungsideen für ihren zukünftigen Musikunterricht. Unsere Daten verdeutlichen, dass der Übergang zu einer Vorstellung davon, wie Nachhaltigkeit in Schulen und im Musikunterricht umgesetzt werden könnte, noch in den

Themenfelder in der Musikpädagogik mit Bezug zu SDGs ¹²	SDGs
Vielfalt/Inklusion/soziale Gerechtigkeit	1, 2, 5, 10, 11, 16
Innovation/Innovationsfähigkeit/Kreativität	4 & 9
Wohlbefinden: Musikgeschmack/Emotionen/Selbstvertrauen beim Auftreten oder Singen	3 & 4
Technologien/Digitalisierung	4 & 9
Musik und Umwelt einschließlich verantwortungsvoller Musikproduktion	6, 7, 11, 12, 13
Individualisierung der Arbeit/flexibel sein	11 & 16
Von der Lehrer:innenzentrierung zur Schüler:innenzentrierung	4, 10, 16

Tabelle 1: musikpädagogische Diskurse aus fünf Ländern mit Bezug zu den SDGs

#	SDGs
1	Keine Armut
2	Kein Hunger
3	Gesundheit und Wohlergehen
4	Hochwertige Bildung
5	Geschlechtergleichheit
6	Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen
7	Bezahlbare und saubere Energie
8	Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum
9	Industrie, Innovation und Infrastruktur
10	Weniger Ungleichheiten
11	Nachhaltige Städte und Gemeinden
12	Nachhaltiger Konsum und Produktion
13	Maßnahmen zum Klimaschutz
14	Leben unter Wasser
15	Leben an Land
16	Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen
17	Partnerschaften zur Erreichung der Ziele

Tabelle 2: 17 Sustainable Development Goals (UNESCO, 2016)

Anfängen steckt. Zudem hatten sich nur zwei der 13 Teilnehmenden bislang in ihrem Studium mit dem Thema Nachhaltigkeit auseinandergesetzt.

- Obwohl es musikpädagogische Konzepte gibt, die zentrale Aspekte der SDGs einbeziehen und somit nicht neu erfunden werden müssen, scheint es den Studierenden schwerzufallen, die Themenbereiche der SDGs mit musikpädagogischen Konzepten zu verknüpfen.
- Ein tieferes Verständnis der SDGs wirkte empowernd: Einige Teilnehmende äußerten, dass die Integration der SDGs in ihre Schulgemeinschaft bislang weitestgehend ausgeblieben ist. Die Erfahrung, während der Summer School mehr über die SDGs zu lernen und an Diskussionen teilzunehmen, stärkte ihr Selbstbewusstsein dahingehend. Eine Studierende kommentierte: „Ich unterrichte bereits und denke, dass die Summer School mir als nicht so erfahrene Lehrerin das Selbstvertrauen gegeben hat, viele Themen im Zusammenhang mit den SDGs an meiner Schule anzusprechen. Für mich ist es schwer, denn ich glaube nicht, dass alle Kollegen so offen dafür sind, über die Verbesserung unseres Schullebens im Hinblick auf diese Ziele zu diskutieren, und es wird viele Diskussionen geben, was mir nicht wirklich gefällt. Die Erfahrungen in Potsdam helfen mir, zuversichtlich zu sein. [...] Das Lernen über die SDGs hat mir einen Rahmen gegeben“ (A3, Übersetzung IM).

2.5 We have to melt the ice in the heart of man

Reinhard Horn

Seit über 50 Jahren mache ich Musik. Meine Wurzeln liegen in der christlichen Popmusik, und seit vielen Jahren schreibe ich Songs für Kinder. Bereits in den 1980er-Jahren spiegelten sich die Themen ‚Umwelt‘ und ‚Schöpfung‘ in meinen Liedern wider, etwa in *Lasst es nicht die Letzten sein* (1981):

*Es gibt noch Bäume, die in Blüten lächeln –
Es gibt noch Fische, die im Wasser springen –
Es gibt noch Vögel, die sich Nester bauen –
Es gibt noch Wälder, die das Lieben wiegen.*

Mit *Die Kinder von Tschernobyl* habe ich ein Rock-Requiem geschaffen, das dem Schutz der Umwelt gewidmet ist. Es vereint Popsongs mit russischer Folklore sowie mit gregorianischen Chorälen aus der Requiem-Liturgie und wurde 1991 in der Dortmunder Westfalenhalle uraufgeführt. Inspiriert wurden meine Mitmusiker:innen und ich dabei von Bildern, die Kinder, welche von der Nuklearkatastrophe betroffen waren, gemalt hatten, um ihre Erlebnisse zu verarbeiten.

Das Kinder-Klima-Musical *Eisbär, Dr. Ping und die Freunde der Erde*

Im Jahr 2006, 20 Jahre nach dem Reaktorunfall von Tschernobyl, befand sich eine Wiederaufnahme des

Requiem in Zusammenarbeit mit dem *Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e. V.* (BUND) in Planung. Im Verlauf unserer Gespräche entwickelte sich dabei die Idee für ein Klima-Musical mit dem Titel *Eisbär, Dr. Ping und die Freunde der Erde*.

Die Handlung des Musicals ist schnell erzählt: Der Eisbär Lothar bemerkt, dass seine Scholle immer kleiner und es ihm zunehmend zu warm wird. Also sucht er Rat bei seinem Freund, dem Pinguin Prof. Dr. Ping von der Südpol-Universität. Dieser erkennt den Grund sofort: Es gibt zu viele Stromfresser! Die Stromfresser treten immer in Dreiergruppen auf: Volt, Watt und Ampere. Dr. Ping weiß, dass sie einen Ausschalter auf dem Rücken haben. Es gilt, ihnen das Handwerk zu legen. Mit der Unterstützung von Paul, Paula und vielen, vielen Kindern – den kleinen Helden des Musicals – gelingt es, die Stromfresser zu besiegen. Am Ende des Musicals erhalten alle Kinder eine ‚Lizenz zum Ausschalten‘.

Bei der Planung des Musicals haben wir uns schnell von der Idee eines ‚Tourneetheaters‘ verabschiedet und stattdessen beschlossen, das Material so zu gestalten, dass insbesondere Schulen es eigenständig aufführen können. Das Begleitbuch enthält daher nicht nur das Libretto und die Noten, sondern auch Tipps für Bühnenbild, Kostüme und Regie. Außerdem bietet es einen Bildungsteil mit Unterrichtsmaterialien, darunter Experimente zu den Themen des Klimawandels sowie das umfangreiche *Dr. Pings Universallexikon*. Mittlerweile verzeichnen wir über 4000 gemeldete Aufführungen.

Zahlreiche Schulklassen haben das Musical erfolgreich einstudiert und aufgeführt. Die Integration in den Unterrichtsalltag ermöglicht eine große Kontinuität: Von der Vorbereitung und Planung bis hin zur Aufführung und anschließenden Nachbereitung kann das Musical über mehrere Wochen im Unterricht thematisiert werden. Dabei finden sich die nach Manfred Spitzer „wichtigsten Schulfächer Musik, Sport, Theaterspielen, Kunst und Handarbeit“ (2012, S. 90) allesamt in der Erarbeitung und Aufführung des Musicals wieder. Es wird gesungen, möglicherweise werden Tänze einstudiert, Kulissen, Bühnenbilder und Kostüme entworfen, und es erfolgt die Erarbeitung von Theaterrollen. Lehrkräfte, die das Musical geplant und zur Aufführung gebracht haben, berichten davon, dass sie ihre Schüler:innen als selbstwirksam erlebten und dabei bislang verborgen gebliebene Potenziale entdeckten. Ein möglicher Einwand könnte lauten: „Mit Musik, Geschichten und Theater hat man die Welt noch nicht verbessert.“ Dies mag sicherlich zutreffen, jedoch kann der Einsatz dieser künstlerischen Mittel dazu beitragen, bei den Kindern einen Prozess in Gang zu setzen.

Während meiner Auftritte bei *Fridays-for-Future*-Demonstrationen im Jahr 2015 konnte ich erleben, wie junge Aktivist:innen auf mein Engagement reagierten. Im Gespräch erhielt ich häufig das Feedback: „Wir haben in der Schule das ‚Eisbär-Musical‘ aufgeführt. Das war für uns der Einstieg in dieses Thema und hat uns

seitdem nicht mehr losgelassen.“ Diese Rückmeldungen verdeutlichen den nachhaltigen Einfluss eines solchen Musicals. Sie zeigen, wie kreative Bildungsprojekte langfristig das Bewusstsein für Umwelt- und Klimaprobleme fördern können. Eine solche Erfahrung kann eine tiefgreifende Wirkung auf junge Menschen haben und sie dazu motivieren, sich für Umweltschutz und Nachhaltigkeit zu engagieren.

Das Klima-Song-Projekt EARTH-CHOIR-KIDS

Um das Jahr 2020 herum entschied ich mich dazu, die Themen ‚Klima und Umwelt‘ in einem eigenen Songprojekt noch einmal aufzugreifen. Der Anstoß hierzu kam von meinen vier Enkelkindern. Seit ihrer Geburt hat das Jahr 2100 für mich eine konkrete Bedeutung bekommen: Sie können die nächste Jahrhundertwende erleben und ich wünsche ihnen von Herzen, dass sie alle Möglichkeiten haben, ihre Lebensträume zu verwirklichen.

Der Beitragstitel *We have to melt the ice in the heart of man* steht stellvertretend für die Idee des Songprojekts: Es fehlt uns nicht an Informationen zum Klimawandel, sondern am unbedingten Willen, diese konsequent in Maßnahmen zum Klimaschutz umzusetzen. Es erscheint deshalb erfolversprechender, Menschen statt mit Fakten, Zahlen und apokalyptischen Szenarien durch die Kraft der Musik anzusprechen. Musik, Geschichten, Lieder und Texte, vorgetragen von Kindern und Jugendlichen, können die Herzen der Menschen erreichen und sie die Tragweite der Krise empfinden lassen. Dies ist die Mission der 18 Songs in diesem Projekt, das in Zusammenarbeit mit den Projektpartner:innen *Brot für die Welt*, der *deutschen Bundesstiftung Umwelt*, *Greenpeace* und der *Kindernothilfe* entstanden ist. Zum Projekt gibt es wiederum umfangreiches Material, das für Schulen, Chöre und Vereine zugänglich ist.¹³



Abbildung 8: EARTH-CHOIR-KIDS-Konzert

Ein Großteil der Songs basiert auf der Zusammenarbeit mit internationalen Musiker:innen aus verschiedenen Ländern wie Ghana, dem Senegal, Kamerun, Argentinien, Chile, der kleinen Südseeinsel Tuvalu und Grönland. Der Inuit-Schamane Angaangaq aus Grön-

land hat von einer Lebensaufgabe berichtet, die er von seiner Großmutter erhalten hat: „You have to melt the ice in the heart of man.“ Mit Musik und Liedern werden wir die Welt nicht direkt verbessern können, aber wir können die Herzen der Menschen erreichen. Dies ist das Ziel, zu dem ich mit meiner Arbeit ermutigen möchte.

2.6 Erfahrungsbericht eines Schulbuchverlages zum Themenheft Musik und Klima

Katrin Bock

Im März 2020, als die Anfänge der Coronapandemie den ‚normalen‘ Musikunterricht lahmlegten, begann in der Redaktion des *Lugert Verlags*, wie an vielen anderen musikpädagogischen Orten, die Suche nach geeigneten Methoden für das sogenannte Homeschooling. In diesem Zusammenhang entstand die Idee, eine rein digital veröffentlichte Unterrichtsreihe mit Praxismaterialien herauszugeben, die so konzipiert sind, dass Schüler:innen sie eigenständig von zuhause aus bearbeiten können. Um die Lernenden zu erreichen, sollte das Material einen hohen Anreiz bieten und möglichst unkompliziert sein. Der Spaß am Erfüllen kleiner Aufgaben oder Herausforderungen begegnet den Schüler:innen in diversen Internet-Challenges. Dabei handelt es sich um Aktionen, die eine Person ausführt, auf einem Social-Media-Kanal teilt und andere auffordert, das Gleiche zu tun. Es ist eine Wette, eine Herausforderung oder ein nicht gleichzeitig stattfindender Wettkampf, bei dem der Spaß im Vordergrund steht. Wir hatten hierzu Kontakt zu einigen Musiklehrer:innen, die uns von ihren Unterrichtserfahrungen mit Challenges als Methode des Distanzlernens während der Pandemie berichteten. Davon inspiriert ist im *Lugert Verlag* die Heftreihe *Challenges* entstanden. Darin werden verschiedene Varianten vorgeschlagen, wie ein bestimmtes Thema spielerisch umgesetzt werden kann. Die Teilnehmenden sammeln Punkte für erfüllte Challenges und können ihren Lernerfolg auf diese Weise ‚messen‘.

Bei der Auswahl der Themen für die geplante Reihe fiel die Wahl zunächst auf einige gängige Lehrplaninhalte. Später entschied sich die Redaktion, eine Ausgabe zum Thema *Musik und Klima* herauszugeben. Es war uns ein wichtiges Anliegen, unseren Beitrag dazu zu leisten, dass die größte Herausforderung unserer Generation – die Eindämmung des Klimawandels – auch im Musikunterricht behandelt wird. Das Heft *Musik und Klima – Challenges – 16 kreative Aufgaben für den Musikunterricht in Klasse 7-10* umfasst 16 Arbeitsblätter, die verschiedene Berührungspunkte von Musik mit der Klimakrise thematisieren, wie zum Beispiel: In welchen Songs wird die Umwelt/Klimakrise thematisiert? Was könnte man tun, um ein Festival klimaneutral zu gestalten? Wie kann ein Graph, der einen Aspekt des Klimawandels darstellt, verklunglicht werden? Wie könnte eine provokante Musikperformance aussehen, die ohne

Text auf die Gefahren des Klimawandels hinweist? Wie kann ein Beat aus Müllgeräuschen entstehen? Wie lassen sich Klimakiller (z. B. Kreuzfahrtschiffe) in einem Rap dissen? Und was tun bekannte Musiker:innen für den Klimaschutz? Bereits dieser erste Überblick an Fragestellungen macht deutlich, dass das Thema zahlreiche Anknüpfungspunkte an ‚traditionelle‘ Inhaltsfelder bietet, wie zum Beispiel Musik erfinden, Musik und Gesellschaft, Musikproduktion oder Musikgeschichte.

Leider war die Ausgabe *Musik und Klima* das am wenigsten verkaufte Heft der Reihe *Challenges*. Über die Gründe dafür kann nur spekuliert werden. Da die klassischen Lehrplanthemen der Reihe sehr guten Absatz fanden, erschienen Lehrkräften möglicherweise die Verbindungen zwischen Klima oder Klimawandel und Musik auf den ersten Blick nicht naheliegend genug – oder wurden nicht erfolgreich kommuniziert. Es ist auch denkbar, dass der stark eingeschränkte Musikunterricht während der Pandemie dazu geführt hat, dass sich Lehrkräfte verstärkt auf die ‚klassischen‘ Lehrplanthemen und Inhalte fokussierten. Wir hoffen, dass es nur etwas Zeit und Überzeugungskraft bedarf, um dieses wichtige Thema erfolgreich in den Musikunterricht zu integrieren und möchten viele Kolleg:innen motivieren, von ihren Erfahrungen zu berichten und aufzuzeigen, welche Faszination das Thema bei ihren Schüler:innen hervorrufen kann. Denn bei der Bitte um Feedback zu diesem Themenheft unter allen Käufer:innen des Produkts wurde mehrfach von motivierten Schüler:innen berichtet, die engagiert an den Projekten arbeiteten. Die *Challenges Musik und Klima* wurden von mehreren Lehrkräften mit weiteren Unterrichtsinhalten kombiniert, wie zum Beispiel einer exemplarischen Auseinandersetzung mit Antonio Vivaldis *Vier Jahreszeiten*. Darüber hinaus wurde besonders der fächerübergreifende Aspekt des Unterrichtsmaterials und die Möglichkeit, es in größer angelegten Projekten zu verwenden, lobend hervorgehoben. Einzelne Aufgabenstellungen wurden auch als schwierig oder zu untypisch für den Musikunterricht empfunden. Zudem kritisierten einige Schüler:innen (mit einem Schmunzeln), dass die Bezeichnung *Challenges* anbieternd sei. Auch dieses Feedback nehmen wir gerne an und müssen uns eingestehen, dass wir es mit unserem Streben nach Lebensweltorientierung möglicherweise übertrieben haben.

2.7 Nachhaltigkeit und musikalische Bildung im Verband – Über bildungspolitische und musikpädagogische Verknüpfungen

Tobias Hömberg

Der diesjährige 6. Bundeskongress Musikunterricht steht unter dem Motto *#musik bleibt. Musikunterricht nachhaltig gestalten*. Veranstaltet vom Bundesverband Musikunterricht (BMU), versammelt der Kongress vom 25. bis 29. September 2024 in Kassel etwa 1.500 Musiklehrende und Musikdidaktiker:innen aus sämtlichen Bundesländern

und dem deutschsprachigen Ausland zur größten musikpädagogischen Veranstaltung Europas.

Als Fachverband für musikalische Bildung an Schulen verfolgt der BMU die Ziele, den schulischen Musikunterricht politisch zu sichern und pädagogisch zu fördern. Die Bundeskongresse setzen daher zum einen bildungspolitische Signale nach außen, zum anderen bieten sie innerhalb der Community ein umfassendes Angebot zur musikpädagogischen Fortbildung. Entsprechend soll das diesjährige Kongresssthema *Impulse* in verschiedene Richtungen geben: Musikunterricht in Schulen wirkt nachhaltig und ist deshalb unverzichtbarer Bestandteil einer umfassenden Bildung. Und er öffnet sich hin zu einer lebenswerten Welt, wofür engagierte Musiklehrende ihre Perspektiven beständig weiten. Damit trägt er auf seine Weise zu einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* bei, wie sie mit Bezug auf die 2015 von den Vereinten Nationen beschlossenen *Sustainable Development Goals (SDGs)* auch in deutschen Schulen angestrebt wird.

Seit seiner Gründung im Jahr 2014 versteht der BMU sich mit seinen Kongressen als Impulsgeber wie auch Resonator für bildungs- und gesellschaftspolitische Entwicklungen. Die Überschriften der zurückliegenden Tagungen stellen diese Bezüge metaphorisch heraus: *Am Puls der Zeit* (4. Bundeskongress, 2018) und *Resonanz* (5. Bundeskongress, 2022) formulieren den Anspruch, gesellschaftliche Transformationen spezifisch musikpädagogisch zu begleiten. Indes spannt das aktuelle Kongresssthema mit seinem Rekurs auf die UN-Nachhaltigkeitsagenda tatsächlich besonders weite Fäden und bindet Musikunterricht stärker als bislang in die gemeinsame Verantwortung schulischer Fächer für nachhaltige Bildung ein. Dabei bündelt der Bundeskongress die insgesamt 17 *SDGs* zu Schwerpunkten, die besondere Anknüpfungen an Musiken und musikalische Praxen aufweisen: Klima- & Umweltschutz, Gerechtigkeit & Teilhabe, Gesundheit & Wohlergehen, Nachhaltige/r Konsum & Produktion, Demokratie & Frieden. Worin liegt das Bemühen um derlei thematische Vernetzungen und tiefgreifende Verbindlichkeiten begründet?

Wie an anderer Stelle mit Bezug zum 6. Bundeskongress Musikunterricht ausgeführt, sollte Musikpädagog:innen bewusst sein, dass *Musikalische Bildung in lokaler und globaler Verantwortung* steht (Hömberg, 2024). Dabei kann zunächst auf den durch die Kultusministerkonferenz und die landesspezifischen Curricula erteilten Auftrag verwiesen werden, in den Fächern der allgemeinbildenden Schule an der Bildung für nachhaltige Entwicklung mitzuwirken. Allerdings möge Musik hier einer Instrumentalisierung widerstehen, indem das Fach auch die mündige Reflexion von Normen nachhaltiger Entwicklung befördert.

Weit triftiger scheint die Begründung, dass lokaler Musikunterricht hinsichtlich seiner Rahmenbedingungen und seiner Akteur:innen stets in Wechselbeziehung zu

globalen Entwicklungen steht. Das musikpädagogische Engagement für soziale Gerechtigkeit, demokratisches Miteinander oder Inter- und Transkulturalität ist damit stets auch ein Engagement in eigener Sache. Weitere, speziell auch ökologische Aspekte sind damit verflochten und mögen im Unterricht verstärkt herausgegriffen werden.

Schließlich sollte es der Musikpädagogik um den Fortbestand ihrer Gegenstände selbst zu tun sein: vielfältiger Musiken und musikalischer Praxen. Diese überdauern dort, wo menschliche Kulturen sich entfalten können, Weiterentwicklung und Wertschätzung erfahren. Klimatische Belastungen, gesellschaftliche Ungleichheiten, politische Unterdrückung, kriegerische Konflikte stellen umgekehrt erhebliche Gefahren für einzelne Musiken dar. Musikunterricht sollte das Bewusstsein für solche Zusammenhänge schärfen und dazu mögliche Haltungen aufzeigen.

Bereits vor einigen Jahren hielt der BMU in seinem Grundsatzpapier *Agenda 2030 fest*: „Musikalische Bildung zielt auf Mündigkeit und zunehmende Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung“ (BMU, 2016, S. 2). Mit seiner aktuellen Themensetzung zur Nachhaltigkeit öffnet er den Blick für verschiedene Dimensionen dieser Verantwortung und lenkt ihn zugleich zu eigenen, zentralen Anliegen der Musikpädagogik zurück.

3. Gelingensbedingungen

Die dargestellten Ansätze und Arbeiten bieten einen Einblick in ein zunehmend verbreitetes Themenfeld innerhalb der musikpädagogischen Praxis im deutschsprachigen Raum. Dabei lassen sich gemeinsame Bedingungen identifizieren, die für die Realisierung der jeweiligen Initiativen von Bedeutung waren.

Zunächst fällt auf, dass alle dargestellten Aktivitäten aus persönlichem Engagement bzw. der individuellen Zuschreibung von Relevanz und (gesamtgesellschaftlicher) Verantwortung entstanden sind. In der gegenwärtigen Phase erscheint eine proaktivistische Themensetzung ‚bottom-up‘ einerseits als wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung des Diskurses, andererseits als Möglichkeit, unmittelbar auf die krisenhafte Situation zu reagieren und damit Handlungsmacht zu erlangen. Dies zeigt sich bspw. an den normativen Zielsetzungen der dargestellten Lehr-Lern-Veranstaltungen, welche darauf abzielen, durch die fachspezifische Auseinandersetzung mit Phänomenen und Ursachen der Klimakrise eine Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen anzuregen. Die geschilderten Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis verdeutlichen gleichzeitig, dass ein solcher *Conceptual Change* (vgl. Posner et al., 1982) im Rahmen einer einzelnen Unterrichtseinheit oder Seminarveranstaltung gleichermaßen schwierig zu erzielen wie zu überprüfen ist. Daneben manifestiert sich die beschriebene Bedeutungszuweisung in den Zielen des BMU, bildungspolitische Signale nach außen zu senden sowie in der inhaltlich-thematischen Ausrichtung des (Kinder-)Liedermachers Reinhard Horn.

Eine praktische Hinwendung erfordert neben dem individuellen Engagement in vielen Fällen die Zusammenarbeit mit weiteren Partner:innen. Dies können wie im Kulturprojekt *Bäume.Tränen.Arbres.(A)Larmes* und der internationalen Summer School *Teaching the SDGs* Kooperationspartner:innen aus anderen Hochschulen, aber auch regionale Unternehmen und NGOs wie zum Beispiel der *Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e. V.* (BUND) oder *Greenpeace* sein (s. Beitrag von Horn). Kooperation, Vernetzung und institutionelle Anbindung scheinen somit Gelingensbedingungen für konkrete Projekte und gleichzeitig wesentliche Voraussetzungen für die Weiterentwicklung des (wissenschaftlichen) Fachdiskurses einer ökologischen Musikpädagogik zu sein. Einzelinitiativen mögen zwar lokal zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der Klimakrise aus pädagogischer Perspektive beitragen, sind jedoch – u. a. aufgrund der fehlenden curricularen Verankerung – in ihrer Reichweite und Wirkung begrenzt. Anschlussfähige Konzepte sowie wertvolle Erfahrungen und Reflexionen aus der Praxis (s. Beiträge von Bubinger, Barth, Schillmöller & Malmberg) bleiben dem Diskurs somit vielfach verborgen, wie Eusterbrock, Schmid und Völker (2024) betonen:

*Die verschiedenen Autor*innen, Lehrkräfte, Musikvermittler*innen etc. handeln oft in Unkenntnis dessen, was andere Akteur*innen in ihren jeweiligen Kontexten entwickeln. Vorhandene konzeptionelle Überlegungen werden nicht in Klassenräume und Curricula übertragen und dem Praxistest unterzogen.*

Die Autor:innen kommen zu dem Schluss, dass eine „Intensivierung ökologischer Ansätze in der Musikpädagogik über Einzelinitiativen hinaus“ (ebd.) einen strukturellen Wissenstransfer sowie eine engere Vernetzung zwischen pädagogischen Praxen sowie akademischer Forschung erfordert.

4. Herausforderungen

Eben dieser notwendige Wissenstransfer stellt eine grundlegende Herausforderung dar. Denn musikpädagogische Praxis und Wissenschaft unterliegen teils entgegengesetzten Logiken und Praktiken. So zeichnen sich die vorliegenden Praxisinitiativen u. a. dadurch aus, dass sie – nach entsprechender Planung – eine direkte und flexible Reaktion auf die Krisensituation ermöglichen. Diese Flexibilität erlaubt es, wissenschaftliche Erkenntnisse und daraus erwachsende Konzepte in Handlungen umzusetzen, und kann somit als adäquate Antwort auf die Erfordernisse im Umgang mit der Klimakrise angesehen werden. Wissenschaftliche Arbeiten sind dagegen häufig von langwierigen Überprüfungsprozessen gekennzeichnet, etwa zeitaufwändigen Peer-Review-Verfahren und publikatorischen Verzögerungen. Diese Prozesse stehen in einem Spannungsverhältnis zur Notwendigkeit, in drängenden Situationen

wie der Klimakrise sofortige Maßnahmen zu ergreifen. Die Arbeit des BMU erscheint hier als eine vielversprechende Möglichkeit, eine Brücke zwischen musikpädagogischer Wissenschaft und Unterrichtspraxis zu schlagen, insofern erprobte (Unterrichts-)Konzepte im Rahmen von etablierten Fortbildungsveranstaltungen einen niedrighschweligen Weg in die Praxis finden und gleichzeitig der akademische Austausch über alle Bundesländer und das deutschsprachige Ausland aktiv gefördert wird.

In der deutschen Öffentlichkeit herrscht die weitverbreitete Vorstellung einer insgesamt progressiven *Generation Y (Millennials) & Z* vor, deren gemeinsames Anliegen der Kampf gegen die Klimakatastrophe sei. Jedoch wird zunehmend deutlich, dass diese Wahrnehmung nicht (mehr) mit den Realitäten einer u. a. sozio-kulturell heterogenen Gruppe übereinstimmt (vgl. More in Common, 2023). Dies zeigen – neben den Rückmeldungen der Schüler:innen und Studierenden in den dargestellten Lehr-Lern-Formaten – auch erste Ergebnisse einer bislang unveröffentlichten explorativen Studie zur Relevanz von Klimathemen im Musikunterricht (Völker, i. V.). Darin wurden Schüler:innen aus zwei nordrhein-westfälischen Gymnasien sowie Lehramt-Musikstudierende aus zwei westdeutschen Hochschulen mittels eines Online-Fragebogens zu ihren Einstellungen und Bedeutungszuweisungen bzgl. der Klimakrise sowie zur Behandlung von Klima- und Nachhaltigkeitsthemen im Musikunterricht befragt. Allen Erhebungen ging eine Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Musik & Klima‘ im Rahmen des Musikunterrichts oder in Seminarveranstaltungen voraus. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Schüler:innen und der Studierenden bestand in der Tatsache, dass Letztere ihre Seminarveranstaltungen frei wählen konnten, während das Thema im Musikunterricht von der jeweiligen Lehrkraft vorgegeben wurde. Dabei zeigte sich, dass die Studierenden den Themen Klimawandel, -krise und Nachhaltigkeit eine deutlich höhere Relevanz zuschreiben. Dies wird exemplarisch an der Unterstützung der Klimaprotestbewegung deutlich: Während über 80 % der Studierenden die Klimaproteste von *Fridays for Future* unterstützen, liegt dieser Wert bei den Schüler:innen lediglich bei gut einem Drittel. Diese Tendenz spiegelt sich auch in allen weiteren abgefragten Items wider. In Bezug auf die Rolle des Musikunterrichts geben neun von zehn Studierenden an, dass dieser einen besonderen Beitrag zum Klimaschutz leisten kann. Dagegen stimmten nur gut die Hälfte aller Schüler:innen dieser Aussage zu.

Hochschulkontexte unterscheiden sich teilweise erheblich von den Realitäten des allgemeinbildenden (Musik-)Unterrichts. Dies birgt die Gefahr, dass Hochschullehrer:innen die Reichweite und Wirkmacht thematischer Seminarveranstaltungen überschätzen, da diese überwiegend von Studierenden besucht werden, die der Klimakrise ohnehin bereits Bedeutung beimessen.

Darüber hinaus ist es wichtig, die Bedürfnisse der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen zu berücksichtigen. Sie sind entscheidend dafür verantwortlich, dass (ökologische) Unterrichtsinhalte auch ihren Weg in die Unterrichtspraxis finden. Hingegen lassen bspw. die Absatzzahlen des Lugert-Themenheftes *Musik & Klima* (s. Beitrag von Bock) darauf schließen, dass ökologische Themen bei vielen Musiklehrer:innen bislang wenig Beachtung finden. Weitere Forschungen sind erforderlich, um die sich abzeichnende Lücke zwischen Bedeutungszuweisungen und (Unterrichts-)Realitäten zu schließen und praxisnahe Bildungsressourcen zu entwickeln (s. auch Völker, i. R.).

5. (Zukunfts-)Aufgaben & Perspektiven

Die Sichtung aktueller Lehrpläne zeigt, dass bislang keine explizite Integration ökologischer Themen in den Musikunterricht erfolgt ist. Eine thematische Auseinandersetzung mit der Klimakrise im Musikunterricht lässt sich daher vorerst nur im Rahmen eines der globalen Nachhaltigkeitsziele (SDG 13: Maßnahmen zum Klimaschutz; s. auch Beitrag von Malmberg) im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) curricular legitimieren. Die Anerkennung des Bildungsbeitrags des Faches Musik zu ökologischen Themen in den Lehrplänen spielt jedoch eine entscheidende Rolle für die (Weiter-)Entwicklung des Diskurses über ökologische Musikpädagogik in Deutschland. Sie beeinflusst maßgeblich die Inhalte in der ersten Phase (Studium) und auch in der dritten Phase (Fort- und Weiterbildung) der Lehrkräftebildung. Daher ist es wenig überraschend, dass die Auseinandersetzung mit der Klimakrise in den Modulhandbüchern der meisten Ausbildungsinstitutionen (noch) keine Beachtung findet (vgl. Hennessy et al., 2013). Die dargestellten Hochschulseminare gehen entsprechend auf Initiativen einzelner Musikpädagog:innen zurück (s. Abschnitt zu den Gelingensbedingungen). Zugleich entstehen an immer mehr Hochschulen (u. a. MH & PH Freiburg, Universität zu Köln, HfMDK Frankfurt, Universität Oldenburg, Universität Osnabrück, Universität Mozarteum Innsbruck) Seminarangebote zur Auseinandersetzung mit der Klimakrise.¹⁴ Auf musikpädagogischen Tagungen ist ebenfalls eine zunehmende Relevanz ökologischer Themen zu beobachten. Während beim 5. Bundeskongress Musikunterricht im Jahr 2022 trotz eines Themenschwerpunktes zum *Musikunterricht in gesellschaftlicher Verantwortung* und über 350 Kursangeboten zu aktuellen Handlungsfeldern des Musikunterrichts keine einzige Veranstaltung zu Themen wie Klima und BNE angeboten wurde, setzt der 6. Bundeskongress Musikunterricht im Jahr 2024 explizit einen inhaltlichen Fokus auf die SDGs, einschließlich Themen wie Klima- und Umweltschutz (s. Beitrag von Hömberg). Es wäre wünschenswert, wenn bildungspolitische Entscheidungsträger:innen diese Signale aufgreifen und bei der Gestaltung zukünftiger Lehrpläne berücksichtigen.

Die Klimakrise stellt eine globale Herausforderung dar, die an verschiedenen Orten der Welt eine (musik-)pädagogische Auseinandersetzung hervorruft und somit ein schier grenzenloses Wissensreservoir birgt. Die Integration dieser Ressourcen in den deutschsprachigen Diskurs erfordert eine verstärkte Berücksichtigung internationaler Perspektiven. Diese Aufgabe ist von Lehrkräften zusätzlich zum ohnehin (zu) hohen Arbeitspensum kaum zu bewältigen und fällt somit in den Aufgabebereich der musikpädagogischen Wissenschaft. Diese spielt eine entscheidende Rolle als Bindeglied, indem sie einerseits internationale Perspektiven in die fachdidaktische Diskussion ‚vor Ort‘ übersetzt, andererseits eigene Ansätze zur musikpädagogischen Auseinandersetzung mit der Klimakrise in internationalen Formaten positioniert. Die dargestellten Projekte von Mathias Schillmöller und Isolde Malmberg zeigen unterschiedliche Wege auf, wie internationale Zusammenarbeit und damit einhergehender Wissenstransfer gelingen kann.

Die Vielzahl an musikpädagogischen Initiativen verdeutlicht, dass sich die deutschsprachige Musikpädagogik auf dem Weg befindet, einen Diskurs zu ökologischen Themen bzw. eine Auseinandersetzung über den Umgang mit der Klimakrise zu etablieren. Es ist jedoch wichtig anzuerkennen, dass es beobachtbare und empirisch belegbare Diskrepanzen in der Bedeutung und der unterrichtspraktischen Relevanz dieser Themen zwischen unterschiedlichen Akteur:innen der musikpädagogischen Forschung und Praxis sowie innerhalb verschiedener Milieus gibt. Um den beschriebenen Trend nachhaltig erfolgreich zu gestalten, bedarf es also insgesamt einer Weiterentwicklung, die über die Summe an Einzelinitiativen hinausgeht und verstärkt auf eine multiperspektivischen Vernetzung, Austausch und Wissenstransfer mit Partner:innen aus der Unterrichtspraxis, der Bildungspolitik, der (internationalen) Wissenschaft und Forschung sowie der Zivilgesellschaft setzt.

Literatur

Andersen, Ruth & Dorothee Barth (2017). Analyse ohne Noten. Zum Verständnis von Analyse und ihrer unterrichtspraktischen Umsetzung im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule. In: Dorothee Barth; Ortwin Nimczik & Michael Pabst-Krueger (Hg.), *Musik erfahren – Musik reflektieren. Musikunterricht 3, Bildung. Musik. Kultur* (S. 44–53). Kassel/Mainz: Bundesverband Musikunterricht.

Bates, Vincent C. (2013). Music education unplugged. In: *ACT*, Heft 12/2, S. 75–90.

Böhme, Gernot (2019). *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp.

Booth, Tony & Mel Ainscow (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> [16.05.2024].

Brandstätter, Ursula (2013). *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der Ästhetischen Transformation*. Köln: Böhlau.

Bundesverband Musikunterricht (2016). *Für musikalische Bildung an Schulen. Agenda 2030 (=BMU-Positionen 9/2016)*. https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/BMU_Positionen_9-16_Agenda_DRUCK.pdf [25.03.2024].

Eusterbrock, Linus (2022). Climate-conscious Popular Music Education: Theory and Practice. In: *Journal of Popular Music Education*, Heft 6/3, S. 385–401. https://doi.org/10.1386/jpme_00098_1.

Eusterbrock, Linus (2023). Music Educators For Future. Wie könnte eine klimabewusste Musikpädagogik aussehen? In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 97, S. 45–52.

Eusterbrock, Linus; Silke Schmid & Jonas Völker (2024). Musik – Pädagogik – Klimakrise. Eine Bestandsaufnahme ökologischer Musikpädagogik und Überlegungen zur Wissenschaftskommunikation. In: Jan-Peter Koch; Adrian Niegot & Constanze Rora (Hg.), *Musik – Utopie – Bildung* (Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 6). Düren: Shaker.

Figueres, Christiana & Tom Rivett-Carnac (2020). *The Future We Choose: Surviving the Climate Crisis*. New York: Knopf.

Galafassi, Diego; J. David Tàbara & María Heras (2018). Restoring our senses, restoring the earth: Fostering imaginative capacities through the arts for envisioning climate transformations. In: *Elementa: Science of the Anthropocene*, Heft 6/1, S. 1–14.

Guterres, António (2023). „Menschheit hat mit klimaschädlichen Aktivitäten das Tor zur Hölle aufgestoßen“. <https://www.deutschlandfunk.de/guterres-menschheit-hat-mit-klimaschaedlichen-aktivitaeten-das-tor-zur-hoelle-aufgestossen-108.html> [16.04.2024].

Hawkins, Ed (2019). #ShowYourStripes / Temperature changes around the world (1901–2018). <https://showyourstripes.info> [16.04.2024].

Hofstätter, Daniel; Finn Hansen; Muriel Navitzkas; Tatjana Friedrich & Gesa Eggers (2022). *Musik & Klima Challenges*. Handorf: Lugert.

Hömberg, Tobias (2024). Musikalische Bildung in lokaler und globaler Verantwortung. Begründungen für nachhaltiges Engagement im Musikunterricht. In: *Musikunterricht aktuell*, Heft 19, S. 16–19.

Horn, Reinhard (o. D.). *Reinhard Horn – Kinderliederkünstler, Referent, Komponist und Autor*. <https://reinhardhorn.de> [25.04.2024].

Horn, Reinhard (o. D.). *EARTH-CHOIR-KIDS. Unsere Stimmen für das Klima*. <https://earth-choir-kids.com> [25.04.2024].

Jung, Julia (2019). *Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären*. Wiesbaden: Springer.

König, Bernhard (2019). Monteverdi und der Klimawandel. Wie die Musik auf eine globale Herausforderung reagieren könnte. In: *NMZ*, Heft 9. <https://www.nmz.de/politik-betrieb/musikleben/monteverdi-und-der-klimawandel> [16.04.2024].

Malmberg, Isolde & Marina Gall (i. Dr.). Sustainable Development Goals and Music Education: Trainee Music Teachers' Perspectives. In: Britta Freitag-Hild; Stefanie Goertz; Linda B. Juang & Isolde Malmberg (Hg.), *Teacher Education and the UN Sustainable Development Goals: Education for Sustainable Development and Global Citizenship. Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*. Potsdam: Universitätsverlag.

More in Common (2023). *Wie schaut die deutsche Gesellschaft derzeit auf die Klimabewegung?* <https://www.moreincommon.de/klimabewegung/> [16.04.2024].

Morizot, Baptiste (2020). *Philosophie der Wildnis oder Die Kunst vom Weg abzukommen*. Leipzig: Reclam.

Perga, Marie-Elodie; Oriane Sarrasin; Julia Steinberger; Stuart N. Lane & Fabrizio Butera (2023). The climate change research that makes the front page: Is it fit to engage societal action? In: *Global Environmental Change*, Heft 80, S. 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2023.102675>

Posner, George J.; Kenneth A. Strike; Peter W. Hewson & William A. Gertzog (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. In: *Science Education*, Heft 66, S. 211–227. <https://doi.org/10.1002/sci.3730660207>

Schillmöller, Mathias (2021). *Kreatives Klassenmusizieren. Innovative Musizierkonzepte für Unterricht und Projekt*. Esslingen: Helbling.

Schmid, Silke (2023). Grundschul(musik)unterricht for Future? Grundzüge einer Eco-Literate Music Pedagogy für die Grundschule. In: Michael Haider; Richard Böhme; Susanne Gebauer; Christian Gößinger; Meike Munser-Kiefer & Astrid Rank (Hg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 285–291). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schmitz, Jeanette (2021). *Das zerbrechliche Paradies. Ausstellungskatalog Gasometer Oberhausen*. Essen: Klartext.
- Shevock, Daniel J. (2018). *Eco-Literate-Music-Pedagogy*. New York: Routledge.
- Sliwka, Anne & Britta Klopsch (2022). *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Weinheim: Beltz.
- Spitzer, Manfred (2012). Interview. *profil*, Heft 20, S. 90.
- United Nations (UN) (2021). *SDGs and music: agents of change in action*. <https://unric.org/en/sdgs-and-music-agents-of-change-in-action/> [05.02.2024].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2016). *17 Sustainable Development Goals*. <https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals> [05.02.2024].
- Völker, Jonas (i. V.). *Perspektiven von Schüler:innen und Studierenden zu ökologischen Themen im Musikunterricht. Eine explorative Online-Fragebogenstudie*.
- Völker, Jonas (i. R.). Ecological Music Education in the Making: Insights and Logics in the Formation of a German Disciplinary Discourse. In: Danielle Treacy & Albi Odendaal (Hg.), *Ecological Transitions in Music Education*. Springer.
- Zöllner-Dressler, Stefan (2021). Das Künstlerische. In: Christoph Stange & Stefan Zöllner-Dressler (Hg.), *Musik- und Denkkulturen in den Phasen der Musiklehrer*innenbildung* (S. 17–42). Münster: Waxmann.
- 4 Musikwissenschaftler, Creative Coder und Produzenten haben Klimadaten des Jahres 1725 mit den heutigen verglichen. Die Abweichungen wurden in einen Algorithmus überführt, mit dessen Hilfe Vivaldis *Vier Jahreszeiten* neu arrangiert wurden. Ein Video zum Entstehungsprozess und Hintergrund des Projektes findet sich auf der Homepage des NDR: https://www.ndr.de/orchester/elbphilharmonieorchester/audio_video/For-Seasons-Konzertmacht-Klimawandel-hoerbar,forseasons140.html [04.02.2024].
- 5 Die Vorstellung des Projekts sowie ausgewählte Klangergebnisse der Schüler:innen finden sich auf folgender Homepage: <https://www.gesamtschule-hoerstel.de/index.php/archiv/1285-wie-klingt-der-klimawandel> [06.05.2024].
- 6 https://www.musik.uni-osnabrueck.de/arbeitsfelder/musikpaedagogik_und_didaktik/aktuelles/musik_und_klimawandel.html [06.05.2024].
- 7 Projekt Nature Art Lab: <https://theater-baden-alsace.com/stuecke/ikarus-natartlab/> [16.04.2024].
- 8 <https://vimp.ph-heidelberg.de/video/nichts-wie-rhein/0c4a1a0a7fdd3d39a3fab86abe2948c5> [16.04.2024].
- 9 Das von den Teilnehmenden verfasste „Reisetagebuch“ bietet individuelle Innensichten auf das Geschehen <https://www.uni-potsdam.de/de/up-entdecken/upaktuell/up-unterwegs-reisetagebuecher/potsdam-2022> [16.04.2024].
- 10 Die Poster sind derzeit in der 2. Etage des Musikhauses der Universität Potsdam ausgestellt und können über folgenden Link eingesehen werden: <https://www.taskcards.de/#/board/0e5613a0-0cb0-4e6a-b4d5-c5122f920907/view> [16.04.2024].
- 11 Isolde Malmberg von der Universität Potsdam, Deutschland; Wilfried Aigner, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Österreich; Mathias Moors, LUCA School of Arts, Leuven, Belgien; Marina Gall, Universität Bristol, England, Vereinigtes Königreich; und Adri de Vugt, Königliches Konservatorium, Den Haag, Niederlande.
- 12 Die Reihenfolge der Themenbereiche ist zufällig.
- 13 Auf der Website www.earth-choir-kids.com ist ein aufwändig gestaltetes Buch mit Chor- und Klaviersätzen, Playbacks sowie Informationen zu den Themen der Songs sowie Materialien für Projekttag und Unterricht bestellbar. Zudem finden sich auf der Homepage weitere Zusatzmaterialien, Videoclips zu den Songs sowie Hinweise zu Aufführungen und Konzerten.
- 14 Siehe hierzu auch <https://musik-klima.de/vernetzung/> [06.05.2024].

Anmerkungen

- 1 *Sonifikation* beschreibt eine Kompositionsmethode, bei der visuelle, grafische Darstellungen von Klimadaten in eine akustische Form übertragen werden.
- 2 *Warming Stripes* können über den Deutschen Wetterdienst bezogen werden. Individualisierte Versionen für einzelne Gemeinden, Kreise oder Regierungsbezirke in NRW können beim Landesamt für Natur, Umwelt und Verbraucherschutz NRW (LANUV) angefragt und zur Verfügung gestellt werden.
- 3 Ein Konzertmitschnitt aus der Elbphilharmonie findet sich auf der Homepage des NDR: https://www.ndr.de/orchester/elbphilharmonieorchester/audio_video/Alan-Gilbert-dirigiert-For-Seasons,elbphilharmonie2724.html [04.02.2024].

Katharina Anzengruber

„Und was hat das mit Musik(-pädagogik) zu tun?“

Inter- und transdisziplinäre Experimentierräume im Zeichen einer Kultur der Nachhaltigkeit

Abstract

Because of the major sustainability challenges we face, far-reaching transformations are essential. A cultural change is needed that can be supported and shaped by society in all its diversity. This article argues for the need of opening up inter- and transdisciplinary experimental spaces in various contexts, in which society in its diversity can contribute and jointly develop 'concepts' for a desirable and liveable future. What such experimental spaces could look like in school educational contexts is illustrated using the example of the project Stories 'with a Future'. Super Food!?. An overview of this school project is followed by a discussion of

the potentials and challenges in relation to its interdisciplinary and transdisciplinary structure, as well as of the potentials that artistic creation practices in particular have shown in dealing with the project topic. The article concludes with some thoughts on the question what this has to do with music(pedagogy) and brief conclusions for school (music)lessons and (music)teacher training at universities and colleges.

Ausgangssituation

Um die Direktiven, die die 2015 von allen Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen verabschiedeten Sustainable Development Goals (SDGs) vorgeben, zumin-

dest noch annähernd zu erreichen, bedarf keiner kleinen Kompromisse, sondern eines „gewaltigen Sprungs“ (Dixson-Declève et al., 2022, S. 66–72). So lautet zusammengefasst der Befund der Autor:innen der vom *Club of Rome*, dem *Potsdam-Institut für Klimafolgenforschung*, dem *Stockholm Resilience Centre* und der *Norwegian Business School* durchgeführten und 2022 unter dem Titel *Earth for All: A Survival Guide for Humanity* veröffentlichten Studie. Sie nennen fünf Handlungsfelder, denen konkrete Maßnahmen zugeordnet sind, welche die Mindestanforderungen bilden, um das Wohlergehen der Gesellschaft in ihrer Vielfalt zu fördern und gleichzeitig die Erde zu schützen: Beseitigung von Armut, Abbau von Ungleichheiten, Empowerment im Sinne von Geschlechtergerechtigkeit, Transformation der Ernährungssysteme und Energiewende (Dixson-Declève et al., 2022). Nun adressieren die hinter *Earth for All* stehenden Forscher:innen mit ihren Forderungen auf den ersten Blick im Besonderen politische Entscheidungsträger:innen und plädieren in ihrer Argumentation für ökonomische Transformationen als Ausgangspunkt für den Wandel. In der Tat erscheinen diese Forderungen so gigantisch und allumfassend, dass sich zunächst die Frage stellt, inwiefern auf individueller Ebene überhaupt ein Beitrag geleistet werden kann. Gerade aber aufgrund der Dimension und Komplexität der notwendigen Transformationen müssen sie die Gesellschaft in ihrer Vielfalt einbeziehen und von ihr ‚mitgetragen‘, ‚mitverantwortet‘ bzw. auch ‚eingefordert‘ werden. Es bedarf eines gesamtgesellschaftlichen, eines kulturellen Wandels hin zu einer Kultur der Nachhaltigkeit. Folglich wird Kultur in vorliegendem Text nicht als vierte Säule von Nachhaltigkeit, sondern als der „allumfassende Horizont für nachhaltige Entwicklung“ (Rippl, 2022, S. 36) gefasst, der ökologische, ökonomische und soziale Dimensionen inkludiert. Im kulturellen Wandel hin zu einer Kultur der Nachhaltigkeit liegt eine der größten gegenwärtigen Herausforderungen. Bildung und den diversen Bildungseinrichtungen kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zu (vgl. dazu Weder, 2021; Rippl, 2022; Kröger et al., 2022). Für einen Wandel hin zu einer Kultur der Nachhaltigkeit, der von der Gesellschaft in ihrer Vielfalt mitgetragen und -gestaltet werden kann, bedarf es der Schaffung von Räumen „kultureller Demokratie“¹ – so die diesem Beitrag zugrundeliegende Annahme.

Darunter werden als von Handlungsorientierung, Prozesshaftigkeit, Ergebnisoffenheit und kontinuierlicher Reflexion geprägte, inter- und transdisziplinäre Experimentierräume verstanden, in denen sich Menschen mit verschiedenen soziokulturellen Hintergründen mit ihren individuellen (fachlichen) Expertisen, Fähigkeiten, kulturellen Praktiken, Lebensperspektiven und Dringlichkeiten einbringen können. In „ergebnisoffenen [...] Suchprozess[en]“ (Seitz, 2018, S. 9) und unter Nutzung ihrer kreativen Potenziale soll es ihnen ermöglicht werden, gemeinschaftlich und auf Augenhöhe Kon-

zepte für eine wünschens- und lebenswerte Zukunft zu ermitteln bzw. diese auszuhandeln und den Wandel aktiv mitzugestalten (Seitz, 2018; Weder, 2021; Anzengruber & Zobl, 2023).

Basierend auf diesem Verständnis wird in vorliegendem Text exemplarisch aufgezeigt, wie solche Experimentierräume in Bildungs- und Vermittlungskontexten – im Besonderen an Schulen – geschaffen werden können. Dafür werden das Forschungsprojekt *Räume kultureller Demokratie* und im Speziellen das Teilprojekt *Geschichten ‚mit Zukunft‘. Super Food!?* vorgestellt. Im Fokus steht dabei die Frage nach Potenzialen und Herausforderungen, die der Einbezug inter- und transdisziplinärer sowie künstlerischer Zugänge für im Zeichen einer Kultur der Nachhaltigkeit stehende, schulische Experimentierräume birgt. Der Artikel schließt mit Überlegungen zur Frage: ‚Und was hat das mit Musik(pädagogik) zu tun?‘ Diese Frage eröffnet sich vor dem Hintergrund der dem Artikel zugrundeliegenden Argumentation für inter- und transdisziplinäre Unterrichtsettings an Schulen, die sich naturgemäß auch in den Beispielen aus der Praxis widerspiegelt. Künstlerischen Praxen und den künstlerischen Unterrichtsfächern kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu; das gilt auch für die Musik. Der explizite Brückenschlag zur Musik(-pädagogik) erfolgt im finalen Abschnitt des Beitrags.

Wege zu einer Kultur der Nachhaltigkeit – Das Forschungsprojekt „Räume kultureller Demokratie“

Wie können nun inter- und transdisziplinäre Experimentierräume in verschiedenen Bildungs- und Vermittlungskontexten eröffnet werden? Wie müssen sie vor dem Hintergrund divergierender struktureller Rahmenbedingungen sowie kontextbezogener (institutioneller) Erwartungshaltungen und Konventionen ausgestaltet sein? So sind beispielsweise an Schulen mit verpflichtender Teilnahme am Unterricht, d. h. mit in der Regel 45- bzw. 50-Minuten-Einheiten, Fachunterricht und zu erfüllenden Curricula, völlig andere Voraussetzungen vorzufinden als in außerschulischen Bildungseinrichtungen. Welche inhaltlichen und didaktischen Implikationen erweisen sich als geeignet für die Eröffnung von Experimentierräumen, in denen explizit die Nachhaltigkeitsherausforderungen unserer Zeit zum Thema gemacht und eine Zukunft ‚mit Zukunft‘ ausgehandelt werden soll? Und: Welche Rolle können die Künste und künstlerische Zugänge in diesem Zusammenhang spielen?²

Diesen (und weiteren) Fragen widmete sich das über einen Zeitraum von vier Jahren laufende transdisziplinäre Forschungsprojekt *Räume kultureller Demokratie* (2019–2023).³ Im Rahmen dieses Projekts wurden zunächst in einem inter- und transdisziplinär zusammengesetzten Team Ideen für die Ausgestaltung von Experimentierräumen zu Themen im Kontext von Klimawandel und Nachhaltigkeit entwickelt. Die Auswahl der

Teammitglieder erfolgte in Anlehnung an die Akteursanalyse, einer Methode, wie sie häufig in Reallaboren⁴ zur Anwendung kommt, um möglichst viele Perspektiven bereits in den Entwicklungsprozess von Experimentierräumen zu involvieren (vgl. dazu Eckart, 2018).⁵

Aus diesem Prozess gingen Leitgedanken und grobe Konzepte für insgesamt fünf Experimentierräume hervor, die sich auf unterschiedliche Kontexte bezogen: den öffentlichen Raum, den digitalen Raum, Museen und Schulen. Diese wurden in der Folge in kleineren Teams und im Rahmen mehrstufiger Prozesse (weiter)entwickelt, erprobt und u. a. im Hinblick auf oben explizierte Fragestellungen mittels Begleitforschung in den Blick genommen. Die projektleitenden Gedanken und Zugänge prägten dabei alle Experimentierräume: So orientierten sie sich an den SDGs als Leitbild für eine nachhaltige Entwicklung und eröffneten Perspektiven für inter- und transdisziplinäre Aushandlungsprozesse im Sinne einer kulturellen Demokratie. Als zentrales methodisches Prinzip fungierte dabei das Experiment(ieren) in seiner Bandbreite an verschiedenen Verwendungsformen – zwischen „Experimentieren im Sinne von ‚etwas ausprobieren mit ungewissem Ausgang‘ und methodisch besonders kontrollierten Arten der Erkenntnisgewinnung und -prüfung“ (Anzengruber et al., 2023, S. 79; vgl. dazu auch Anzengruber, 2020, S. 27–78).

Darüber hinaus stellte sich im Projektverlauf zunehmend heraus, dass verschiedenen Formen des Geschichtenerzählens im Hinblick auf die Nachhaltigkeitsherausforderungen in besonderer Weise Bedeutung zukommt: Viele Menschen, zumal junge, fühlen sich mit ihren Sorgen und Anliegen in Bezug auf die Zukunft von den politischen Entscheidungsträger:innen nicht gesehen und gehört (Habich, 2023). Dazu kommen bereits angesprochene Gefühle der Überforderung und Machtlosigkeit. Das Aufspüren und Weitertragen von sogenannten Geschichten ‚des Gelingens‘ vermag diesen Gefühlen entgegenzuwirken, Mut zu machen und zum Aktivwerden zu inspirieren und zu motivieren. Das Entwickeln, Erzählen und Gestalten von eigenen Geschichten ermöglicht es darüber hinaus, individuelle Vorstellungen und Visionen einer wünschenswerten Zukunft zum Ausdruck zu bringen oder auch die Stimme zu erheben, um Wünsche, Ängste und Forderungen zu artikulieren (Fischer et al., 2021; Anzengruber & Zobl, 2023). Dementsprechend kann das Geschichtenerzählen in besonderer Weise Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen und subjektiv bedeutsame Prozesse befördern; beides ist für die Bereitschaft zur Teilhabe an Transformationsprozessen unabdingbar (Singer-Brodowski & Taigel, 2020). Folglich ist auch das Aufgreifen verschiedener Zugänge des Geschichtenerzählens ein roter Faden, der sich durch die fünf Experimentierräume zieht.

Angesichts der Komplexität bevorstehender Transformationen und um eine Kultur der Nachhaltigkeit aktiv mitgestalten zu können, „braucht es ein Denken in Alternativen, Vorstellungskraft, Intuition, die Fähig-

keit, ungewöhnliche Verbindungen zu schlagen – ein kreatives Vermögen“ (Bast, zit. nach Pumhösel, 2021; vgl. dazu auch Lurz et al., 2021; Rippl, 2022; Sippl & Rauscher, 2022). Unter anderem dafür können künstlerische Zugänge eine wesentliche Rolle spielen. Vor allem künstlerische Gestaltungspraxen bergen die Möglichkeit, „verschiedene Formen des reflektierenden Umgangs mit der Welt kennenzulernen“ (Brandstätter, 2013, S. 143). Sie vermögen es, Wahrnehmungskonventionen in Frage zu stellen und aufzubrechen, und schaffen (ästhetische) Erfahrungs- und Möglichkeitsräume, in denen sich neue Perspektiven eröffnen können. Dementsprechend bergen sie transformatives Potenzial und können zur Entwicklung und Förderung der Fähigkeit beitragen, ‚out of the box‘ zu denken und zu handeln. Vor diesem Hintergrund ist der Einbezug künstlerischer Gestaltungspraxen – z. B. anhand verschiedener Zugänge des Kreierens und Erzählens von bereits genannten Geschichten ‚mit Zukunft‘ – allen Experimentierräumen gemeinsam.⁶

Inter- und transdisziplinäre Experimentierräume in der Schule – Das Pilotprojekt „Geschichten ‚mit Zukunft‘. Super Food!?“⁷

Im Folgenden wird nun das für den Kontext Schule konzipierte Projekt *Geschichten ‚mit Zukunft‘. Super Food!?* als einer der fünf im Projekt entstandenen Experimentierräume aufgegriffen und näher betrachtet. Es handelt sich dabei um einen Pilotversuch, in dem Möglichkeiten erprobt werden sollten, wie an Schulen Experimentierräume im eingangs dargelegten Sinne eröffnet werden können.

Am Beginn dieses Abschnitts steht die Skizzierung des Projektverlaufs: zum einen unter Rekurs auf die bereits explizierten Überlegungen und projektleitenden Gedanken, zum anderen unter Bezugnahme auf das Konzept einer transformativen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Darauf folgend rückt die Frage nach Potenzialen der inter- und transdisziplinären Anlage des Projektes, aber auch nach damit einhergehenden Herausforderungen in den Fokus, außerdem jene nach Potenzialen, die speziell die künstlerischen Gestaltungspraxen in der Auseinandersetzung mit dem Projektthema aufwiesen. Als Grundlage dafür fungieren Aussagen der in das Projekt involvierten Lernenden und Lehrenden, die mittels offener Fragebögen, schriftlicher Reflexionen und Audioprotokollen gewonnen wurden, sowie der Blick auf die künstlerischen Gestaltungsprozesse der Schüler:innen und die daraus hervorgegangenen Ergebnisse.

Skizzierung des Projektverlaufs

Geschichten ‚mit Zukunft‘. Super Food!? wurde im Frühjahr/Sommer 2022 mit zwei siebten Klassen (= elfte Schulstufe) eines Salzburger Gymnasiums über einen Zeitraum von zweieinhalb Monaten (Mai bis Juli 2022) durchgeführt. Entlang der projektleitenden Gedanken wurden Experimentierräume eröffnet, in denen ver-

schiedene Aspekte in Bezug auf nachhaltige Ernährung aus ökologischer, ökonomischer, medizinischer, soziokultureller und ethischer Perspektive aufgegriffen wurden. Das Thema nachhaltige Ernährung bot dabei viele Anknüpfungspunkte an die Alltagspraktiken der Schüler:innen, aber auch an Alltagspraktiken unserer Gesellschaft in ihrer Vielfalt. Neben der interdisziplinären Anlage, realisiert als fächerverbindender und -übergreifender Unterricht, wurden im Sinne des Gedankens der Transdisziplinarität an verschiedenen Punkten außerschulische Akteur:innen in das Projekt involviert (Wissenschaftler:innen, Künstler:innen und sonstige Praxisakteur:innen, die sich in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung auf verschiedene Weise engagieren). Auf diese Weise sollten den Lernenden möglichst vielfältige Erfahrungsräume und ein breites Spektrum an Perspektiven zum Thema nachhaltige Ernährung eröffnet werden, um dieses in seiner Komplexität erfahrbar zu machen. Ein weiteres Anliegen bestand darin, unter Rekurs auf das Konzept einer transformativen BNE⁸ Prozesse der „kritische[n] Reflexion gesellschaftlicher Grundannahmen und der darauf beruhenden Lebens- und Wirtschaftsweisen“ anzustoßen (Blum et al., 2021, S. 15). Nicht zuletzt sollte den Lernenden das Einbringen ihrer eigenen Lebenswelt ermöglicht werden. Die Basis hierfür bildeten experimentelle Formate: Sie umfassten das künstlerisch-experimentelle Gestalten von und mit Bildern, Sprache oder Klängen; das Experimentieren mit verschiedenen Szenarien und Rollen im Rahmen eines Szenarienworkshops und eines Rollenspiels sowie eher strukturierte, dem Konzept des forschenden Lernens folgende Versuchsanordnungen (vgl. dazu Gropengießer et al., 2017). Basierend auf diesen experimentellen Auseinandersetzungen sollten die Schüler:innen schließlich gemeinsam oder individuell Geschichten ‚mit Zukunft‘ entwickeln.

Die konkrete Umsetzung von *Geschichten ‚mit Zukunft‘*. *Super Food!?* erfolgte in zwei Projektphasen. Nach einer als Thementag konzipierten Kick-off-Veranstaltung mit verschiedenen Impulsen zum Projektthema näherten sich die Jugendlichen im Rahmen der ersten Phase in insgesamt 24 Unterrichtsstunden aus den Fächern Biologie & Umweltkunde, Geografie & Wirtschaftskunde, Geschichte & Politische Bildung, Deutsch sowie Musik ausgewählten Themenschwerpunkten an (Böden, Fleisch und Fleischersatz). Unter dem Motto *Boden in Gefahr* befassten sich die Schüler:innen etwa mit folgenden Fragen: ‚Was hat der Boden mit dem Klima, mit uns und unserem Essen zu tun?‘, ‚Von wem darf er wie beansprucht werden?‘, ‚Inwiefern ist er ‚in Gefahr?‘ Die Auseinandersetzung mit diesem Themenschwerpunkt fand mittels (natur-)wissenschaftlich-experimenteller und künstlerisch-experimenteller Zugänge statt. Die Lernenden beschäftigten sich zum einen mit Phänomenen wie Bodenversiegelung, Bodenversalzung oder Bodenerosion, zum anderen lieferten Redewendungen

wie ‚jemandem den Boden unter den Füßen wegziehen‘ oder ‚an Boden gewinnen‘ Impulse für das Schreiben von Texten, das Produzieren von Stop-Motion-Videos, die Erstellung von Fotocollagen, das Kreieren von Soundscapes mittels Field Recordings oder die Entwicklung von musikalisch-experimentellen Mini-Performances. Die fächerverbindende Umsetzung war in dieser Phase bewusst gewählt, um die stundenplankonforme Struktur einzuhalten. Es sollten Unterrichtssituationen geschaffen und erprobt werden, die nahe an den im Schulalltag vorzufindenden Rahmenbedingungen bleiben. Damit sollte eine Variante von inter- und transdisziplinär angelegtem Unterricht erprobt werden, die möglichst einfach übertrag- und wiederholbar wäre. Kontinuierlich eingelassene Reflexionsphasen sorgten dafür, dass die Lernenden die verschiedenen Perspektiven zusammendenken und verknüpfen konnten.

Die zweite Projektphase umfasste drei ganztägige Projektstage und widmete sich dem künstlerischen Gestalten von Geschichten ‚mit Zukunft‘. Die Schüler:innen konnten zwischen vier Workshops – Poetry Slam und Rap, Songwriting und Komposition, Fotografie und Radioproduktion – auswählen, in denen sie eigene Geschichten entwickelten, basierend auf Erkenntnissen, Erfahrungen und bereits aus Projektphase 1 ‚mitgenommenen‘ Ideen. Dabei wurden sie von Künstler:innen als Workshopleiter:innen begleitet und unterstützt. Die Auswahl der Workshopleiter:innen basierte darauf, dass sie in verschiedenen (künstlerischen) Sparten tätig sind, aber auch interdisziplinär arbeiten. Darüber hinaus sollten sie sich in ihrer jeweiligen (künstlerischen) Praxis mit Themen mit Bezug zu nachhaltiger Entwicklung auseinandersetzen. Die Slam-poetin und Rapperin Yasmin Hafedh aka Yasmo etwa tritt als intersektionale Feministin gegen verschiedene Formen der Unterdrückung auf. Der Musiker und Komponist Peter Mayer ist auch Bio-Bauer, Mitbegründer einer FoodCoop⁹ und schreibt Songs, die durchaus als aktivistisch bezeichnet werden können. Den thematischen Ankerpunkt bildete in dieser Phase weiterhin nachhaltige Ernährung, die Lernenden hatten aber auch die Freiheit, sich von diesem Thema zu entfernen.

Die inter- und transdisziplinäre Anlage des Projektes: Potenziale und Herausforderungen

Aus Schüler:innensicht wurde die fächerverbindende sowie fächerübergreifende Anlage des Projektes mehrheitlich als sehr positiv und gewinnbringend bewertet. Sie nennen beispielsweise die Ermöglichung einer vielschichtigen Beschäftigung mit dem Thema, die Chance, verschiedene Perspektiven kennenzulernen und einnehmen zu können, damit einhergehende neue Erkenntnisse sowie Freiräume, sich selbst mit ihren Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten einbringen zu können. Einige Lernende heben auch den Abwechslungsreichtum hervor. Es finden sich aber auch vereinzelt kritische

Stimmen, die sich in Projektphase 1 eine fundiertere Auseinandersetzung in einzelnen Fächern gewünscht hätten oder die anmerken, es sei ihnen „nicht bei allem gelungen, den roten Faden zu finden und die Zusammenhänge zu sehen“ (FS11¹⁰).

Einige wenige Lernende gehen in ihren Reflexionen auch explizit auf die Verbindung von (natur-)wissenschaftlichen und künstlerischen Zugängen im Projekt ein. Sie beschreiben mit ihren Aussagen den Mehrwert, den diese Verbindung für sie darstellt: „Wissenschaftliche Daten sind wichtig. Aber durch die Kombination von (natur-)wissenschaftlichen mit kreativen [Zugängen] entstehen erst bahnbrechende Erfindungen. Die Idee kam vor der Maschine“ (FS5), schreibt etwa ein:e Schüler:in. „Man bekommt dadurch [durch die künstlerischen Zugänge; Anm. d. Autorin] noch so eine Metaebene zum Thema. Außerdem verknüpft man Inhalte ganz anders“ (FS21), hält ein:e zweite:r Schüler:in fest.

Viele Schüler:innen betonen, dass sie von den vielfältigen wissenschaftlich- und künstlerisch-experimentellen Auseinandersetzungen in Projektphase 1 sowohl in inhaltlicher als auch in methodischer Hinsicht für die in Phase 2 stattfindenden künstlerischen Gestaltungsprozesse sehr profitiert hätten, „um Ideen zu entwickeln und im Laufe der Zeit weiterzuspinnen“ (FS16) oder „um (s)eine Richtung zu finden: Was will ich eigentlich wie sagen und wie passt das mit dem Großen und Ganzen zusammen?“ (FS24).

Ähnlich gelagert sind auch die Rückmeldungen der beteiligten Lehrpersonen. Eine Lehrende schreibt:

Ein einzelner Fachunterricht könnte die breite inhaltliche Komplexität des Themas niemals abdecken. Da der naturwissenschaftliche Unterricht nötiges Fachwissen vermittelte, konnten sich die Lernenden in meinem Unterricht [kreatives Schreiben] dann viel mehr und fundierter auf kreativer Ebene damit beschäftigen und visionärer denken. (RL1¹¹)

Besonders die Lehrenden thematisierten aber auch Herausforderungen und Schwierigkeiten, die die Umsetzung des Projektes mit sich brachte und die sich vor allem auf bereits genannte strukturelle Rahmenbedingungen beziehen, wie sie an vielen Schulen vorzufinden sind:

Erst als wir versicherten, dass das Projekt [...] auf verschiedene Unterrichtsfächer verteilt stattfinden würde, wurde es von der Schulleitung genehmigt. – Trotz Darlegung der vielen Bezüge zu den Curricula aller beteiligten Fächer bestand die Sorge, zu viele Stunden pro Fach in Anspruch zu nehmen. Stichwort: die (erst im darauffolgenden) Schuljahr bevorstehende Matura. (RL2)

Darüber hinaus berichten Lehrer:innen über Skrupel seitens der Schulleitung und einiger Lehrpersonen, die in diesem Falle nur am Rande oder nicht in das Projekt involviert waren: Ängste in Bezug auf organisatorischen und finanziellen (Mehr-)Aufwand, Sorgen in Bezug auf

die im vorherigen Zitat bereits angeklungene Gewährleistung der Einhaltung des Lehrplans, die Befürchtung einer ‚Verwässerung‘ der Inhalte (der innerfachliche inhaltliche Tiefgang geht zu Lasten der Breite an Auseinandersetzungen) sowie die Besorgnis, über zu wenig Expertise in den jeweils ‚fremdbeteiligten‘ Disziplinen bzw. Unterrichtsfächern zu verfügen.

Die Künste und künstlerische Gestaltungsprozesse im Projekt: Potenziale

Potenziale der Künste und künstlerischer Gestaltungspraxen in der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Projektthema werden mit Blick auf die Gestaltungsprozesse der Geschichten ‚mit Zukunft‘ und daraus hervorgehenden Ergebnissen sowie anhand von Aussagen der Schüler:innen in den Fragebögen deutlich.

So entwickelte eine Gruppe von Schüler:innen im Radio-Workshop eine Magazinsendung zum Thema ‚Fleisch & Fleischersatz‘. In Form von Recherchen in Supermärkten, eines Rollenspiels, Passant:innen-Umfragen und eines Interviews mit dem Gründer eines Start-ups versuchte diese Gruppe, „möglichst vielfältig dar[zustellen], wie eine Zukunft mit weniger Fleischessen aussehen könnte und was es hier schon gibt“, ohne dabei „die Leute zu ‚vergessen‘, die zum Beispiel von der Fleischproduktion leben, und diese zu verurteilen“ (FS24). „Wir wollten positiv bleiben, aber unsere Message schon rüberbringen“, fährt der:die Lernende fort: „Das war schwierig, ließ sich aber mit dem kreativen [Format] der Sendung gut machen“ (FS24). Im Rahmen der hier exemplarisch aufgegriffenen Radiomagazinsendung wird demnach nicht mit erhobenem Zeigefinger zum Handeln aufgefordert. Stattdessen werden auf fast spielerisch anmutende, auch humoristische Art und Weise verschiedene Perspektiven nebeneinandergestellt und miteinander in Verbindung gebracht, Handlungsoptionen aufgezeigt, und es wird Neugierde geschürt.

Im Fotografie-Workshop standen Lebensmittel als ästhetische Objekte im Fokus. Anhand von Strategien der Verfremdung, wechselnder Perspektiven und dem Einfangen kaum wahrnehmbarer Details der Lebensmittel mittels verschiedener fotografischer Techniken entstand beispielsweise eine Fotoserie, in der gängige Lebensmittel in völlig neuem ‚Licht‘, sozusagen transformiert, in Erscheinung traten. „Ich habe in diesem Projekt gelernt, mehr auf die kleinen Dinge zu achten und das Große und Ganze anders wahrzunehmen“ (FS13), schreibt ein:e in diesen Workshop involvierte Schüler:in. „Vieles ist möglich, mehr als man glaubt!“, notiert ein:e zweite:r (FS8), und ein:e dritte:r hält fest:

Ich wusste über nachhaltige Ernährung schon einiges. Aber mit dem ‚Herrichten‘ der Lebensmittel, also mit diesem Anordnen [...] und dem Beschäftigen habe ich [...] noch einmal eine andere Sicht auf das ganze Thema ‚Essen‘ bekommen. Und es hat einfach auch Freude gemacht. (FS10)

Die aus den Workshops Poetry-Slam und Songwriting hervorgehenden ‚Geschichten‘ waren weniger von visionärem Denken im Sinne einer Zukunft ‚mit Zukunft‘ oder Optimismus geprägt als von Wut, Anklage, Gefühlen von Machtlosigkeit sowie persönlichen und die Zukunft betreffenden Sorgen und Ängsten. Von „alte[n] Männer[n] fett und satt“ (Schüler:in, 17 Jahre), die alles tot und platt trampeln würden, ist in einem der Poetry-Slam-Texte die Rede, von Leichen, die von uns als Kollektiv verschuldet wurden, „das seit Jahren versagt, aber denkt, es wäre begabt“ (Schüler:in, 17 Jahre). Im entstandenen Song heißt es „Wir sind die besten im Verpesten unserer Welt!“, im Chorus wird hartnäckig „Geldfeuer! Alles brennt, alles brennt!“ wiederholt. Das Projektthema nachhaltige Ernährung fungierte hier als Ausgangspunkt der Gestaltungsprozesse, die früh von der Absicht der Schüler:innen bestimmt waren, ihre Stimme zu erheben und Anliegen zu vermitteln, die für sie in Bezug auf eine Zukunft ‚mit Zukunft‘ dringlich sind. „Kunst ist etwas Abstraktes. Aber Kunst kann auch Botschaften vermitteln, subtil oder ganz klar. Mit meinem Slam habe ich meine persönliche Botschaft rüberbringen können (FS30)“, schreibt ein:e Schüler:in und bringt damit auf den Punkt, was sich in den Aussagen einiger weiterer Lernender wiederfindet.

„Und was hat das nun mit Musik(-pädagogik) zu tun?“

Vieles an dem in den beiden vorhergehenden Teilabschnitten gezeichneten Bild deutet darauf hin, dass die in vorliegendem Beitrag argumentierte und am Beispiel von *Geschichten ‚mit Zukunft‘*. *Super Food!?* ‚operationalisierte‘ Schaffung inter- und transdisziplinärer, im Zeichen einer Kultur der Nachhaltigkeit stehender Experimentierräume auch in schulischen Bildungskontexten einen durchaus verfolgenswerten Ansatz darstellt. Im Idealfall wären solche Experimentierräume ‚nachhaltig‘ im Sinne von ‚kontinuierlich‘ und ‚langfristig‘ im Schulalltag verankert.

Dafür wären aber einige, teils gravierende Veränderungen erforderlich: an den Schulen selbst allem voran strukturelle Änderungen, etwa eine Flexibilisierung oder (temporäre) Auflösung des Fachunterrichts, das Aufbrechen zeitlicher und räumlicher Strukturen oder Erleichterungen in der Organisation und Umsetzung von (längerfristigen) Kooperationen mit außerschulischen Partner:innen. In der (allgemein-pädagogischen sowie in der fachspezifischen) Lehrer:innenbildung bräuchte es etwa die verstärkte Fokussierung auf die Vermittlung von Kompetenzen zur Planung und Realisierung fächerverbindender und -übergreifender Unterrichtsprojekte, die Implementierung von (kritischen) Auseinandersetzungen mit STEAM-Ansätzen¹² in der Lehre oder die Aufnahme von BNE-Ansätzen, auch in die fachbezogenen Curricula. Diese Veränderungen würden auch den schulischen Musikunterricht sowie die Ausbildung von Musiklehrkräften betreffen.

Einiges an den in den vorhergehenden Teilabschnitten dargelegten Ausführungen deutet darauf hin, dass künstlerische Zugänge – im Besonderen künstlerische Gestaltungspraxen – eine zentrale Rolle spielen für die Entwicklung von Kompetenzen, um den Nachhaltigkeits Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen und Wandel mitzugestalten. So fanden etwa die Lernenden im Rahmen des Songwriting-Workshops in der Verbindung von Text und Musik eine für sie adäquate Ausdrucksform, um sich mit ihren Gedanken, Gefühlen und Dringlichkeiten Gehör zu verschaffen. Unter Einbezug von starken sprachlichen Bildern und in Kombination mit eindringlichen Melodien artikulierten sie den Notfallzustand, in dem sich der Planet Erde befindet. Sie nutzten damit ein Potenzial musikalischer Gestaltungspraxen für die Auseinandersetzung mit den Nachhaltigkeits Herausforderungen, das auch auf andere künstlerische Ausdrucksformen zutrifft und umgekehrt.

In der Anerkennung der Bedeutung der Künste für den unabdingbaren Wandel liegt im Idealfall eine Chance, um die Stellung der künstlerischen Fächer zu ‚stärken‘. Reduktionen auf ein absolutes Minimum, besonders des Musikunterrichts, sind an Schulen im deutschsprachigen Raum die Regel. Allerdings birgt die Argumentation für die Schaffung inter- und transdisziplinärer Experimentierräume auch die Gefahr, Zusammenlegungen der künstlerischen Fächer zu Fächerverbänden den Weg zu bereiten, dann sehr wahrscheinlich mit Stundenkürzungen – eine Vorgehensweise, wie sie für bayerische Grundschulen, wenn auch aus anderen Gründen, gegenwärtig Realität zu werden scheint (vgl. dazu Günther, 27.02.2024).

Auf inhaltlicher Ebene bringt der hier dargelegte Zugang die Gefahr mit sich, die Künste, im Besonderen künstlerische Gestaltungspraxen, in erster Linie in den Dienst eines nicht-kunstbezogenen Anliegens zu stellen. ‚Wo bleiben [bei dem] hier [skizzierten Ansatz] das künstlerische Gestalten und das ästhetische Erleben als solche?‘, lautet eine Frage, die mir in diesem Kontext wiederholt gestellt wurde. Tatsächlich deutet sich – sowohl in den Reflexionen der Lernenden als auch in der diesem Text zugrundeliegenden Argumentation – mit Formulierungen wie jenen von der ‚Rolle‘ oder dem ‚Potenzial‘ von ästhetischen Praxen eine Art ‚Wirkungsrhetorik‘ an. Das ist meines Erachtens in Anbetracht der Dringlichkeit der Thematik zwar durchaus legitim; künstlerische und musikalische Praxen als Mittel zum Zweck in den Dienst der Sache zu stellen, darf allerdings keinesfalls zum Hauptanliegen eines Unterrichts in den künstlerischen Fächern werden. Dieser Gefahr kann meines Erachtens dann entgegengewirkt werden, wenn (künstlerische) Experimentierräume ...

konsequent als von Handlungsorientierung, Prozesshaftigkeit, Ergebnisoffenheit, Reflexivität, Perspektivenvielfalt und Diskursivität geprägte, flexible Erfahrungsräume [inszeniert sind], in die sich die Lernenden mit ihren

Erfahrungen und Bedürfnissen einbringen und diese aus-handeln können, um sich verschiedene Sichtweisen und Handlungsoptionen selbst zu ‚ermitteln‘. (Anzengruber et al., 2023, S. 99)

Denn unter Erfüllung dieser Kriterien gewährleistet auch ein explizit an den Nachhaltigkeits Herausforderungen orientierter Zugang „die Entstehung (ästhetischer) Erfahrungsräume, in denen sich [auch] das künstlerischen Praxen per se innewohnende transformative Potenzial entfalten kann, ohne [primär] an ein spezifisches Ziel oder einen bestimmten Zweck gebunden zu sein“ (ebd.).

Darüber hinaus ist der hier dargelegte Zugang einer unter zahlreichen weiteren. Auch abseits thematischer Gebundenheit oder großangelegter Projekte möglichst vielfältige Situationen zu schaffen, in denen (ästhetische) Erfahrungsprozesse initiiert und unter bestimmten Umständen – etwa bedingt durch Differenz Erfahrungen im künstlerischen Tun – Transformationsprozesse angestoßen werden, darin liegt meines Erachtens eine der Hauptaufgaben der künstlerischen Fächer, wenn es darum geht, Kinder und Jugendliche nachhaltig dabei zu unterstützen, jene Fähigkeiten (weiter) zu entwickeln, derer es bedarf, um Wandel (mit) zu gestalten. Die Musikpädagogik bietet in dieser Hinsicht eine große Bandbreite an Möglichkeiten.

Literatur

Anzengruber, Katharina (2020/i. Dr.). *KLANKÖRPER – KÖRPER-KLANG. Experimentieren in Kunst und Wissenschaft* (Dissertationsschrift, eingereicht und verteidigt in 2020). Wien: LIT.

Anzengruber, Katharina (2023). Wandel ‚gestalten‘. Transformatives Lernen durch künstlerisches Gestalten. In: Caroline Bühler, Alexandria Krug & Carmen Sippl (Hg.), *Journal für LehrerInnenbildung. Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Heft 3/23, S. 211–236.

Anzengruber, Katharina; Caroline Neudecker & Magdalena Schmidbauer (2023). Geschichten ‚mit Zukunft‘. Super Food!?. Inter- und transdisziplinäre Experimentierräume zu nachhaltiger Ernährung am Bundesoberstufenrealgymnasium (BORg) Straßwalchen. In: Elke Zobl & Katharina Anzengruber unter Mitarbeit von Sandra Kobel, Timna Pachner, Sophia Reiterer & Doris Posch, *Zukunft mit Zukunft. Klima, Kunst, Kultur – Experimentierräume und Vermittlungsformate. Praxis-Handbuch* (S. 74–101). Salzburg: Eigenverlag.

Anzengruber, Katharina & Elke Zobl (2023). Wege in eine Zukunft mit Zukunft. In: Elke Zobl & Katharina Anzengruber unter Mitarbeit von Sandra Kobel, Timna Pachner, Sophia Reiterer & Doris Posch, *Zukunft mit Zukunft. Klima, Kunst, Kultur – Experimentierräume und Vermittlungsformate. Praxis-Handbuch* (S. 12–39). Salzburg: Eigenverlag.

Blum, Jona; Mareike Fritze; Janina Taigel; Mandy Singer-Brodowski; Martina Schmitt & Matthias Wanner (2021). *Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/final_hauptdok_uba_handbuch_transformatives_lernen_bfrei.pdf [02.02.2024].

Brandstätter, Ursula (2013). *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Defila, Rico & Antonietta Di Giulio (Hg.) (2018). *Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung*. Wiesbaden: Springer VS.

Dixson-Declève, Sandrine; Owen Gaffney; Jayati Ghosh; Jörgen Randers; Johan Rockström; Per Espen Stoknes (übersetzt von Barbara

Steckhan & Rita Seuß) (2022). *Earth for All: Ein Survivalguide für unseren Planeten. Der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach »Die Grenzen des Wachstums«*. München: oekom.

Eckart, Jochen; Astrid Ley; Elke Häußler & Thorsten Erl (2018). Leitfragen für die Gestaltung von Partizipationsprozessen in Reallaboren. In: Rico Defila & Antonietta Di Giulio (Hg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung* (S. 105–135). Wiesbaden: Springer VS.

Fischer, Daniel; Sonja Fückler; Hanna Selm; Martin Storksdiack & Anna Sundermann. (2021). SusTelling: Storytelling für Nachhaltigkeit. In: Daniel Fischer; Sonja Fückler; Hanna Selm & Anna Sundermann (Hg.), *Nachhaltigkeit erzählen. Durch Storytelling besser kommunizieren?* (S. 21–36). München: oekom.

Gaztambide-Fernández, Rubén (2013). Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. In: *Harvard Educational Review*, Heft 1/83, S. 211–236.

Gaztambide-Fernández, Rubén (2014). Warum die Künste nichts tun. Auf dem Weg zu einer neuen Vision für die kulturelle Produktion in der Bildung. In: Gunhild Hamer (Hg.), *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte* (S. 51–86). München: kopaed.

Gaztambide-Fernández, Rubén (2020). The Orders of Cultural Production. In: *Journal of Curriculum Theorizing*, Heft 3/35, S. 37–43.

Gropengießer, Harald; Ulrich Kattmann & Dirk Krüger (2017). *Biologiedidaktik in Übersichten*. Seelze: Aulis.

Günther, Anna (27.02.2024). *Es trifft Kunst und Musik*. <https://www.sueddeutsche.de/bayern/grundschule-stundenplan-streichung-bayern-anna-stolz-1.6401093> [15.03.2024].

Habich, Jörg (2023). *Jugendliche in Deutschland blicken optimistischer in die eigene Zukunft als vor einem Jahr*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/august/jugendliche-in-deutschland-blicken-optimistischer-in-die-eigene-zukunft-als-vor-einem-jahr> [02.02.2024].

Hörning, Karl H. & Julia Reuter (Hg.) (2004). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript.

Klaus, Elisabeth & Elke Zobl (2019). Kritische kulturelle Produktion im Kontext von Cultural Studies und Cultural Citizenship. In: Elke Zobl, Elisabeth Klaus, Anita Moser & Perrson Perry Baumgartinger, *Kultur produzieren. Künstlerische Praktiken und kritische kulturelle Produktion* (S. 19–31). Bielefeld: transcript.

Kröger, Franz; Henning Mohr; Norbert Sievers & Ralf Weiß (Hg.) (2022). *Jahrbuch für Kulturpolitik 2021/22. Kultur der Nachhaltigkeit*. Bielefeld: transcript. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/2050.12657/59907/9783839461730.pdf?sequence=12&isAllowed=y> [28.02.2024].

Lurz, Birgit; Wolfgang Schlag & Thomas Wolking (2021). *PLAYBOOK Klimakultur. Strategien für einen nachhaltigen Kulturwandel* (Creative Austrians II). Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten – Sektion für internationale Kulturangelegenheiten. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Kultur/Publikationen/Playbook_Klimakultur_Web_20210910.pdf [28.02.2024].

Pumhösel, Alois (2021). *Die Rolle der Kunst in Zeiten des Klimawandels*. <https://www.derstandard.at/story/2000129309465/die-rolle-der-kunst-in-zeiten-des-klimawandels> [02.02.2024].

Rippl, Gabriele (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In: Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 33–51). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Seitz, Klaus (2018). Globales Lernen als Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. In: VENRO (Hg.), *Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele* (S. 7–11). VENRO. https://venro.org/fileadmin/user_upload/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2018_Globales_Lernen.pdf [02.01.2024].

Singer-Brodowski, Mandy (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *Zeitschrift für*

internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 1/39, S. 13–17. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP_1_2016_SingerBrodowski_Transformative_Bildung.pdf [12.03.2024].

Singer-Brodowski, Mandy & Janina Taigel (2020). Transformatives Lernen im Zeitalter des Anthropozäns. In: Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Martin Scheuch (Hg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 357–368). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Sippl, Carmen & Ernst Rauscher (Hg.) (2022). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Weder, Franziska (2021). Nachhaltigkeit als kulturelle Praxis. In: Birgit Lurz, Wolfgang Schlag & Thomas Wolkinger (Hg.), *PLAYBOOK Klimakultur. Strategien für einen nachhaltigen Kulturwandel* (S. 22–29).

Zobl, Elke & Katharina Anzengruber unter Mitarbeit von Sandra Kobel, Timna Pachner, Sophia Reiterer & Doris Posch (2023). *Zukunft mit Zukunft. Klima, Kunst, Kultur – Experimentierräume und Vermittlungsformate. Praxis-Handbuch*. Salzburg: Eigenverlag. <https://www.p-art-icipate.net/raeume/handbuch-und-materialien> [20.01.2024].

Anmerkungen

- Der Ansatz der „kulturellen Demokratie“ (engl. „cultural democracy“) wurde vom Erziehungswissenschaftler, Cultural Studies-Forscher und Musikpädagogogen Rubén Gaztambide-Fernández entwickelt (vgl. dazu Gaztambide-Fernández, 2013, 2014, 2020). Im Sinne der Cultural Studies fußt er auf der „Wahrnehmung und Anerkennung kultureller Praktiken und kultureller Produktion im Alltag von Menschen und [dem] Hinterfragen eines elitär und ausschließend verwendeten und praktizierten Kunstbegriffs, vor allem in Bildungskontexten“ (Anzengruber & Zobl, 2023, S. 24; Gaztambide-Fernández, 2014; Hörning & Reuter, 2004). Als Voraussetzungen für kulturelle Demokratie beschreibt Gaztambide-Fernández die Schaffung von Rahmenbedingungen (in Kunst-, Kultur- und v. a. in Bildungseinrichtungen), die es ermöglichen, dass ‚alle‘ Menschen mittels kultureller Praxen aktiv an der Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft teilhaben können. Für Bildungskontexte schlägt er konkret vor, nicht mehr von ‚den Künsten‘ zu sprechen, sondern von „symbolischer und kultureller Arbeit“ bzw. „symbolischer Kreativität“ als kultureller Produktion (Gaztambide-Fernández, 2014, S. 56). Im in vorliegendem Beitrag vorgestellten Projekt *Räume kultureller Demokratie* dienen die Kerngedanken des Konzeptes von Gaztambide-Fernández als theoretische Ausgangspunkte und auf konzeptioneller Ebene als Reflexionsfolien. Sowohl in der Konzeption als auch in der praktischen Umsetzung der Experimentierräume bedurfte es aber kontextbezogener Adaptionen.
- Entgegen des Vorschlags von Gaztambide-Fernández, in Bildungszusammenhängen auf die Verwendung des Kunstbegriffs aufgrund seiner elitären und eurozentrischen Aufladung zu verzichten (Gaztambide-Fernández, 2014, S. 56), wird er in vorliegendem Beitrag sowie im Projekt *Räume kultureller Demokratie* bewusst verwendet – allerdings in einem sehr breiten Verständnis im Sinne der Cultural Studies, das (alltags-)kulturelle mediale Praxen mit künstlerischen Ausdrucksformen „auf eine Ebene stellt und auch ihre Überschneidungen und Brüche umfasst“ (Klaus & Zobl, 2019, S. 19).
- Das Projekt *Räume kultureller Demokratie* (Projektleitung: Elke Zobl) wurde vom Land Salzburg gefördert und im Rahmen einer Kooperation der Interuniversitären Einrichtung Wissenschaft und Kunst (Paris Lodron Universität Salzburg und Universität Mozarteum Salzburg) mit dem Salzburg Museum umgesetzt. Informationen zum Projekt: <https://www.p-art-icipate.net/raeume/start> [12.02.2024].
- Reallabore sind transdisziplinäre Experimentierräume, in denen Wissenschaftler:innen und Akteur:innen aus der Praxis und Zivilgesellschaft gemeinsam sogenannte Realexperimente planen und durchführen. Sie verfolgen dabei drei Ziele: Wissens- und Erkenntnisproduktion (Forschungsziele), Anstoßen von Transformationsprozessen (Praxisziele) sowie das Voneinander-Lernen und Vermitteln (Bildungsziele) (vgl. dazu Defila & Giulio, 2018).
- Die Akteur:innen kamen aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen (u. a. Klimawandelanpassung, Armut- und Ungleichheitsforschung, ökologische Ökonomie), Kunst, Kultur und digitale Medien (soziale Kunst, Medienkunst, Musik, digitale Medienbildung), Bildung und Vermittlung (Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, schulische und universitäre Lehre, Kulturvermittlung, Kulturar-

beit, Studierende) und Zivilgesellschaft (Vertreter:innen von *Fridays for Future*, Radiomacher:innen etc.).

Insgesamt dienten Arbeitsweisen von Reallaboren als ein wesentlicher Orientierungsrahmen für die Umsetzung des Projekts *Räume kultureller Demokratie*. Neben der Akteursanalyse fungierten auch die Orientierung an den SDGs sowie die kontinuierliche Zusammenarbeit in inter- und transdisziplinär ausgerichteten Teams als Bezugspunkte. Darüber hinaus wurden Formate und Methoden, wie sie in Reallaboren zum Einsatz kommen, etwa Szenarien-Workshops oder Stadtpaziergänge, aufgegriffen und adaptiert.

- Aus dem Projekt *Räume kultureller Demokratie* ist das Praxis-Handbuch *Zukunft mit Zukunft. Klima, Kunst, Kultur – Experimentierräume und Vermittlungsformate* hervorgegangen (Zobl & Anzengruber, 2023). Darin werden in diesem Abschnitt in aller Kürze dargelegte Entwicklungsprozesse nachgezeichnet und Erfahrungen geteilt, die Experimentierräume vorgestellt und exemplarisch Vermittlungsformate in Form von Handlungsanregungen als Impulse für die Praxis zugänglich gemacht. Die Publikation sowie sämtliche Materialien sind online zum Download verfügbar unter: <https://www.p-art-icipate.net/raeume/handbuch-und-materialien/> [24.02.2028].
- Einige im folgenden Abschnitt dargelegte Inhalte wurden bereits – mit jeweils anderen Schwerpunktsetzungen – publiziert (vgl. dazu Anzengruber, 2023; Anzengruber et al., 2023).
- Weil BNE-Ansätze in der schulischen Praxis in den vergangenen Jahren, auch aufgrund der expliziten Verankerung in den SDGs, stark an Bedeutung gewonnen haben und dementsprechend umfassend erprobt und beforscht wurden, erwies es sich als sinnvoll, den hier dargelegten, vom Konzept der kulturellen Demokratie inspirierten Zugang vor dem Hintergrund existierender BNE-Ansätze kritisch zu reflektieren und auf seine kontextbezogene Praxistauglichkeit hin zu überprüfen. Dabei erwies sich das Konzept einer transformativen BNE als geeigneter Referenzrahmen. Im Vergleich zu anderen BNE-Ansätzen ist es zusätzliches Anliegen der transformativen BNE, dass „Bildungsprozesse und -institutionen auch kritisch auf ihren Beitrag zu einer nicht nachhaltigen Wertentwicklung“ (Singer-Brodowski, 2016, S. 14) hinterfragt werden müssen. Damit wird der Gefahr einer Übernahme neoliberaler Bildungs- und Nachhaltigkeitsdiskurse entgegengewirkt.
- Unter FoodCoops (= Lebensmittelkooperativen) versteht man den Zusammenschluss von Personen und Haushalten, die selbstorganisiert, meist biologische Produkte direkt von lokalen Bauernhöfen, Gärtnereien etc. beziehen.
- FSx = Fragebogen Schüler:in x.
- RLx = Reflexionstext Lehrende x.
- STEAM steht für Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics. STEAM-Ansätze zielen darauf ab, genannte Disziplinen zu fördern. Im Besonderen sollten Querverbindungen zwischen diesen Disziplinen hergestellt werden, um die Entwicklung von kritischem Denken, Problemlösungsfähigkeit und Kreativität seitens der Lernenden zu unterstützen.

Anna Unger-Rudroff

„Die Musik steckt einfach in mir drin, ich muss sie nur herausholen!“

Kreatives Musizieren im Musikunterricht der Grundschule

Abstract

This article focuses creative music-making in primary school music lessons. It discusses on the conditions that must be fulfilled for the children to experience their own music-making to be free and self-determined. The author conducted a student survey, which was inspired by observations in the classroom. The survey is aimed at a particular phase of the music lesson in which students perform their own, freely invented music to their fellow students. The results suggest that children are particularly motivated to make music when they have the feeling that they can develop their ideas freely, when they experience self-efficacy, when they feel safe in the social context and when the situation meets the children's curiosity and need to play. Also listening to the music as well as listening to each other play a decisive role as a prerequisite for successful music-making. The article therefore leads to the hypothesis that creative processes can only be guaranteed if teachers orient themselves towards the children.

Zu Beginn meiner Musikstunden beobachte ich häufig folgende Situation: Die Schüler:innen betreten nach und nach den Musikraum, und das Erste, was ihre neugierigen Blicke anzieht, sind die Instrumente, die dort auf sie warten. Es scheint, als würden sie direkt zum Spiel auffordern. Wenn ein Kind dann ein Instrument in die Hand nimmt, schlägt der Augenblick der Freude sofort in eine Handlung um. Das Kind erkundet, welche Klang- und Spielmöglichkeiten es dem Instrument entlocken kann. Es wiederholt, was ihm Spaß bereitet, und die Wirkung auf das mithörende Umfeld wird getestet. Im Spiel taucht das Kind in einen eigenen Spiel-Raum ein. Hier gibt es keinen zu erfüllenden Zweck. Der Sinn der Tätigkeiten am Instrument wird unhinterfragt empfunden.

In Festreden zum Schulanfang wird die Grundschule oft als Ort beschrieben, an dem die Heranwachsenden nicht nur grundlegende Kulturtechniken wie Rechnen, Lesen und Schreiben erwerben, sondern auch Schlüsselkompetenzen, die das Individuum braucht, um selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Die Welt, in die Schüler:innen hineinwachsen, ist fortlaufend und schnell im Wandel. Gesellschaftliche Veränderungen fordern Anpassungsfähigkeit und Kreativität, um sich zu orientieren und mit allen Herausforderungen des Lebens wachsen zu können.

Als Lebensgestaltungs- und Lebensbewältigungskompetenz gehört Kreativität zu den basalen Bildungszielen. Sie ist zugleich eine wichtige Bildungsvoraussetzung, die Kinder am Beginn ihrer Schullaufbahn mitbringen und die es zu erkennen, zu entfalten und zu fördern gilt.

Kinder beziehen Imagination, Fantasie und Vorstellungskraft in ihr Spiel ein, wodurch Aneignung von Wirklichkeit erfolgt. Seine Spontanität ermöglicht dem Kind eine vorurteilsfreie Sammlung von Ideen, Möglichkeiten und Erkenntnissen und die notwendige Aufnahmebereitschaft, welche die Produktion kreativer Leistungen begünstigen. Kinder bringen damit günstige Voraussetzungen zur Entwicklung und Ausdifferenzierung von Kreativität mit.¹

Kreativität bezieht sich dabei nicht nur auf den künstlerischen Bereich, sondern auf das gesamte menschliche Denken und Handeln.² Sie zieht sich durch alle Kompetenzbereiche, wie sie durch die OECD-Studie definiert wurden: Selbstkompetenz, Sachkompetenz, Sozialkompetenz.³

Für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ist bedeutsam, dass es (nicht nur im Fach Musik) lernt, mit Problemen umzugehen, bei denen die Lösung selbstständig erarbeitet werden muss. Irritationen auszuhalten, diese sogar als Inspiration wahrzunehmen, ist mit Blick auf das Lernen eine ebenso wichtige Kompetenz wie das Entwickeln intrinsischer Motivation.

Auch im Rahmen der musikpädagogischen Forschung werden Motivation und Bereitschaftshaltung als Dimensionen von Kreativität gezählt. Johannes Hasselhorn zufolge können unter kreativer Kompetenz „die individuell verfügbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften verstanden werden, die notwendig sind, um musikbezogene Anforderungssituationen, die kreative Lösungen (im Sinne der Produktkriterien Originalität/Neuheit und Angemessenheit/Nützlichkeit) erfordern, erfolgreich bewältigen zu können“.⁴

Beginnen können kreative und partizipative Prozesse im Rahmen des Schulunterrichts nur mit der Eigenaktivität des lernenden Kindes. Momente aufzuspüren, in denen das Musizieren im Musikunterricht beginnt, kreativ zu sein, und in denen es aus lernseitigem Blickwinkel von Schüler:innen als ein freies und selbstbestimmtes musikalisches Tun empfunden wird, geht als

Anliegen diesem Beitrag voraus. Ich möchte darin der Frage nachgehen, wie das freie kreative Musizieren so in den Grundschulmusikunterricht eingebunden werden kann, dass sowohl die gegebenen Voraussetzungen (wie die Spielfreude und Neugier) seitens der Kinder genutzt und ausgebaut werden als auch daran anknüpfend neue Voraussetzungen zum kreativen Tun geschaffen werden können. Dabei interessiert mich besonders, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit sich die Lernenden im freien musikalischen Tun ihrer Selbstwirksamkeit und einer Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten bewusst werden.

In das Spannungsfeld zwischen den Bedingungen für kreatives Schaffen (wie Individualisierung und Ergebnisoffenheit) und den strukturellen Rahmenbedingungen des Grundschulunterrichts möchte ich das kreative Musizieren einordnen. Dabei setzen meine Reflexionen in phänomenologischer Haltung bewusst bei Beobachtungen im Praxisfeld (am Kind) an. Indem ich theoretische Vorannahmen hierbei zunächst ausklammere, lasse ich zwangsläufig die in der Praxis zutage tretende Komplexität der Rahmenfaktoren für kreatives Musizieren zu. Verschiedene musikpädagogisch relevante Begriffe wie Kreativität, Selbstwirksamkeit, Hören, Lernen, Motivation, Leistungsbewertung und soziales Klima bringe ich in die Diskussion ein, ohne sie jedoch im Rahmen des Beitrages im Einzelnen vertieft reflektieren und begriffsgeschichtlich verorten zu können. Ich beabsichtige vielmehr, angeregt durch die Äußerungen der Kinder zum kreativen Musizieren, mein Augenmerk auf das Freie, nicht Vorbestimmte oder Vorstrukturierte zu richten. Denn im musikpädagogischen Diskurs wurde bereits darauf hingewiesen, dass durch ein Übergewicht an didaktischer Rahmgebung kreative Prozesse im Musikunterricht eingeschränkt werden können.⁵ Dem entgegenzuwirken und Impulse für eine wirksame didaktische Rahmung aus der Schüler:innenperspektive zu gewinnen, ist mein Anliegen. Ich bin davon überzeugt, dass wir nur unter Einbezug des lernseitigen Blickes ermitteln können, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Grundschulkindern im Musikunterricht selbstbestimmt und somit nachhaltig lernen.

Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit das didaktisch gerahmte musikalische Tun ein kreatives ist und lernseits als freiheitlich erlebt wird?

Kreativität braucht „reichhaltige und stimulierende Ressourcen im musikalischen und außermusikalischen Bereich“.⁶ Neben der Vorbereitung eines anregenden Umfeldes bedarf es eines Raumes, der entdeckendes Lernen und explorative Erfahrungen ermöglicht, sowie eines flexiblen Umgangs mit Zeit. „Genau an dieser Stelle sind formale Bildungssysteme vor eine besondere Herausforderung gestellt“, sagt Christiane Stöger.⁷

Hierbei darf auch die allgemeine Fähigkeit zu spielen nicht aus dem Blick geraten. Was in jüngeren Kindern noch wie selbstverständlich angelegt ist, gilt es im Grundschulalter zu erhalten und so zu pflegen, dass sich aus einer natürlichen Affinität zum Spiel die Fähigkeit zum gemeinsamen und zum ästhetischen (Gestaltungs-)Spiel entwickelt.

Klaudia Schultheis betrachtet das kindliche Spiel als eine „Form des selbstgesteuerten Lernens“, denn es kommt dem „natürlichen Explorationsbedürfnis“ des Kindes entgegen.⁸ Das könnte erklären, warum Schüler:innen im freien musikalischen Gestaltungsspiel ihr Tun als ichbezogen und freiheitlich reflektieren, wie ich später mit Bezug auf Schüler:innenäußerungen zeigen möchte. Das freie Spiel im Rahmen des kreativen Musizierens ruft durch die Erfahrung des Neuen zudem Freude und Genuss hervor und ermöglicht wichtige Erfahrungen der „eigenen Wirksamkeit und Urheberschaft“.⁹

Auf die enge Verbindung zwischen Kreativität und Spiel machte auch der britische Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald W. Winnicott (1896–1971) aufmerksam. Er verstand das Spielen als ein schöpferisches Handeln und Suchen nach dem Selbst und führte es als Bedingung der Entfaltung von Kreativität an.¹⁰ Im schöpferischen, kreativen Spiel wird vom Spielenden eine Verbindung von Erinnerung, Vergegenwärtigung und Vorahnung geschaffen. Im Kontext von Musikunterricht kann dies bedeuten, dass Lernende auf bereits Gelerntes zurückgreifen. Die musikalische Aktivität, bei der dies geschieht, wird im Hier und Jetzt erlebt und lässt etwas entstehen, das zum Gegenstand weiterer Auseinandersetzungen in der Zukunft werden kann.

Das Entwerfen gen Zukunft, das Entdecken von Neuem und der persönliche Lernzuwachs sind aber zwangsläufig auch mit dem Unbekannten oder Ungewissen verbunden. So liegt Winnicott zufolge „[d]er wesentliche Aspekt des Spielens [...] darin, daß es stets mit einem gewissen Wagnis verbunden ist, das sich aus dem Zusammenwirken von innerer Realität und dem Erlebnis der Kontrolle über reale Objekte ergibt.“¹¹ Um für dieses Wagnis gewappnet zu sein, braucht es eine Sicherheit gebendes soziales Umfeld und Gelingenserfahrungen in Bezug auf die aktive Mitgestaltung des Unterrichtsgeschehens. Dafür einen geschützten, von Wertschätzung geprägten Raum im Klassenverband herzustellen, zählt daher zu den kreativitätsfördernden Faktoren im Musikunterricht.¹²

Eine solche an der Persönlichkeit des lernenden Kindes ausgerichtete Lehr-Lern-Situation entsteht auch durch eine entsprechende Bewertungskultur, die höchst individuelle Leistungen anerkennt und wertschätzt. Spielentscheidend sind hierbei die Aufgabenstellungen für kreative Arbeiten. Um Kreativität zu entfalten, sollten Aufgabenstellungen Offenheit sowie das Herausfallen aus gewohnten Handlungsmustern gewährleisten. Im besten Falle handelt es sich nach Stöger um „offene und die Motivation anregende Problemstellungen, die eine

Auseinandersetzung um der eigenen Person Willen und nicht aufgrund äußerer Zwänge anregen“.¹³ Denn „Druck zu Konformität“ oder ein „autoritäres Regelsystem mit abgeleiteten starren Prinzipien“ hemmen die Entfaltung von Kreativität.¹⁴

Wie kann nun eine didaktische Rahmung kreativer Gestaltungsaufgaben aussehen, damit zum einen Freiräume für das Individuelle und Neuartige und zugleich Situationen entstehen, in denen Schüler:innen Sicherheit und Orientierung gewinnen?

Anregungen zu einer unterstützenden Rahmung formuliert Mathias Schillmöller für den Musikunterricht ab der Sekundarstufe I in seinem aktuellen Band *Kreatives Klassenmusizieren* (2021), auf den ich mich im Folgenden beziehen möchte.

Mit seinen thematisch und stilistisch vielfältigen Unterrichtsbeispielen zeigt Schillmöller, wie im Rahmen des regulären Musikunterrichts in kürzester Zeit ansprechende schöpferische Kreationen geschaffen werden können. Dabei betont er, dass jede Idee der Schüler:innen sowie jeder kleinste Baustein eines Werkes ernst genommen werden sollten, um die Schöpfenden selbst von Beginn an in die kreativen Prozesse zu involvieren. Dies geschieht auch, indem die Rahmenbedingungen für kreative Musiziervorhaben im Musikunterricht mit allen dafür notwendigen Rollen, Verantwortungszuschreibungen und Regeln zu Anfang von den Schüler:innen aktiv mitgestaltet werden.¹⁵

Dass kreative Freiräume in einem klar und verlässlich strukturierten Schulunterricht eingerichtet werden können, zeigt der Autor, indem er fünf rahmende Phasen des kreativen Klassenmusizierens formuliert, die sich auf die verschiedensten ergebnisoffenen Unterrichtsvorhaben übertragen lassen.¹⁶ Auch wenn Schillmöller betont, dass mit der Reihenfolge und dem Gewicht der einzelnen Phasen flexibel umgegangen werden kann, haben aus meiner Sicht zwei Phasen in ihrer Verzahnung einen unverrückbaren und für die gesamte Rahmung bedeutsamen Stellenwert: die Anfangs- und die Endphase. Durch die Ausrichtung auf ein noch offenes Ergebnis unter Wahrung der Vielfalt der Möglichkeiten kreativer Arbeitswege schwingt im Anfang bereits eine Ahnung des Endes mit.

„Kreatives Klassenmusizieren hat stets die Aufführung im Blick, auch wenn das Publikum nur in der Vorstellung anwesend ist.“¹⁷ Am Ende eines Klassenmusizierprojektes steht, so Schillmöller, die Performance, die Veröffentlichung des entstandenen Musikwerkes im sozialen Rahmen mit anschließender Reflexion, die weitere Auseinandersetzungen anregen kann, bis sie schließlich in die „Ending-Phase“¹⁸ mündet.

Der Aspekt der Bewertung von kreativen Leistungen ist bei Schillmöller wiederum untrennbar mit dem Anfang des Unterrichtsprozesses und dort insbesondere mit der richtungsweisenden Aufgabenstellung verbunden. Schillmöller empfiehlt:

*Aufgabenstellungen sollten nicht am Resultat orientiert sein, nichts haben von strikt zu befolgender Verkehrsordnung, sondern in jedem Augenblick ihrer Ausführung zur Disposition stehen.*¹⁹

Impulse wiederum sollten knapp und klar formuliert werden, um anzuregen und zu motivieren. Indem gemeinsame Reflexionsphasen („Gesprächsphasen“²⁰), basierend auf dem aufmerksamen (Zu-)Hören, den gesamten Schaffensprozess begleiten, können stets auch Entscheidungen verworfen und Arbeitspläne angepasst werden. Die Kunst ist es, zu Beginn der Unterrichtseinheit Impulse so zu setzen, dass sich die Lernenden die Lösung eines Problems selbst zur Aufgabe machen, denn: „Selbst entdeckte Probleme werden mit größerer Wahrscheinlichkeit kreativ gelöst als vorgegebene Probleme.“²¹ Insbesondere Grundschulkindern brauchen hier Raum für Klangerkundungen, für die von Schillmöller benannten „Explorationsphasen“²².

In Bezug auf meine oben formulierten Hintergrundfragen entnehme ich Schillmöllers Band folgende Kernaussagen, die an dieser Stelle zu einem Einblick in eine Situation meiner eigenen Unterrichtspraxis mit Grundschulkindern überleiten sollen:

- Durch die Einbindung der Schüler:innen in den Unterrichtsprozess und die Übergabe von Verantwortung an die Lernenden für ihr eigenes kreatives Schaffen entstehen Motivation und aktive innere Beteiligung.
- Das ergebnisoffene freie Arbeiten wird ermöglicht durch einen strukturgebenden, transparent kommunizierten Rahmen, der den Lernenden Sicherheit gibt.
- Das kreative Schaffen hat von Anfang an die Aufführung im Blick. Anfangs- und Endphase sind auf diese Weise miteinander verzahnt.

Wer möchte vorspielen? Alles ist möglich! – Ein Beispiel aus der Praxis: Die Vorspielzeit

Der Name ‚Vorspielzeit‘ entwickelte sich aus dem wiederholt geäußerten Wunsch meiner Schüler:innen, im Rahmen des Musikunterrichts auf einem Instrument ihrer Wahl ‚mal etwas vorspielen‘ zu können.

Um es im Laufe eines Schulhalbjahres jedem Kind zu ermöglichen, (oftmals erste) Erfahrungen im Umgang mit Instrumenten beim freien Spiel zu sammeln, richtete ich im Unterrichtsverlauf ein festes Zeitfenster ein, in dem Freiwillige zunächst in einer kleinen ‚Probierzeit‘ etwas spontan am Instrument erfinden und anschließend vortragen dürfen.²³ Auf Wunsch darf dieses Vorspiel auch gemeinsam erfolgen, dann wird aus der Probierphase zugleich eine Austauschphase. Die Klasse beobachtet diesen Vorgang, da sie im Anschluss den Prozess von der Probierphase bis hin zum Vorspiel in einer Rückmeldungsrunde bespricht. Für die Rückmeldung gebe ich einen immer gleichen Ablauf vor, der durch drei in Bildern visualisierte Symbole strukturiert ist: Die Blume steht für erste lobende, wertschätzende Worte („Wir überreichen den Musizie-

renden mit Worten eine Blume'); die Achtelnoten stehen für Formmerkmale des entstandenen Stückes („Was und wie wurde gespielt?") und das Fragezeichen steht für die Frage: ‚Wie könnte das Musikstück heißen?‘.

Es handelt sich bei der beschriebenen Unterrichtsphase um musikalische Handlungen, die ich zwischen dem Bereich der Improvisation und dem des freien musikalischen Gestaltungsspiels verorte. Beide Bereiche unterscheiden sich darin, dass die „Manifestationen“ im musikalischen Gestaltungsspiel „nur für den Augenblick und nur für die anwesenden Mitspieler Geltung beanspruchen“ (Rora, 2000, S. 121). „Im Spiel zählt das Hier und Jetzt der Situation“ (ebd.). Jedoch weist die sprachliche Verständigung in der anschließenden Reflexion über das Hier und Jetzt des Spiels hinaus und ermöglicht musikalisches Lernen am aktuellen Anlass. Die Gestaltungsabsicht (darum auch ‚Probier-Zeit‘) rückt die Vorspielzeit jedoch wieder in Richtung der Improvisation, deren Manifestationen nachträglich im intersubjektiven Austausch Gestalt bekommen. Beim Miteinander-Spielen von Partner:innen wird jedoch die „Gestalt gleichzeitig zum Gehalt einer Mitteilung“ und „ein Spieler [...] zum Publikum des anderen Spielers“ (ebd.).

In der Kategorie des (freien) Spiels sehe ich einen Aspekt, der als spezifischer Bereich des kreativen Klassenmusizierens neben der gemeinsamen Erarbeitung vorgegebener Musizierstücke im Klassenverband im Grundschulmusikunterricht elementar ist. Fehlenden Spielerfahrungen der Kinder kann hier Raum gegeben werden.²⁴

*Spielerische Erfahrungen vermitteln mir, dass ich es bin, der dieses Leben zu führen hat, dass ich es bin, der es zeitlich strukturiert, dass ich es bin, der dieser Struktur Bedeutung verleiht, und dass ich es bin, der hierbei eine Veränderung erfährt.*²⁵

Was das Kind im Spiel mit dem musikalischen Material hervorbringt, ist vom Kind selbst initiiert, setzt bei seinem Ich, seinen Bedürfnissen und Voraussetzungen an. Stark ist bei diesem Tun seine Motivation und aktiv seine Bereitschaftshaltung. Denn es hat sich zum musikalischen Spiel selbst entschieden und ist auf der Basis der Freiwilligkeit zur Umsetzung der Aufgabe bereit.

Das Fach Musik kann maßgeblich zur Selbsterfahrung und zum Aufbau eines Selbstbewusstseins im Spiegel der Anderen beitragen. Im Praxisbeispiel ‚Vorspielzeit‘ werden eigene Ausdrucksabsichten entwickelt, die später im Finden eines Titels durch die Klasse soziale Resonanz bzw. Bestätigung erfahren. Dabei machen die Schüler:innen grundlegende Erfahrungen von musikalischen Wirkungen und der Musik als Form. Im freien spielerischen Umgang mit dem musikalischen Klangmaterial untersucht das Kind, welche Möglichkeiten es hat, Effekte zu erzielen und Strukturen herzustellen. Ein abschließendes reflektierendes Klassengespräch macht die hierbei gewonnenen Erfahrungen bewusst. Konnten

wir gut zuhören und folgen? Was hilft beim Zuhören? Hat sich etwas wiederholt, habe ich im Hören Erwartungen an den Fortgang der Musik entwickelt, und wurden diese bestätigt oder enttäuscht? Was ist entstanden, warum haben die Spielenden diese Entscheidungen und Absprachen getroffen?

In dieser musikpädagogischen Situation zeigt sich, dass in allen Phasen des kreativen Musizierens das aufmerksame Hören von zentraler Bedeutung ist. Die zuhörenden Kinder arbeiten mit den Spielenden in gewisser Weise zusammen, da die im Spiel Versunkenen sich selbst noch nicht von dem Entstehenden distanzieren und erst nachträglich und unter Einbezug der Resonanz ihres Spiels durch die Zuhörenden ihr eigenes Tun reflektieren können.²⁶

Ein Hinweis darauf, dass die beschriebene Lehr-Lern-Situation aufgrund ihres Spielcharakters zu kreativem Schaffen anregt, sind die Hingabe und das Versunkensein, die die Kinder beim Musizieren erleben.²⁷ Um den notwendigen flexiblen Umgang mit Zeit zu gewährleisten, dürfen die Schüler:innen selbst entscheiden, wie lang ihr musikalisches Erkundungsspiel und das entstehende Musikstück dauern. Dabei beobachte ich regelmäßig, wie Kinder im freien Spiel (z. B. am Klavier) jegliches Gefühl für Ort und Zeit zu verlieren scheinen. Bisweilen bedarf es eines zuvor verabredeten Zeichens, das die Spielenden dazu auffordert, allmählich nach einem passenden Ende für ihre Musik zu suchen, um sie in die reale Kontextsituation zurückzuholen. Das Gefühl der potenziellen Kontrolle bei gleichzeitiger Selbstvergessenheit und Versunkenheit und einem veränderten Zeiterleben deutet darauf hin, dass es sich bei der beschriebenen Phase um ein Flow-Erleben handeln könnte, eine „Gefühlslage, die eine kreative Leistung begleitet“.²⁸

*Flow stellt einen höchst wirksamen Antriebsmotor für den Erwerb von Fähigkeiten dar, der durch das Aufgehen im Tun darüber hinaus auch von Glücksgefühlen begleitet und geeignet ist, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.*²⁹

Oft beeindruckt mich, wie entschieden und sicher die Grundschüler:innen beim ‚Vorspielen‘ wirken und mit welcher Selbstzufriedenheit sie schließlich Dinge behaupten wie: „Die Musik steckt einfach in mir drin, ich muss sie nur herausholen!“³⁰ Es ist eine wichtige Erfahrung der Selbstwirksamkeit, wenn Kinder auf spielerische Weise Kontrolle über die vielfältigen Klangmöglichkeiten erlangen, das „Wagnis“³¹ des musikalischen Spiels bestehen und durch die Hörenden die Bestätigung erfahren, dass das, was sie selbst als Musik erlebt haben, auch von Anderen als musikalisch-sinnhafte Struktur wahrgenommen wird. Dem Streben des Kindes nach sozialer Anerkennung kann hier Raum gegeben werden, indem die Situation als Vorspiel vor einem aktiv hörenden Publikum inszeniert wird und alle Vorspielenden von ihrer Zuhörerschaft im Anschluss ein wertschätzendes Feedback bekommen.³²

Der Aspekt der Hingabe wird in der Vorspielzeit mit dem der Gestaltung vereint. Wie im Spiel sind beide Aspekte „mit unterschiedlicher Intensität wirksam“.³³ Diese Balance ist wichtig, da die Situation vermutlich kippte, würde einer der beiden Aspekte überwiegen. So würde womöglich die Lust am Tun verloren gehen, gäbe es entweder überhaupt keine Gestaltungsabsicht und Orientierung oder ein im Vorfeld zu stark eingeschränktes Tätigkeitsfeld durch zu klare Gestaltungsaufgaben mit vorgegebenen Lösungsoptionen.

Warum wollen alle vorspielen? – Gründe für die Beliebtheit der ‚Vorspielzeit‘ aus Kindermund

Während der beschriebenen Vorspielzeit entsteht in meinen Musikklassen in der Regel eine ruhige, konzentrierte und freudige Atmosphäre. Wenn ich die Kinder nach ihren Lieblingsinhalten der Musikstunde frage, wird die Vorspielzeit in der Regel zuerst genannt oder besonders betont. Dies hat mich bewogen, die Situation näher zu untersuchen und Stimmen aus Schüler:innenperspektive zu sammeln. Ich befragte 33 Schüler:innen aus zwei dritten Klassen am Ende des Schuljahres mit Hilfe eines halbstrukturierten Fragebogens (mit der Möglichkeit, in eigenen Worten zu antworten), die bereits seit dem 2. Schuljahr (für etwa anderthalb Jahre) die Vorspielzeit als ritualisierten Bestandteil des Musikunterrichts erlebt hatten. Mein Ansinnen war es, auf diese Weise in Erfahrung zu bringen, was genau die Schüler:innen an der Vorspielzeit mögen und wie es ihnen gelingt, mit einer/m Partner:in gemeinsam zu spielen, woher sie ihre musikalischen Ideen gewinnen und wie es ihnen in der Rolle des Publikums beim Zuhören ergeht bzw. wann es ihnen gelingt, das Gehörte aufmerksam zu verfolgen.

Die Ergebnisse meiner Befragung legen folgende Gründe für die Beliebtheit der Vorspielzeit bei den Schüler:innen nahe: Die Lehr-Lernsituation kommt dem Bedürfnis der Kinder nach Ruhe und Entspannung entgegen. Ihren Aussagen zufolge erleben die Kinder beim Spielen, aber auch beim Zuhören *Vertiefung und Besinnung*:

Mir gefällt es, weil es entspannend und ruhig ist, und es gefällt mir auch, weil alle Kinder leise sind.

Gut, weil es ruhige Musik hier gibt.

*Gut, denn es ist so entspannend.*³⁴

Die Schüler:innen, die an die Reihe kommen, dürfen selbst entscheiden, ob sie allein oder mit einer/m Mitschüler:in ihrer Wahl musizieren wollen. Der Aspekt der Entscheidung bezieht sich im Rahmen der Vorspielzeit also auch auf die *Mitbestimmung bei der Gestaltung der sozialen Situation*. Den Ergebnissen meiner Befragung zufolge entscheiden sich die Schüler:innen mehrheitlich dafür, mit einer/m Partner:in zu spielen. Diese Wahlmöglichkeit wird von ihnen in beiden Klassen mehrfach als Grund für die Beliebtheit der Vorspielzeit genannt.

Toll, weil es richtig Spaß macht, mit Freunden vorzuspielen.

*Ich kann alles spielen, ausprobieren und kann sogar mit einem Freund spielen.*³⁵

Mit Bezug auf das von Joana Grow angeführte Studienergebnis von MacDonald und Miell (2000) vermute ich, dass auch in diesem Kontext das Spielen mit einer befreundeten Person für den musikbezogenen Austausch und die Qualität des Musizierens förderlich ist.³⁶

Das in der Aussage der Kinder ebenso erwähnte *Erleben von Freiheit* („Ich kann alles spielen, ausprobieren“³⁷), das bei den Kindern offensichtlich Spielfreude hervorruft, entsteht meiner Einschätzung nach durch das scheinbare Lossagen von inhaltlichen Vorgaben, von festgesetzten Leistungserwartungen und einem dadurch entstehenden Bewertungsdruck sowie durch den flexiblen Umgang mit dem Faktor Zeit. Die Schüler:innen spielen in der Regel ohne Hemmungen los, denn die Situation gibt ihnen aufgrund ihrer Rahmung (u. a. durch ritualisierte Handlungen zu Beginn und zum Abschluss der Vorspielzeit) ausreichend Sicherheit.

Aus den Aussagen der Schüler:innen lässt sich weiterschlußfolgern, dass das positive Erleben von *Selbstwirksamkeit* in der Vorspielzeit ein weiterer bedeutender Anreiz ist und längerfristig betrachtet das musikalische Selbstkonzept der Schüler:innen positiv unterstützt.³⁸ Sie mögen es, zu zeigen, was sie können, und genießen es, wenn die gesamte Klasse zuhört und ihnen im Anschluss an das Spiel lobende Worte schenkt:

Es gefällt mir gut. Ich fühle mich dann sehr gut.

Gut, weil sie [die Schüler:innen] ihre Talente zeigen können, und sie geben sich sehr viel Mühe.

Ein weiterer Faktor, den die Kinder nennen, ist die Freude, die es ihnen bereitet, im Rahmen der Vorspielzeit *Neues zu entdecken und etwas zu lernen*:

Gut, weil die Kinder dann zeigen können, was sie können, und weil sie dann neue Sachen lernen.

Es macht Spaß, ein Instrument zu spielen, das ich noch nicht probiert habe.

Sehr gut, weil wir viel dazu lernen.

Auch das Erlebnis von *Teilhabe* wird beschrieben und als Grund für die Beliebtheit der Vorspielzeit angegeben:

*Sie ist toll, ich mag sie, weil wenn alle mitsingen, bin ich fröhlich.*³⁹

**„Ich schnappe mir die Idee!“ –
Worauf greifen die Kinder zurück, wenn sie
Musik ‚einfach ausprobieren‘?**

Wie oben mit Bezug auf Schillmöller bereits angesprochen, scheint der Anfangsimpuls von besonderer Bedeutung für kreative Schaffensprozesse zu sein. Ich nutzte daher die Erhebung, um die Kinder zu fragen: *Woher nimmst du die Ideen für die Musik, die du spielst?* Eine kleine Auswahl ihrer Antworten möchte ich hier wiedergeben und einordnen:

*Aus meinem Kopf.
Ich denke und nehme auch die Ideen von mir selbst.
Von Melodien.
Von Musik, die ich schon gehört habe.
Von meinen Gefühlen.
Ich lasse mein Herz spielen.
Ich mache erst einmal eine Probe.
Die Musik ist toll. Man kann mit der Musik tolle Töne machen und sich inspirieren lassen.⁴⁰*

Deutlich wird in diesen Aussagen der Ich-Bezug der musikalischen Handlungen der Kinder. Die Lehr-Lern-Situation gibt ihnen Raum, um ihre „momentane Beziehung zur Welt ins Spiel [zu] bringen“.⁴¹ Sie knüpfen an ihre aktuellen Stimmungen, Gedanken und Gefühle beim Musizieren an, so dass sie vermutlich in der Regel ohne Hemmungen losspielen und schnell ins Musikmachen finden. Sie haben Gelegenheit, etwas Persönliches von sich preiszugeben und Inneres in musikalischen Ausdruck zu überführen. Sie erwähnen dabei auch die Möglichkeit, erst beim Tun und Klangerkunden Inspiration zu empfangen. Dies geschieht bisweilen plötzlich, sodass die Kinder davon selbst überrascht werden. Indem sie sich im Tun genauso auf das Wahrnehmen von Musik einlassen, scheint ihnen die musikalische Idee regelrecht zu widerfahren, wie diese Kindesäußerung nahelegt: „Ich denk einfach sehr viel nach und dann zack schnapp ich mir die Idee.“ Ein weiteres Kind beschreibt die Situation des Sich-Einlassens wie folgt: „Die [musikalischen Ideen] kommen, wenn ich die Augen schließe.“

Musikalische Ideen scheinen sich aber auch „von den anderen Kindern“ bzw. beim Zuhören zu entwickeln oder indem sich die Schüler:innen beim kollaborativen Musizieren untereinander einigen: Die Ideen kommen dadurch, „dass wir uns absprechen und etwas ausprobieren.“⁴²

Es kommt ebenfalls vor, dass Schüler:innen in ihrem Spiel auf musikalische Prinzipien zurückgreifen, die sie im Rahmen des Musikunterrichtes kennengelernt haben. Beispielsweise bezogen sich Schüler:innen in zeitlicher Nähe zu einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚Wasser‘ auf die darin entwickelten Vier-Ton-Wellenmotive und bauten diese mit begründeter Absicht in ihr Musikstück ein. Auch Rhythmen von aktuellen Liedern werden bisweilen bewusst verwendet.

„Musik ist dann Musik, wenn man ihr gut zuhören kann.“ – Zuhören als Qualitätsmerkmal und Ziel kreativer Musizierprozesse

Meine Beobachtungen zur Vorspielzeit bestärken die oben genannte These, dass in allen Phasen von kreativen Musiziervorhaben das wache (Zu-)Hören eine zentrale Rolle spielt. Im Rahmen der Vorspielzeit gebe ich den Kindern eine Gelegenheit, ihr eigenes Hören als Handeln zu reflektieren und Bedingungen für ‚gutes‘ Zuhören herauszustellen. Interessant ist hierbei, dass sie es zumeist mit der Qualität der entstehenden Musik in Verbindung bringen, ob sie gut zuhören und sich auch nachträglich an die Musik erinnern können. Aufgrund ihrer Bedeutsamkeit wurde diese Feststellung der Kinder zu einem transparenten Beurteilungs- sowie Schaffenskriterium und erhielt Einzug in die Aufgabenstellung: „Erfinde eine Musik, bei der man gut zuhören kann.“⁴³ Mit Bezug auf die in diesem Setting gewonnenen Erfahrungen klären wir zuvor gemeinsam, wie dies gelingen kann. Situativ wird hierbei ein Strukturwissen erarbeitet: Musikalische Strukturen können u. a. entstehen durch Wiederholungen, Kontrastierungen, Klangeffekte, Variationen, Verflüssigung und Beschleunigung, einen Spannungsaufbau und einer geplanten Gesamtanlage des Musikstückes.⁴⁴ Dass Kinder ihre Fähigkeit des Zuhörens mit der Qualität der entstehenden Musik verbinden, zeigen Antworten auf die Frage, wie es gelingen kann, anderen beim Spielen zuzuhören:

- „Manchmal gut, manchmal schlecht.“
- „Wenn es gut klingt, dann gut, und wenn es schief und krumm klingt, dann nicht gut.“
- „Gut, nur nicht wenn es langweilig ist.“
- „Gut, wenn sich Kinder Mühe geben.“

Der überwiegende Teil der Äußerungen spricht dafür, dass ihnen das Zuhören in den Vorspielzeiten überwiegend leichtfällt:

- „Es macht Spaß zuzuhören.“
- „Es gelingt mir gut, ich kann mich einhören.“
- „Irgendwann werden wir dran gewöhnt.“

Auch hier klingt wieder der Aspekt des bewussten Sich-Einlassens-Könnens an. Hören und Haltung erscheinen eng miteinander verbunden. Die Kinder beschreiben selbst, wie sie durch ein gerichtetes Wahrnehmen Bereitschaft zum kreativen schöpferischen Tun und Zuhören entwickeln:

- „Ich kann gut zuhören, weil ich mich gut konzentrieren kann.“
- „(...) weil ich mich nicht ablenken lasse und weil ich mich dafür auch interessiere.“

Kommt also mit einem Sich-Einlassen auf die Situation das kreative Musikspiel im Unterricht automatisch ein ästhetischer Anspruch seitens der Kinder zustande, aus dem sich eine Gestaltungsabsicht entwickeln kann?

Zumindest scheinen die Kinder davon überzeugt zu sein, dass das freie Spiel am Instrument für ein Publikum nicht irgendetwas Willkürliches oder Ungeordnetes hervorbringen sollte, sondern eine Struktur haben muss. Das Musikhören wird so zum Modus der Aneignung musikalischen Strukturwissens und setzt Prozesse des Lernens in Gang. Dass die Schüler:innen im Rahmen der Vorspielzeit, wie sie selbst sagen, ‚etwas lernen‘, zählt zu den Gründen der Beliebtheit dieser Unterrichtsphase. Im Unterschied zu anderen Settings, in denen im Musikunterricht gelernt wird, suchen sich die Grundschüler:innen im Moment des Umgangs mit dem musikalischen Material und gemäß ihrer jeweiligen individuellen Voraussetzungen selbst aus, was sie lernen wollen. Das Unterrichtsmaterial für kreatives Klassenmusizieren sollte „offen, niederschwellig und inklusiv angelegt“ sein.⁴⁵ Das etwa zehnmütige Setting der Vorspielzeit im Rahmen des regulären Musikunterrichts im Primarbereich sollte hier als eine von vielen Möglichkeiten dargestellt werden, in denen diese Bedingungen erfüllt werden können. Außerdem bietet es eine Gelegenheit, im Klassenverband unter Einwirkung entsprechender sozialer Faktoren der/dem Einzelnen Raum für individuelle musikalische Lernprozesse zu geben. Dass eigene Erfahrungen und Reflexionen gut darauf vorbereiten, Musik in Gemeinschaft zu erfinden, beschreibt auch Grow mit Bezug Studien von Wiggings und Dogani.⁴⁶ Um gut gemeinsam kreativ arbeiten und sich aktiv in die Gruppe einbringen zu können, sind vorausliegende individuelle Lernerfahrungen wertvoll.

Wenn man mit Reitingen davon ausgeht, dass Musikerfindungen von Kindern „Spiegel ihres musikalischen Vorstellungsvermögens sind“⁴⁷, so können Situationen wie diese lehrseits genutzt werden, um an das aktuelle Vorwissen der Lernenden anzuknüpfen und den Weg für effektives musikalisches Lernen zu bereiten. Einen Lernzuwachs sehe ich bei den Schüler:innen nicht nur im Hinblick auf ihren zunehmend bewussten Umgang mit musikalischen Strukturen, sondern auch bezüglich ihrer sprachlichen Ausdrucks- und Reflexionsfähigkeit. Da die abschließende Gesprächsrunde ritualisiert und an eine immer gleiche Struktur geknüpft wird, läuft diese Phase in den Klassen mit der Zeit wie von selbst. Es wird lediglich die inhaltliche Reihenfolge durch die Positionen der Symbole Blume, Note und Fragezeichen vorgegeben. Nach dem Prinzip der Meldekette leiten die Schüler:innen diese Gesprächsphase zunehmend selbstständig. Dabei werden sie immer sicherer darin, ihre musikalischen Wahrnehmungen sprachlich zu beschreiben. Eine gute Gelegenheit zum Sprechen über Musik ergibt sich beispielsweise auch daraus, dass oftmals sehr verschiedene Titel für dasselbe Musikstück vorgeschlagen werden. Indem sie ihre Titelwahl begründen, kommen die Schüler:innen in einen Austausch über ihre Wahrnehmungen und die verschiedenen Möglichkeiten der Wirkung der gemeinsam erlebten klanglichen Phänomene. Jede Nachbesprechung wirkt sich dabei

wiederum auf die nächste Vorspielzeit aus, indem neue Kriterien und Ideen generiert werden, die für weitere Musikerfindungen spielentscheidend sein können.

Das beschriebene Praxisbeispiel stellt eine von vielen Möglichkeiten dar, in denen Musik im Unterricht erklingt, was mit Blick darauf, dass das Fach Musik im Stundenplan der Grundschüler:innen oft nur mit einer Stunde vertreten ist, ein besonderes Anliegen sein muss. Denn wenn Schüler:innen lustvoll und selbstbestimmt musizieren, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich über den Musikunterricht hinaus musikalisch betätigen, sich bewusst mit Musik in ihrer Lebenswelt auseinandersetzen und so ihre eigenen Voraussetzungen für kreatives Musizieren erweitern.

Aufgrund der genannten Bedeutung von Kreativität für die Persönlichkeitsentwicklung halte ich es für folgerichtig, Kreativität auch im Hinblick auf Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung als Kompetenz stärker mit zu berücksichtigen. Aufgefächert in seine vielfältigen Facetten, ließen sich an den Begriff der Kreativität alternative Überprüfungsinstrumente knüpfen, wie beispielsweise Fragebögen oder Interviews. Hierbei könnten Aspekte wie Aufgabenmotivation, Engagement, Problemlösefähigkeit, das Zusammenspiel von konvergentem und divergentem Denken, die Haltung und Offenheit für Neuartigkeit der Ergebnisse sowie die Fähigkeit der kritischen Betrachtung und der Entwicklung eines eigenen Anspruchs an die entstehende musikalische Kunst in den bewertenden Blick genommen werden. Zudem sollten in die Beurteilung von kreativen Leistungen auch die Schüler:innen mit einbezogen werden, da das Beurteilen selbst eine wichtige, in ihrer Entwicklung zu unterstützende Kompetenz und schließlich zu würdigende Leistung der Lernenden darstellt.

Kreatives Musizieren im Musikunterricht der Grundschule, so möchte ich resümieren, entwickelt sich fast von selbst, aus den Kindern heraus. Unsere Aufgabe als Lehrende ist es lediglich, den Lernenden einen Sicherheit gebenden Rahmen zu schaffen, in dem im selbstbestimmten musikalischen Spiel etwas entsteht, das sie selbst als Musik wahrnehmen und in ihrer Struktur beschreiben können. Das musikalische Ergebnis ist zugleich eine Situation, in der durch aufmerksames Zuhören Lernprozesse initiiert werden. So betrachtet sind in kreativen Musizierphasen Anfang und Ende verzahnt. Sie beginnen immer wieder von Neuem auf einer nächsten Stufe der gewonnen musikalisch-ästhetischen Erfahrung, angetrieben durch die Intention, etwas zu erschaffen, das zu einem gemeinsamen musikalischen Lerngegenstand wird. Die als Freiheit empfundene Offenheit der Aufgabe verleiht dem musikalischen Tun zugleich einen Anspruch, dem die Musizierenden nur im Nutzen und Entfalten ihrer kreativen Potentiale gerecht werden können.

Literatur

Braun, Daniela; Sascha Krause & Astrid Boll (Hg.) (2019). *Handbuch Kreativitätsförderung in der Kita*. Freiburg: Herder.

Burow, Olaf-Axel (2021). *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim: Beltz.

Fuchs, Mechthild (Hg.) (2015). *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck: Helbling.

Grow, Joana (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. Berlin: LIT.

Hasselhorn, Johannes (2022). Kreativität im Musikunterricht in Zeiten von Kompetenzorientierung. Entwicklung eines Modells kreativer Kompetenz in Musik. In: Michael Göllner; Jens Knigge; Anne Niessen & Verena Weidner (Hg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 159–174). Münster: Waxmann.

Heß, Frauke (2018). Ästhetische Erfahrung. In: Michael Dartsch; Jens Knigge; Anne Niessen; Friedrich Platz & Christine Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 181–186). Münster: Waxmann.

Jung, Julia (2020). *Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären*. Wiesbaden: Springer.

Kalcher, Anna Maria & Karin Lauerermann (Hg.) (2014). *Die Dynamik der Kreativität*. Salzburg: Anton Pustet.

Khittl, Christoph (2019). „Unbestimmtheitsstellen“ – Wildes Lehren und Lernen als musikdidaktisches Regulativ. In: Jürgen Oberschmidt & Stefan Zöllner-Dressler (Hg.), *Musik – Bild – Bewegung – Sprache. Zu Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation* (S. 41–63). Essen: Die blaue Eule.

Reitinger, Renate (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Regensburg: ConBrio.

Richter, Christoph (2014). *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner.

Rora, Constanze (2001). *Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel*. Augsburg: Wißner.

Scheidt, Katja (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schillmöller, Mathias (2021). *Kreatives Klassenmusizieren. Innovative Musizierkonzepte für Unterricht und Projekt*. Innsbruck: Helbling.

Schultheis, Klaudia (2004). *Lernen im Spiel*. In: Ludwig Duncker, Annette Scheunpflug & Klaudia Schultheis (Hg.), *Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schullalter* (S. 125–128). Stuttgart: Kohlhammer.

Stöger, Christine (2018). *Kreativität*. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz & Christine Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 260–267), Münster: Waxmann.

Theisohn, Elisabeth (2023). *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Bielefeld: transcript.

Winnicott, Donald Woods (2006). *Vom Spiel zur Kreativität* (11. Auflage, orig. 1971). Stuttgart: Klett-Cotta.

Zirfas, Jörg (2004). Kontemplation – Spiel – Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In: Gundel Mattenklott & Constanze Rora (Hg.), *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (S. 77–97). Bonn: Juventa.

Anmerkungen

- 1 Braun/Boll/Krause, 2019, S. 18.
- 2 Vgl. ebd. 2019, S. 15.
- 3 Vgl. ebd. 2019, S. 19.
- 4 Hasselhorn, 2022, S. 167.
- 5 Vgl. den impulsreichen Beitrag von Christoph Khittl (2019), „Unbestimmtheitsstellen“ – Wildes Lehren und Lernen als musikdidaktisches Regulativ.
- 6 Stöger, 2018, S. 266.
- 7 Ebenda.
- 8 Schultheis, 2004, S. 125.
- 9 Ebenda.

- 10 „Gerade im Spielen und nur im Spielen kann das Kind und der Erwachsene sich kreativ entfalten und seine ganze Persönlichkeit einsetzen, und nur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken“ (Winnicott, 2006, S. 66).
- 11 Winnicott, 2006, S. 59.
- 12 „Eine weitere wichtige Rolle spielt das emotionale Umfeld, insbesondere die Unterstützung von Risikobereitschaft und die Sicherheit, dass Beiträge respektiert und wertgeschätzt werden“ (Stöger, 2018, S. 266).
- 13 Stöger, 2018, S. 266.
- 14 Vgl. Braun et al., 2019, S. 22.
- 15 Schillmöller gibt hierfür zahlreiche hilfreiche Anregungen in Form der „Organisationsbausteine“ (vgl. Schillmöller, 2021, S. 26 ff.).
- 16 Für alle Beteiligten transparent und offen kommuniziert, erfolgt das kreative Klassenmusizieren in den Phasen „Starting, Working, Transforming, Performing, Ending“ (Schillmöller, 2021, S. 7). Die einzelnen Phasen können, „im komplexen Zusammenhang oder zeitversetzt aufeinander folgen und sich überschneiden“ (ebd.).
- 17 Schillmöller, 2021, S. 18.
- 18 A. a. O., S. 23.
- 19 A. a. O., S. 42.
- 20 A. a. O., S. 45 f.
- 21 Grow, 2017, S. 38.
- 22 Schillmöller, 2021, S. 45.
- 23 Kein Kind wird zum Vorspielen überredet. In der Regel wollen alle Schüler:innen vorspielen, weshalb ich Acht geben muss, dass jedes Kind an die Reihe kommt. Dazu führe ich eine Liste im Klassenbuch.
- 24 Vgl. Rora, 2000, S. 3.
- 25 Zirfaß mit Bezug auf Schleiermacher in: Mattenklott & Rora (Hg.), 2004, S. 86.
- 26 Winnicott spricht hier vom „intermediären Zwischenbereich“ des Spiels zwischen Innen- und Außenwelt. Vgl. Rora mit Bezug auf Winnicott, in: Rora, 2001, S. 159.
- 27 Vgl. Winnicotts Begriff des „Vertieftseins“ in: Winnicott, 2006, S. 63.
- 28 Braun, Krause & Boll (2019, S. 39) mit Bezug auf Csikszentmihalyi (2017).
- 29 Ebd.
- 30 Aussage einer Viertklässlerin am Ende einer Musikstunde, in der sie im Rahmen der ‚Vorspielzeit‘ musizierte.
- 31 „Der wesentliche Aspekt des Spielens liegt darin, daß es stets mit einem gewissen Wagnis verbunden ist, das sich aus dem Zusammenwirken von innerer Realität und dem Erlebnis der Kontrolle über reale Objekte ergibt“ (Winnicott, 2006, S. 59).
- 32 Vgl. Rora (2001, S. 149) mit Bezug auf Château.
- 33 Rora, 2001, S. 66.
- 34 Die zitierten Kinderantworten entstanden im Rahmen einer schriftlichen Befragung im April 2023. Sie werden inhaltlich unverändert und lediglich orthografisch verbessert wiedergegeben.
- 35 Ebenda.
- 36 Grow (2018, S. 159) mit Bezug auf MacDonald & Miell (2000).
- 37 Schüler:innenantwort (3. Klasse, Befragung 2023).
- 38 Vgl. hierzu Grow (2018, S. 76) mit Bezug auf Bandura (2008, S. 79).
- 39 Schüler:innenantworten (3. Klasse, Befragung 2023).
- 40 Schüler:innenantworten (3. Klasse, Befragung 2023).
- 41 Schillmöller, 2021, S. 41.
- 42 Schüler:innenantworten (3. Klasse, Befragung 2023).
- 43 Diese und die folgenden Schüler:innenantworten entstammen ebenso der Befragung 2023.
- 44 Vgl. Reitinger, 2008, S. 202.
- 45 Schillmöller, 2021, S. 5.
- 46 Grow (2018, S. 49) mit Bezug auf Dogani (2004, S. 269) und Wiggins (2007, S. 459 ff.).
- 47 Vgl. Reitinger 2008, S. 210.

Berichte

Bericht von Regina Randhofer

„Musikunterricht in gesellschaftlicher Verantwortung: Zugänge zu Kultur von und durch Musik. Eine Arbeitstagung zur Theorie und Praxis der Vermittlung von Kulturerbe“ der Internationalen Leo-Kestenberg-Gesellschaft

1.–3. November 2023, Hannover

Seit ihrer Gründung 2009 sieht sich die Internationale Leo-Kestenberg-Gesellschaft der Auseinandersetzung mit dem bildungs- und kulturpolitischen Wirken ihres Namensgebers, des deutsch-jüdischen Musikreformers Leo Kestenberg (1882–1962), verpflichtet. Ihre kürzlich eingegangene Verbindung mit dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Schwerpunktprogramm (SPP) *Jüdisches Kulturerbe* nahm die Gesellschaft zum Anlass, diesem Auftrag auf ihrer diesjährigen Arbeitstagung in zweifacher Weise nachzukommen: Unter dem Titel *Musikunterricht in gesellschaftlicher Verantwortung: Zugänge zu Kultur von und durch Musik. Eine Arbeitstagung zur Theorie und Praxis der Vermittlung von Kulturerbe* widmete sich die Tagung dem Umgang mit Kulturerbe und seiner schulischen Vermittlung, wobei der Schwerpunkt auf dem jüdischen kulturellen Erbe lag. Die Leitfrage der Tagung galt der diskursiven Aushandlung gesellschaftlicher Verantwortung seitens Disziplinen wie Musikwissenschaft, Musikpädagogik und benachbarter Fächer vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftspolitischer Entwicklungen. Auch aktuelle Diskurse zu Themen wie kulturelle Hegemonie, Erinnerungskultur, Dekolonisierung, Antisemitismus oder Rassismus wurden dabei aufgegriffen.

Die Tagung war eine Kooperationsveranstaltung des *Europäischen Zentrums für Jüdische Musik* (EZJM) der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover und der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Tagungsort war die Villa Seligmann in Hannover, die als Haus für jüdische Musik und gelebte jüdische Kultur und zugleich als Heimstätte des EZJM, des Koordinierungszentrums des SPP *Jüdisches Kulturerbe*, den passenden Rahmen für das Thema gab.

Die Tagung wurde mit einer Podiumsdiskussion eröffnet, die mit drei Impulsthesen zum Tagungsthema Bezug nahm. Der Vorsitzende der Leo-Kestenberg-Gesellschaft und Präsident des Bundesverbandes Musikunterricht Jürgen Oberschmidt warf in seiner These *Musikunterricht heute: ein Ort der Angleichung, der Assimilation?!* einen kritischen Blick auf die vorherrschenden musikdidaktischen Konzepte und Vorstellungen musikalischen Lernens. *Zukunftsorientierte Perspektiven für eine Bildungsar-*

beit durch Auseinandersetzung mit Formen des immateriellen jüdischen Kulturerbes war das Thema von Sarah M. Ross, Sprecherin des SPP *Jüdisches Kulturerbe* und Direktorin des EZJM. Ross setzte sich für die Vermittlung der jüdischen Binnenperspektive in Lehramtsausbildung und Schulunterricht ein. Die stellvertretende Vorsitzende der Leo-Kestenberg-Gesellschaft Ina Henning stellte in *Musikunterricht als Diversitätsvermittler?* Überlegungen zum Thema ‚Diversität‘ als einer möglichen Zielsetzung des Musikunterrichts an. In der anschließenden Podiumsdiskussion unter der Moderation von Ina Henning ergänzten Vertreter aus Wissenschaft (Sarah M. Ross; Jürgen Oberschmidt; Susanne Rode-Breymann, Präsidentin der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover) und Politik (Rüdiger Eichel, Ministerium für Wissenschaft und Kultur; Christian Wulff, Bundespräsident a. D. und Präsident des deutschen Chorverbandes) die Themen um weitere Sichtweisen.

Im Mittelpunkt der folgenden beiden Tage standen Vorträge von 16 Expert:innen, die Ergebnisse ihrer aktuellen Forschung zum Thema vorstellten, darunter Vertreter:innen aus Musikwissenschaft, Musikpädagogik, Musikpraxis, Jüdischen Musikstudien, Geschichte, Kulturwissenschaft und dem Bildungswesen. Die Themen verteilten sich auf vier Sektionen und bewegten sich von biografischen Zugriffen über kultur- und sozialwissenschaftliche Ansätze bis hin zu Fragen der Repräsentation und Vermittlung jüdischer Themen.

Den Auftakt am zweiten Tagungstag bildete die Keynote von Sarah M. Ross, die der Tagung ihr Leitmotiv vorgab: *Jüdisches Kulturerbe als ein Verhältnis zum Selbst und zum Anderen*. Ross beleuchtete den Umgang mit jüdischem Kulturerbe in Deutschland, das die nicht-jüdische Mehrheitsgesellschaft nach 1945 zu einem Gegenstand des deutsch-nationalen Kulturerbes ‚machte‘, indem sie es mit entsprechenden Bedeutungen und Werten auflud. Unter Einbeziehung philosophischer Thesen zum Erbe und zur Verantwortung für den Anderen regte Ross ein Neudenken des jüdischen Kulturerbes an, das auch theoretische Ansätze der Critical Heritage Studies und der Nachhaltigkeitswissenschaften einschließt.

Die nachfolgende erste Sektion galt dem Thema *Persönlichkeiten – Prägungen – Wirkungen*. Unter Hinzuziehung reichen Quellenmaterials gelangen Dietmar Schenk mit seinem Vortrag *Leo Kestenberg in der Weimarer Republik: biographische Annäherungen* grundlegende Einsichten in Leben und Wirken des Sozialisten und Musikreferenten im preußischen Kultusministerium, die das antisemitisch verzerrte Bild der Nationalsozialisten vom ‚Musikdiktator‘ Preußens korrigieren. Christine Rhode-Jüchtern widmete sich dem heute vergessenen Berliner Musikpädagogen und Kulturpolitiker Emil Breslaur (1836–1899). In ihrem Vortrag zeichnete sie die

lebenslange Verankerung des Protagonisten in jüdischer und christlicher Tradition nach und zeigte auf, wie er zu den jüdischen Reformen im Zeitalter der Emanzipation beigetragen hatte. Nora Born gab Einblicke in das Leben der jüdischen Pianistin und Pädagogin Irma Wolpe Rademacher, geb. Schoenberg (1902–1984), Ehefrau des Komponisten Stefan Wolpe. Der Vortrag versuchte, die Erinnerung an diese außergewöhnliche Musikerin wiederzubeleben, und verstand sich zugleich als Würdigung ihres wenig beachteten Schaffens.

Kulturen – Transformationen – Formen der Aneignung lautete das Thema der zweiten Sektion. Sie wurde von einer zweiten Keynote eingeleitet: Markus Tauschek thematisierte in seinem Vortrag *Kulturerbe und kulturelle Aneignung* den mittlerweile inflationär gebrauchten Begriff der kulturellen Aneignung mitsamt seinen Implikationen. Tauschek diskutierte aus einer dezidiert sozialkonstruktivistisch-kritischen Perspektive heraus den Zusammenhang von kulturellem Erbe und kultureller Aneignung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Herausforderungen und Problemstellungen.

In seinem Referat *Aneignung und Transformation. Zu Zustandsbeschreibungen und Prozessorientierungen beim Lernen* wandte sich Andreas Eschen der Unterrichtspraxis zu. Am Beispiel von Unterrichtsmaterialien über Blues und Klezmer wies er nach, wie jede Phase des Lernprozesses von Vereinfachungen, verkürzenden stilistischen Zuschreibungen und kulturellen Dekontextualisierungen begleitet wird – mit Auswirkungen auf die mit dieser Musik assoziierten Menschen. Luisa Klaus entführte das Publikum mit ihrem Vortrag *Hebraistische Folklore, staatstragende Musikforschung in Edith Gerson-Kiwis „Das israelische Dorf, seine Instrumente und Ensembles“* (1955) in den neu gegründeten Staat Israel mit seiner sich formierenden nationalen Musikkultur. Vor dem Hintergrund von Leo Kestenbergs Ideen analysierte sie einen Beitrag zum israelischen Musikleben der deutsch-jüdischen Musikwissenschaftlerin Edith Gerson-Kiwi (1908–1992), die ebenso wie Kestenbergs nach Palästina emigriert war und mit dem Musikreformer in engem Austausch stand.

Leo Kestenbergs stand auch im Zentrum von Theda Weber-Lucks Referat *Wer war der Musikpädagoge und Musikpolitiker Leo Kestenbergs? Eine Annäherung über ZEITZEUGENGESPRÄCHE*. Weber-Lucks stellte die Ergebnisse einer Initiative im Rahmen des Leo-Kestenbergs-Projekts vor: in den Jahren 2004/2005 im In- und Ausland geführte und auf Video mitgeschnittene Zeitzeugengespräche, die ein schillerndes Portrait des Musikreformers zeichnen.

Dem Thema *Jüdische Bildungskontexte in Vergangenheit und Jetzt-Zeit* galt die dritte Sektion, die von Laura Marie Steinhaus eröffnet wurde. In ihrem Vortrag *Welche Gegenwart, welche Geschichte? Jüdische Lebenswelten und ihre Repräsentation im Bildungskontext der UNESCO* unterzog Steinhaus die UNESCO einer kritischen Betrachtung: Anhand der von der UNESCO erstellten Bil-

derkarten zur *Gegenwart und Geschichte jüdischen Lebens in Deutschland* wies sie nach, dass die Organisation bis heute maßgeblich darüber bestimmt, wie kulturelle Ausdrucksformen als Kulturerbe verstanden, dokumentiert und vermittelt werden. Friedhelm Brusniak referierte über *Jüdische Chorvereinigungen in Deutschland im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. Er präsentierte seine Forschung zu jüdischen Männerchören und würdigte den Beitrag, den sie zur Entwicklung des deutschsprachigen Amateurchorwesens des 19. und frühen 20. Jahrhunderts geleistet haben.

Der dritte und letzte Tag der Tagung galt der vierten Sektion *Wirkmechanismen – Konzepte pädagogischer Vermittlung*. Eröffnet wurde sie von Aaron Eckstaedt mit einem Bericht aus der Praxis: *Die Jüdischen Oberschulen in Berlin – wie jüdische Religion und Kultur durch Musik vermittelt werden (sollen)*. Erst Anfang der 1990er-Jahre, mit der Zuwanderung jüdischer Immigranten aus der ehemaligen Sowjetunion, wurden in Deutschland wieder jüdische Schulen nach der Schoa gegründet. Am Beispiel des Jüdischen Gymnasiums *Moses Mendelssohn* in Berlin, das sich der Vermittlung jüdischer Werte verpflichtet sieht, ging Eckstaedt der Frage nach, welche Rolle Musik bei dieser Vermittlung spielte und spielt.

Über *Jüdisch-musikalisches Kulturerbe in der Lehrer:innenbildung im Spannungsfeld von Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion* referierten Frantz! Blessing und Ina Henning. Im Hinblick auf die inklusive Lehramtsausbildung stellten sie Forschungsergebnisse zu jüdischem Kulturerbe in Schulbüchern der Sekundarstufe für das Fach Musik vor und entwickelten auf dieser Grundlage einen heuristischen Rahmen für die Förderung inklusiver Perspektiven in der Lehrkräfteprofessionalisierung.

Um *Machtdispositive in Händels Belshazzar und ihre musikpädagogische Relevanz* ging es beim Vortrag von Gabriele Hofmann. Die vielfältigen Verhandlungen der Themen ‚Macht‘ und ‚Gewalt‘ in Händels Oratorium nahm Hofmann zum Anlass für Überlegungen, diesen biblischen Stoff zeitgemäß erlebbar zu machen. Ausgehend von einer Inszenierung am *Theater an der Wien* (2023) zeigte sie verschiedene Möglichkeiten, wie der Stoff im musikpädagogischen Kontext von Schüler:innen in die Gegenwart transferiert und wie damit bei den Jugendlichen ein kritisches Bewusstsein für Hegemonie, Antisemitismus, Kolonialisierung u. a. m. entwickelt werden kann. *Der Antisemitismus Wagners aus französischer Perspektive – Antijudaistische Stereotype in Johann Sebastian Bachs Passionskompositionen* lautete das Thema, dessen sich Damien Sagrillo und Jürgen Oberschmidt angenommen hatten. Ihr Vortrag konfrontierte den Antisemitismus Richard Wagners, der in erster Linie über sein Pamphlet *Das Judentum in der Musik* greifbar ist, mit Bachs Passionsmusiken, die in Text wie Musik antijüdische Stereotype transportieren und spätestens im 19. Jahrhundert für antisemitische Propaganda genutzt wurden. Dennoch erklingen Bachs Passionen bis heute im Urtextgewand, wohingegen sich Inszenierungen

von Wagners Opern stets kritisch mit dem deutschen ‚Volkgeist‘ auseinandersetzen müssen, den der Komponist mit seinen Sujets heraufbeschwört. Neben Fragen wie diesen diskutierten Sagrillo und Oberschmidt neue Wege des Hörens und Verstehens der betreffenden Werke. Eine Diskussion mit Leitfragen aus den drei Tagen beschloss die Tagung.

Mit der Engführung von ‚Musikunterricht in gesellschaftlicher Verantwortung‘ und ‚jüdischem Kulturerbe‘ vertrat die Tagung einen innovativen Ansatz, der die Breite, den Facettenreichtum und das Potenzial der Thematik zutage förderte. Die Zusammenführung musikpädagogischer und jüdischer Themen, die Gelegenheit zum Austausch zwischen Vertreter:innen unterschiedlicher Disziplinen, das hohe Niveau der Beiträge und die lebhaften Diskussionen lassen, so die einhellige Meinung der Teilnehmer:innen, eine Fortsetzung wünschenswert erscheinen.

Zum allseitigen Gelingen der Tagung trug nicht zuletzt das Rahmenprogramm bei: eine Führung durch die Villa Seligmann mit deren künstlerischem Direktor, Eliah Sakakushev von Bismarck; eine Ausstellung zu Leo Kestenbergs in den Räumen der Villa Seligmann, organisiert von Studierenden der PH Schwäbisch Gmünd und ergänzt durch mediale Aufbereitungen von Ausschnitten der Zeitzeugeninterviews zu Kestenberg; zwei Workshops (Aaron Eckstaedt: „Gezunt zolst du zayn“ – *Lieder und Tänze als Marker jiddischer Kultur*; Jürgen Oberschmidt: *Zwischen den Welten: Gustav Mahler und Uri Caine*). Und als Krönung der Klavierabend *Jüdische KomponistInnen im Exil* mit der Berliner Pianistin Irmela Roelcke, die ihr Publikum mit Werken von Ursula Mamlok, Arthur Schnabel, Ruth Schonthal, Mieczysław Weinberg und Stefan Wolpe begeisterte.

Bericht von Peter Mall & Daniel Prantl & Tobias Rotsch

Bericht über das hochschulübergreifende Seminar 2023

Digitale Musizierkulturen zwischen Nähe und Distanz

Zu etwas späterer Zeit als gewöhnlich hat im letzten Jahr das traditionelle hochschulübergreifende Seminar der AG Schulmusik stattgefunden. Im September 2023 brachte Daniel Prantl als Gastgeber an der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden 15 Studierende aus Berlin, Köln, Leipzig, Mannheim und Dresden mit fünf Dozierenden aus Dresden, Trossingen und Leipzig zusammen, um sich mit den Herausforderungen und Potenzialen des Musizierens in ausgewählten postdigitalen Kontexten praktisch und reflexiv auseinanderzusetzen.

Rahmende Überlegung der Veranstaltung war, dass zeitgenössische Musiziersituationen unter Verwendung digitaler Artefakte einen Wandel erfahren und damit

andere, neue Musizierqualitäten entstehen, die auch in musikpädagogischer Praxis relevant werden. Aus einem explorativen Ansatz heraus tauchten die Studierenden in den ersten zwei Tagen zunächst exemplarisch in solche ‚digitale Musizierkulturen‘ ein, bevor die damit gewonnenen Erfahrungen am dritten Tag aus musikdidaktischer und philosophischer Perspektive reflektiert wurden. Schließlich waren die Studierenden eingeladen, auf der Basis der erworbenen Kenntnisse ein Mitmachkonzert vorzubereiten, das am 14.09.2023 an der HfM Dresden ausgerichtet wurde.

Die Studierenden bekamen im Rahmen der Workshop-Phasen zunächst einen Einblick in drei ‚digitale Musizierkulturen‘: das Musizieren mit Apps auf Tablets, die Anwendung von berührungssensitiven Musiziercontrollern wie *Playtronica* und latenzfreiem bzw. latenzarmen Musizieren über Distanz.

Tobias Rotsch führte zunächst in einige gängige Musizier-Apps ein. In gemeinsamen Jamsessions übernahmen die Studierenden verschiedene Rollen und lernten Musizierspiele kennen, die anschließend diskutiert wurden. Dabei wurden Fragen nach möglichen Vorgaben und musikdidaktischen Aspekten solcher Sessions, Unterschiede von Musizierstrukturen mit und ohne festes Metrum (das z. B. bei Drum-Arrangier-Apps auf den ersten Blick unvermeidbar ist) und die Mitberücksichtigung von Prozess- und Produktorientierung thematisiert. In kurzen Live-Performances mit der *Koala Sampler App* wurde der musikalische Erkundungsbereich um selbst aufgenommene Klänge und Geräusche sowie die Live-Bedienung von Effektparametern erweitert.

Im Workshop von Anselm Vollprecht und Peter Mall konnte die Gruppe erste Erfahrungen sammeln, über eine Netzwerkverbindung online zu musizieren. Nach einer Einführung waren die Studierenden gefordert, sich mit der Technik auseinanderzusetzen und eine Online-Session mithilfe der Software *Farplay* herzustellen. Besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, nicht nur in die Anwendung einer Software einzuführen, sondern den Studierenden auch einen Einblick in die technischen Grundlagen sowohl der digitalen Audioverarbeitung als auch der Übertragung von Daten (hier Audio) über das Internet zu ermöglichen. Dadurch sollten bestehende Vorurteile gegenüber der Technologie abgebaut werden, die durch die Einschränkungen der üblicherweise verwendeten kommerziellen Tools für Videokonferenzen bestehen. Während *Zoom*, *Teams* und *Co.* ungeeignet für das Live-Musizieren sind, nutzen Programme wie *Jamulus*, *Sonobus* oder *JackTrip* eine andere Übertragungstechnik, die eine latenzarme Übertragung (< 30 ms) erlaubt.

In der nachfolgenden Vertiefungsphase probten die Studierenden ein längeres Musikstück und sammelten praktische Erfahrungen mit der für alle Beteiligten ungewöhnlichen Musiziersituation. Denn selbst ohne Latenzen ist es für die meisten Studierenden ungewöhnlich, einzeln in einem Raum zu musizieren und nur über Kopfhörer und Mikrofon mit den Mitspielenden ver-

bunden zu sein. Auch die visuelle Kommunikation ist eingeschränkt, da Videosignale eine so hohe Bandbreite benötigen, dass Verzögerungen vorhanden sind.

Ein weiterer Vertiefungsworkshop beschäftigte sich mit der Anwendung von *Playtronica TouchMe* und *Playtron*: zwei Instrumente, die auf der Basis von kapazitiver Elektrotechnik über Berührungskontakte MIDI-Signale produzieren, die dann mithilfe eines Klangerzeugers (Musik-App, Browseranwendung, virtuelles Instrument) zum Abspielen von Tönen oder Samples genutzt werden können. So kann mit dem eigenen Körper oder leitenden Gegenständen (Obst, Gemüse, Wasser, Metall) musiziert werden. Besonders spannend war für die Studierenden die Erfahrung, sich eine zunächst als musikalisch gestalterisch eingeschränkt empfundene Technologie durch intensives Ausprobieren so zu eigen zu machen, dass am Ende echte Begeisterung für das gestalterische Potenzial entstand. Mit *TouchMe* musizierten sie durch gegenseitige Berührungen, die je nach Intensität zur Erzeugung eines anderen Tons führten, und entwickelten erste performative Konzepte. Alle Workshops zielten auf Musiziererlebnisse mit den gewählten Technologien und legten damit aus der Praxis heraus die Basis für die nachfolgende reflexive Auseinandersetzung.

Der dritte Tag war der theoretischen Reflexion und Diskussion gewidmet. Philipp Ahner stellte zunächst eine unveröffentlichte Studie vor, in der die Funktionsweisen von Apps systematisch erfasst und kategorisiert wurden. Mithilfe einer weiteren Studie brachte er den Umgang von Schüler:innen mit Apps und die Wirkzusammenhänge der benutzten Hardware in Zusammenhang. In einem zweiten Input diskutierte Lukas Bugiel mit den Studierenden über die Begriffe ‚Unterricht‘ und ‚Digitalisierung‘. Sein philosophisch-analytischer Ansatz sensibilisierte dafür, Begriffe nicht unhinterfragt zu verwenden und in Diskussionen die gemeinsame Bedeutung der genutzten Begriffe zu klären. Am Ende des Tages brachten die Studierenden in Arbeitsgruppen ihre Praxiserfahrungen mit den musiktheoretischen Impulsen in Verbindung und diskutierten eigene Ideen für den Einsatz im Musikunterricht.

Die letzten beiden Tage des Seminars führten schließlich alle Elemente zusammen. Die Studierenden hatten unter Anleitung von Daniel Prantl zunächst die Aufgabe, unter Anwendung der erprobten Technologien ein Konzert zu gestalten. Das Konzert beinhaltete selbsterdachte Formate wie den *TouchMe*-Tanz (eine Gruppenimprovisation auf der Basis von Körperberührungen und dem Instrument *TouchMe*), eine Online-Samba, eine Performance, deren Inhalte durch Anweisungen aus dem Publikum variiert wurden, sowie einen gemeinsamen Abschlusschor, der das Publikum in die Online-Musizerrunde integrierte. Eine Kurzfassung des Konzerts ist auf der Homepage der HfM Dresden, Bereich Lehramt Musik, abrufbar (<https://www.hfmdd.de/studium/lehramt-musik>).

In der abschließenden Reflexion setzten sich die Studierenden mit den unterschiedlichen Möglichkeiten und Herausforderungen von Offline-, Online- und Live-Performances auseinander. Hierzu wurde ein Videomitschnitt der Online-Samba-Performance vom Konzert am Vortag aus drei Perspektiven (Klassenraum, Online, Online-Live-Konzertperformance) auf jeweilige didaktische Potenziale untersucht. In der Abschlussreflexion wurde deutlich, dass diese Woche die Auseinandersetzung mit digitalen Musizertechnologien positiv angestoßen hat, dass weiterhin aber auch viele offene Fragen blieben. Auf der einen Seite ist das Potenzial von Online-Musizertechnologien für den schulischen Unterricht noch vage und wenig greifbar. Auf der anderen Seite sind die didaktischen Potentiale von Apps und *Playtronica*-Devices zwar deutlich, und es sind viele schlüssige publizierte Konzepte vorhanden – es blieb in den Diskussionen aber weithin offen, welches musikalisch-künstlerische Potenzial diese Technologien über den Unterricht hinaus bieten. Insbesondere durch die von Lukas Bugiel angestoßenen Fragen ‚Was ist Unterricht?‘ und ‚Welche Ziele soll Unterricht haben?‘ wurden digitale Technologien von den Studierenden kritisch hinterfragt. Wir hoffen, dass die vielstimmigen, reflektierten Diskussionen bei den Studierenden Türen für eine experimentierfreudige und zielgerichtete Nutzung digitaler Technologien im Unterricht fördern.

Rezensionen

Rezension von Christine Löbbert

Ulrich Menke: *Das Methoden-Navi – Routenplaner zu einem erfolgreichen Instrumental- und Ensembleunterricht*

üben & musizieren – texte zur instrumentalpädagogik;
Mainz: Schott. 2023; 192 S.; 22,95 EUR
ISBN 978-3-795730-92-5

Der Autor, Ulrich Menke, der mit dem *Methoden-Navi* nicht weniger verspricht, als Unterrichtende und Lernende auf dem Weg zu einem erfolgreichen Instrumental- und Ensembleunterricht zu begleiten, gliedert dieses in drei Teile. Im ersten Teil wird das Methoden-Konzept in Unterricht und Selbststudium verortet. Im zweiten Teil werden Trainingsaufgaben detailliert dargestellt und diese im dritten Teil erläutert. Im Anhang finden sich Trainingsbögen, Übersichtsbögen für Unterrichtende, ein Überblick über Ziele und Methoden sowie ein Rückmeldebogen für Auftritte.

Ausgehend von den Herausforderungen, mit denen sich zu Beginn der Pandemie Unterrichtende wie Lernende konfrontiert sahen, entfaltet Ulrich Menke das Aufgabenspektrum, mit dem sich diese im Umgang mit dem Instrument sowohl im Distanzunterricht als auch im regulären Instrumentalunterricht auseinandersetzen. In den Mittelpunkt dieses Spektrums stellt der Autor die Motivation der Schüler:innen, sich in der gewünschten Intensität mit dem Instrument zu befassen (S. 9). Diese Motivation aufrechtzuerhalten, habe sich in der Zeit des Fernunterrichts als besondere Herausforderung erwiesen. Als einen Grund führt der Autor die Notwendigkeit an, sich trotz vielfältiger sonstiger Angebote selbstorganisiert mit dem Instrument auseinanderzusetzen. Ausgehend also von praktischen Erfahrungen verspricht er Angebote, über die aus Üben ein Training wird, das unter Einbezug aller Sinne und der Achtsamkeitslehre die Selbstorganisation der Schüler:innen fördert (S. 10). Mit dem vorliegenden Buch sollen sich Lernende in ihrem Prozess von den ersten Noten bis zur Aufführung begleitet wissen. Ihnen werden eine motivierende Strukturierung und Zielorientierung versprochen (S. 10). Die Parallelen zum Sport werden dabei bewusst gezogen.

Mit dem *Methoden-Navi* wendet sich der Autor an Instrumentallehrende im Einzel- wie im Gruppenunterricht. Darüber hinaus werden Lernende aller Instrumente adressiert, denen in zunehmendem Maße die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übertragen werden soll (S. 10). Die Lernenden werden direkt angesprochen, und die Übungen folgen dem Prinzip des Trainingszirkels, wie er sich im Sportkontext entwickelt hat.

An die Einführung schließt sich der erste Teil an, in dem das Trainingskonzept im Unterricht und im Selbststudium vorgestellt wird. Dabei wird zunächst Bezug genommen auf das soziale Potenzial, das mit dem gemeinsamen Musizieren einhergehen soll, sowie auf die Chance des an die individuellen Bedürfnisse angepassten Einzelunterrichts (S. 15). Unter Einbezug neurowissenschaftlicher Erkenntnisse strebt der Autor an, unerwünschte Effekte zu vermeiden, z. B. mangelndes Üben, Fokussieren auf Fehler oder eine mangelnde Selbstständigkeit. Insbesondere veränderte schulische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Schulzeitverdichtung, unterschiedliche Familienentwürfe) sowie die mediale Präsenz (Musikvideos und Apps) erschweren den Umgang mit dem Instrument (S. 16). Darüber hinaus adressiert der Autor Imageprobleme, vor die er insbesondere Jungen gestellt sieht, die ein Instrument spielen (S. 16). Ausgehend von diesem Problemaufriss formuliert der Autor Fragen, etwa nach dem Erhalt der Attraktivität des Umgangs mit dem Instrument, der Steigerung der Eigenständigkeit oder dem Wecken der explorativen Neugier, denen er in der Folge nachgeht (S. 17).

Im zweiten Teil werden zunächst die vier Säulen, auf denen das Trainingsprogramm ruht, vorangestellt. Neben 1.) der Betonung eines sinnesstärkenden Ansatzes (S. 19) wirbt der Autor 2.) für die Umbenennung des Übens zu einem Training, was den Vorgang attraktiver mache (S. 19). Unter Berücksichtigung der Bedeutung der verschiedenen Sinne spricht sich der Autor 3.) für vielfältige Methoden aus (S. 20) und sieht 4.) ein verändertes Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden, die zunehmend zu einem lernbegleitenden Coach würden (S. 21).

In der Folge führt der Autor in den Umgang mit dem *Methoden-Navi* ein (S. 23). Er empfiehlt die Hinführung der Lernenden durch eine unterrichtende Person. Im Sinne eines gezielten Umgangs mit dem Instrument werden zum Abgleich des Gesagten mit dem Gehörten Methode und Auftrag von den Lernenden wiederholt und zur Grundlage für das häusliche Üben gemacht (S. 23). Während zunächst die Unterschiede der Methode vorgestellt werden sollen, steht immer mehr die Frage im Vordergrund, welche Methode in der jeweiligen Situation zielführend ist (S. 25). Abschließend wird in die Arbeit mit den Trainings- und Feedbackbögen eingeführt, auf denen das Programm für die folgende Woche festgehalten wird (S. 27). In ihrer Übersichtlichkeit erlauben die Feedbackbögen den schnellen Austausch über das erfolgte Training oder über Vorspiele, und Unterrichtende können über die Quartalsbögen die langfristigen Fortschritte ihrer Schüler:innen in den Blick bekommen.

In der Folge werden die 18 Trainingsaufträge entfaltet. Der Autor folgt dabei stets dem gleichen Muster. Zunächst werden die Lernenden über teils detaillierte Arbeitsaufträge adressiert. Unter Umständen folgen Fotos oder Notenbeispiele zur Verdeutlichung. Daran schließen sich Hinweise und weiterführende Reflexionen für Unterrichtende an. Auf jeden Methodenabschnitt folgt ein Überblick über die verwendete Literatur.

Den Anfang bildet das *Warm-up*, das verschiedene Aspekte berücksichtigt, wie die Haltung, Körpertonus, Kraftaufbau sowie körperliche Flexibilität und Sensibilität (S. 31). Daran schließen sich Trainingsmethoden zur gezielten Auseinandersetzung mit einzelnen Passagen an. So wird als zeitsparende und damit ökonomisch interessante Methode das langsame Üben, die *Slow Motion*, eingeführt, über die das fehlerfreie Spiel von Anfang an angestrebt wird (S. 43). Angereichert wird diese Methode mit kleinen Fingerspielen. Für das wiederholte Üben noch problematischer Stellen wird das *Looping*, das Wiederholen kurzer Passagen, vorgeschlagen (S. 47). *Time-out*, eine Übung für die Auseinandersetzung mit kurzen Notenwerten, arbeitet mit der Verlängerung einzelner Noten, während andere im Originaltempo gespielt werden (S. 57).

Auf die intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Stellen schließt sich die schrittweise Lösung vom Notentext an. Angestrebt wird diese über die Methode *Supervision*, für die die Aufmerksamkeit vom Notenbild über den rechten und den linken Arm auf das Spiel mit geschlossenen Augen gelenkt wird, bevor in einem abschließenden Schritt das klangliche Ergebnis einer Überprüfung unterzogen wird (S. 65). Ebenfalls zu diesem Themenkomplex gehört das *Kofferpacken*, das Ton für Ton zum Auswendigspiel führen soll (S. 71).

An die Arbeit mit dem melodischen und harmonischen Material schließen sich Übungen zum Umgang mit dem Rhythmus an. Die Übung *Rhythm is it* lenkt die Aufmerksamkeit ausschließlich auf die rhythmisierenden Aspekte. Trainiert wird auf einem Ton und angestrebt wird die Trennung von Melodik, Artikulation und Rhythmik (S. 75). Erhöhte Konzentration erfordert die Übung *Akzente setzen*, für die in den Trainingsdurchgängen für schnelle Notenfolgen je unterschiedliche Töne akzentuiert werden (S. 83).

Ein höheres Maß an Unabhängigkeit von den Lehrenden wird über das mentale Lernen, über die Übung *Selbst-Coach* angestrebt, bei der die Lernenden angeregt werden, ihr Handeln von einer Außenperspektive aus zu betrachten (S. 85). Als Mittel zur Aufmerksamkeits-schulung wird über die Übung *Auswärtsspiel* das Spiel auf unterschiedlichen Saiten oder Lagen vorgeschlagen. Die sich so verändernden Parameter fordern sowohl technisch als auch musikalisch heraus. Ebenfalls als Herausforderung werden das Spiel mit einer Rasterbrille, die den Notentext nur bei erhöhter Aufmerksamkeit erkennbar werden lässt, Veränderung der Sitzposition oder Bewegung im Raum vorgeschlagen (S. 93).

An die bislang an technischen Aspekten orientierten Methoden schließen sich Übungen zur Interpretation und zur abschließenden Absicherung technischer Fragestellungen an. Die Methode *Mischpult* nimmt über die Steuerung der Dynamik die Interpretation in den Blick (S. 103). Offene Probleme werden über die Methode *Happy End* bearbeitet, wenn einzelne Töne, die noch herausfordernd sind, bewusst angespielt und ausgehalten werden (S. 107). Ebenfalls musikalische Parameter werden über die Methode *Call-Recall* in den Blick genommen. Hier geht dem Spiel mit dem Instrument das Singen einer Passage voraus (S. 109). Mit der Übung *Von 0 auf 180* geht der Autor nochmal zurück zu den technischen Übesequenzen. Er schlägt Temposteigerungen vor, um den Übeprozess anzuregen (S. 111). Die Eigenständigkeit des Interpretationsprozesses wird über die Übung *Filmmusik* angeregt, für die innere Bilder und Szenen aktiviert werden sollen (S. 115).

Als weitere instrumentalspezifische Anforderungen wird das Blattspiel mit der Methode *Prima Vista* aufgegriffen und angeleitet (S. 119). Die Übung *Improvisiere!* fasst alle Übungsschritte zusammen, wenn über das *Looping*, *Kofferpacken* oder das *Mischpult* musikalische Ideen entwickelt werden sollen (S. 123). Abschließend kommt mit der Übung *Auftritt* wieder der Körper gezielt in den Fokus. Vorgeschlagen werden praktische Übungen, um Lampenfieber vor Auftrittssituationen zu begegnen (S. 129).

Im dritten Teil strebt der Autor die Verbindung zwischen einem achtsamkeitsbasierten Umgang mit Musik und den sportlichen Aspekten an. Er überträgt wesentliche Achtsamkeitsprinzipien wie Absicht, Wertfreiheit und die Betonung der Wahrnehmung auf das *Methoden-Navi* (S. 143) und begründet den Austausch der Formulierung ‚Üben‘ durch ‚Training‘ (S. 151). Ausgehend von der Notwendigkeit, Lernende zu führen und ihnen Lernperspektiven zu erschließen, greift der Autor auf den im Sport nicht selten verwendeten Wettbewerbsbegriff zurück und überträgt diesen auf den Umgang mit dem Instrument, um dessen motivierende Wirkung auch im Instrumentalunterricht zur Entfaltung zu bringen. Daran anschließend kommt der Autor erneut auf das Prinzip seines *Methoden-Navis* zurück, das zwischen „Basis-Methoden“ und „Assistenz-Methoden“ unterscheidet (S. 153). Er bestimmt musikspezifische Besonderheiten wie das Üben der Feinmotorik, das Üben einzelner Stellen und Passagen, mentales Üben, das Einstellen von Flow-Erfahrungen durch Wiederholungen, das Üben durch erschwerte Rahmenbedingungen und die Nutzung der Kompositionen zur Etüdenstudie und setzt diese nochmals in Bezug zu seinen vorgestellten Methoden. Daran anschließend legt der Autor das Lehrerverständnis offen, das dem *Methoden-Navi* zugrunde liegt (S. 167). Die Lernenden sollen ohne Umwege zunehmend das Streben nach einem möglichst perfekten Umgang mit dem Instrument zu ihrem eigenen machen. Es wird

zwar von den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden und deren individueller Neugier gesprochen, Weg und Ziel werden jedoch vorgegeben. Auch in die Gestaltung des Ortes, an dem geübt oder trainiert wird, wirkt das angestrebte Ziel hinein (S. 179). Neben einer ansprechenden Raumgestaltung wird die Bedeutung der Ausstattung wie Notenpult, Stimmgerät und Sitzgelegenheiten erläutert. In entwaffnender Weise enden die Ausführungen zum *Methoden-Navi* mit der Erkenntnis, dass die gemeinsam erlebten Pausen beim Musizieren die eigentliche Motivation darstellen, sich dem Probenprozess zu stellen (S. 188).

Mit seinem *Methoden-Navi* bewegt sich der Autor im Spannungsfeld, das sich zwischen veränderten äußeren Rahmenbedingungen wie Schulzeitverdichtung und einem umfangreichen Freizeitangebot einerseits und einem auf technische Vollkommenheit abzielenden Umgang mit dem Instrument andererseits aufbaut. Letztere hat der Autor im Blick, wenn er mangelnde Orientierung beim Üben als Problem ausmacht und strukturierte Vorgaben für das Üben als Lösung vorschlägt. Zwar wird der strukturierte Umgang mit dem Instrument über die Einführung der Achtsamkeitsprinzipien um persönlichkeitsbildende Aspekte ergänzt, diese werden jedoch umgehend in den Dienst technischer Vollkommenheit gestellt. So wird beispielsweise das langsame Spielen einer Passage als Achtsamkeitsübung ausgewiesen, dieses Vorgehen jedoch damit begründet, dass sich beim langsamen Spiel das Einüben von Fehlern vermeiden lasse. Das *Methoden-Navi* erweist sich als verlängerter Arm der Unterrichtenden, über den sie in das häusliche Üben der Lernenden einwirken und deren Wege und Ziele vorgeben.

Unklar bleibt, an welche Gruppe Lernender sich der Autor wendet. Diese werden zwar in den Trainingsaufgaben explizit adressiert, die Aufträge sind jedoch so umfangreich und komplex, dass sie lediglich für diejenigen nachvollziehbar sein dürften, die bereits differenzierte Übestrategien internalisiert haben. Anders als vom Autor vermutet, dürfte sich diese Personengruppe jedoch nicht auf dem instrumentalpädagogischen Sportplatz mit einem Coach tummeln wollen, der mit Training, Wettbewerb und Leistungsnachweis zum intensiven Umgang mit dem Instrument anregt.

Hat man sich durch den zweiten Teil und die Trainingsmethoden gearbeitet, werden im dritten Teil die zugrundeliegenden Achtsamkeitsprinzipien offengelegt. Wären diese Prinzipien den Trainingsmethoden vorangestellt, hätten sich bei der Lektüre der Trainingsmethoden der mit der Zeit ermüdende Fokus auf die rein technische Vermittlung und die Redundanzen zwar nicht vollständig vermeiden, aber doch mindern lassen.

Eingeführt wird das *Methoden-Navi* als Hilfsmittel auch im Gruppen- und Ensembleunterricht. Einsatzmöglichkeiten werden vereinzelt angedeutet, ohne dass sie weiter ausgeführt würden. Es wäre interessant, hier detaillierte Anregungen zu bekommen. In

dieser Knappheit bleibt es der Erfahrung der Unterrichtenden überlassen, sich geeignete Situationen vorzustellen, und es entsteht der Eindruck, dass letztlich doch der lehrerzentrierte, instrumentale Einzelunterricht im Fokus des Interesses ist.

Insgesamt bietet das *Methoden-Navi* einen ausführlichen Überblick über bewährte Strategien für einen leistungs- und wettbewerbsorientierten Umgang mit dem Instrument. Insbesondere für Studierende und Anfänger:innen, die ihre ersten Schritte als Unterrichtende tun, dürfte das *Methoden-Navi* eine hilfreiche Unterstützung darstellen. Dennoch stellt sich bei der Lektüre des instrumentalpädagogischen Zirkeltrainings ein Gefühl der Erschöpfung ein, und man sehnt sich nach einem Umgang mit dem Instrument, bei dem Weg und Ziel nicht vorbestimmt sind, sondern sich aus der gemeinsamen Suchbewegung der Lernenden und Lehrenden ergeben. Ein Verlaufen ist dabei natürlich nicht auszuschließen, aber möglicherweise halten die Abzweigungen und Umwege die Überraschungen bereit, die sowohl Lernende als auch Lehrende motivieren, sich immer wieder mit dem Instrument auf eine Reise zu begeben, auf der individuelle Ziele gesucht und gefunden werden.

Autor:innen

Katharina Anzengruber

Assistenzprofessorin für Musikpädagogik
an der Universität Mozarteum Salzburg

Prof. Dr. Dorothee Barth

Professorin für Musikpädagogik am Institut für Musikwissenschaft
und Musikpädagogik der Universität Osnabrück

Prof. Vincent C. Bates, Ph. D.

Professor of Teacher Education
at Weber State University, Ogden, Utah, USA

Dr. Sara Beimdieke

Vertretungsprofessorin für Musikwissenschaft am Department
für Kunst und Musik an der Universität zu Köln

Dr. Katrin Bock

Programmleiterin im Lugert Verlag

Anne Bubinger

Lehrerin für Musik, Deutsch, Darstellen und Gestalten
an einer Gesamtschule im Münsterland, NRW

Evangelos Himonides

Professor of Technology, Education, and Music,
University College London Institute of Education, UK

Tobias Hömberg

akademischer Mitarbeiter für Musikpädagogik
und Musikdidaktik an der Universität Potsdam

Reinhard Horn

Kinderliedermacher, Komponist und Pädagoge

Dr. Tuulikki Laes

University Researcher at the University of the Arts Helsinki, Finland

Dr. Christine Löbbert

akademische Mitarbeiterin Hochschule für Musik Freiburg

Dr. Peter Mall

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der HfM Trossingen
im Projekt MidiR

Prof. Dr. Isolde Malmberg

Professorin für Musikpädagogik und Musikdidaktik
an der Universität Potsdam

Dr. Thorsten Philipp

wissenschaftlicher Referent für Transdisziplinäre Lehre
an der Technischen Universität Berlin

Dr. Daniel Prantl

Vertretungsprofessor im Lehramt Musik Gymnasium
und Oberschule an der Hochschule für Musik
Carl Maria von Weber Dresden in Dresden

Ross Purves

Associate Professor of Music Education and Associate Fellow
of the Centre for Climate Change and Sustainability Education,
University College London Institute of Education, UK

Dr. Regina Randhofer

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Europäischen Zentrum
für Jüdische Musik der Hochschule für Musik,
Theater und Medien Hannover

Tobias Rotsch

wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt LEVIKO-XR
an der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen

Dr. Mathias Schillmöller

Dozent am Institut für Kunst, Musik und Medien
der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Tawnya D. Smith

Assistant Professor of Music, Music Education, Boston University,
USA

Dr. Katja Thomson

Lecturer and Post-doctoral Researcher at the Sibelius Academy,
University of the Arts Helsinki, Finland

Dr. Danielle Treacy

University Researcher at the University of the Arts Helsinki, Finland

Autor:innen

Dr. Anna Unger-Rudroff

Musiklehrerin an einer Grundschule und Dozentin
für Musikpädagogik an der Musikhochschule in Lübeck

Dr. Jonas Völker

wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department für Kunst und Musik
an der Universität zu Köln und Lehrer für Musik und Sozialwissen-
schaften am Alexander-von-Humboldt-Gymnasium Neuss

Prof. Dr. Heidi Westerlund

Professor of Music Education at the Sibelius Academy,
University of the Arts Helsinki, Finland

Impressum

HERAUSGEBER

Hildegard-Junker-Verlag
in Verbindung mit Prof. Dr. Rebekka Hüttmann,
Prof. Dr. Oliver Krämer und Prof. Dr. Annette Ziegenmeyer
sowie Dr. Linus Eusterbrock, Prof. Dr. Silke Schmid und
Dr. Jonas Völker (als Gastmitherausgeber:innen)

SCHRIFTLEITUNG

Prof. Dr. Rebekka Hüttmann, Prof. Dr. Oliver Krämer und
Prof. Dr. Annette Ziegenmeyer

VERLAG / REDAKTION

Hildegard-Junker-Verlag
Mathias Offner
Aalwisch 21, 22395 Hamburg
Tel.: +49 (0) 40 60441162
E-Mail: mathias.offner@junker-verlag.de
Website: junker-verlag.com

VERTRIEB, ABONNEMENT, ANZEIGENVERWALTUNG

Hildegard-Junker-Verlag Hamburg
Aalwisch 21, 22395 Hamburg
Tel.: +49 (0) 40 60441162
E-Mail: hamburg@junker-verlag.de

ERSCHEINUNGSWEISE

4 Hefte jährlich

ABONNEMENTPREIS

Heft € 11,40

EINZELPREIS

Heft € 13,40

HERSTELLUNG UND LAYOUT

Hildegard-Junker-Verlag
Mathias Offner (Layout)

DRUCK

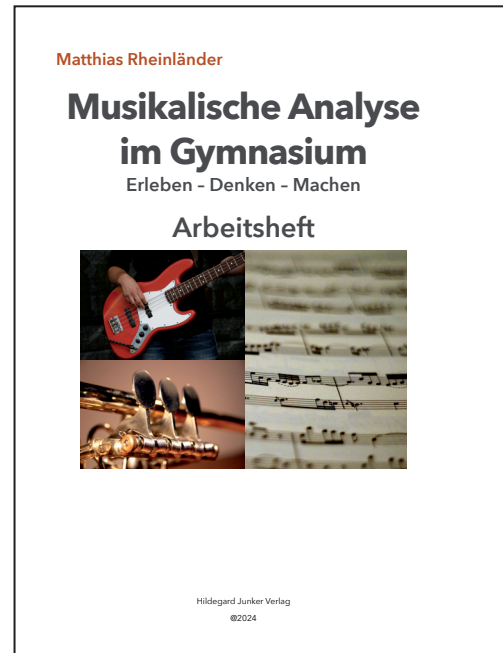
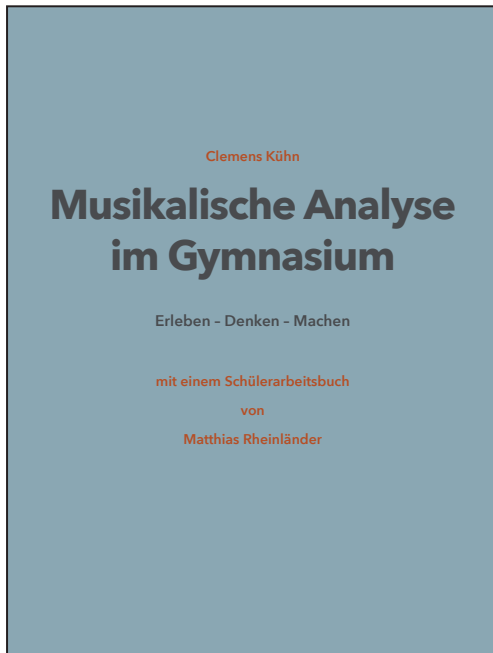
WIRmachenDRUCK GmbH
ISSN 1437-4722

Diskussion Musikpädagogik können Sie direkt über den
Verlag beziehen.

© Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle
Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte
Beiträge werden sorgfältig geprüft. Alle Beiträge bitte
an die Redaktion oder an den Verlag senden. Unverlangt
eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Inhaber
der Urheber- und Verwertungsrechte von Texten, Bildern
und Notensätzen, die wir nicht ausfindig machen konnten,
bitten wir, sich beim Verlag zu melden. Berechtigte
Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der
üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Redaktionsschluss für Heft 103: 15. Juli 2024

Musikalische Analyse im Gymnasium – (eBook)



Für die „Musikalische Analyse im Gymnasium“ sind folgende eBooks erhältlich ...

- Lehrerband (PDF oder EPUB)
- Schülerband (PDF)
- Anhang zum Schülerband (PDF)



Der Lehrerband (Clemens Kühn) breitet das gedanklich-musikalische Panorama aus. Alle Beispiele sind – wenn möglich – mit einem Link ausgestattet, der direkt zu einer YouTube-Datei führt; der Link ist durch die Unterstreichung im Text gekennzeichnet. Das Schülerheft (Matthias Rheinländer) bereitet alles so für die schulische Praxis auf, dass sich eine Art analytischer Lehrgang ergibt. Natürlich bleibt im Lehrerband ein Überschuss: Alles im Schülerband umzusetzen, würde dessen Rahmen sprengen. Aber was beim Lehrer „zu viel“ ist, ist Teil seiner fachlichen Souveränität und belässt ihm eine größere Auswahl.

Der Adressat ist die 9. bis 13. Klasse.

Vorausgesetzt werden Grundkenntnisse der Notenschrift und der Allgemeinen Musiklehre; sie sollten in den Klassen 7 und 8 erarbeitet worden sein. Die Fülle dessen, wovon hier die Rede ist, kann in keinem Unterricht behandelt werden: Unsere Schrift versteht sich als ein reiches Angebot, aus dem die Lehrkraft nach eigenem Ermessen schöpfen kann. Alles will der schulischen Praxis dienen. Der Text verzichtet darum weitgehend auf theoretische Grundierungen und lückenlose Beschreibungen. Die Lehrkräfte sollen direkt Anregungen an die Hand bekommen; und aus knappen Beschreibungen, die sie nicht gängeln, können sie selbst am besten das für ihre Bedingungen Angemessene gestalten.

Kommende Heftthemen

- Heft 103: MULEM-EX
- Heft 104: Biografiearbeit und Biografieforschung
- Heft 105: Diskursforschung
- Heft 106: Kestenberg



Hildegard-Junker-Verlag

Hildegard-Junker-Verlag • Zweigstelle Hamburg
Aalwisch 21 • 22395 Hamburg • Telefon: +49 (0) 40 60441162
e-mail: hamburg@junker-verlag.de
junker-verlag.com

