

Jahrgang 2023, Sonderausgabe Artistic Citizenship, ISSN: 2748-8497

Zitationsvorschlag: Reitinger, R., Valeske, D. & Gebhardt, T. B. (2023). Capability Approach, Anti-Bias-Ansatz und Community Music als Impulse für Partizipation und Diversitätssensibilität in der Elementaren Musikpädagogik. Einblicke in ein interdisziplinäres Praxis- und Forschungsprojekt mit wohnungslosen Jugendlichen und jungen Erwachsenen. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe Artistic Citizenship, 135–150. Online verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_reitinger-valeske-gebhardt

Capability Approach, Anti-Bias-Ansatz und Community Music als Impulse für Partizipation und Diversitätssensibilität in der Elementaren Musikpädagogik
Einblicke in ein interdisziplinäres Praxis- und Forschungsprojekt mit wohnungslosen Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Capability Approach, Anti-Bias-Education and Community Music as stimuli for facilitating participation and awareness of diversity within Elemental Music Pedagogy
Insights into an interdisciplinary project with homeless young people

Renate Reitinger, Daniel Valeske, Tabea Bine Gebhardt

Abstract

This contribution focuses on the question of how far the discipline of Elemental Music Pedagogy can be flanked by concepts like Community Music, Capability Approach or Anti-Bias-Education, in order to establish participative and diversity-aware formats and approaches. Instances of Artistic Citizenship drawn from an interdisciplinary practice and research project with homeless young people in the overlapping areas of Elemental Music Pedagogy and Social Work serve to exemplify these concepts. The project carries the title „Lebenskunst“ (Art of Living) and includes diverse elementary practical musical activities such as song-writing or a community video project.

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Frage, inwiefern die Fachdisziplin der Elementaren Musikpädagogik durch Konzepte wie Community Music, den Befähigungsansatz (Capability approach) oder den Anti-Bias-Ansatz flankiert werden kann, um partizipative und diversitätssensible Formate und Herangehensweisen zu etablieren. Beispiele von Artistic Citizenship aus einem interdisziplinären Praxis- und Forschungsprojekt mit wohnungslosen jungen Menschen im Schnittfeld von Elementarer Musikpädagogik und Sozialer Arbeit dienen der Konkretisierung. Das Projekt trägt den Titel „Lebenskunst“ und beinhaltet unterschiedlichste elementar-musikpraktische Aktivitäten wie Songwriting oder ein Community Videoprojekt.

1. Einleitung

Zu jedem der im Titel genannten Begriffe gibt es eigene Fachartikel und Literatur. Einige der genannten Konzepte wurden im Laufe des Symposiums bereits erörtert oder sind aus musikpädagogischen Seminaren bekannt. In diesem Beitrag werden sie daher nur kurz umrissen und dann anhand eines interdisziplinären Praxis- und Forschungsprojekts mit wohnungslosen Jugendlichen und jungen Erwachsenen beispielhaft erläutert bzw. in Verbindung zueinander gebracht.

Das im Folgenden betrachtete Projekt trägt den Titel *Lebenskunst* und entstand aus dem Anliegen heraus, auch jenseits der klassischen Angebotsstrukturen im künstlerisch-pädagogischen Bereich bzw. in der Elementaren Musikpädagogik tätig zu sein und Gelingensbedingungen zu erforschen, die die Stadtgesellschaft einbeziehen und einen niederschweligen, ggf. aufsuchenden sowie partizipativen Charakter tragen. Insofern lässt es sich mit dem im Symposium adressierten Thema *Artistic Citizenship* in Verbindung bringen.

Uns als (Elementare) Musikpädagog:innen interessierte zunächst vor allem die Frage, wie Settings funktionieren können, die Menschen erreichen, die sonst keinen Zugang zu musikpädagogischen Angeboten haben. Von einer neuen Zielgruppe für die Elementare Musikpädagogik (EMP) zu sprechen, wäre hier allerdings fehl am Platz, denn die gewohnten Herangehensweisen würden hier wohl kaum greifen. Zu heterogen wären die potenziell Beteiligten, zu unbekannt ihre Lebenssituationen. Durch die Kooperation mit zwei Hilfseinrichtungen für wohnungslose junge Menschen konnten wir in Zusammenarbeit mit Expert:innen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit Gelingensbedingungen sowie die damit verbundenen Anforderungen an heutige Musikpädagog:innen und die musikpädagogischen Chancen solcher Projekte untersuchen.

Der vorliegende Beitrag beinhaltet zunächst einen Überblick über die genannten Begriffskonzepte, gibt darauf bezugnehmend beispielhafte Einblicke in das Projekt *Lebenskunst* und zeigt abschließend erste Schlussfolgerungen für die (Elementare) Musikpädagogik auf.

2. Begrifflicher Rahmen

Im Folgenden werden die im Titel genannten, aus unterschiedlichen Wurzeln stammenden Ansätze kurz charakterisiert bzw. hinsichtlich ihrer Überschneidungsbereiche mit der Disziplin der Elementaren Musikpädagogik beleuchtet. Im Fokus steht die Frage nach Partizipation und Diversitätssensibilität in musikalischen Bildungsprozessen, die auf Prinzipien und Herangehensweisen der EMP aufbauen, wie wir sie mit einer Gruppe aus Studierenden der Elementaren Musikpädagogik, Studierenden der Sozialen Arbeit und wohnungslosen bzw. von Wohnungslosigkeit bedrohten jungen Menschen erlebt und erforscht haben. Schließlich werden die Konzepte der *Community Music*, des *Befähigungsansatzes/Capability Approach* und der *Anti-Bias-Arbeit* kurz erläutert und jeweils auf ihre Relevanz für einen auf Partizipation und Diversitätssensibilität ausgelegten Ansatz musikalischer Bildung untersucht.

2.1 Partizipation und Diversitätssensibilität

Partizipation (lat. pars = Teil, capere = fassen, nehmen, sich aneignen) kann am ehesten mit dem Begriff der Teilhabe gleichgesetzt werden. Teilzuhaben an musikalischen Bildungsprozessen bedeutet, einen eigenen Beitrag dazu zu leisten (engl. contribution) und diese Prozesse allgemein beeinflussen zu können. Als Bedingung für gelungene Partizipation nennt Birgit Redlich (2016) die Freiwilligkeit der Teilnahme, das Agieren auf Augenhöhe und die Erfahrung positiver Resonanz bzw. spür- und sichtbarer Konsequenzen des eigenen Handelns. Ab den 1990er Jahren taucht der Begriff verstärkt in den Diskussionen zur schulischen und kulturellen Bildung auf, ausgelöst von der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention (1989) und der daraus folgenden Neugestaltung des Kinder- und Jugendhilferechts. So wird er etwa explizit in den bildungs- und schultheoretischen Schriften Wolfgang Klafkis thematisiert (Klafki, 1995). Sein Konzept der Allgemeinbildung bezieht sich auf die drei Grundfähigkeiten der Selbstbestimmungsfähigkeit, der Mitbestimmungsfähigkeit und der Solidaritätsfähigkeit mit jenen, die auf die ersten beiden Fähigkeiten keinen Zugriff haben (Klafki, 1996, S. 52). Partizipation ist demnach auch davon abhängig, inwieweit die beteiligten Personen befähigt werden, teilzuhaben oder einen Beitrag zu leisten. Befähigung wiederum entsteht durch eine entsprechende Haltung der Beteiligten, durch geregelte Prozesse und verlässliche Strukturen als Voraussetzung (Stein, 2011). Eine solche Grundhaltung beinhaltet sowohl eine generelle Anerkennung von Vielfalt und Differenz als auch die Anerkennung der individuellen Bedürfnisse und Wahrnehmungen der beteiligten Individuen. Sie führt dann zu Absprachen und Aushandlungsprozessen über die Möglichkeiten der aktiven Beteiligung am (musikalisch-künstlerischen) Geschehen und zum Erkennen von Mitbestimmungsmöglichkeiten durch alle. Das Ziel eines solchen transparenten Aushandlungsprozesses ist die *Befähigung* oder *Ermäch-*

tigung (engl. *Empowerment*) aller sowie die Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch alle (vgl. hierzu den Beitrag von Andreas Pfeifer, S. 93–94¹).

Diversität bezeichnet die Komplexität und Multidimensionalität des individuellen Persönlichkeitssystems aus Anlagen, Herkunft, Einstellungen, Neigungen, Werthaltungen und Fähigkeiten (Krekel, 2018). Während Diversitätsmerkmale wie Alter, Geschlecht oder ethnische Herkunft häufig sichtbar wahrnehmbar sind, sind es vor allem Diversitätsmerkmale wie sozioökonomischer Hintergrund, Religion oder Weltanschauung, familiäre Situation oder chronische Erkrankung, die unsichtbar bleiben.

Boomers und Nitschke (2013) unterscheiden im hochschulischen Kontext in Anlehnung an Gardenswartz und Rowe (1995) vier Dimensionen von Diversität: Die erste Dimension bildet die Persönlichkeit selbst, ihre Einzigartigkeit aufgrund der individuellen Lebensgeschichte und Entwicklung und der daraus resultierenden individuellen Kombination von Persönlichkeitseigenschaften. Die Persönlichkeit wiederum beeinflusst die zweite, so genannte innere Dimension. Diese umfasst relativ unveränderbare Merkmale wie Alter, Hautfarbe, Nationalität, Migrationserfahrung, sexuelle Orientierung, Bildungshintergrund und Geschlecht. Die Kategorien dieser zweiten Dimension bestimmen über die soziale Zugehörigkeit und beeinflussen Erwartungshaltungen und Zuschreibungen an die eigene Person. Die dritte Dimension von Diversität umfasst äußere, relativ veränderbare Merkmale, die ebenfalls Einfluss auf das soziale Miteinander haben, etwa Wohnort, Religion oder Weltanschauung, Bildungsabschluss, Fürsorgeaufgaben, Berufserfahrung, Freizeitverhalten, sozioökonomische Bedingungen und Auftreten einer Person. In der vierten, organisationalen Dimension finden sich weitere veränderbare Merkmale, die sich auf die Institution (z. B. Hochschule, Schule, Ausbildungsinstitution) beziehen: beispielsweise die Fachrichtung, der Studierendenstatus, das Ausbildungsjahr, das Anstellungsverhältnis/die Rolle innerhalb der Institution. Auch diesbezügliche interindividuelle Besonderheiten nehmen Einfluss auf die Personen, ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen der anderen und deren Handeln. Fremdheit löst zunächst Unsicherheit aus, die zur Reduzierung der Komplexität von Wahrnehmungen führt. Vorurteile und gedankliche ‚Schubladen‘ sind demnach ganz normal und menschlich; niemand ist vorurteilsfrei. Diversitätssensibilität beinhaltet also in erster Linie ein Bewusstmachen dieser Mechanismen, ein Wissen um strukturelle Benachteiligungen, mit denen Menschen in unserer Gesellschaft konfrontiert sein können, und eine Steigerung der sogenannten Ambiguitätstoleranz im Sinne eines toleranten Umgangs mit Widersprüchlichkeiten, kulturellen Unterschieden und Mehrdeutigkeiten.

2.2 Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik

Der Elementaren Musikpädagogik (EMP) liegen Grundgedanken und Prinzipien zugrunde, die wir auch auf unser Projekt übertragen konnten (vgl. den Beitrag von Dartsch et al.²).

Laut Michael Dartsch zeichnen musikalische Bildungsprozesse, die den Prinzipien der EMP folgen, die im folgenden beschriebenen Merkmale aus. Sie sind:

- *spielorientiert*: Spielen ist eine Möglichkeit, sich in verschiedenster Weise auszudrücken, Dinge zu erleben, zu entdecken und zu erlernen. Um zu spielen, muss der

¹ https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_pfeifer

² https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_dartsch-reitinger-stiller

Mensch sich in eine Beziehung mit einem Gegenstand, Spielpartner:innen oder Material mit einer Eigendynamik begeben und einen Teil der eigenen Innenwelt einbringen. Auch das Spielen von Klängen oder Musik im Allgemeinen wird von der Fantasie und dem, was der Mensch von seinem Inneren nach außen trägt, gespeist (Dartsch, 2002, S. 313).

- *beziehungsorientiert*: Innerhalb einer Gruppe ist es ausschlaggebend, wie die Beziehungen untereinander sind, da sich dies auf die Qualität der Interaktionen auswirkt. Sind sich alle Beteiligten sympathisch, ist die Motivation vermutlich höher, als „im Falle von überzogener Konkurrenz und aufreibenden Spannungen“ (Dartsch, 2006, S. 10), die ein Weiterkommen verhindern.
- *intermedial*: Durch die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Ausdrucksbereichen – also beispielsweise Gesang, Instrumentalspiel oder Bewegung und Tanz – sind innere Zusammenhänge von Musik erfahr- und erlebbar (Dartsch, 2006, S. 10).
- *prozessorientiert*: In der EMP geht es nicht nur darum, ein musikalisches Endergebnis zu erzeugen, sondern auch um den Weg dorthin. Dieser Prozess beinhaltet das spielerische Kennenlernen des außer- und innermusikalischen Materials. Im Verlauf können Ziele sich dabei auch ändern, da jede:r den Prozess anders erlebt und Impulse setzen kann. Bei gleicher Ausgangssituation wird jedes Individuum durch offene Bildungsprozesse zu einem anderen Ergebnis kommen. So gesehen ist ein Scheitern oder Nichterfüllen einer Aufgabe nicht möglich (Dartsch, 2006, S. 10).
- *kreativ*: Kreatives Handeln durch Verändern, Abwandeln, Kombinieren führt immer zu einer starken Verankerung des Gelernten. Eine noch stärkere Verankerung wird erreicht, indem etwas Neues eingebracht oder erfunden wird, um so individuelle Beziehungen zu Gegenständen, Inhalten oder Menschen zu festigen (Dartsch, 2006, S. 9).
- *körperorientiert*: Musik ist Bewegung, Bewegung ist Musik. Daher ist naheliegend, dass auch der Körper in seiner Konstitution und seinen Bewegungsmöglichkeiten eine wichtige Rolle spielt. Mit der Körperorientierung im Speziellen ist die Fokussierung der Wahrnehmung und das bewusste Einsetzen des Körpers gemeint. Beispielhaft ist hier der Rhythmus als musikalischer Parameter, der „nur über den Körper verinnerlicht werden kann“ (Dartsch, 2006, S. 10).
- *experimentell*: Ebenso wie das Bedürfnis und die Fähigkeit des Spielens liegen auch Neugierde und der Drang nach Exploration in der Natur des Menschen. Das selbst Entdeckte und Erlebte bringt eine starke Eigenmotivation mit sich. Das Prinzip des „Entdeckenlassens“ wird also angewandt, um die Motivation, die Qualität und den Fortschritt zu verbessern (Dartsch, 2006, S. 9).
- *offen*: Elementare Musik bietet eine große Vielfalt an Stilrichtungen und Ausdrucksbereichen. Um eine optimale Entwicklung der eigenen künstlerischen Persönlichkeit zu erzielen, muss Offenheit natürlich auch innerhalb der verschiedenen Musikstile eine Rolle spielen. Alle musikalischen Parameter sind Grundlagen der Musik, die individuell umgesetzt werden können, um den individuellen Lernweg zu unterstützen (Dartsch, 2006, S. 11). Zudem eröffnen sich durch diese Offenheit auch vielfältige Möglichkeiten des voraussetzungsarmen Musizierens in heterogenen Gruppen.

Die einzelnen Merkmale – für sich genommen und in ihrer Summe – bieten gute Voraussetzungen für partizipative Prozessgestaltung und diversitätssensibles und vorurteilsfreies Herangehen, bedingen jedoch keinen diesbezüglichen Automatismus. Auch in der EMP müssen

die Haltungen und Rollen der anleitenden Person(en) sowie aller an musikalischen Bildungsprozessen Beteiligten stetig hinterfragt werden. Neuere und teils außerhalb der eigenen Disziplin angesiedelte Ansätze wie die *Community Music*, der *Anti-Bias-Ansatz* oder der *Befähigungsansatz* (*capability approach*) können Impulse hierfür geben und sollen daher im weiteren Verlauf auf relevante Kerngedanken und ihre Bezugspunkte zur Musikpädagogik untersucht werden.

2.3 Community Music

Lee Higgins versteht unter *Community Music* einen „Ansatz musikalischen Handelns, der Menschen, soziale Orte, Partizipation, Inklusion und Vielfalt in den Mittelpunkt seiner pädagogischen Ziele stellt“ (Higgins, 2017, S. 57; vgl. hierzu den Beitrag von Wolfgang Rüdiger, S. 58–61³). Alicia de Banffy-Hall und Burkhard Hill betonen ebenfalls besonders die Prinzipien der Partizipation, der Interdisziplinarität und der sozialen Gerechtigkeit, die im Konzept der *Community Music* enthalten sind, mit dem Ziel der kulturellen Teilhabe aller Mitglieder eines Sozialraums oder einer Gesellschaft (vgl. hierzu den Beitrag von Wolfgang Lessing, S. 27–31⁴). Prozesse sind daher überwiegend non-formal und als Bottom-up-Prozesse konzipiert (de Bánffy-Hall & Hill, 2017). Die Interdisziplinarität der *Community Music* bezieht sich nicht nur auf die Schnittstellen der beteiligten Fachdisziplinen, sondern – ähnlich wie in der EMP – auf die Ausprägungen als *Community Music*, *Community Dance* oder *Community Opera* (Savage-Kroll, 2020, S. 58–59).

Bedeutsam ist das Verständnis der anleitenden Personen als sogenannten *facilitators*, die den Teilnehmenden aufgrund ihrer Expertise in verschiedenen Stil- und Ausdrucksbereichen, in Improvisation, (Musik-)Pädagogik und/oder Musik in der sozialen Arbeit in Projekten, Workshops, Jam-Sessions oder ähnlichen Formaten Teilhabe und Teilgabe ermöglichen. Hier liegt also eine Abgrenzung vom in der EMP gängigen Rollenverständnis als Lehrperson im Unterricht vor, wobei sich musikalische Ziele und Zielgruppen durchaus überschneiden. In der EMP spielen neben dem musikalischen Lernen auch soziale Prozesse eine Rolle, jedoch wird Musik hier dennoch als eigenständig zu entwickelnde Kunstform betrachtet, die nicht (nur) als Mittel zur sozialen Intervention betrachtet wird. Auch sind Prozesse in der EMP stark darauf ausgerichtet, eigenkreative Anteile in den Beiträgen der Teilnehmenden zu generieren (Savage-Kroll, 2020, S. 61).

Die der *Community Music* inhärente Idee des gemeinsamen, niederschweligen Musizierens in regionalen Sozialräumen (*communal music making*) war im Setting unseres Projekts von vornherein enthalten. Auch bestand die Chance, dass in den kreativen Prozessen gemeinsame Musiken entstehen, die auch eine identitätsstiftende Wirkung entfalten (*music of a community*). Des Weiteren spielt insbesondere beim Umgang mit sehr heterogenen Gruppen – beispielsweise hier Menschen mit ganz unterschiedlichen Lebensarten und Lebensrealitäten – auch die Möglichkeit eine Rolle, mit Musik soziale Prozesse zu beeinflussen (*music as active intervention*) (Higgins, 2012, S. 4).

Im Projekt *Lebenskunst* hat uns die Auseinandersetzung mit *Community Music* zu einer Herangehensweise motiviert, bei der einerseits unsere bisherigen Rollen als Anleiter:innen von

³ https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_ruediger

⁴ https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_lessing

musikalischen Bildungsprozessen hinterfragt wurden und andererseits auch Aspekte des gesamtgesellschaftlichen sozialen Miteinanders stärker in den Fokus traten.

2.4 Capability Approach (Befähigungsansatz)

Ab Mitte der 1980 Jahre entwickelte Martha Nussbaum zusammen mit dem Wirtschaftswissenschaftler Amartya Sen, den – auf dessen Grundgedanken aufbauenden – Befähigungsansatz (Nussbaum, 2006/2010 und 2011). Dieser sogenannte *Capability Approach* geht von gewissen Grundbefähigungen und Verwirklichungschancen aus, die Menschen brauchen, um unabhängig vom Wohlstand ein gutes Leben zu führen. Ursprünglich diente er der Darstellung und Messung des individuellen Wohlergehens und der gesellschaftlichen Wohlfahrt. Ziel war es, das individuelle Wohlergehen mit mehreren Kenngrößen – und nicht nur, wie bisher üblich, mit dem Einkommen als Maßstab – zu erfassen. Im Vordergrund stehen die Fragen, was der Mensch für ein gutes, gelingendes Leben benötigt und inwiefern eine Person über die nötigen Fähigkeiten (capabilities) verfügt, um an den lebenswichtigen Gütern einer Gesellschaft teilzuhaben. Der Befähigungsbegriff beinhaltet dabei eine objektive und eine subjektive Dimension: Persönliche Kompetenzen treffen auf externe Verwirklichungsbedingungen, nur im Zusammenwirken entstehen Möglichkeiten für ein gutes, menschenwürdiges und gerechtes Leben. Der Ansatz beinhaltet daher auch die Forderung an die Gesellschaft, aktiv zur Entwicklung eines besseren Lebens aller ihrer Mitglieder beizutragen (Nussbaum, 2011).

Für den engeren Kontext der Kultur und Musik leiteten Andreas Lehmann-Wermser und Valerie Krupp eine weiter reichende Definition von kultureller Teilhabe ab. „Gelungene ‚kulturelle Teilhabe‘ wäre dann, wenn Menschen diejenigen Teilhabeformen realisieren können, die ihnen als wertvoll und erstrebenswert für die eigene Lebensführung erscheinen – im Umkehrschluss kann es ein gänzlich objektives Maß für ‚gelungene Teilhabe‘ dann nicht mehr geben“ (Lehmann-Wermser & Krupp, 2014, S. 30). Sie propagieren ein mehrdimensionales Modell des „musikalischen Involviert-Seins“ als Teil der Lebenspraxis, in dem grundlegende Fähigkeiten wie Sinne, Vorstellungskraft, Denken und Spiel auf eine erkennbare Befähigung hin entwickelt werden. Als „musikalisch involviert“ gilt, „wer sich aktiv oder rezeptiv mit kulturellen Phänomenen beschäftigt, in seinen kulturellen Aktivitäten häufig auf Erwerb von Expertise ausgerichtet ist, finanzielle und zeitliche Ressourcen einsetzt und sich in seiner Mediennutzung kompetent und reflexiv zeigt“ (Lehmann-Wermser & Krupp, 2014, S. 32).

In der Elementaren Musikpädagogik gilt, dass alle Menschen grundsätzlich in der Lage sind, sich an musikalischen Prozessen aktiv, rezeptiv und kreativ zu beteiligen, sich durch die spezifischen Herangehensweisen individuell zu entwickeln und so befähigt werden, für sich Lebens- und Umgangsweisen mit Musik zu finden und zu etablieren. Die Frage, in welchem Umfang finanzielle Ressourcen und Medienkompetenz vorhanden sind, spielt auch hier eine Rolle. Auch in allen musikpädagogischen Kontexten sollte daher nach Möglichkeiten gesucht werden, um etwaige Teilhabehindernisse dieser Art möglichst zu reduzieren.⁵

⁵ Im Video „Capability Approach“ erklärt Daniel Valeske die Grundgedanken des Ansatzes: https://www.youtube.com/watch?v=Rvlewy_Iztc

2.5 Anti-Bias-Ansatz

Der *Anti-Bias-Ansatz* widmet sich der Bekämpfung aller Formen von Diskriminierung, indem kognitive Wahrnehmungsverzerrungen bewusst gemacht und dadurch entkräftet werden können. Während diese Zielsetzung mit ihrem Ursprung in der Bürgerrechtsbewegung der USA zunächst vor allem für Bildungsgerechtigkeit sorgen wollte, ist der heutige Anspruch des von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips in den 1980er Jahren entwickelten Ansatzes, für alle Menschen Bildung, Teilhabe, Partizipation und Chancengerechtigkeit zu gewährleisten.⁶

Für Lehrpersonen und Anleiter:innen in allen musikbezogenen Bildungsprozessen ergeben sich daraus spezielle Aufgaben und Herausforderungen. Auf der Basis der Reflexion eigener Privilegien, der eigenen Lernbiografie und gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen können sie nicht nur selbst vorurteilsbewusster handeln, sondern auch alle Teilnehmenden sensibilisieren und dazu anleiten, ihr pädagogisches Handeln unter der Berücksichtigung von Heterogenität zu professionalisieren (Gramelt, 2010, S. 61). Das Anti-Bias-Netz stellt hierfür Methoden und Materialien zur Verfügung.⁷

Im Projekt *Lebenskunst* wurden alle Beteiligten – Studierende, Lehrende, wohnungslose junge Menschen und deren Betreuungs- und Beratungspersonen – mit Vorurteilen und Stereotypen konfrontiert. Erst durch bewusstes und reflektiertes Umgehen mit diesen Verzerrungen und durch den allmählichen Aufbau von Vertrauen und Verbindungen untereinander fand die Projektgruppe zu einer gemeinsamen Gruppenidentität, auf deren Basis ein offener und interessierter Austausch möglich war und sich auch Kreativität entfalten konnte.

3. Das Projekt *Lebenskunst*

Das Projekt mit dem Titel *Lebenskunst* ist am 2018 gegründeten *LEONARDO Zentrum für Kreativität und Innovation* angesiedelt – einer gemeinsamen Einrichtung der Technischen Hochschule Nürnberg, der Akademie der bildenden Künste und der Hochschule für Musik Nürnberg. Bedingungen für eine Projektförderung waren:

- Das Projekt muss interdisziplinär angelegt sein.
- Es müssen mindestens zwei der drei Partnerhochschulen beteiligt sein sowie mindestens eine Praxispartnerin aus der Stadtgesellschaft.
- Das Projekt soll Erkenntnisse in den Bereichen Kreativität und (soziale) Innovation bringen.

Die Interdisziplinarität des Projekts war durch die Zusammenarbeit mit der Fakultät Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Nürnberg gegeben. Als Praxispartner konnten das Don Bosco Jugendwerk und der Verein Rampe e. V. gewonnen werden, die beide Hilfen für wohnungslose Jugendliche und junge Erwachsene in schwierigen Lebenslagen anbieten. Die Herangehensweisen der Elementaren Musikpädagogik wiederum adressieren in besonderem

⁶ Im Video „Anti-Bias-Ansatz“ erklärt Daniel Valeske die Grundzüge des Ansatzes: <https://www.youtube.com/watch?v=aw9CLPwiOqY>

⁷ www.anti-bias-eu und <https://www.anti-bias-netz.org/> [Zugriff am 16.06.2023].

Maße eigenschöpferisches und kreatives Handeln, auch in Verbindung mit anderen Ausdrucksbereichen als der Musik, sodass unsere Disziplin prädestiniert schien, sich hier einzubringen.

Daten und Fakten im Überblick:

- Laufzeit: 01.04.2019 – 31.12.2020 (pandemiebedingt verlängert bis 31.03.2022)
- Förderung: LEONARDO/BMBF/Innovative Hochschule, Fördervolumen 56T
- Beteiligte Hochschullehrer:innen: Prof. Dr. Renate Reitinger, Hochschule für Musik Nürnberg (Musikpädagogik), Prof. Dr. Frank Sowa, Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (Soziologie in der sozialen Arbeit), Prof. Dr. Wolfgang Wahl, Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (Soziale Arbeit), Prof. Dr. Christina Zitzmann, Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (Soziale Arbeit)
- Studentische Mitarbeiter:innen: Larissa Braun (TH), Immanuel Busch (TH), Bine Gebhardt (HfM), Nico Rochowski (TH), Lars Ullrich (TH), Daniel Valeske (HfM)
- Beteiligte Praxiseinrichtungen: Don Bosco Jugendwerk (Leiterin *Stellwerk* Tanja Holzmeier), Rampe e.V. (Geschäftsführerin Marion Weidinger)
- und ca. 40 weitere Nürnberger Lebenskünstler:innen

3.1 Rahmenbedingungen und Ziele des Projekts

Die Grundidee des Projekts besteht darin, kreative Räume zu schaffen, in denen sich wohnungslose junge Erwachsene und Studierende zweier Nürnberger Hochschulen auf Augenhöhe begegnen, die Lebenswelt der jeweils anderen erkunden und gemeinsam kreativ werden. Das künstlerische und musikalische Miteinander soll Prozesse des gegenseitigen Verstehens und der Horizonterweiterung ermöglichen, sodass bestehende Vorurteile abgebaut, Gemeinsamkeiten entdeckt und mit künstlerischen Mitteln ausgedrückt werden können.

Die sehr unterschiedlichen Teilnehmenden sollten sich zunächst kennenlernen, sich gegenseitig ihre Lebenswelten vorstellen und so sichtbar machen, welcher (Kunst-)Fertigkeiten und Fähigkeiten es bedarf, um den jeweiligen Alltag und das Leben zu bewältigen (zum Beispiel eine Schlafstelle finden, Geld schnorren, Behördengänge erledigen, mit Erwartungen und Leistungsdruck umgehen).

Forschungsfragen waren unter anderem: Wie müssen Räume gestaltet sein, damit sich Begegnungen und Verstehensprozesse unter den Beteiligten realisieren lassen? Was motiviert zur Teilnahme und Teilhabe an musikalisch-kreativen Settings? Hierzu wurden vom Team der Technischen Hochschule Tagebuchaufzeichnungen der Beteiligten offen codiert und mittels inhaltsanalytischer Verfahren interpretiert.

3.2 Vorgehensweise und Herausforderungen

Bei einer Kick-off-Veranstaltung, die als Picknick im Freien stattfand, wurden die Ideen, Bedürfnisse und Ziele aller am Projekt interessierten Lebenskünstler:innen gesammelt. Für die weitere Kommunikation und Organisation wurden Messenger-Gruppen und Mailverteiler eingerichtet. Außerdem wurde ein monatlicher ‚Stammtisch‘ etabliert, bei dem alle Anwesenden gleichberechtigt Aktivitäten initiieren und vorstellen konnten.

So ergab sich eine konsequent partizipative Bottom-up-Struktur und keine klassische Projektsteuerungsmechanik. Die verschiedenen Aktivitäten bzw. ‚Räume‘ wurden nicht von ‚anleitenden‘ Personen erdacht und angeboten, sondern von den jeweiligen Initiator:innen ge-

plant und verantwortlich organisiert. Falls die Ressourcen für eine Idee nicht bei der initiierenden Person vorhanden waren, wurde gemeinsam überlegt, wer mit welchen Skills wo helfen kann, um die Aktion durchzuführen.

Während es in der ersten Projektphase also vor allem um das gegenseitige Vorstellen der jeweiligen Lebensräume und Lebensart ging, folgten etwas später dann gemeinsame künstlerische und musikalische Aktivitäten.

Eine ständige Herausforderung während des gesamten Projekts blieb neben den pandemiebedingten Einschränkungen die Erreichbarkeit der wohnungslosen Menschen, die nicht immer verlässlich Zugang zu mobiler Kommunikation hatten und/oder durch andere Alltagsorgen absorbiert waren. Typischerweise waren dies Krankheit, Drogenkonsum, psychosoziale und seelische Notlagen, traumatische biografische Ereignisse, Kriminalität, Überschuldung, Schulabbruch, Arbeitslosigkeit und natürlich die Wohnungslosigkeit selbst (Rampe, 2022).

Dies führte zu einer geringen Belastbarkeit von Absprachen, zu sehr unterschiedlich gut frequentierten Aktionen und immer wieder auch zu wochenlangen Ausfällen und Abwesenheiten Einzelner. Auch die Art und der Ton der Kommunikation waren nicht immer reibungsfrei, mit der Zeit entstanden jedoch auch diesbezüglich eigene (kreative) Räume und Kommunikationsweisen, wie folgende Beispiele aus der Messenger-Gruppe zeigen:

Yo Lebnskünstla
Kuaze tsuβatsinfos zum Kung-Fu
wörkschob nextn vraitag
(5zehnta.XI. um 9zehn Uar)

-Bide bringt Spoaatglamottn mid
(Haist: kane nietngüat, kane skini
dschiens und kane saidnschals
kurwa)
-üb ia bahfus oda in tuanschuh
komd blaibd oich übalasn (kane
schtöklschu)

Bai waitaren vrag
Ainvach anrufn un frag

Yo Lebenstexta
Kuaze erinarung
Heute 18.30 musikniedrigschule
Be there or be square
Aight

16:53

Abb. 1: Kreative Kommunikation in der Messenger-Gruppe

3.3 Von Teilnehmenden initiierte Aktivitäten

Im gesamten Projektzeitraum entstanden vielfältige Aktivitäten, die den Beteiligten in unterschiedlichen Formaten und über verschiedene Zeiträume hinweg vielfältige Erlebnisse und Entwicklungsmöglichkeiten eröffneten, sei es als Initiator:in oder als Teilnehmende:r. Die Dokumentation der Aktivitäten bildete die Grundlage für eine gemeinschaftliche Publikation, die mit *Projekt Lebenskunst: Verbunden-Sein* betitelt wurde (Leonardo-Zentrum für Kreativität und Innovation, 2022), in der neben Fotos der Aktivitäten unter anderem Zitate aus den Tage-

buchaufzeichnungen der Beteiligten und QR-Codes zu den entstandenen Musikstücken und einem Community-Video versammelt sind.

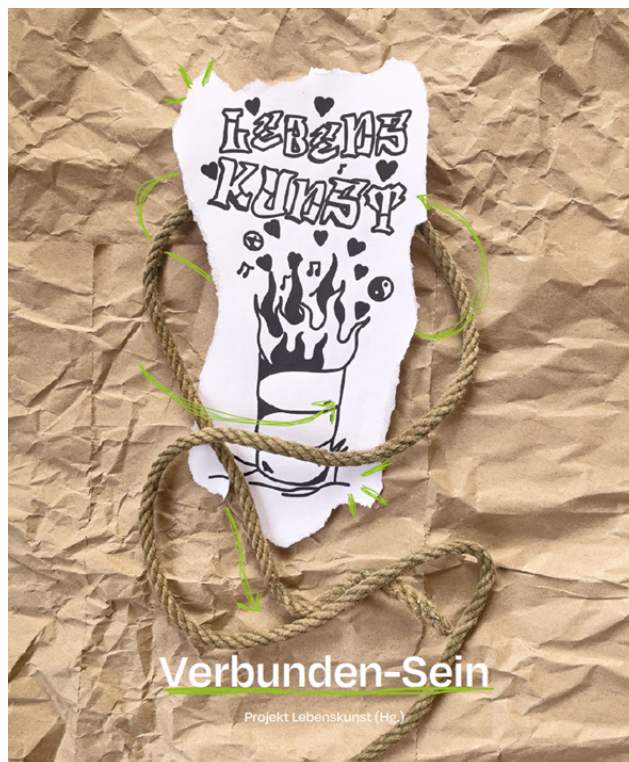


Abb. 2: Cover der Projektdokumentation

Aus den im Folgenden beispielhaft gezeigten Aktivitäten wird ersichtlich, dass verschiedene Lebensbereiche und unterschiedlichste künstlerisch-kreative Ausdrucksformen vertreten waren.

Zu Beginn des Projekts waren es vor allem Aktionen wie das gemeinschaftliche ‚Schnorren‘, ‚Containern‘ und Open-air-Kochen, die Gelegenheit zum Einblick und Einfühlen in die Lebenswelt der wohnungslosen jungen Menschen gaben.

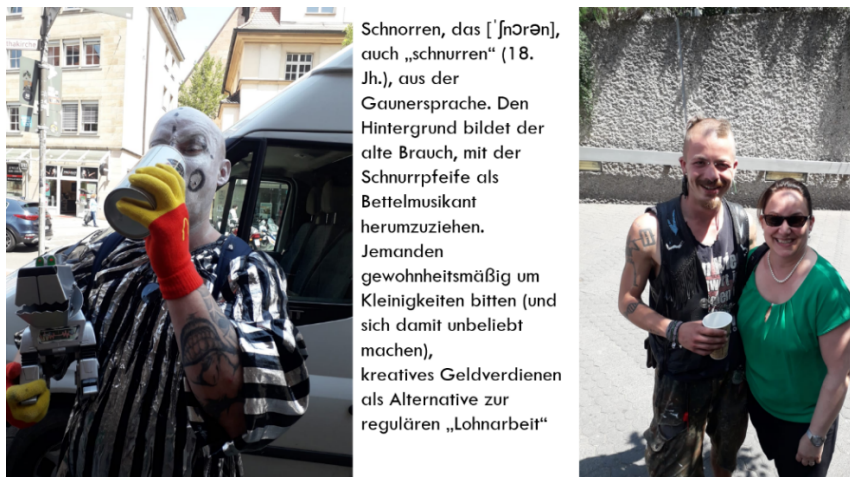


Abb. 3: Schnorren in der Fußgängerzone



Abb. 4: Containern und Open-air-Kochen

Künstlerisch-kreative Aktivitäten wie das Gestalten von Graffiti, ein Bodypainting-Projekt über mehrere Tage sowie Seilkunst in einem verlassenen Eisenbahnwaggon mit Fotoshooting wurden von den Teilnehmenden ebenso initiiert wie das gemeinschaftliche Putzen einer Sozialwohnung und die Einladung „unter die Brücke“ mit gemeinsamem Grillen und Musizieren.



Abb. 5: Graffiti



Abb. 6: Body-Painting



Abb. 7: Fotoshooting in einem verlassenen Waggon zum Thema „Verbunden-Sein“

Im Anschluss an die gemeinschaftliche Aufräumaktion entstand bei einem Teilnehmer der Wunsch, sich mit einem umgedichteten Song zu bedanken. Er wandte sich an Bine Gebhardt und Daniel Valeske, um hierbei Unterstützung zu erhalten. So entstand ein Songwriting-Projekt, das schließlich sogar beim Hochschulwettbewerb Musikpädagogik 2021 eingereicht wurde und den Sonderpreis für ein Projekt mit besonderer gesellschaftlicher Relevanz erhielt.



Abb. 8: Songwriting-Projekt in der Hochschule für Musik

Das Ergebnis ist dabei über die ursprüngliche Idee des Dankes hinausgewachsen und zur „Lebenskunst-Hymne“ mit dem Titel „Selten satt“ geworden. Eine Fassung des Songs wurde schließlich gemeinsam im Tonstudio produziert.⁸ Im Don-Bosco-Jugendhaus wurden außerdem gemeinsam Instrumente gebaut und Jam-Sessions angeboten. Als durch den Pandemiebeginn die meisten Aktionen pausieren mussten, entstand die Idee eines digitalen Projekts, das neben der kreativen Arbeit vor allem den Kontakt innerhalb der Gruppe aufrechterhalten sollte. Dafür konnten alle Teilnehmenden kurze Clips einsenden, in denen sie zu einem von Bine Gebhardt

⁸ Der Song ist abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=SmdcMkGSCFo>

und Daniel Valeske gecoverten Song tanzen. Das Ergebnis kann als eine Art Community Dance-Projekt betrachtet werden.⁹

4. Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die Elementare Musikpädagogik

Die EMP scheint uns eine grundsätzlich geeignete didaktische Herangehensweise zu sein, die überfachlich durch die genannten Konzepte ergänzt werden sollte, um auch aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen begegnen zu können. Hierfür sind perspektivisch interdisziplinäre und multiprofessionelle Teams, z. B. aus Spezialist:innen des Bereichs Soziale Arbeit und (Elementare) Musikpädagogik, förderlich. Sie sorgen für gegenseitigen Abstimmungsbedarf, Selbstvergewisserung, Feedbackmöglichkeiten und damit Qualitätssteigerung in der musikalischen und kulturellen Bildung. Das Selbstverständnis und die Haltungen der Elementaren Musikpädagog:innen müssen hierbei erweitert werden: Die Rolle als Künstler:in, anleitende und strukturgebende Person und Teilnehmer:in bzw. Musizierpartner:in muss stetig ausbalanciert werden, auch Irritationen müssen ggf. ausgehalten werden, sodass Diversität und Heterogenität von Gruppen als Chancen auch für die eigene Entwicklung begriffen werden können. Dennoch bleibt es eine Herausforderung, echte Partizipation zu ermöglichen.

Literatur

- Boomers, S. & Nitschke, A. K. (2013). *Diversität und Lehre. Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen*. Online verfügbar unter: <https://www.fu-berlin.de/sites/diversitaet-und-lehre/diversitaetsmerkmale/index.html> [Zugriff am 05.04.2023].
- Dartsch, M. (2006). Vom Kern des Musizierens. Prinzipien und Inhaltsbereiche der Elementaren Musikpädagogik im Instrumentalunterricht. *üben & musizieren*, 5, 8–11.
- Dartsch, M. (2002). Elementare Musikpädagogik im anthropologischen Bedingungsfeld. In J. Ribke, M. Dartsch (Hg.), *Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen, Verbindungen, Hintergründe* (S. 311–327). Regensburg: ConBrio.
- de Bánffy-Hall, A. & Hill, B. (2017). *Community Music: Eine Einführung*. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung> [Zugriff am 05.04.2023].
- Derman-Sparks, L. (2013). Anti-Bias-Education for Everyone. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In P. Wagner (Hg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 279–294). Freiburg: Herder.
- Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Higgins, L. (2017). Community Music verstehen – Theorie und Praxis. In A. de Bánffy-Hall, B. Hill (Hg.), *Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive* (S. 45–62). Münster: Waxmann.

⁹ Das Video ist abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=xMb8YYihMBk>

- Higgins, L. (2012). *Community music in theory and in practice*. New York: Oxford University Press.
- Klafki, W. (1996). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzept. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 43–81). Weinheim und Basel⁵: Beltz.
- Klafki, W. (1995). Schule und Unterricht gestalten. Autonomie, Partizipation und politische Verantwortung als schultheoretische und didaktische Kategorien. In J. Bastian, O. Gunter (Hg.), *Schule gestalten. Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform* (S. 35–46). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Krekel, H. (2008). Beratung im Diversity-Kontext an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 13(3), 131–144.
- Lehmann-Wermser, A. & Krupp, V. (2014). Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme. In B. Clausen (Hg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster/New York: Waxmann, S.21–39. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12345/pdf/AMPF_2014_Band_35_Lehmann_Wermser_Krupp_Musikalisches_Involviertsein.pdf [Zugriff am 05.04.2023].
- Leonardo-Zentrum für Kreativität und Innovation (2022). *Projekt Lebenskunst*. Online verfügbar unter: <https://leonardo-zentrum.de/projekte/lebenskunst/> [Zugriff am 05.04.2023].
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2006/2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Aus dem Amerikanischen von Robin Celikates und Eva Engels. Berlin: Suhrkamp.
- Rampe e.V. Nürnberg (2022). *Realisierbarer Aufsprung mit persönlichem Einsatz. Beratung und Unterstützung für Menschen in schwierigen Lebenslagen*. Online verfügbar unter: <https://www.rampe-nbg.de/de/page/wer-oder-was-ist-eigentlich-rampe-ev> [Zugriff am 08.01.2023].
- Redlich, B. (2016). Bedingungen gelungener Partizipation in der Schule. Online verfügbar unter: <https://www.ifdem.de/beitraege/bedingungen-gelungener-partizipation-in-der-schule/> [Zugriff am 05.04.2023].
- Savage-Kroll, C. (2020). Community Music. Ein neuer Begriff eint alte musikalische Ansätze und Praktiken. In M. Dartsch, C. Mayer & B. Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik* (S. 56–62). Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling.
- Spelsberg-Papazoglou, K. (2017). Diversität in Studium und Lehre. In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt, J. Wildt (Hg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren* (S. 29–44). Wiesbaden: Springer.
- Stein, A.-D. (2011). *Inklusion in der Hochschuldidaktik oder die Frage: Wie können Studierende darauf vorbereitet werden, in einer ausgrenzenden Gesellschaft inklusive Strukturen zu etablieren? Über das Lernen am und im Widerspruch*. Online verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/5499463/broschure-von-anne-dore-stein-gew> [Zugriff am 05.04.2023].

Renate Reitinger

Hochschule für Musik Nürnberg

Veilhofstr. 34

90489 Nürnberg

Deutschland

E-Mail: renete.reitinger@hfm-nuernberg.de

Forschungsschwerpunkte: Elementares Komponieren, Musikalische Entwicklungsforschung, Heterogenität, Hochschuldidaktik

Daniel Valeske

Hochschule für Musik Nürnberg

Veilhofstr. 34

90489 Nürnberg

Deutschland

E-Mail: valeskeda901475@hfm-nuernberg.de

Tabea Bine Gebhardt

Hochschule für Musik Nürnberg

Veilhofstr. 34

90489 Nürnberg

Deutschland

E-Mail: ruellta901473@hfm-nuernberg.de

Stichworte: *Elementare Musikpädagogik, EMP, Capability Approach, Anti-Bias-Ansatz, Community Music*