

Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien
Vorgelegt von Julia Wieneke am 07.01.2005

Das Educational Programme der London Sinfonietta

Ein europäisches Konzept zur Vermittlung Neuer Musik
und seine Bedeutung für die deutsche Musikpädagogik.

Julia Wieneke
Kirchwender Str. 7
30175 Hannover
juliawieneke@t-online.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1. Die Entstehung von Response in England	4
1.1 Einblick in die Geschichte der englischen Musikpädagogik	4
1.2 Die Entwicklung des National Curriculum für die Secondary Schools	9
1.3 Die London Sinfonietta und ihr Educational Programme	12
1.4 Der Aufbau eines Response-Projektes	15
2. Die Projektbeobachtungen	18
2.1 Das Chaplin Operas-Projekt der London Sinfonietta	18
2.2 Die Konzerteinführung	21
2.3 St. Stephen´s Church of England Primary School	22
2.4 St. Joseph´s Roman Catholic School	27
2.5 Stockwell Park School	30
2.6 Sacred Heart Roman Catholic Secondary School	36
2.6.1 Schüler-Evaluationen der Sacred Heart RC Secondary School	42
2.6.2 Interview mit Catherine Dawson	45
3. Deutsche Konzertpädagogik und das Prinzip „Response“	51
3.1 Wesentliche Merkmale von Konzertpädagogik	51
3.2 Response als konzertpädagogische Konzeption	53
3.3 Response in Deutschland	55
3.3.1 Response in Berlin und Hessen	56
3.3.2 Response in Köln	58
3.4 Perspektiven von Konzertpädagogik	61
Resumée	63
Literaturverzeichnis	66

Einleitung

Der erste Impuls für diese Untersuchung entstand während des *Bridges-Symposion: Neue Wege zur Vermittlung Neuer Musik* im Januar 2004 in der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Begeistert von dem Ergebnis der zweistündigen Workshoparbeit mit Fraser Trainer, dem künstlerischen Leiter der pädagogischen Abteilung der London Sinfonietta, und der kurzen Vorstellung der Projektarbeit durch die Managerin des Ensembles, Cathy Graham, beschloss ich sofort, mich intensiver mit der Thematik zu befassen. Während des Studiums war mir eine solche Workshoparbeit noch nicht begegnet, und so war mein Interesse für die Realisierbarkeit und Chancen des Komponierens im Klassenverband sofort geweckt.

Nach meinen eigenen Beobachtungen spielen die Berührungängste – sowohl von Kommilitonen¹ als auch meine eigenen – im Umgang mit Neuer Musik im Unterricht immer noch eine wesentliche Rolle für die zögernde Bereitschaft, sich mit dieser Art von Konzeption zu befassen. Im Rahmen der Arbeit soll daher ein Einblick in die in England seit 1985 erfolgreich praktizierten Workshops der London Sinfonietta gegeben werden, um die vorhandenen Ängste und Vorurteile ein Stück weit abzubauen.

Im Zentrum der Untersuchung in Kapitel 2 stehen die Beobachtungen zum Chaplin Operas-Projekts, die ich während eines Aufenthaltes in London im Dezember des Jahres 2004 sammeln konnte. Angeregt durch die Studie von Ulrich Günther und Thomas Ott, in der zehn Unterrichtsreihen zum Thema „Musikmachen im Klassenunterricht“² besprochen werden, stelle ich die Schulen und Workshops bzw. Aufführungen einzeln vor und dokumentiere die erlebten Situationen aus meiner persönlichen Sicht. Dank der Hilfsbereitschaft des Teams der London Sinfonietta, die mir vor Ort Einblicke in alle Aspekte der Workshops ermöglichten, ergab sich ein differenziertes Bild des Projektes und der geleisteten pädagogischen Arbeit der London Sinfonietta.

¹ Während der gesamten Arbeit wird auf die gesonderte Aufführung der weiblichen Formen verzichtet. Sie werden selbstverständlich bei allen Wendungen impliziert.

² Ulrich Günther; Thomas Ott: *Musikmachen im Klassenunterricht – 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*, in: Hopf, Helmuth; Rauhe, Hermann (Hrsg.): *Schriften zur Musikpädagogik Band 12*, Wolfenbüttel 1984

Die persönlichen Erfahrungen werden in Kapitel 1 ergänzt durch einen Blick auf die englische Geschichte der Musikpädagogik und Kulturpolitik, so dass die Umstände der Entwicklung von Response im gesellschaftlichen Zusammenhang verdeutlicht werden können. Außerdem wird ein exemplarisches Workshop-Projekt vorgestellt, da meine eigenen Beobachtungen in London durch die Kürze des Besuchs nur einen begrenzten Teil der Workshoparbeit umfassen. Hinzu kommt, dass das Chaplin Operas-Projekt kein repräsentatives Beispiel für das Educational Programme der London Sinfonietta darstellt, da die Kompositionen nicht anhand von Parametern einer Referenz-Komposition erarbeitet wurden.

Kapitel 3 beschreibt konzertpädagogische Konzeptionen in Deutschland, zunächst in einem allgemeinen Überblick, danach werden ausgewählte Response-Projekte in Berlin, Frankfurt und Köln vorgestellt. Abschließend sollen einige Perspektiven von Response und ähnlichen Ansätzen der Musikvermittlung sowie das Engagement von Orchestern und Hochschulen aufgezeigt werden.

Ich möchte anmerken, dass die beobachteten Workshops zum Teil mit Grundschulklassen stattfanden. Eine Abgrenzung der Untersuchung auf Sekundarstufe I und II erscheint mir jedoch nicht sinnvoll, da ein zentraler Aspekt des Educational Programmes der London Sinfonietta gerade darin liegt, alle Bevölkerungs- und Altersgruppen in die musikalische Arbeit mit einzubeziehen. Nach den Erkenntnissen der neurobiologischen Forschung stellt der praktische Umgang mit Musik ohnehin die Grundvoraussetzung für wirklich umfassendes und verstehendes Lernen von Musik dar³, so dass es auch für einen angehenden Lehrer an Gymnasien unerlässlich ist, sich intensiv mit der Basis des musikalischen Lernens, dem musikalischen Handeln, auseinanderzusetzen.

³ Siehe beispielsweise die Ergebnisse der Studie von Wilfried Gruhn, Eckart Altenmüller und Dieter Parlitz aus dem Jahr 1996, dargestellt in: Wilfried Gruhn: *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des Denkens Hörens und Lernens*, Hildesheim 1998

1. Die Entstehung von Response in England

In diesem Kapitel wird ein kurzer Überblick über die kulturellen und musikpädagogischen Vorbedingungen für die Entstehung des Educational Programmes der London Sinfonietta gegeben. Zusätzlich wird der Ablauf eines Response -Projektes zusammengefasst.

1.1 Einblick in die Geschichte der englischen Musikpädagogik

Die Entstehung des Educational Programme der London Sinfonietta soll zunächst in Zusammenhang mit der Entwicklung der englischen Musikpädagogik gestellt werden. Die Vermittlung von Kompositionstechniken durch professionelle Ensembles und Komponisten in Schulen konnte sich in England besonders deshalb so fruchtbar entwickeln, weil die englische Musikpädagogik diese kreativen Strömungen schon früh aufgegriffen und ihnen eine zentrale Position eingeräumt hat. Im Folgenden wird daher ein kurzer Einblick in die Stationen der englischen Musikpädagogik der Oberschule⁴ gegeben, sofern sie für das Verständnis der Untersuchung relevant sind.⁵

Den Ausgangspunkt der englischen Musikpädagogik des letzten Jahrhunderts bilden zwei wesentliche Ansätze der Musikpädagogik der ersten drei Dekaden. Bis in die siebziger Jahre hinein sollten sich zwar die Handwerkszeuge und Umstände des Musikunterrichtes durch die Einführung des Radios, der Schallplatte und vermehrt auch elektronischer Instrumente auf dramatische Weise ändern, trotzdem blieben die Ansätze der Musikpädagogik im Kern erhalten.

Es gab den idealistisch geprägten Ansatz von Elisabeth Mills⁶ und Thomas Henry Yorke Trotter, in dem die universalen Lernziele durch eine musikalische Bildung anerkannt werden. In der Tradition der klassischen Philosophien von Aristoteles

⁴ Die schulische Ausbildung in England unterteilt sich in eine Primary Education von Klasse 1-6 und eine darauf folgende Secondary Education in Klassen 7-12. Das Schuleintrittsalter ist mit fünf Jahren vergleichsweise jung.

⁵ Der Abschnitt über die Geschichte der Musikpädagogik bezieht sich im Wesentlichen auf: Stephanie Pitts: *A Century of Change in Music Education*, Hampshire 2000

⁶ Elisabeth Mills: *Music and Education*, Oxford 1905 in: Stephanie Pitts: a.a.O.

und Platon stehend wird hier die charakterbildende Wirkung der Musik in den Vordergrund gestellt, nicht der Erwerb musikalischer Fähigkeiten.⁷ Bei Yorke Trotter steht außerdem die kindliche Verbindung von Musik und Emotionen im Mittelpunkt.

*As the feeling side of the child is by far the strongest, and as the intellectual side only grows slowly as life advances, it follows that the first teaching in music should be directed to the encouragement of the feeling for music, and the intellectual part should be build up after the feeling for music has been established.*⁸

Die zweite wesentliche Strömung der Musikpädagogik dieser Zeit bildete ein praktisch orientierter Ansatz, der den Lehrern mit praktischen Materialien Hilfestellungen zu einer erfolgreichen Bewältigung ihrer Aufgabe reichen wollte. Durch die mangelnde Anzahl von Fachlehrern für Musik resultierte der Musikunterricht häufig in reinen „Singstunden“.⁹ Es bestand immer noch gesellschaftlicher Konsens darüber, dass fachlich und theoretisch „professioneller“ Musikunterricht überwiegend in Form von privatem Instrumentalunterricht stattfinden sollte und somit eine elitäre Einrichtung darstellte.

Vor diesem Hintergrund versuchte Stuart MacPherson eine Methodik zu entwickeln, die mit Hilfe des Singens ein echtes Musikverständnis der Schüler ermöglichen sollte.¹⁰ Auch Arthur Somervell bot unerfahrenen Lehrern eine solche Methodik in Form von Musterstunden an, in denen die Schüler durch das Training von Stimme und Gehör umfassende musikalische Erfahrungen machen sollten.¹¹ Bei beiden Ansätzen steht die Vermittlung von musikalischem Wissen durch Hören und Singen von „klassischen“ Werken der europäischen Kunstmusik im Mittelpunkt.¹²

⁷ Donald Jay Grout & Claude V. Palisca: *A History of Western Music*, New York 1988 Fourth Edition

⁸ Thomas Henry Yorke Trotter: *The Making of Musicians*, London 1914 in: Stephanie Pitts, a.a.O.

⁹ Mit Leo Kestenberg entstehen im Preußen der zwanziger Jahren Bestrebungen, die Musiklehrerausbildung zu reformieren, um einem ähnlichen Missstand Abhilfe zu leisten.

¹⁰ Stuart Macpherson: *The Appreciation Class: A Guide for the Music Teacher and the Student*, London 1923 in : Stephanie Pitts, a.a.O.

¹¹ Arthur Somervell: *The three „R“'s in Music (Reading, Writing, Rhythm)*, London 1931 in : Stephanie Pitts, a.a.O.

¹² Ein vergleichbares Konzept entstand in Deutschland erst 35 Jahre später mit Michael Alts *Orientierung am Kunstwerk*, Schwann 1968

In anderen kreativen Fächern, wie z.B. Englisch und Kunst, wurden nach Ende des Zweiten Weltkrieges bahnbrechende Veränderungen vorgenommen, in deren Mittelpunkt das sich selbst ausdrückende und kreative Kind stand. Auch wenn diese Veränderungen die musikpädagogische Debatte und den Musikunterricht selbst noch nicht erreichten, waren sie doch ein wesentlicher Auslöser für die gedankliche Auseinandersetzung mit dem Akt des Komponierens als einem wichtigen Bestandteil umfassenden Musikunterrichts.

James Mainwaring fasste im Jahr 1951 seine visionären Ansprüche an Musikunterricht wie folgt zusammen:

- (1) *That the musical experiences of children in schools should be as enjoyable and as interesting to them as possible;*
- (2) *That musical education should be based on active musical experience;*
- (3) *That the experience should cover as wide a variety of musical activities as possible;*
- (4) *That all such experiences should form part of a coherent and consistently pursued plan of musical development;*
- (5) *That musical items are heard, recalled and recognised as 'wholes'.¹³*

Der Kern des Musikunterrichtes sollte nach Mainwaring zunächst aus einem praktischem Umgang mit Musik bestehen, erst dann gefolgt von Erklärungen:

Verbal descriptions and definitions are useful only when there is a fund of recallable experience to give a content of meaning to the words. Teaching should not begin with definition, it should end with it, to clinch and clarify what is known.¹⁴

Dieses fortschrittliche Konzept von Musikpädagogik umschließt Elemente der Gestalttherapie ebenso wie Aspekte der Musikpsychologie und wird durch die neurowissenschaftlichen Ansätze der neunziger Jahre bestätigt.¹⁵

In den sechziger und siebziger Jahren entwickelten einzelne junge 'composer-teacher', darunter auch Peter Maxwell Davies, die Idee des Komponierens im Klassenraum weiter. Allerdings waren diese Lehrerpersönlichkeiten Ausnahmerecheinungen und ihr fortschrittlicher und innovativer Unterricht war keineswegs Standard. Eine Verlagerung der Unterrichtsschwerpunkte durch die

¹³ James Mainwaring: *Teaching Music in Schools*, London, 1951, S. 8 in: Stephanie Pitts, a.a.O.

¹⁴ James Mainwaring: a.a.O., S. 11 in: Stephanie Pitts, a.a.O.

¹⁵ Siehe beispielsweise Wilfried Gruhn: a.a.O. oder Edwin W. Gordon: *Learning Sequences in Music. Skills, Content and Patterns* Chicago 1989 Edition

‘composer-teacher’ ergab sich auch durch die zunehmende Öffnung für Neue Musik in all ihren Formen und Ausdrucksweisen.

Diese Veränderungen fanden auch im Hinblick auf die anderen kreativen Schulfächer statt, in denen die Auseinandersetzung der Schüler mit zeitgenössischen, als auch eigenen Werken zu diesem Zeitpunkt bereits eine etablierte Praxis darstellte. Unter dem dauernden Druck, das Schulfach Musik zu legitimieren, mussten veraltete Werkbezeichnungen und Ansichten neu überdacht werden.

It is a sad reflection that although many children use their creative energies in painting and poetry, their musical activities are usually confined to performance and listening; with simplified notation it is possible for average children to compose music – and almost this alone would warrant its introduction.¹⁶

Während bei George Self die Erkundung des Klanges durch Creative Exercises noch in relativ engen Bahnen gelenkt wurde und er mehr von einer musikpädagogischen Musik als von tatsächlichem freien Komponieren der Schüler ausging, so führten John Paynter und Peter Aston den eingeschlagenen Weg noch weiter fort:

Before this morning neither of them had ever thought of creating music. They chose to do this, decided the sounds they wanted to explore, and have worked these sounds over and over until they have become the right sounds, the only possible sounds through which to say what had to be said. By this time tomorrow their piece will be refined and carefully notated in a system of their own inventing. They will have thoroughly explored their own music and have met on the way with the music of Cowell and Stockhausen. They will not have been “taught” anything: how can we say how much music they will have learned?¹⁷

Allerdings dürfen diese fortschrittlichen Ansätze nicht überbewertet werden, gab es doch viele konservative und kritische Stimmen, die an einem kognitiven und wissenszentrierten Musikunterricht festhalten wollten – nicht zuletzt um das Fach Musik als Pflichtfach in der Schule zu rechtfertigen.

¹⁶ George Self: *New Sounds in Class*, London 1967, S. 3 in: Stephanie Pitts, a.a.O.

¹⁷ John Paynter & Peter Aston: *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*, London 1970, S. 1 in: Stephanie Pitts, a.a.O.

Zu Beginn der achtziger Jahre wurden die innovativen Ansätze der vorangehenden Jahre auf ihre musikalische Substanz hin hinterfragt, denn es blieb zu bedenken:

*How long can classes in school go about 'experimenting' with instruments, tape-recorded sound, or tearing-up paper to make different sound-effects? The answer is, I think, for a little while only.*¹⁸

Das Musizieren im Klassenverband, neuerdings auch in Workshopform möglich, sollte nicht in reinem Aktionismus enden, sondern immer in ein zielgerichtetes Lernkonzept eingebunden sein.¹⁹ Keith Swanwick stellte im Jahr 1979 als erster Musikpädagoge ein komplettes Modell für ein Curriculum im Fach Musik zusammen, um eine bessere Evaluation des Unterrichts zu ermöglichen. Dieses Modell, abgekürzt **CLASP**, enthält im Wesentlichen bereits alle Bestandteile des heutigen National Curriculum.

C Composition *formulating a musical idea, making a musical object*
(L) Literature *studies the literature of and the literature about music*

A Audition *responsive listening as (though not necessarily in) an audience*

(S) Skill acquisition *aural, instrumental, notational*

P Performance *communicating music as a 'presence'*²⁰

Eine weitere Herausforderung an die Lehrer stellte die Einbindung der Pop-Kultur in den Musikunterricht dar. Auch hier gab es Handreichungen für Musiklehrer, die neben Stilübersichten auch Beispiele für Workshops anboten, ähnlich den gerade entstandenen Kompositionsworkshops.²¹

In der Mitte der achtziger Jahre veränderte sich die Position des Schulfaches Musik durch die Einführung des General Certificate of Secondary Education (GCSE) erneut. Performing, composing und listening wurden jetzt als die drei Säulen des Musikunterrichtes festgeschrieben, und es ergab sich somit ein relativ stabiler Rahmen für eine einheitlichere Lehrplangestaltung.

¹⁸ Keith Swanwick: *A Basis for Music Education*, Slough 1979, S. 10 in: Stephanie Pitts, a.a.O.

¹⁹ Eine ähnliche Kritik an den deutschen didaktischen Konzepten der Auditiven Wahrnehmungserziehung und der Handlungsorientierung beschreibt beispielsweise Gertrud Meyer-Denkman in ihrem Artikel: *Das Problem der Musikpädagogik mit der neuen Musik als Problem des Musiklehrers mit der Neuen Musik* in: *Musik und Bildung* 1/88, S.11ff

²⁰ Keith Swanwick: a.a.O., S. 45 in: Stephanie Pitts, a.a.O.

²¹ Graham Vuillamy & Ed Lee (Hrsg.): *Pop Music in School*, Cambridge 1976/80 in: Stephanie Pitts, a.a.O.

1.2 Die Entwicklung des National Curriculum für die Secondary Schools

Parallel zur Einführung des General Certificate of Secondary Education (GCSE) Mitte der achtziger Jahre war die englische Regierung bestrebt, ein einheitliches Curriculum für die höhere Schule zu schaffen. Da das Curriculum zunächst für die Kernfächer Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften entwickelt werden sollte, fand die Ausarbeitung im Fach Musik erst Anfang der neunziger Jahre statt. Als weitere Erschwernis kam für die Mitglieder der Music Working Group hinzu, dass für das Fach Musik, ebenso wie für Kunst und Sport, nur ein sehr begrenzter Raum im gesamten Curriculum zur Verfügung stand. So war eine detaillierte Beschreibung und Ausführung der Lehr- und Lernziele in diesem Rahmen nicht möglich.

Das im Jahr 1992 fertiggestellte National Curriculum setzte den Schwerpunkt des Musikunterrichtes zunächst wieder in der Ausbildung von musikalischem Verständnis für Werke der klassischen, europäischen Musikkultur fest. Daraufhin mobilisierte Sir Simon Rattle mit einer Fernsehdokumentation das öffentliche Interesse an der Diskussion. Im Mittelpunkt des Films standen Aufführungen und Kompositionen von und mit Schülern verschiedener Schulen. Rattle argumentierte, dass Schüler durch diese Art von Musikunterricht wichtige und unersetzliche musikalische Erfahrungen machen können.²²

Nachdem das Curriculum für die Secondary Schools nochmals revidiert wurde, erschien es 1994 in seiner jetzigen Form, mit einem 50% - 50% ausbalancierten Anteil von produktiven und kognitiven Lernbereichen.

Attainment targets:

AT1 - Performing and Composing

AT2 –Listening and Appraising

Diese Lernbereiche werden nach Altersgruppen in vier key stages unterteilt:

Key stage 1: Klasse 1/2, Alter 5-7

Key stage 2: Klasse 3-6, Alter 7-11

Key stage 3: Klasse 7-9, Alter 11-14

Key stage 4: Klasse 10-12, Alter 14-17²³

²² Stephanie Pitts, a.a.O., S. 163

²³ Stephanie Pitts: a.a.O. S. 218

Für jede der key stages gibt es jeweils acht Beschreibungen von Lernzielen. Eine vereinfachte Version dieser Lernziele hatte Lehrerin Catherine Dawson von der Sacred Heart Secondary School für jeden Schüler einsehbar im Klassenraum aufgehängt:

Key Stage 3 (Klasse 7-9)

Level 2:

- *I create and identify music with simple textures and some different timbres.*
- *I make limited use of pulse and use simple rhythms.*
- *I am willing to sing and play instruments.*
- *I make a limited use of dynamics in my music.*
- *I sometimes contribute when supported by others.*
- *I respond to the task set with encouragement from the teacher.*

Level 3

- *I create and identify music with a range of textures and timbre.*
- *I make use of some different pulses and rhythms.*
- *I make use of some variety of dynamics in my music.*
- *I sing and play instruments to good effect.*
- *I usually contribute to a group with good ideas.*
- *I often respond to the task set with some interest.*

Level 4

- *I use a variety of textures and timbre to produce an intended effect.*
- *I use a variety of pulses and rhythms in a project.*
- *I use different dynamics to create effect.*
- *I sing and play to very good effect.*
- *I enjoy taking an active role when in a group.*
- *I always respond to the task set with interest.*

Level 5

- I combine texture and timbre to explore and successfully create an intended effect.*
- I explore the nature of pulse and rhythm to achieve an effect.*
- I explore a wide range of dynamics to create an effect in my music.*
- I sing and play instruments enthusiastically to excellent effect.*
- I take a leading role when in a group always helping others.*
- I always respond to the task set with enthusiasm.*

Bei einer genauen Betrachtung der aufgeführten Lernziele fällt auf, dass vier von sechs Aussagen jedes Levels eine aktive Auseinandersetzung mit Musik zu Grunde liegt. Schon in der ersten Aussage wird das Schaffen von Musik durch den Schüler genannt und somit wird das eigene Komponieren sofort als ein selbstverständlicher Bestandteil des Musikunterrichtes wahrgenommen. Darüber hinaus werden die Ansprüche an die musikalischen Fähigkeiten der Schüler nicht nur quantitativ beschrieben, sondern auch qualitativ gewertet und von Level zu Level gesteigert. Die kognitiven Lernziele werden zwar nicht dezidiert genannt, im hospitierten Unterricht konnte aber beobachtet werden, wie immer wieder Übertragungen von aktiv erlebten Anteilen in Wissensbereiche stattfanden.²⁴ Der Erwerb von praktisch-musikalischen Fähigkeiten des einzelnen Schülers ist wesentlich schwieriger nachzuweisen als das reine Abfragen von Wissen. Daher erfordert die realistische Einschätzung der Lernfortschritte ein hohes Verantwortungsbewusstsein des einzelnen Lehrers.

Zwei der sechs Lernziele beinhalten soziale und disziplinarische Komponenten, und dies ist in einer Schule mit überaus schwierigem Einzugsgebiet, wie der zentral in London gelegenen Sacred Heart Secondary School, ein wichtiger Teilaspekt des Lernens von und durch Musik.

²⁴ Z. B. durch Klärung von Fachbegriffen, oder indem ein live erlebtes Musikinstrument während des Nachmittagsunterrichtes im Internet recherchiert wurde.

1.3 Die London Sinfonietta und ihr Educational Programme

The pre-eminent champion of new and innovative music in the country, so betitelte die Zeitung *The Independent* das seit 1968 bestehende Ensemble.²⁵ Die Besetzungen der London Sinfonietta reichen von intimer Kammermusik bis hin zu großem Orchester, mit einer Stammbesetzung von 18 Spielern. CD-Aufnahmen von Kammermusikwerken Arnold Schönbergs gehören ebenso zum Repertoire des Orchesters wie ungewöhnliche Kooperationen mit Multimedia-Künstlern oder die Initiative *Blue Touch Paper*, in der sechs jungen Komponisten die Ressourcen der professionellen Musiker für eigene Kompositionsversuche zur Verfügung gestellt werden. Die Vielseitigkeit und Offenheit der London Sinfonietta gegenüber den verschiedensten Projektformen kann unter anderem auch durch die kulturpolitischen Bedingungen Englands erklärt werden. Auch für die Entwicklung des Educational Programme ist dieser Hintergrund von Bedeutung, weshalb an dieser Stelle ein kurzer Einblick in die Grundsätze der englischen Kulturfinanzierung gegeben wird.

Exkurs: Kulturfinanzierung in England

Das Engagement des englischen puritanischen Staates für die Kultur ist lange Zeit sehr zurückhaltend gewesen. Erst nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges bildete sich das National Art Council, um wichtige Kulturgüter wieder aufzubauen, zu fördern und zu schützen.²⁶ Auch heute werden alle Kulturmittel direkt von den Arts Councils der verschiedenen Länder des Vereinigten Königreiches an die Kulturinstitutionen verteilt, wobei in England die Förderung der Museen traditionell Priorität genießt.²⁷ In den achtziger Jahren ließ mit der Regierung Margaret Thatchers die Subventionierung wieder nach, da nach dem Prinzip der freien Marktwirtschaft die Rolle des Staates weitestgehend eingeschränkt und durch privates Engagement ersetzt werden sollte. Schon in dieser Zeit wurde eine Zusammenarbeit mit Sponsoren aus der Wirtschaft gefördert, zum Beispiel im sogenannten „Pairing Scheme“, in dem für jeden privat investierten Pfund der

²⁵ London Sinfonietta: *Performance/Biography/London Sinfonietta* URL: <http://www.londonsinfonietta.org.uk/perform/biogs/lis.html>, 02.02.2004

²⁶ Lisa Becker: *Kulturfinanzierung in Großbritannien und Deutschland – ein Vergleich. ifo studien zu kultur und wirtschaft band 20*, ifo Institut für Wirtschaftsforschung 1996

²⁷ Diese Tatsache lässt sich beispielsweise auch an kostenfreien Eintritten in die meisten nationalen Museen ablesen.

Staat einen weiteren Pfund hinzugibt. Seit Mitte der neunziger Jahre kommt als eine weitere Einnahmequelle die nationale Lotterie hinzu, allerdings wird dieses Geld bisher hauptsächlich in Gebäude, Wertgegenstände und sich selbst tragende Institutionen angelegt. Betrachtet man die Ein- und Ausgabenstruktur englischer Theater, so wird deutlich, dass im Vergleich zu Deutschland ein wesentlich höherer Prozentsatz der Einnahmen aus den Eintrittsgeldern sowie aus privater Hand stammt.²⁸

Besonders für ein Ensemble wie die London Sinfonietta, das auf die Interpretation und Aufführung neuer und neuester Musik spezialisiert ist, musste sehr bald die Frage nach der Finanzierbarkeit in den Vordergrund rücken. Da die Einnahmen aus Eintrittsgeldern wie oben beschrieben eine sehr wichtige Quelle darstellen, kam Anfang der achtziger Jahre der Ruf nach einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Konzertpublikum auf. Gleichzeitig wurde die staatliche Subventionierung durch das Arts Council von einer Vermittlungstätigkeit der Orchester abhängig gemacht, um den Zugang zu den Kulturinstitutionen für alle Gesellschaftsschichten zu öffnen.²⁹ Das Ensemble schrieb im Jahr 1983 als erstes Orchester landesweit eine hauptamtliche Stelle für einen Education Organiser aus und Gillian Moore, die erste Inhaberin der Stelle, äußert sich zu den damaligen Umständen:

I read the advert and had no idea what it meant at all and had no idea what the implications of it were. I went to the interview and it became apparent, that the L.S. had no idea what it meant, either! There was no job description, no policy, and when we started off, we simply shared a conviction that we wanted to open up the rich resources which we had at our disposal to as wide an audience as possible – to make that available to people, not to convert people to a cause, just to make something available to them and to break down the barriers which had traditionally existed

²⁸ Im Jahr 1993/94 kommen 48% der Einnahmen englischer Kulturinstitutionen aus der öffentlichen Hand, in Deutschland sind es 87%. Dagegen stehen die Zahlen der eigenen Einnahmen aus Eintrittsgeldern, Werbeverträgen etc. in England bei 42% und in Deutschland bei nur 12%. Alle Angaben stammen aus der Studie von Lisa Becker: a.a.O.

²⁹ Claudia Meyer: *Response – Quo vadis?*, S. 226 in: *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*, Hrsg. Matthias Kruse und Reinhard Schneider 2003, S. 225-248

*Between composers and performers on the one side, and the audiences on the other.*³⁰

Nach einem ersten großen Projekt im Jahr 1985 mit 25 Londoner Schulen und Werken von Edgar Varèse, entstanden in der Folge jährlich landesweite Projekte, nicht nur an Schulen, sondern auch in kommunalen Einrichtungen, in der Erwachsenenarbeit und sogar im Strafvollzug.

There is by definition no such thing as a typical London Sinfonietta education project. The ensemble undertakes many different types of projects with many different groups of people.

*We work with primary and Secondary Schools, teachers, students, adults, prisoners, people of all ages with special needs, elderly people and music audiences. We lead composition-based projects as well as performance, recording, multi-media, cross-arts, professional development and management training projects.*³¹

Nur zwei Grundsätze stehen für das Ensemble fest. Erstens die Qualität der Musik, der Musiker und der Komponisten sowie deren Ernsthaftigkeit im Umgang mit den Workshopteilnehmern. Zweitens die Integrität im Umgang mit der zeitgenössischen Musik. Das musikalische Material soll nicht aufgeweicht oder vereinfacht werden, um es den Laien näher zu bringen, denn das Ensemble glaubt fest an die Kraft der ursprünglichen, musikalischen Sprache lebender Komponisten für alle Menschen aus allen Bevölkerungsschichten.

Die größten Response-Projekte der letzten Jahre in England sind auf der interaktiven Homepage der London Sinfonietta dokumentiert, von einigen Projekten existieren außerdem Videoaufzeichnungen. Griechenland, Malaysia und die USA sind nur einige der Länder, in denen Workshopleiter des Ensembles Projekte durchgeführt haben.

³⁰ Gillian Moore: Vortrag, gehalten am 12. Mai 1990 bei einer Konferenz der ACO (Association of Canadian Orchestras), unveröffentlichtes Manuskript, Victoria, B.C. 1990 in: Claudia Meyer: a.a.O., S. 226 in: *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*, Hrsg. Matthias Kruse und Reinhard Schneider, a.a.O.

³¹ London Sinfonietta: *Learning/For Hire*,
URL: http://www.londonsinfonietta.org.uk/educate/for_hire.html, 11.11.2004

1.4 Der Aufbau eines Response –Projektes

Um ein umfassendes Verständnis der pädagogischen Arbeit der London Sinfonietta zu gewinnen, soll an dieser Stelle ein Einblick in den Aufbau eines Response-Projektes für Schulen gegeben werden. Als Beispiel wird das Projekt zu Toru Takemitsus Werk *Tree Line* vorgestellt, welches im Jahr 1998 an Schulen in London und Manchester durchgeführt und im Anschluss daran im Internet dokumentiert wurde.³²

Hintergrundinformationen zum Komponisten und seiner Komposition

In einem ersten Schritt beschäftigte sich der Teamleiter, Fraser Trainer, ausführlich mit dem ausgewählten Komponisten. Auf die Frage *Who was Toru Takemitsu?* wurden möglichst vielfältige Antworten gegeben. Zitate des Komponisten selbst wurden gesammelt, sein Hintergrund, seine musikalische Philosophie, seine Lehrer und seine Werke wurden erläutert. Artikel zu nah- und fernerliegenden Themen wurden zusammengestellt, in diesem Fall reichend von Einleitungen zu Retrospektiven über Takemitsu, dem Artikel eines Freundes, einem Artikel über Japanische Gartenkultur des japanischen Außenministeriums und einer zum Hören empfohlenen Werkliste.

In einem nächsten Schritt stand die Komposition *Tree Line*, eine Auftragskomposition zum 20-jährigen Bestehen der London Sinfonietta im Jahr 1988 selbst im Vordergrund. Eine kurze Analyse des Werkverlaufs wurde mit Hilfe von Hörbeispielen unterstützt, an dieser Stelle wurden aber noch keine eingehenden Untersuchungen des musikalischen Materials angestellt.

An diesem Punkt setzte sich der Teamleiter intensiver mit den verschiedenen Parametern der Komposition auseinander. Der Umgang Takemitsus mit Modi, Akkorden, Orchestrierung und Klangfarben, sowie die Strukturen und Einflüsse außermusikalischer Art wurden eingehend analysiert und anhand von Hör- und Notenbeispielen verdeutlicht. Der bisher beschriebene Vorgang diente zur Vorbereitung der Workshops, einerseits zur Vorinformation der Lehrer, andererseits auch zur Vorbereitung des Teams der London Sinfonietta. Ausgehend von den Analysen des Workshopleiters wurden jetzt Kompositionsübungen und

³² Die folgende Zusammenfassung bezieht sich auf die umfangreiche Darstellung des Projektes auf der Internetseite der London Sinfonietta: *Tree Line -online*, URL: <http://www.londonsinfonietta.org.uk/treeline-online>, 02.02.2004

Spiele entwickelt und der generelle Ablauf der Workshops festgelegt, sowie die Ziele der Workshops spezifiziert.

Aims

- 1. To promote the pupils` understanding and interest in composition through the music of Toru Takemitsu.*
- 2. To increase the pupils` knowledge of `Eastern` modes and scales.*
- 3. To develop the pupils` skills in handling melody, harmony, colour and improvisation in composition.*
- 4. To enable the pupils to find a vocabulary to discuss Takemitsu`s music, contemporary music, Eastern music and its influences, placing them all in some kind of cultural context through critical appraisal.*
- 5. To create and perform a composition using the techniques covered and to record the result onto audio tape.³³*

Aufbau der Workshops

Der Workshop war konzipiert für vier bis fünf Sitzungen von Gruppen bis zu vierzig Schülern der key stage 3 (Klassen 7-9). Während der gesamten Arbeit wurden den Schülern an den entsprechenden Stellen immer wieder ausgesuchte Abschnitte aus Takemitsus Komposition vorgespielt, um eine bessere Vorstellung der Musik für die Schüler zu ermöglichen.

Der erste Workshop stützte sich nach der wichtigen Kennenlern- und Konzentrationsphase auf die in *Tree Line* verwendeten **Skalen**. Die Schüler spielten diese Skalen über einem Orgelton und begannen im Kreis stehend mit den Tönen der Skalen gemeinsam kleine Melodien zu improvisieren. Diese Improvisationen wurden durch Vorgaben wie Lautstärke, Tonhöhe und Tempo in einem überschaubaren Rahmen gelenkt und in Kleingruppenarbeit ausgeweitet.

Der nächste Workshop beschäftigte sich nach einer Wiederholung des Erarbeiteten mit **Orchestrierung und Klangfarben**. Die verschiedenen Instrumente der Schüler und Musiker wurden im Kreis angehört, und es folgte eine Improvisation, bei der jeder Spieler nur einen einzigen Klang während des Stückes produzieren durfte. Auf diese Weise wurde die Bedeutsamkeit von Stille und von der bewussten Verteilung von Klängen über die Zeit verdeutlicht. In

³³ London Sinfonietta: *Tree Line -online*, URL: <http://www.londonsinfonietta.org.uk/treeline-online/workshops/introd.html>, 02.02.2004

Kleingruppenarbeit sollten jetzt Texturen erarbeitet werden, die durch verschiedene Klangfarben bestimmte Atmosphären entstehen ließen. Im letzten Schritt dieses Workshops wurden die komponierten Melodien der ersten Sitzung mit den Texturen kombiniert und über das klangliche Ergebnis diskutiert. Von diesem Punkt aus konnten je nach Zeit beliebige Erweiterungen vorgenommen werden, beispielsweise Melodien anderer Skalen hinzugefügt oder der Klangteppich im Hintergrund weiter ausgearbeitet werden.

Im Mittelpunkt des nächsten Workshops stand die Komposition von **Akkorden**. In praktischen Übungen sollten verschiedene Akkorde mit für Takemitsus Komposition *Tree Line* typischen Intervallen aufgebaut werden. Indem diese Akkorde ebenfalls verschieden orchestriert wurden, sollte eine große Bandbreite an Klangfarben entwickelt werden. Die Akkorde wurden zu einem ausgewählten Rhythmus gespielt und sollten den Fluss der in den ersten beiden Workshops komponierten Textur mit ihrer überlagerten Melodie von Zeit zu Zeit unterbrechen.

Der letzte Workshop fügte alle Teile zu einem zufriedenstellenden Ganzen zusammen, an einigen Stellen konnte bei Bedarf noch Musik hinzugefügt oder entfernt werden. Ein Anfang und ein Ende wurden aus bereits vorhandenem Material weiterentwickelt und das Stück erhielt einen Titel. Die Komposition wurde jetzt von der Gruppe intensiv geübt, vor einem Publikum vorgespielt und aufgenommen. Die Aufnahmen und Dokumentationen der Workshops wurden im Internet für Interessierte zugänglich gemacht.

2. Die Projektbeobachtungen

Das zweite Kapitel fasst alle vor Ort gemachten Beobachtungen zusammen. Die einzelnen Schulen werden ebenso vorgestellt wie der Gesamtrahmen des Chaplin Operas-Projektes. Evaluationen der Schüler und das Interview mit einer Lehrerin sind ebenfalls integriert.

2.1 Das Chaplin Operas -Projekt der London Sinfonietta

Dieses Projekt des Educational Department der London Sinfonietta fand im Herbst letzten Jahres statt.³⁴ Daran teilgenommen haben fünf Schulen; eine Sonderschule³⁵, zwei Primary Schools und zwei Secondary Schools aus zentralen Bezirken von London. Vor allem die beiden weiterführenden Schulen liegen in schwierigen Bezirken mit hoher Kriminalitätsrate, Drogenproblemen und Armut, häufig resultierend in sozialen Problemen und Lernschwierigkeiten der Schüler. An den unterschiedlichen, z.T. christlich geführten Schulen herrscht aus diesem Grund ein strenger Disziplincodex. Einige der Schulen hatten bereits Erfahrungen mit Projekten der London Sinfonietta gemacht.

An allen Schulen wurden vier Wochen hindurch einmal wöchentlich zweistündige Workshops mit einem Workshop-Leader und zwei Musikern der London Sinfonietta durchgeführt. Diese fanden meistens nachmittags in den Räumlichkeiten der Schulen statt. Eine Vor- bzw. Nachbereitung der Workshops durch die Lehrer war nicht verpflichtend und wurde je nach Engagement geleistet. Zum Abschluss der Workshops trafen sich die beiden Primary Schools am 8. Dezember im National Film Theatre in London und spielten gemeinsam die jeweils komponierte Musik zu dem Film *Easy Street*. Die Schüler der Sacred Heart Roman Catholic Secondary School hatten beschlossen, ihre Komposition des *Adventurer* am 7. Dezember innerhalb ihrer Schule vor den 7. Klassen aufzuführen. Die Stockwell Park High School präsentierte ihr Ergebnis zu diesem Zeitpunkt nicht öffentlich.

³⁴ Judith Webster: *Chaplin Operas Education Project Information*, unveröffentlichtes Manuskript 2004

³⁵ Hierbei handelt es sich um die Michael Tippett School, deren Workshoparbeit aber hier nicht weiter vorgestellt wird, da ihre Workshoparbeit bereits beendet war.

Bevor die Workshops begannen, waren alle Lehrer zu einer gemeinsamen Inset - Sitzung eingeladen, die ein Kennenlernen aller Lehrer ermöglichte und den fachfremden Lehrern der Primary Schools einen ersten Eindruck von der Arbeit vermitteln sollte. Während dieser Sitzung, die in informeller Runde stattfand, wurden die ausgewählten Charlie Chaplin-Filme gezeigt und einfache Improvisationen zu den Filmen durchgeführt, ähnlich der späteren Arbeit mit den Schülern. Die möglichen Aufgaben der Lehrer während und nach den Workshops wurden angesprochen, um einem Gefühl der Überforderung bei den Lehrern vorzubeugen.

Das Projekt war verbunden mit einem Konzert des Ensembles am 7. Dezember in der Queen Elisabeth Hall in London, bei dem die im Jahr 1988 komponierte Filmmusik *ChaplinOpera* von Benedict Mason zu drei Charlie Chaplin-Kurzfilmen aufgeführt wird. Zu diesem Konzert und dem halbstündigen pre-concert event waren alle Schüler und Schulen eingeladen.

Anders als frühere pädagogische Projekte der London Sinfonietta war dieses zwar in Zusammenhang mit einem Konzert konzipiert, aber die Schüler wurden bei ihren Kompositionen nicht mit Kompositionstechniken von Benedict Mason vertraut gemacht. Das veränderte Vorgehen mag verschiedene Gründe gehabt haben. Zunächst einmal die Komplexität einer Filmmusikkomposition, die mit ihrer genauen Anpassung an die filmische Darstellung eine extreme rhythmische Exaktheit verlangt. Diese als Kompositionsparameter für Schüler anzubieten wäre nicht nur schwierig in der Ausführung, sondern durch die kognitive Herangehensweise unter Umständen demotivierend gewesen. Ein zweiter Grund liegt wahrscheinlich in dem Wesen einer Filmmusik an sich. Hier erklingt kein absolutes Stück Musik, dessen kompositorische Schichten erst einer Erläuterung bedürften, sondern die Musik erklärt sich durch ihre Verbindung mit dem Film selbst. Wichtiger war es daher, den Schülern zu ermöglichen, auf ihren Instrumenten Klänge zu erzeugen, die das filmische Geschehen unterstützen würden. Diese Ausdrucksmöglichkeiten wurden während der Workshops mit den Schülern erarbeitet, ohne die musikalische Parameter der Komposition von Benedict Mason zu benennen.

Vielleicht führte auch der Hintergrund des Chaplin Operas-Projekts zu dieser Schwerpunktverschiebung. Er war angebunden an das 18-monatige Projekt „Sound Labs“ der London Sinfonietta und wurde von der Organisation Youth

Music gefördert. Bis März des Jahres 2006 werden ca. 60 Workshops an den fünf ausgewählten Schulen durchgeführt, dabei sollte dieses erste Projekt vor allem Motivation und Lust der Schüler wecken.³⁶ Die endgültige Ausrichtung des Projektes ist noch offen. Im Zentrum des Interesses steht der Übergang von Schülern von der Primary School zur Secondary School, so dass eine – wie auch immer geartete – Kooperation der Schulen untereinander wünschenswert wäre. Nach Abschluss des Chaplin-Projektes sollen die Schüler zunächst einmal ihre Ideen und Wünsche für eine zukünftige kompositorische Arbeit äußern, danach kann über das weitere Vorgehen beraten werden. Zur Debatte stehen kreative Workshops, Workshops zur elektronischen Musik, Workshops zum Thema Stimme und Workshops mit verschiedenen professionellen Musikern ebenso wie Auftrittsmöglichkeiten. Ein Teil dieser Veranstaltungen könnte auch in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften und kleinen Gruppen oder Clubs nach der Schule oder im Rahmen von Ferienworkshops stattfinden. Endgültige Entscheidungen über die Form der Zusammenarbeit sind aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht gefällt.

Ursprünglich war von den Verantwortlichen vorgesehen, die vier allgemeinbildenden Schulen zu einer gemeinsamen Abschlussvorführung zu versammeln, bei der alle Schüler gegenseitig ihre Filmmusiken präsentieren sollten. Aus verschiedenen Gründen wurde dieses Konzept jedoch verworfen. Da die Musiklehrerin der Sacred Heart Secondary Roman Catholic School erst im Oktober ihre Unterrichtstätigkeit an der Schule aufgenommen hatte, hielt es die Schulleitung einerseits für zu gewagt, so kurzfristig ein Ergebnis für eine „breitere“ Öffentlichkeit zu erarbeiten, andererseits sollte dieses Projekt als Werbung für den Musikunterricht an der Schule im Allgemeinen und die zukünftige Zusammenarbeit mit der London Sinfonietta fungieren. Darum entschloss sich diese Schule, die Aufführung in der eigenen Aula vor den anderen 7. Klassen stattfinden zu lassen. Für die Stockwell Park School musste ebenfalls eine andere Lösung gefunden werden. So fanden letztendlich nur die Filmmusiken der beiden Primary Schools eine gemeinsame Aufführung.

³⁶ Judith Webster: *Sound Labs: Music in Transition*, unveröffentlichtes Manuskript 2004

2.2 Die Konzerteinführung

Am 7. Dezember war um 18:15 Uhr in der Queen Elisabeth Hall die Konzerteinführung angesetzt, zu der die Schüler der beiden Primary Schools und der Sacred Heart RC Secondary School mit Eltern und Lehrern eingeladen waren. Rachel Leach wurde bei dieser Einführung von der Harfenistin Helen Tunstall, dem Posaunisten Graham Greene und dem Fagottisten John Orford unterstützt, die alle in dem anschließenden Konzert mit dem Werk von Benedict Mason mitwirkten. Da in der Generalprobe Schwierigkeiten mit der genauen Koppelung von Musik und Ton auftraten und der Dirigent die Zeit überzog, konnte die Einführung nach kurzer Debatte erst einige Minuten später beginnen, und Rachel Leach musste das ursprüngliche Programm spontan kürzen. Auch wenn ein paar der Schüler die Harfenistin und den Posaunisten bereits in den Workshops erlebt hatten, wurden zunächst alle Musiker gebeten, ein paar Töne auf ihrem Instrument zu spielen. Der Fagottist hatte zusätzlich sein Kontrafagott mitgebracht und erzeugte mit seinen tiefen Tönen Bewunderung bei den Schülern.

In der Folge wurde ein von Rachel Leach ausgewählter, einminütiger Filmausschnitt gezeigt, zu dem die Schüler noch keine Musik komponiert hatten. Dieser Ausschnitt aus dem Film *The Rink* eignet sich besonders für diese Einführung, da einige Elemente darin hervorragend von den Musikern dargestellt werden können und er zudem einfache Möglichkeiten für kleinere Aktionen der Schüler bot. Jedem der Instrumentalisten auf der Bühne wurde ein filmisches Element zugeordnet, so sollte die Harfenistin jedes Mal spielen, wenn im Film Schlittschuh gelaufen wurde, der Posaunist stellte den Hut von Charlie Chaplin dar, usw. Auch das Publikum wurde eingebunden. Es musste auf Handzeichen von der Workshopleiterin kichern oder schreien, ein Schüler hielt auf Zuruf eine Nonsense-Ansprache. Nach kurzer Übephase wurde der Ausschnitt noch einmal gespielt und die Publikumsaktionen endeten in großer Heiterkeit. Die Anspannung der Kinder, die überwiegend zum ersten Mal in ihrem Leben einen Konzertsaal betreten hatten, war gewichen, und alle fühlten sich in dem Saal wohl. Der musikalische Nutzen dieser Einführung war aufgrund der Kürze der Zeit eher gering einzustufen, ihren Zweck als eine erste behutsame Begegnung mit der Örtlichkeit und der ungewohnten Situation aber hatte sie vollkommen erfüllt.

2.3 St. Stephen´s Church of England Primary School

Die Schule

208 Schüler aus dem zentralen Londoner Stadtteil Lambeth besuchen diese gemischte Schule, meistens stammen sie aus einem sozial benachteiligten Umfeld³⁷. Mit 28,8% ist die Anzahl der Schüler mit Lernschwierigkeiten³⁸, die in den normalen Unterricht integriert werden, vergleichsweise hoch. Der überwiegende Teil der Schüler ist afrikanischer, asiatischer oder vermehrt auch lateinamerikanischer Herkunft, häufig sind die Eltern arbeitslos. Trotzdem – oder gerade deswegen – bemüht sich die Schule, nicht nur in den akademischen Fächern guten Unterricht anzubieten. So werden viele verschiedene Projekte angeboten, wie z. B. Technik-, Internet und Film-Arbeitsgemeinschaften. Ein Ergebnis dieser Bemühungen ist der erste Preis des landesweiten Becta Creativity in Digital Video Awards in der Kategorie 8-11 Jahre, der einer Arbeitsgruppe der Schule im Jahr 2004 verliehen wurde. Außerdem besteht eine Schulpartnerschaft mit einer Kölner Schule und einhergehend die Möglichkeit, ab der vierten Klasse Deutsch als zweite Sprache zu wählen. Da der Schulleiter selbst in Musik ausgebildet ist, setzt er sich besonders für Workshops im Bereich Musik ein.

Die Klasse

Der beobachtete Workshop der 4. Klasse (8-9 Jahre alt) fand am 7. Dezember 2004 von 9:30 bis 11:30 in der Aula der Schule statt. Die ca. 30 Schüler waren sehr lebendig, aufgeweckt und sprudelten vor Energie und Kreativität - manchmal auf Kosten einer konzentriert leisen Unterrichtsatmosphäre. Unter den Kindern waren einige mit Lernschwierigkeiten, die aber gut in die Arbeit mit eingebunden wurden und außenstehenden Beobachtern so kaum auffielen. Zwei Jungen der Klasse standen zum Zeitpunkt des Workshops kurz vor einem Schulverweis. Bei ihnen äußern sich die familiären Probleme (z. B. der Tod eines Elternteils oder negative Einflüsse von älteren Geschwistern) in für Jungen typischem aggressivem und hypermotorischem Verhalten. Allerdings konnte gerade die

³⁷ Department for Education and Skills: *Performancetables*, URL: <http://www.dfes.gov.uk/performancetables>, 17.12. 2004. Unter Primary Schools den Stadtteil Lambeth als LEA auswählen und die Schule aufrufen.

³⁸ Sie werden in den *performancetables* als SEN bezeichnet. Diese Abkürzung steht für Special Educational Needs.

musikalische Arbeit dieses Workshops ausgleichend und auffangend wirken und die soziale Position der Kinder in der Gruppe stärken. Indem gerade diesen beiden Jungen von der Workshopleiterin wichtige und verantwortungsvolle Aufgaben übertragen wurden, konnten ihre überschüssigen Energien in sinnvolle Kanäle umgeleitet werden.

Ein Teil der Kinder besuchte gemeinsam mit Eltern und mehreren Lehrern der Schule das Konzert der London Sinfonietta am Abend des 7. Dezembers. Zu der Aufführung der selbstkomponierten Musik zum ersten Teil des Films *Easy Street* waren ebenfalls einige Lehrer sowie der Schulleiter ins National Film Theatre gekommen.

Die Lehrerin

Die Schüler werden in Musik von ihrer Klassenlehrerin Alison Griffin betreut, die als Neigungslehrerin dem Projekt zunächst ein wenig ängstlich gegenüber stand. Zudem ist die Erzieherin, deren Arbeitsbereich bislang in Vorschule und Kindergarten lag, erst seit kurzer Zeit als Grundschullehrerin tätig. Während der Inset -Session jedoch konnten Workshopleiterin Rachel Leach und Koordinatorin Judith Webster sie auf das Projekt vorbereiten und vorhandene Bedenken zerstreuen. Im Verlauf des Projektes übernahm Alison Griffin immer wieder wichtige Aufgaben und zeigte sich sehr kooperationsbereit und lernwillig. So half sie der Klasse in der Zeit zwischen den Besuchen der London Sinfonietta beim Verfassen des Textes für das gemeinsam komponierte Lied oder recherchierte Details zu musikalischen Begriffen und Instrumenten. Während der Workshops assistierte sie einzelnen Schülern, nahm auch selbst einmal ein Instrument in die Hand und half darüber hinaus mit ihrer ruhigen und bestimmten Art eine konzentrierte Lernatmosphäre zu schaffen und zu bewahren. Ihre eigenen Erfahrungen mit dem Chaplin Operas-Projekt beschrieb sie als äußerst positiv. Sie fühlte sich von der Arbeitsweise der Workshopleiter unterstützt und genoss das Konzert der London Sinfonietta sehr. Außerdem konnte sie nach ihrer eigenen Einschätzung Selbstvertrauen im Umgang mit Musik gewinnen und Arbeitstechniken erwerben, die sie in der Zukunft in ihrem Unterricht einsetzen kann.

Die Instrumentalisten

In dieser Schule waren Douglas Mitchell, Klarinettist des Royal Philharmonic Orchestra und regelmäßiges Mitglied der London Sinfonietta, sowie Helen Tunstall, Harfenistin der London Sinfonietta, als professionelle Mitspieler anwesend. Douglas Mitchell war zwar zum ersten Mal an einem Projekt der London Sinfonietta beteiligt, hatte aber bereits viele Erfahrungen mit ähnlichen pädagogischen Projekten gesammelt, die ihm auch in dieser Schule zugute kamen. Er bewegte sich mit großer Selbstverständlichkeit und Ruhe zwischen den ihm zugeteilten Schülern, leitete sie bei Unsicherheiten zurückhaltend, aber bestimmt an, und gab Tipps und Einsätze. Helen Tunstall erregte mit ihrem Instrument und dessen Klang großes Interesse bei allen Schülern, denn noch keiner von ihnen hatte zuvor eine Harfe gehört. So bot sie in einer der ersten Stunden allen Schülern an, einmal über die Saiten zu „streichen“, und dieses Angebot wurde von allen Schülern mit großer Begeisterung angenommen. Die Harfe bildete einen willkommenen harmonischen Hintergrund für einzelne Aktionen der Schüler und das selbst komponierte Lied. Der Respekt, mit dem alle Teilnehmer den Instrumenten und ihren Spielern begegneten, fiel insgesamt positiv auf.

Der Workshop

Am 7. Dezember waren neben allen Schülern und der Lehrerin natürlich auch Rachel Lead, Judith Webster und die beiden Musiker anwesend. Den Schülern standen verschiedene Orffinstrumente zur Verfügung, es gab aber auch sechs Geigen und drei Celli, die auf einfachstem Niveau in die Komposition eingebunden wurden (rhythmisches Spielen von leeren Saiten, bzw. glissandi auf einer Saite).

Nach einer Schulversammlung begann der Workshop um 9:30 Uhr mit einem Warm -Up im Zirkel. Um die Schüler auf die Arbeit zu fokussieren, ließ Rachel Leach ein pantomimisch dargestelltes, stilles Klatschen im Kreis herumgehen, wodurch auch motorische Fähigkeiten und Koordination gefördert wurden. Danach wurde eine den Schülern bekannte Body Percussion-Choreografie wiederholt, die mit ihrer Temposteigerung am Schluss motivierend und anregend auf alle wirkt. Einzelne Aspekte der komponierten Filmmusik wurden noch einmal mündlich durchgesprochen und die Textverteilung der von den Schülern komponierten Hymne wiederholt. Nach 30 Minuten Aufwärmen und geordneter

Instrumentenausgabe wurde in der nächsten Phase in den beiden Gruppen gearbeitet, die sich am Anfang der Workshops um die Instrumentalisten gebildet hatten. Diese beiden Gruppen hatten jeweils eine bestimmte Aktion in der Musik vertont, eine stellte z. B. die Kampfszenen dar, die andere die Polizeiszenen. Die komponierte Musik wurde in den Gruppen nochmals mündlich durchgesprochen, Klänge und Rhythmen aber auch noch einmal gespielt. Die Einsätze wurden abgestimmt und abgesichert und manche Aufgaben mit Absicht auf schwierige Schüler der Gruppe verteilt, damit diese motiviert und eingebunden werden konnten.

Es folgte ein erster gemeinschaftlicher Durchlauf und eine darauf folgende Manöverkritik, die besonders durch ihre gezielte qualitative Bewertung bestach. Immer wieder wurden von der Workshopleiterin, aber durchaus auch von den Schülern selbst, besondere Leistungen benannt, Gutes hervorgehoben, nicht so gut Gelungenes kritisiert. Der Tonfall blieb dabei freundlich und sachlich, so dass die Kritik von den Schülern gut akzeptiert werden konnte. Zwischen den praktischen Anteilen wurden wiederholt Vergleiche mit der Arbeit in einem „richtigen“ Orchester gezogen. So wurde z. B. auf die Klagen eines Schülers über das schlechte Spiel der Nachbarin angemerkt, dass in einem großen Ensemble jeder Musiker zunächst nur für seine eigene Stimme verantwortlich, und nur der Dirigent für die Kritik an einzelnen Spielern zuständig ist. Ganz beiläufig konnten so wichtige soziale Verhaltensweisen anhand eines „musikalischen“ Beispiels eingeflochten werden. Auch auf eine richtige Instrumentenhaltung und Handhabe wird bei Bedarf hingewiesen.

Kurz bevor der erste Teil des Workshops beendet war, bat Rachel Leach die Schüler, ihr „klingelnde“, „anschleichende“ oder „fliehende“ Klänge anzubieten. Nachdem die Schüler sich, allerdings mit relativ konkreter Anleitung, für entsprechende Klänge entschieden hatten, wurde in loser Folge eine *creep-run-stop*-Sequenz auf Handzeichen der Leiterin geübt. Diese Sequenz war als Vorbereitung für den zweiten Teil und die weiteren Abschnitte des Filmes gedacht und wurde von den Schülern mit großer Begeisterung ausgeführt.

Der zweite Teil des Workshops wurde hauptsächlich zum Zusammensetzen der neuen Musiken und für zwei Durchläufe mit DVD genutzt. Ein Schüler, der während des gesamten Projektes durch seine sehr gute Mitarbeit aufgefallen war, durfte in einer Szene die Schritte von Charlie Chaplin solistisch darstellen.

Einerseits wurde damit sein Einsatz gelobt, andererseits verlangte diese Wiedergabe der Schritte ein großes Maß an Abstraktionsvermögen, denn das bildliche Geschehen musste durch präzise Motorik genau in entsprechende Klänge umgesetzt werden. Diese solistische Aufgabe war nur für einen guten Schüler geeignet, denn Misserfolgslebnisse – vor allem während einer Vorführung vor Eltern und fremden Schülern – sollten möglichst vermieden werden. Obwohl die Zeit knapp war, arbeiteten alle Schüler gut mit, allerdings gelangen die Durchläufe nicht so koordiniert wie der erste Durchlauf der ersten Hälfte. Kurz vor der Mittagszeit ließ die Konzentration der Schüler nach, trotzdem kamen zu diesem Zeitpunkt etliche Verbesserungsvorschläge der Schüler, die aus Zeitmangel nicht mehr berücksichtigt werden konnten. Der Film *Easy Street* wurde von der 4. Klasse zur Hälfte vertont, die andere Hälfte hatte die 6. Klasse der St. Joseph`s CE Primary School komponiert. Erst bei der Generalprobe trafen sich die beiden Klassen zum ersten Mal und sahen gemeinsam den ganzen Film.

Die Aufführung

Am 8. Dezember versammelte sich die Klasse mit der Lehrerin, dem Schulleiter und Eltern im National Film Theatre in London zu einer Generalprobe und der Aufführung ihres vertonten Filmabschnittes. Direkt vorher fand die Generalprobe der anderen Primary School statt, so dass die Kinder sich zum ersten Mal begegneten. Neben den vier Musikern der beiden Gruppe stießen zu diesem Zeitpunkt noch Oren Marshall, Tuba, und Bruce Nockles, Trompete, dazu. Alle Schüler waren von der Atmosphäre des Filmtheaters beeindruckt, und die erwartungsvolle Spannung war deutlich zu spüren. Die große Leinwand und der Platz der Schüler auf der Bühne direkt vor dem Zuschauerraum waren eine zusätzliche Motivation. Die Aufstellung der Kinder musste an die engen Verhältnisse angepasst werden, bis alle seitlich der Leinwand auf dem Boden bzw. mit ihren Instrumenten auf Stühlen Platz gefunden hatten. Behutsam ließ Rachel Leach allen Schülern Zeit, sich an die neuen Umstände zu gewöhnen. Die Tuba wurde, wie tags zuvor versprochen, vorgestellt und der Ablauf der Musik noch einmal mündlich rekapituliert. Nach einer kurzen Pause begann dann die eigentliche Aufführung, die erstaunlich gut gelang. Die Kinder waren wachsam und konzentriert, rhythmisch schwierige Stellen (gleichzeitige Rhythmen auf der

Basis von Vierer- und Dreiertakt) gelangen gut und auch die anfängliche Scheu legte sich. Die Kinder sangen ihre selbst komponierte Hymne laut und überzeugt, die solistisch gesprochenen Texte brachten das Publikum zum Lachen. Einzig in der Gruppe der Harfenistin zögerten einige Kinder mit ihren Einsätzen. Die Frische der Komposition und der Einfallsreichtum der Texte hinterließen einen rundum gelungenen Eindruck.

2.4 St. Joseph´s Roman Catholic School

Die Schule

Diese ebenfalls gemischte Schule besuchen 230 Schüler, davon haben 17% Schüler Lernschwierigkeiten. Im direkten Vergleich mit St. Stephens RC Primary School schneidet die Schule in akademischen Fächern, dabei vor allem in den Naturwissenschaften und Mathematik, um einige Punkte besser ab.³⁹ Im Gespräch mit der Koordinatorin Judith Webster wird deutlich, dass dies vor allem einer Politik rigider Disziplin zuzuschreiben ist. Der Besuch des Konzertes der London Sinfonietta am 7. Dezember mit den Filmmusiken von Benedict Mason war den Schülern dieser Schule freigestellt, daher waren leider nur wenige von ihnen anwesend. Bei ihrer eigenen Vertonung am nächsten Tag kamen jedoch einige Gäste mit. Da die Arbeit in den Workshops bereits beendet war, können hier nur Beobachtungen während der Generalprobe und der Aufführung im National Film Theatre am 8. Dezember aufgeführt und ausgewertet werden.

Die Klasse

In dieser 6. Klasse (10-11 Jahre) traten nicht so auffällige Verhaltensweisen wie in der Vergleichsklasse auf. Die Schüler waren sehr diszipliniert und wirkten fast ein wenig gedämpft, hatten aber große Probleme, sich auf die veränderten Umstände des Aufführungsortes einzustellen. So herrschte während der Generalprobe durch Gespräche untereinander relative Unruhe, die sich erst mit dem Eingreifen eines Lehrers legte. Als Instrumentalisten hoben sich neben Orffinstrumenten- und

³⁹ Department for Education and Skills: *Performancetables*, URL: <http://www.dfes.gov.uk/performancetables>, 17.12.2004. Unter Regionen Southwark eingeben und die Schule aufrufen.

Blockflötenspielern vor allem drei Geiger, ein Gitarrist und ein Banjospieler hervor. Während die Geiger mit Beginn des Projektes ihre Instrumente zum ersten Mal in die Hand nahmen, fiel bei den beiden anderen die virtuose Beherrschung der Instrumente auf. Sie setzten ihr Können in Form von schnellen Tonleitern stimmig in der Filmvertongung ein.

Die Lehrer

In dieser Klasse waren zwei Lehrer anwesend, Nic Stevenson und Catherine Bryan. Während sich bei der Generalprobe beide zu den Schülern auf den Boden setzten, zogen sie sich leider während der Aufführung in den Zuschauerraum zurück, so dass sich bei den Schülern kleinere Unsicherheiten bemerkbar machten. Über die generelle Motivation und Einstellung der Lehrer dem Projekt gegenüber kann an dieser Stelle nicht weiter berichtet werden, da in der Kürze der Begegnung nicht genügend Raum für weiterführende Gespräche blieb.

Die Instrumentalisten

In dieser Schule unterstützten der sehr erfahrene Graham Lee, Posaune, und Simon Haram am Saxophon die Schüler in ihrem Stück. Im Vergleich mit der St. Stephen's CE Primary School fiel besonders auf, dass die Zusammenarbeit der beiden Musiker mit den ihnen anvertrauten Gruppen nicht so eng war. Da keine wirkliche Workshoparbeit beobachtet werden konnte, mag dieser Eindruck aber auch getäuscht haben. Ein weiterer Umstand könnte auch in der Aufstellung der Musiker gelegen haben, worauf im nächsten Abschnitt noch genauer eingegangen wird.

Die Aufführung

Während der erste Abschnitt des Films *Easy Street* der St. Stephen's CE Primary School gut gelang, wirkte der Abschnitt der Schüler dieser Schule nicht ganz so überzeugend. Zwar gab es in dieser Klasse mehr musikalische Einzelleistungen, ein richtiges Gesamtbild wollte sich aber nicht einstellen. Einige Einsätze gelangen nicht, ratlose Schüler schauten sich zu den hinter ihnen postierten Musikern der London Sinfonietta um oder schauten gebannt auf die Leinwand, anstatt sich auf ihr Stück zu konzentrieren. Dafür konnten mehrere Gründe verantwortlich sein. Die Klasse hatte ihren letzten Workshop bereits eine Woche zuvor, so dass das

Geübte nicht mehr ganz so frisch im Gedächtnis war. Außerdem standen vier der sechs anwesenden Instrumentalisten direkt hinter ihnen und sorgten mit ihrem Spiel für zusätzliche Ablenkung. Die Workshopleiterin Rachel Leach hatte vor der Aufführung mit den Musikern einige Stellen im Film abgesprochen, an denen sie das Filmgeschehen zusätzlich improvisierend kommentieren sollten, da nicht für jede Szene ausreichend Musik komponiert worden war. Diese Aufforderung wurde aber nicht von allen angemessen umgesetzt. Während sich der Saxophonist im Verlauf der Filmmusik unerwartet zurückhielt, schaukelten sich der Tubist Oren Marshall und der Posaunist Graham Lee in einer gemeinsamen Improvisation regelrecht in die Höhe. Das Ergebnis war zwar musikalisch sehr überzeugend, überdeckte aber leider einige Aktionen der Schüler. Eine solche Situation sollte im Nachhinein angesprochen werden, um eine Wiederholung in Zukunft zu vermeiden. An dieser Stelle wurde wieder einmal deutlich, wie viel in dem Gelingen dieser Art musikalischer Arbeit mit Kindern von der Sensibilität und dem Gespür der professionellen Musiker abhängt. Damit soll nicht für einen Rückfall in eine „pädagogische“ Musik⁴⁰ auf Kosten von musikalischer Güte plädiert werden, sondern für ein sorgfältiges Abmessen zwischen professionellen Bedürfnissen und Rücksichtnahme auf die Schüler.

Am Schluss des Films singen alle Schüler gemeinsam ihre selbst komponierte Hymne, die im Gegensatz zu dem Lied der Schüler von St. Stephen's CE Primary School durch ihre Regelmäßigkeit und ihre Traditionalität – z. B. durch die eindeutige tonale Bindung – auffällt. Insgesamt überzeugte diese Schule nicht so sehr durch musikalische Erfindungsgabe, sondern eher durch Einzelleistungen. Offensichtlich liegen die Schwerpunkte der Erziehung an dieser Schule nicht im kreativen Bereich. Ein Blick auf die Ergebnisliste bei den akademischen Tests zeigt, dass diese Einschätzung auch durch das relativ schlechte Abschneiden der Schüler im Fach Englisch unterstützt wird.

⁴⁰ Für weiterführende Diskussionen zu diesem Thema siehe: Theodor Wiesengrund Adorno: *Thesen gegen die musikpädagogische Musik*, in: *Junge Musik*, Jg. 1953/54, S.111ff. sowie: Wilhelm Twittenhoff: *Stellungnahme zu den „Thesen gegen die musikpädagogische Musik“ von Theodor W. Adorno*, in: *Junge Musik*, ebd., S. 185ff.

2.5 Stockwell Park School

Die Schule

Diese Schule besuchen knapp 800 Schüler aus dem Stadtteil Lambeth. 50% von ihnen werden vom Department for Education and Skills als lernbehindert eingestuft. In den landesweiten akademischen Tests (*General Certificate of Secondary Education*) im Jahr 2003 für die 15-jährigen Schüler liegen die Ergebnisse weit unter dem Durchschnitt. Nur 39% der Schüler erreichen in den Kernfächern befriedigende bis sehr gute Resultate, gegenüber 53% im Vereinigten Königreich insgesamt.⁴¹ Allerdings ist diese Zahl als sehr positiv zu bewerten, lag doch der Anteil im Jahr 2000 bei nur 11% und hat sich somit in drei Jahren verdreifacht. Trotzdem muss festgestellt werden, dass diese Schule immer noch ein großer sozialer Brennpunkt ist, und Rachel Leach schildert sie im persönlichen Gespräch als eine der vermutlich schwierigsten Schulen im gesamten Land. Das heruntergekommene Gebäude liegt in direkter Nachbarschaft eines Drogenstriches und demzufolge in einem Stadtteil mit hoher Kriminalitätsrate. Die Aufgabe der Lehrer beschränkt sich häufig auf eine reine „Polizistentätigkeit“⁴², viele motivierte Kollegen lassen sich möglichst versetzen und besorgte Eltern schicken ihre Kinder ausdrücklich nicht auf diese Schule. So muss für Lehrer und Schüler gleichermaßen der Eindruck entstehen, nur der übriggebliebene, ungewollte Ausschuss der Gesellschaft zu sein. Diese Umstände sind keine Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lehren und Lernen.

Die Klasse

Die Schüler der 7. Klasse (11-12 Jahre) fielen durch ihre Unruhe und ihren Bewegungsdrang auf. Die ungewohnte Atmosphäre im National Film Theatre schien sie überhaupt nicht zu beeindrucken, sie stiegen über die Stuhlreihen, kauten Kaugummi und viele spielten trotz Ermahnungen unablässig mit ihren Handys. Einige der Jungen waren in ihrer körperlichen Entwicklung schon sehr weit fortgeschritten und zeigten typisch pubertäre Verhaltensweisen. Die Mädchen waren zwar auf den ersten Blick nicht so auffällig in ihrem Verhalten,

⁴¹ Department for Education and Skills: *Performancetables*, URL: <http://www.dfes.gov.uk/performancetables>, 17.12.2004. Unter den Secondary Schools den Stadtteil Lambeth eingeben und die Schule auswählen.

⁴² Die Aussage wurde von Rachel Leach getroffen.

aber ihre Arbeitshaltung war häufig passiv bis ablehnend. Nach Einschätzung der Workshopleiterin und der Musiker lag das Grundproblem der Jugendlichen in einem eklatanten Mangel an Selbstwertgefühl. Da sie von ihrer Umwelt unerschwerlich immer wieder vermittelt bekommen, „Versager“ und „Loser“ zu sein, hatten sie, um ein drohendes Scheitern bei gestellten Aufgaben vorwegzunehmen, große Probleme, sich überhaupt auf die Arbeit mit der London Sinfonietta einzulassen. Diese Kinder haben bisher so wenig Erfahrungen mit Kritik oder Lob gemacht, dass ihnen eine angemessene Reflexion der eigenen Arbeit noch nicht möglich war. In der Gruppe waren hohe peer-group-Zwänge zu bemerken, vor allem unter den Jungen gab es eine Fraktion, die sich in ihrem störenden Verhalten gegenseitig immer weiter aufstachelte. Zur besseren Beaufsichtigung der Schüler war am Tag des Workshops außerdem eine zweite Person mitgekommen, die den Schülern allerdings unbekannt ist. Als eine weitere bedauerliche Folge der ungenügenden Disziplin dieser Gruppe wurde der Besuch des Konzertes der London Sinfonietta von dem Lehrer nicht unterstützt. Die Verantwortung für ein angemessenes Verhalten seiner Schüler konnte und wollte er nicht übernehmen, und so kam es, dass keiner der Schüler die Möglichkeit erhalten hatte, am Abend zuvor die Interpretation der professionellen Spieler mitzuerleben.

Der Lehrer

Anthony Mends ist noch nicht sehr lange Musiklehrer an der Stockwell Park School. Das Verhalten des Lehrers zeugte im Verlauf des Workshops von großer Unsicherheit und pädagogischem Ungeschick. So ließ er beispielsweise zunächst alle Jungen gemeinsam zum Veranstaltungsort bringen und holte erst in einer zweiten Tour die Mädchen nach. Die Beaufsichtigung der Jungen während der Wartezeit gestaltete sich entsprechend schwierig. Diese Situation hätte sich unter Umständen vermeiden lassen können, wenn ein paar der Mädchen mitgefahren wären und man dafür die größten Unruhestifter von einander getrennt hätte. Nach Aussagen von Rachel Leach neigte Anthony Mends jedoch generell dazu, die Geschlechter in seinen Bewertungen und seinen Handlungen voneinander zu trennen. Hier spielte mit Sicherheit die auffallend pauschalisierende Einstellung des Lehrers eine Rolle, dass alle Mädchen „gut“ und alle Jungen „schlecht“ seien. Nicht nur, dass Äußerungen dieser Art bestehende Rollenklischees bei den

Schülern noch unterstützen oder gar neu bilden können – die Gleichsetzung, dass Jungen laut und daher „schlecht“, Mädchen aber leise und daher „gut“ seien, konnte auch in der Beobachtung des Workshops nicht geteilt werden. Eine stille Verweigerung und Desinteresse können genauso hinderlich für ein überzeugendes Ergebnis sein, wie lautes Stören oder mangelnde Konzentration.

Ein weiteres Beispiel für die Unerfahrenheit des Lehrers war sein Verhalten während des Workshops selbst. Anstatt der Workshopleiterin zur Seite zu stehen und für eine gute Disziplin der Klasse zu sorgen, fotografierte Anthony Mends die Beteiligten aus allen Winkeln des Theaterraumes unter Verwendung von Blitzlicht. Für eine solch labile Gruppe wie diese bedeutete der Blitz eine zusätzliche Quelle der Ablenkung, und Rachel Leach musste ihn letztendlich darum bitten, diese Störung zu unterlassen.

Insgesamt erweckte der Lehrer einen eher hilflosen und überforderten Eindruck und nahm keine aktive Rolle in dem Geschehen ein. Seine wenigen Aktionen an diesem Vormittag beschränkten sich auf vereinzelte Disziplinarmaßnahmen, wobei er selbst hier teilweise noch Fehleinschätzungen unterlag. So zwang er einen Jungen, der sich freiwillig von der Gruppe der größten Störenfriede weggesetzt hatte, sich wieder dorthin zu begeben und untergrub damit nicht nur die begrüßenswerte Entscheidung des Schülers, sondern auch die Autorität der Workshopleiterin, die diese Entscheidung nur eine Minute zuvor gutgeheißen hatte.

In dem abschließenden Gespräch der Musiker, der Workshopleiterin und der Koordinatorin wurde deutlich, dass die Ängstlichkeit und das Ungeschick des Lehrers allein für sich genommen eine weitere Zusammenarbeit nicht unmöglich machen würden. Leider hat Anthony Mends aber zudem einen Eindruck von Desinteresse an dem Projekt hinterlassen, indem er z. B. gar nicht erst zum Lehrervorgespräch erschienen war. Auch hatte er sich nicht erkennbar darum bemüht, die Arbeit in der Zwischenzeit zwischen den Workshops fortzuführen und gestellte Aufgaben mit den Schülern zu erarbeiten. Daher waren sich die Verantwortlichen einig, dass nach Abschluss dieser Phase ein vorsichtiges Gespräch mit ihm stattfinden muss, um genaueres über seine Erwartungen und Intentionen zu erfahren. Sollte dieses Gespräch nicht konstruktiv verlaufen, so würde sich die Koordinatorin nach einem anderen Partner innerhalb der Stockwell Park School umschauchen müssen.

Die Instrumentalisten

Bruce Nockles, Trompete, und Oren Marshall, Tuba, hatten die Jugendlichen durch die verschiedenen Workshops begleitet und waren auch an diesem Morgen anwesend. Beide Musiker bestachen durch ihre Ruhe und hatten trotz der generellen Unruhe offensichtlich den Respekt der Schüler gewonnen. Auch hier hatte jeder Spieler eine ihm zugeteilte Gruppe, die er anleitete und instruierte. Die Auswahl der Instrumente wurde mit Sicherheit nicht zufällig getroffen, und es ist anzunehmen, dass die Männer es mit ihren respekteinflößenden und lauten Instrumenten in dieser Klasse leichter hatten sich durchzusetzen, als beispielsweise eine Flötistin oder Geigerin.

Der Workshop

Da sich die Arbeit in und mit dieser Klasse durch das ganze Projekt hindurch sehr schwierig gestaltete, wurde beschlossen, keine öffentliche Abschlussvorführung durchzuführen. Stattdessen kamen die Schüler am 8. Dezember in das National Film Theatre und hielten dort von 10:30–12:00 Uhr einen Abschlussworkshop ab. Diese Entscheidung galt vor allem zum Schutz der Jugendlichen, denn sie sollten sich auf gar keinen Fall vor einer Gruppe Fremder blamieren. Bei einem gemeinsamen Auftritt mit den Grundschulen wäre nicht zu verbergen gewesen, dass sich die Kompositionen der teilweise wesentlich jüngeren Grundschüler auf einem höheren Niveau bewegten. Das sowieso kaum vorhandene Selbstbewusstsein sollte nicht durch ein solches Misserfolgserlebnis erschüttert werden, und die Motivation für weitere Projekte sollte auf jeden Fall erhalten bleiben.

Die mitgebrachten Instrumente dieser Schule waren von schlechter Qualität. Ein paar Orffinstrumente, eine mit Graffiti verzierte Konga, ein eingerissenes Becken, dazu gestimmte Plastikrohre, die man auf den Boden schlägt, um Klang zu erzeugen.⁴³ Somit waren die Voraussetzungen für ein befriedigendes klangliches Ergebnis von vornherein begrenzt. Zu Beginn des Workshops saßen die Schüler auf Stühlen an den Seiten der Bühne, die Instrumente lagen außer Reichweite auf dem Boden vor ihnen. So wurde versucht, die Klasse besser zu disziplinieren und einem ziellosen Herumspielen auf den Instrumenten vorzubeugen.

⁴³ Die sogenannten *boomwhackers* sind eigentlich dem Primarbereich vorbehalten.

Wie in den anderen Workshops auch, wurde zunächst mündlich die bis zu diesem Zeitpunkt entwickelte Komposition ins Gedächtnis gerufen. In dieser Klasse wurden zum Anfang des Films *The Immigrant* von den Schülern betitelte *sea* und *sick music* komponiert. Die Arbeit musste ständig durch Ermahnungen an einzelne Schüler unterbrochen werden, die Privatgespräche führten oder die Schwierigkeiten hatten, einen Augenblick still zu sitzen. In der Folge rekapitulierten die beiden Gruppen ihre jeweilige Musik noch ohne den Film im Hintergrund. Im Gegensatz zu den Kompositionen der anderen Schulen wirkten diese eher wahllos geräuschhaft und ließen keinen durchgehenden Puls erkennen. Die meisten Klänge wurden kaum differenziert erzeugt, und daher hatten die Musiken nur wenig unverwechselbares Profil. Die Workshopleiterin versuchte durch häufigen Wechsel der Aufgabenstellung die Aufmerksamkeit der Schüler zu erhalten, so dass sich Hören, Spielen und Reflektieren in rascher Folge abwechselten.

Das erste Zusammensetzen von Musik und Film gelang relativ gut, da die Schüler durch die neue Situation mit der großen Leinwand einigermaßen konzentriert waren. Als nächstes wurde noch eine weitere erarbeitete Musik einer kleineren Gruppe wiederholt, die *rolling music*, die mit ihrem gleichbleibenden Grundpuls und zwei erkennbaren, verschiedenen Rhythmen sowie ihrer besseren klanglichen Gestaltung eine Steigerung in musikalischer Qualität darstellte. Um wieder die ganze Klasse mit einzubeziehen, wurden jetzt gemeinsam dynamische Steigerungen auf Handzeichen geübt, wobei auf das Zeichen für Stille, wie erwartet, am langsamsten reagiert wurde.

Bis zu diesem Zeitpunkt des Workshops verschlechterte sich die Spannung in der Gruppe zunehmend und machte eine weitere fruchtbare Arbeit unmöglich, so dass Rachel Leach beschloss, den Workshop mit einer letzten Fassung von Film und der komponierten Musik zu beenden. Den Schülern schien dieses schnelle Ende der Zusammenarbeit kaum bewusst, das abschließende Zusammenfassen und Aufführen gelang nicht auf ihrem besten Niveau. Der Workshop endete schlussendlich eine halbe Stunde früher als vorgesehen, da von einer Verbesserung der Lernsituation nicht mehr auszugehen war.

Die Nachbesprechung

Im Anschluss an diesen Workshop trafen sich alle Beteiligten der London Sinfonietta zu einem Abschlussgespräch, in dem der etwas unglückliche Verlauf des Workshops und auch des gesamten Projektes thematisiert wurde. Alle waren sich einig, trotz der Schwierigkeiten weiterhin mit der Schule arbeiten zu wollen. Von Seiten der Spieler wurde angemerkt, dass die vierwöchige Arbeit mit dieser Gruppe einfach viel zu kurz war, um eine vertrauensvolle Beziehung zu den Schülern aufbauen zu können. Das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen der Schüler war extrem gering, was sie zusätzlich daran hinderte, wirklich frei und offen für die Erfahrung des Komponierens zu sein. Sie waren es nicht gewohnt, dass man ihre Vorschläge und eigenen Ideen anhören oder gar ernstnehmen will und konnten dementsprechend nicht mit ihren Freiheiten im Rahmen der Zusammenarbeit umgehen. Während der Workshops gab es nie genügend Konzentration und Ruhe für *special moments*, in denen die Situation zum Positiven kippt, weil sich alle auf einmal des Wertes ihrer Arbeit und der Besonderheit der Umstände bewusst wurden.⁴⁴

Die Schüler dieser Schule hatten so viele alltägliche Probleme, dass es schwer für sie war, den Kopf für ein so anspruchsvolles Projekt wirklich frei zu bekommen. Keiner der Schüler schien darum wirklich begriffen zu haben, welche Chancen in diesen Workshops lagen, wobei allerdings auch die Einstellung des Lehrers und der Schule eine wichtige Rolle spielten. Der Lehrer schien die Workshopleiterin und die Musiker der London Sinfonietta eher als „Lehrer“ gesehen zu haben und hatte sich demzufolge während der Workshops fast vollständig zurückgezogen, anstatt mit ihnen im Team zusammenzuarbeiten und sie zu ergänzen. Auch die Schule hatte keine konkreten Wünsche oder Vorstellungen von dem Projekt, ihre „laissez-faire“-Einstellung und ihr offensichtliches Desinteresse ließen sich unter anderem auch an dem furchtbaren Zustand der Instrumente ablesen.

Judith Webster möchte die Klasse im Nachhinein nach ihren Eindrücken befragen und erhofft sich von ihnen Anregungen für das weitere Vorgehen. Auf diese Weise möchte sie ihnen helfen, sich vermehrt mit den Projekten zu identifizieren und ihnen klarmachen, dass ihre Meinungen gehört und ernstgenommen werden.

⁴⁴ Dieser Aha-Effekt scheint allen Beteiligten der London Sinfonietta im Gespräch ein Begriff zu sein. Ein solcher Moment wäre allerdings schwer nachzuweisen oder zu erklären, denn die Parameter entziehen sich einer messbaren Aufschlüsselung. Die Existenz des Phänomens kann daher an dieser Stelle nur durch die übereinstimmenden praktischen Erfahrungen der Musiker angenommen werden.

Im Endeffekt wissen alle Beteiligten, dass die Arbeit in der Zukunft nur erfolgreich verlaufen kann, wenn die Schüler dort abgeholt werden, wo sie stehen.⁴⁵ Eine mögliche Herangehensweise wäre auch, über Pop- und Rockmusik in andere Bereiche der Musik einzusteigen, allerdings wäre dieses Vorgehen nicht ganz unproblematisch, denn keinesfalls sollten sich die Schüler auf diese Musikrichtung versteifen. Rachel Leach schlug vor, diese Jugendlichen über ein fächerübergreifendes Projekt mit Tanz oder Theater an die Musik heranzuführen. Offensichtlich war die Fähigkeit zur Abstraktion in dieser Klasse nur wenig ausgebildet, so dass außermusikalische Aspekte, wie z. B. die Verbindung der Musik mit Stimmungen, in der Zukunft einem musikalischen Begreifen dienlich sein könnten.

Die Ernsthaftigkeit, mit der Musiker und Pädagogen selbstkritisch über den Verlauf des Chaplin Operas-Projekts diskutierten, die Motivation, die sie trotz der nahezu entmutigenden Umstände für die Zukunft an den Tag legten und ihre Bereitschaft, in alle Richtungen offen zu sein und immer das Beste für die ihnen anvertrauten Schüler zu fordern, hinterließen einen positiven Eindruck. Diese konstruktive Nachbesprechung zeugte von dem hohen Maß an Verantwortung, dass sowohl Pädagogen, aber auch Musiker für ihre Aufgabe empfanden.

2.6 Sacred Heart Roman Catholic Secondary School

Die Schule

Diese katholische Schule wird von 630 Mädchen und Jungen besucht. Knapp 18% von ihnen werden als lernbehindert eingestuft.⁴⁶ Im akademischen Vergleich liegt sie mit 33,4 Punkten nur knapp unter dem englischen Durchschnitt von 34 Punkten. Über die Hälfte der Schüler qualifizieren sich für kostenlose Mahlzeiten - ein deutlicher Hinweis auf sozial benachteiligte und arme Familien. Gerade im

⁴⁵ Eine ähnliche Einsicht legt beispielsweise auch Hans Heinrich Ehrenforth seinem 1971 herausgegebenen Buch *Verstehen und Auslegen* zu Grunde. Hier waren Erfahrungen an einer Hamburger Gesamtschule ausschlaggebend für die Entwicklung des dynamischen Verstehensbegriffs und des hermeneutischen Zirkels.

⁴⁶ Department for Education and Skills: *Performancetables*, URL: <http://www.dfes.gov.uk/performancetables>, 17.12.2004. Unter Secondary School Southwark eingeben und die Schule aufrufen.

Hinblick auf den schwierigen sozialen Hintergrund dieses Stadtteils zeugt das Ergebnis also von den großen Anstrengungen der Schule, für ein gutes Lernklima und die notwendige Disziplin zu sorgen, um eine fundierte Ausbildung zu ermöglichen. Aufgrund des mangelnden Einsatzes des gerade pensionierten Musiklehrers ist der Musikbereich bei diesen Bestrebungen bisher vernachlässigt worden. Allerdings ist die Ausstattung des Musikraumes als sehr gut zu bezeichnen, es gibt 12 Keyboardplätze mit Kopfhörern, Orffinstrumente in gutem Zustand, Blockflöten, einen Flügel, Tische zum Arbeiten, Teppichboden, genügend Platz für Bewegung, abschließbare Schränke, ein Fernseher samt DVD und Musikanlage, eine Flipchart usw.

Die Aufführung des Films *The Adventurer* fand in dieser Klasse wie schon oben angesprochen in der eigenen Aula vor den vier anderen 7. Klassen statt. Anwesend war außer den entsprechenden Lehrern auch die Schulleiterin, die im Anschluss an die Aufführung ihrer Begeisterung Ausdruck verlieh. Von dem niveauvollen und überzeugenden Endergebnis war sie offensichtlich völlig überrascht und schien ihre Schüler jetzt mit ganz anderen Augen zu betrachten. Die entwickelte Kreativität und Leistung ließen sie das nächste gemeinsame Projekt mit Vorfreude erwarten.

Die Klasse

Diese 7. Klasse setzt sich aus den 30 Schülern zusammen, die bei den abschließenden key stage 2-Tests der Primary School in den akademischen Fächern am besten abgeschnitten hatten. Selbstverständlich muss daraus nicht automatisch eine besondere Begabung oder ein besonderes Interesse am Fach Musik resultieren. Die allgemeine Stimmung in der Klasse wirkte entspannt, die Schüler freuten sich über den Besuch und waren neugierig im Umgang mit den Beobachtern. Mehrere der Jugendlichen spielten Blockflöten, ein Schüler schien bereits Erfahrungen am drum set gemacht zu haben, zwei saßen am Klavier, ansonsten wurden aber nur Orffinstrumente und die eigene Stimme eingesetzt. Ein Streich- oder Blasinstrument spielte in dieser Klasse keiner der Schüler. Während des Workshops waren fast alle Beteiligten aufmerksam bei der Sache und bewahrten selbst bei erzwungenen Unterbrechungen Ruhe und Konzentration. Zwei Jungen versuchten, sich vor den gestellten Aufgaben und der Mitarbeit zu drücken, bis die Lehrerin eingriff und sie auseinander setzte, ansonsten war die

Motivation aber erkennbar hoch. Das Verhältnis der Schüler zu den Musikern der London Sinfonietta und der Workshopleiterin war entspannt und wirkte fast freundschaftlich, ohne dass es dabei an Respekt oder Disziplin gemangelt hätte.

Die Lehrerin

Catherine Dawson ist erst seit diesem Schuljahr Musiklehrerin an der Sacred Heart RC School, zudem ist sie die einzige ausgebildete Fachlehrerin für über 600 Schüler. Sie erteilt außerdem Neigungsunterricht im Fach Theater. Nach einem dreijährigen Bachelor of Arts Studium und einem sechswöchigen Sommerlehrgang gibt sie jetzt zumeist eigenverantwortlichen Unterricht, wird aber ähnlich dem Referendariat in der deutschen Lehrerausbildung vom Fachleiter des Distrikts begleitet. Dies ist Teil eines Programms, mit dem jungen Lehrern auch ohne ein speziell pädagogisches Diplom die Möglichkeit gegeben werden soll, an innerstädtischen Schulen frühzeitig in den Unterrichtsalltag einzusteigen. Außerdem wird damit versucht, dem Mangel an Lehrern in den problematischen Stadtbezirken entgegenzuwirken.⁴⁷

Die anfänglichen Vorurteile der Schulleitung, einer solch unerfahrenen Lehrerin ein so ehrgeiziges Projekt zuzumuten, erwiesen sich als völlig unbegründet. Catherine Dawson überzeugte das Team der London Sinfonietta mit ihrer Aufgeschlossenheit und Offenheit, sie war überall und vielseitig einsetzbar, verlor nie den Überblick über ihre Klasse und verschaffte sich durch ihr umsichtiges und bestimmtes Verhalten Respekt. Nicht zuletzt war auch ihr selbstverständlicher Umgang mit dem Cello ein Grund für die Schüler, sie als Autorität anzuerkennen. Die Lehrerin traf genau den richtigen, freundlich aber bestimmten Umgangston mit den Schülern und hatte zu keinem Zeitpunkt Probleme, sich durchzusetzen. Mit Tests und immer wieder eingefügten kognitiven Lernabschnitten versucht sie nach eigener Aussage, den Stellenwert des Musikunterrichtes anzuheben und einen langfristigen Aufbau von musikalischen Kompetenzen zu erreichen. In der Projektarbeit mit der London Sinfonietta sah Frau Dawson eine sehr reale Möglichkeit, die Anforderungen des National Curriculums für das Fach Musik zu

⁴⁷ Aufgrund der Kürze des Aufenthaltes war es nicht möglich, eine genauere Beschreibung dieses Programms zu recherchieren. Für das Thema dieser Untersuchung spielt dieser Umstand außerdem keine wesentliche Rolle.

erfüllen.⁴⁸ Rachel Leach und Judith Webster waren begeistert von dieser jungen Lehrerin und freuen sich auf die weitergehende Zusammenarbeit.

Die Instrumentalisten

Jim Rattigan, Horn, und Richard Barnard, Saxophon, waren die Spieler in dieser Schule. Kleinere Abstimmungsschwierigkeiten im Vorfeld hatten dazu geführt, dass die Aufgabenverteilung in dieser Gruppe nicht ganz eindeutig war. Da sich dieses Missverständnis erst während des ersten Workshops zeigte, wurde Richard Barnard in der Folge als Co-Workshopleiter eingesetzt. Die einzige pädagogische Enttäuschung in dem gesamten Beobachtungszeitraum war der Hornist in diesem Team. Wie in vorangegangenen Workshops auch, kam er an diesem 7. Dezember zu spät und fiel außerdem während des Workshops negativ auf. Seine Motivation war erkennbar gering, seine Geduld mit den Schülern auch, mehrfach machte er abwertende und unpassende Bemerkungen zu den Schülern.⁴⁹ Trotz des unfreundlichen Umgangs schienen die Schüler ihn aber als Mitglied in ihrer Komposition zu akzeptieren. Jim Rattigan gehört zu den regulären Spielern der London Sinfonietta und seine spielerischen Fähigkeiten wurden von der Workshopleiterin und der Koordinatorin im Anschlussgespräch sehr gelobt. Allerdings gestanden sie ein, dass er für solche pädagogischen Projekte nicht primär geeignet sei, weil ihm das Interesse für eine lehrende Aufgabe zuweilen fehle. Aufgrund der Kürze der Zeit in der Vorbereitung konnte aber niemand anders mehr engagiert werden.

Der Workshop

Die Klasse versammelte sich um 13 Uhr zunächst im Musikraum, da der Abschlussworkshop in der Aula stattfinden sollte. Dort aber mussten noch die Tische und Stühle vom Mittagessen beiseite geräumt werden. Während die Workshopleiterin die Schüler begrüßte und die Gäste vorstellte, schrieb die Lehrerin zur Erinnerung den Text des komponierten Raps zu den Polizeiszenen auf die Flipchart. Der Ablauf der Filmmusik wurde, wie auch in den anderen Schulen beobachtet, zunächst mündlich von den Schülern wiederholt, es gab eine *sea music*, welche das Bild der aufgewühlten See mit der inneren Panik Chaplins

⁴⁸ Für eine genauere Zusammensetzung des Curriculums siehe Kapitel.2

⁴⁹ So fuhr er beispielsweise den ansonsten sehr souveränen Spieler des drum sets recht barsch an, weil dieser an einer Stelle nicht schnell genug auf eine veränderte Ansage reagierte.

auf der Flucht kombinierte, und eine *police music*, welche die andere Seite des Gesetzes darstellte.

Im nächsten großen Abschnitt des Films hatte die Klasse ein Melodiemotiv über Moll-Akkorden in zwei verschiedenen rhythmischen Ausprägungen komponiert.⁵⁰

Die verschiedenen Gruppen für diesen Abschnitt der Filmmusik wurden nochmals rekapituliert. Als nächstes folgte die organisierte Ausgabe der Instrumente und der Umzug in die Aula. Leider mussten alle Instrumente jetzt dorthin transportiert und vor der Bühne der Aula postiert werden. Die neue Aufstellung und die Einrichtung in die zwei Gruppen kostete einige Zeit. In der Aula sollte mit einem Beamer die DVD des Chaplin Filmes auf einer größeren Leinwand abgespielt werden, die Einrichtung des technischen Equipments verlief jedoch trotz Mithilfe der Hausmeisterin nicht problemlos. Das Probieren mit laufendem Film wurde in dieser Aufstellung zusätzlich durch den Standort des DVD-Players kompliziert, denn die Fernbedienung funktionierte nur von einem begrenzten Winkel hinter der Leinwand aus. So musste eine zweite Person das Geschehen auf der Leinwand an die Koordinatorin Judith Webster weitergeben, damit sie das Gerät entsprechend bedienen konnte.

In dieser Phase ging der Fokus der Schüler durch die unglücklichen Umstände leider etwas verloren. Nebenan in der Pausenhalle wurden bei offener Tür noch geräuschvoll Reste des Mittagessens abgeräumt, einige Schüler liefen während der Stunde durch die Aula, da sich der Eingang zur Sporthalle an der einen Seite befand, und auch die Geräusche aus der Sporthalle selbst waren störend. Nachdem alle technischen Probleme gelöst waren, begann die Arbeit an der Komposition, und die Klasse konzentrierte sich überraschend schnell wieder auf die Musik. Alle waren sich bewusst, dass nur noch eine dreiviertel Stunde Zeit blieb, bis die anderen Klassen für die Vorführung eintreffen würden. Die einzelnen Musiken zu den zwei Abschnitten des Films wurden noch einmal einzeln probiert, der Rap der Polizeigruppe abgestimmt und organisatorische Schwierigkeiten gelöst, wie z.B. der Instrumentenwechsel von einigen Schülern.

Die Komposition dieser Klasse überzeugte durch ihre hohe rhythmische Komplexität und ihre abwechslungsreiche Gestaltung von melodischen und

⁵⁰ Die zweite Version ist ein Walzer, wie auch Benedict Mason an der selben Stelle des Filmes einen Walzer komponiert hat. Diese Koinzidenz hat sich rein „zufällig“ ergeben, da keiner der Schüler die Musik von Benedict Mason zuvor gehört hatte. Leider konnte nicht beobachtet werden, ob auf diese Übereinstimmung im Nachhinein explizit hingewiesen wurde.

rhythmischen Elementen. Einzelne Schüler fielen durch besonders gute Leistungen auf, sie mussten an verschiedenen Stellen ganz alleine das Grundmetrum für alle übrigen Schichten bilden und wurden in dieser verantwortungsvollen Aufgabe von Rachel Leach besonders bestärkt.

Es blieb leider angesichts der Kürze der Zeit bei nur einem kompletten Durchgang von Musik und Film, der, obwohl relativ gut gelungen, trotzdem ein Gefühl von Hektik hinterließ. Für Detailarbeit reichte die Zeit nicht mehr aus und auf Vorschläge der Schüler und Wortmeldungen konnte nicht mehr eingegangen werden. In dieser Klasse fiel besonders auf, dass der Umgang miteinander nicht so sehr einem Lehrer-Schüler Verhältnis entsprach, sondern sich alle ausgesprochen selbständig und gleichberechtigt verhielten.⁵¹ Viele Schüler halfen sich gegenseitig oder wiesen sich untereinander in freundlichem Ton an, so dass von Seiten der Erwachsenen häufig nur Hilfestellungen oder Anstöße gegeben werden mussten.

Die Aufführung

Um 14:45 Uhr kamen die anderen 7. Klassen mit ihren Lehrern in die Aula und Rachel Leach hielt eine kurze Einführung. Das Wesen eines Stummfilmes und der Sinn der Arbeit des Projektes wurden erklärt und die Schüler auch zum Lachen ermutigt. Auch wenn es ein zu vernachlässigendes Detail schien, war es doch für das Selbstbewusstsein der musizierenden Schüler äußerst wichtig, daran erinnert zu werden, dass das Gelächter in diesem Fall nicht ihren musikalischen Fähigkeiten gelten würde, sondern einzig und allein der Verbindung von filmischen Geschehen und der Komposition.

Die endgültige Aufführung gelang überzeugend, Musik und Film waren gut koordiniert, die Workshopleiterin konnte mit dezenten Einsätzen alle Schüler anleiten und das Publikum genoss die Vorstellung. Nach dem Applaus bedankte sich die Schulleiterin für die geleistete Arbeit und beendete den Schultag. Einige Schüler waren von dem Ende des Workshops fast überrascht und empfanden den relativ unzeremoniellen Abschluss der Arbeit als etwas unbefriedigend. Da die Probe und die Aufführung zeitlich nicht voneinander getrennt waren, gab es keinen richtigen Schnitt zwischen ihnen, sondern eher einen fließenden Übergang,

⁵¹ Allerdings behielt Catherine Dawson trotz ihrer aktiven Rolle in dem Stück immer die Kontrolle und Übersicht über die Klasse, so dass sie, wenn es nötig war, Schüler sofort zur Ordnung rufen konnte. Bis auf eine Ausnahme musste sie aber nicht in das Geschehen eingreifen.

was bei einigen zu dieser Enttäuschung geführt haben könnte. Für ein zukünftiges Projekt sollte ein größerer Zeitpuffer zwischen Probe und Konzert angesetzt werden, damit die positive Spannung sich besser aufbauen kann und alle Schüler im Abschlussvorspiel wieder frisch und konzentriert musizieren können.

2.6.1 Schüler -Evaluationen der Sacred Heart RC Secondary School

In einem Fragebogen ließ Catherine Dawson ihre Schüler den Workshop zwei Tage nach der Aufführung Revue passieren. Jeder Schüler wurde gebeten, zwei positive Aspekte zu nennen sowie zwei Dinge, die in der Zukunft verbessert werden könnten. Die Häufigkeit der Antworten, jeweils angegeben auf der rechten Seite, sollen an dieser Stelle aufgeführt und ausgewertet werden.

What have been the best two things about the project?

<i>a) performing the piece to the other classes</i>	10
<i>b) playing an instrument/as part of a group</i>	8
<i>c) the trip to the concert/seeing how they matched the music to the film</i>	6
<i>d) missing lessons</i>	6
<i>e) meeting people from the London Sinfonietta/who make good music</i>	5
<i>f) composing music to the film</i>	3
<i>g) practising</i>	2
<i>h) working together in small groups</i>	2
<i>i) watching the professionals</i>	2
<i>j) making music</i>	2
<i>k) hearing Mrs. Dawson play the cello</i>	1
<i>l) warm up</i>	1

Als positiv wurde in dieser Klasse am häufigsten a) die Aufführung vor den anderen Schülern genannt, direkt gefolgt von b) dem Spielen eines Instrumentes. Dieser Gruppe von Antworten können auch f), g), j) und l) zugeteilt werden, allen 25 Nennungen gemeinsam liegt aktives **Musikmachen** zugrunde. Den Schülern hat es Freude bereitet, außerhalb der Begrenzungen des regulären Musikunterrichts ihre eigene Kreativität zu entdecken und praktische Erfahrungen

mit einem Instrument sammeln zu können. Ihre Komposition in einem abschließenden Vorspiel mit anderen Klassen zu teilen und sich selbst in der Aufführung zu beweisen, stellte für sie eine wesentliche Motivation dar.

Die zweite Gruppe von Antworten mit 13 Nennungen unter c), e) und i) bezog sich auf die **Begegnung mit den professionellen Musikern der London Sinfonietta** und den Besuch des Konzertes. Erstaunlich häufig wurde das Treffen auf und die Arbeit mit den Instrumentalisten hervorgehoben, was darauf schließen lässt, dass dieser Aspekt die Schüler besonders beeindruckt hat. Selbstverständlich sprachen die Schüler auch Umstände an, die nicht direkt mit dem musikalischen Geschehen in Zusammenhang stehen, sie freuten sich über ausgefallene Unterrichtsstunden in anderen Fächern oder über die sozialen Aspekte von Gruppenarbeit.

Wenn der Erfolg dieses Projektes auch an den musikimmanenten Antworten der Evaluation gemessen werden sollte, so wäre das Ergebnis überaus zufriedenstellend. Die Zielsetzung der London Sinfonietta scheint bei allen Beteiligten zu einem - mehr oder weniger hohen - Grad erreicht, denn alle haben sich aktiv und mit Freude für die gemeinsame Komposition der Filmmusik eingesetzt und positive Erfahrungen mit professionellen Musikern und zeitgenössischer Musik gesammelt. Auch die negativen Ansichten der Schüler werden von Catherine Dawson hinterfragt.

What would you have changed about the project?

<i>a) nothing/all good</i>	13
<i>b) playing a different instrument</i>	6
<i>c) some of the music/changing the music to the police scene</i>	6
<i>d) the groups</i>	3
<i>e) the performance/ should have been on another day</i>	3
<i>f) having more time to practise/practising time not in the afternoon</i>	3
<i>g) personal role during the music</i>	2
<i>g) having more and different instruments</i>	1
<i>i) the project should have been bigger</i>	1

Hier gab es zunächst einmal mit a) 13 Aussagen, die alles an dem Projekt gut einschätzten und keine Notwendigkeit für Veränderungen für die Zukunft sahen.

Ein Schüler wünschte sich sogar einen größeren Rahmen für die Workshops. Sechs Kommentare bei b) bezogen sich auf die Wahl des Instrumentes, meist von Spielern einfacher Orffinstrumente oder Blockflötisten getroffen, und lassen sich ebenso wie die Aussagen in g) zur persönlichen Rolle im Stück eventuell auch auf gestiegene Ansprüche im Lauf der Zusammenarbeit zurückführen. Generell wünschten sich die Schüler eher eine Intensivierung der Arbeit durch eine längere Übezeit und eine größere Auswahl an Instrumenten.

Der soziale Aspekt wurde unter d) dreimal negativ angemerkt, in einer solchen Arbeit in kleineren Gruppen muss jedoch immer damit gerechnet werden, dass nicht alle Beteiligten zufriedengestellt werden können. Im Abschnitt über den Verlauf des Workshops (s. S. 41/42) wurde schon angemerkt, dass die Schüler mit dem Aufführungszeitpunkt nicht ganz glücklich waren, und dies spiegelte sich auch in den abgegebenen Kommentaren unter e) wider.

Ein Punkt in der Auflistung lässt noch besonders aufhorchen: Mit c) tauchte gleich sechsmal die Forderung nach Veränderung bzw. Verbesserung der komponierten Musik auf, teilweise in grundsätzlichen Anmerkungen, teilweise aber auch erstaunlich differenziert, wie die folgende Aussage beweist: *I would have changed some of the micky-mousing.*⁵² Die Schüler zeigten in ihren Verbesserungswünschen für einzelne Teile der Filmmusik ein großes Maß an Selbstreflexion und eine gute Fähigkeit zur Selbstkritik. Die Arbeit mit dem Team der London Sinfonietta konnte der Klasse qualitative Einblicke in musikalische Vorgänge ermöglichen und ihren Horizont sowie ihre Erwartungen um ein gutes Stück erweitern.

Einige Aussagen der Schüler, die in persönlichen Dankesbriefen an die Beteiligten der London Sinfonietta getroffen wurden, sollen hier einen abschließenden Eindruck über die Relevanz des Projektes in ihrem Schulalltag geben.

⁵² *Micky-mousing* meint hier die genaue klangliche Imitation des filmischen Geschehens.

“Thank you for coming to our school. We had a magnificent time writing our very own music.”

„Richard you have inspired me to learn how to play the saxophone.”

“We enjoyed the days you came and helped us perform a good piece of music. [...] I enjoyed learning the names of different instruments.”

“Thank you for giving the 7m the chance to write our own music.”

“I realise the amount of work the London Sinfonietta put in to make the music for the film.”

“I really liked the idea of composing your own music. [...] The pre-concert talk was interesting.”

“I liked the music that was made for the sea section. It sounded really modern. [...] I wish there is a chance to do this again.”

“The best thing I liked about it was performing and practising. All the music was fantastic. Everyone enjoyed our performance.”

“I wish I had the opportunity to do it again.”

“Thank you for the time you spent with us on the workshop. I enjoyed every single bit of it. [...] I speak for all when I say it was a once in a life time experience.”

2.6.2 Interview mit Catherine Dawson⁵³

What is the area of the school like? What is the background of the students?

The free school meals indicator of the school is about 55%, that means the poverty level is pretty high and lots of families live in the adjoining high rise flats. Ethnically the majority of them come from a black African or West Indian heritage, also there are some catholic Irish students and increasingly Latin Americans, because the black Africans of the second generation are now better educated and start to move out of the inner city area into the suburbs.

⁵³ Das Interview wurde am 9.12.2004 im Musikraum der Sacred Heart School geführt und auf Minidisc aufgezeichnet.

Were you aware of this kind of project work during your education? Had you heard of London Sinfonietta?

I never did any kind of orchestra project when I went to Cheatams school. At Cambridge I worked with British Sinfonia though, and they had quite a good education scheme, working with disabled adults in dance and music co-operations. They had a dancer, a sound engineer, a couple of musicians, a few students and I worked there as a player, but also helping to lead the projects. Because some of the adults were quite in need of help, it was great that we were so many people to get is one-on-one situation. A few summers ago I ran my own workshops with children of kindergarten age in the United States. They were held one morning a week during a festival.

Were you already at the school when London Sinfonietta approached the school or was that before you started teaching at Sacred Heart School?

The London Sinfonietta sent a letter to the headmaster at the end of last years school term and the headmaster agreed to it. The old head of music did not really have anything to do with this kind of work, but he had resigned. When I found out about the project in the summer holidays I was thrilled and contacted Judith right away. Then I started to organise everything.

How did you like the Inset session?

Some of the information I got through that session I could use to organise an introductory lesson with the class, before the Sinfonietta arrived. During this lesson I played them “The Adventurer”, we talked about the possible choices to use music and I did an little introduction on Charlie Chaplin. Then everybody had to do some brainstorming and as homework they had to do some research on Charlie Chaplin. Since Chaplin was born in this very neighbourhood and everybody knows the street were he grew up his life has some relevance to the kids and they can relate to him more easily. So the ideas I got from the Inset session were very helpful, because when the Sinfonietta came the kids already knew sort of what to expect.

Did you also play some music during the Inset session?

Yes, we did a little of that. I think that for me as a music specialist that part was not particularly necessary, but I think for the teachers from the Primary Schools, especially those who are non-musicians, that must have been very important.

I understand you gathered some feedback from the class?

They filled out some work sheets in music class and some also wrote letters. I will read through them and send them to Judith so we have a general idea how the kids felt about the workshop.

What about feedback from the parents?

During the last parents evening the parents of this class said, all their children were really enjoying the work. They thanked us for taking them on the trip and most of them expressed the urgent wish for the students to be able to attend more concerts. So the parents are very supportive and I think if the performance had been after school, we would have had a lot of them here. But as it was, the primary aim for this starting workshop was, to get the students on our side, to really get them involved first and to convince the parents through that.

Was there any other feedback from teachers?

The Form teacher⁵⁴ commented on how the class really gained confidence and self esteem through this workshop and became much more of a group. For those students to go on a trip outside of school means something special, since most of the families cannot afford it on their own. To go on this tour with their form teacher helped them to bond more strongly with each other.

What do you see as the biggest impact on the students through this work with the London Sinfonietta?

A lot of them commented on how they enjoyed performing and practising in the groups with the professionals. They might not be able to put it into words, but I think playing with a professional gives them the security and confidence to make music themselves. Without the presence of a team of “teachers” it is still possible to set the student tasks so they compose something meaningful, but it is much

⁵⁴ Der Form teacher ist dem deutschen Klassenlehrer vergleichbar.

harder then because there are so many other issues to take care of. If I take out my cello in front of 30 kids, I alone have basically no chance of controlling them. On the other hand there are also questions to solve if you want to work in a team, for instance, how do you organise the space if you need to work in groups and how do you decide on the groups in the first place.

Have you had any other experiences composing with kids?

Apart from teaching in school, I also give piano lessons and since I grew up on improvisation and composing myself, I try to pass this knowledge onto my students also. I will sometimes play the cello at the same time or the piano to their improvisations and so I try to let composing be one integral part of musical learning. Music is most certainly not a subject were you can teach with “chalk-and-talk”, one cannot learn about music by lecturing about music.

What did you do in -between the workshops?

All I did with them in -between was some memory refreshing, but we had a drama lesson where we did our own play called “The adventurer”. I gave them certain elements the play should contain, dramatics, gestures, vocal sound effects, and then they came up to me and said ‘we want to make music to our play’. So in the course the play got sidelined while the students were busy making the accompaniment to it and I think that they also realised the emotional effect that music added to a film or play. They were basically mimicking the way we worked in the workshops.

Did it take long for the students to adjust to the new situations with all the strangers?

Not at all! The students here in the school are pretty out forward, if there is someone new around, they simply walk up to them and start talking to them, they are not shy at all, to the contrary, they are very excitable. I think it did not take more then one session for them to get used to the players and Rachel.

What are the differences you perceive working in a workshop compared to “normal” classes?

On a regular basis my classes are built up in series of six periods. Of course there would be homework, because that makes a big difference to being taken seriously. This school is very much academically centered, so I also try to write tests and the like to stress the importance of the subject. Therefore I would certainly have less chances to include practical work on a regular basis. Space is also an issue when you work in a team. Even if I sent all the “good” kids in the adjoining room to work on their own, still the naughty ones will distract them from fulfilling the task. When the Sinfonietta was here during the afternoons, we could split up in different rooms and I did not have to worry about them.

The main difference is, that composing with just one teacher in the class is barely possible. I do it any ways from time to time, using the keyboards in groups of fours, but the noise level is absolutely unbearable. Sometimes I will have them write the lyrics to a song as homework and prepare everything beforehand, and then we compose the song at the end of the lesson. But the composition tasks I set may never take longer than ten or fifteen minutes. And then most of them complain they did not finish their composition or could not concentrate, it is a vicious circle. But when you are composing in a large group and you have another leader there from outside the school, who is a specialist, they pay much more attention. If I tried to do that on my own, maybe working with one small group at a time, it just would not work. You need the extra staff when you want to compose in classes.

How do you evaluate the compositions with the students?

Everything they compose will be recorded on my personal mini disc player, and then we all listen to it and comment it. Appraisal and evaluation are an important part of the National Curriculum and that applies not only to the pieces we might listen to on a CD, but also for their own compositions. I find that the students make quite critical remarks on their work. They will not so much criticise the composition itself, rather say things like ‘that should have been louder’, so basically criticising the recording and performance. Sometimes we will go back and re-record a piece, if we do not have time for that, we will just remember the

things that did not work so well for the next piece. The evaluation is part of all arts subjects in school here, so the students are used to this kind of thinking.

What kind of musical skills should the students achieve in this project?

Apart from getting to know the instruments, their sound and range and working with different dynamics the main focus during this film music project was structure. The students have not been working a lot with abstract music, but rather they have learned to set a picture to music, a feeling or a character, programme music basically. In this case the music had to follow whatever happened in the film, so that was their “programme”.

Do you think the students were aware of the “contemporary music” they heard and composed?

To be honest, at this point I think they did not have a clue about this. If you label something as “classical”, the students will immediately reject it. And to be fair, when you listen to the piece they composed, with all the rhythmical elements in it, it does sound more like world music or ethnical music. That is their heritage, that is where they come from, they like to play the drums and create rhythmical music. But during further course of study I would certainly like to introduce that sense for contemporary music.

What do you think are the arguments for composing music in schools?

Of course there are non music related reasons for composing in school, the students learn team skills, they learn to respect each other, they learn to concentrate on something. Music is one of the few school subjects where you actually learn and practise these social skills. Especially in these surroundings many students are lacking those “life skills”, which might cause them a lot of problems once they leave school. But more importantly I think it is the same with all the creative arts in school: You learn about art through making art, you learn about drama through acting drama and it is the same with music. You learn music through actually making music.

3. Deutsche Konzertpädagogik und das Prinzip „Response“

Das dritte Kapitel fasst deutsche Konzertpädagogik-Konzeptionen kurz zusammen, stellt ausgewählte Response-Projekte vor und möchte einen kleinen Ausblick auf die Entwicklung der deutschen Konzertpädagogik geben.

3.1 Wesentliche Merkmale von Konzertpädagogik

Regelmäßig angebotene außerschulische Konzertveranstaltungen für Kinder und Jugendliche, in denen professionelle Symphonieorchester in künstlerischer wie in pädagogischer Absicht klassische Konzertmusik präsentieren, um Kindern und Jugendlichen in ihnen verständlicher Form konzertante Musik nahe zu bringen und sie auf diese Form der Rezeption vorzubereiten. [...] In konzertpädagogischen Veranstaltungen wird versucht, dass junge Publikum passiv, also durch Zuhören sowie teilweise auch aktiv – durch Mitwirkung – mit

- a) den musikalischen Kunstwerken*
- b) den Ausführenden, also dem Dirigenten, den Orchestermusikern sowie ihren Instrumenten*
- c) der Institution 'Konzert'*

vertraut zu machen und durch den Kontext zu einem besseren Musikverständnis zu verhelfen.⁵⁵

Nachdem die Deutsche Kulturorchesterkonferenz im Jahr 1972 auch pädagogische Aufgaben für alle Orchestermitglieder gefordert hatte, entstand in Deutschland ein breiteres Angebot an neuen Konzeptionen zur Vermittlung von „klassischer“ Musik für Schüler und Kinder.⁵⁶

⁵⁵ Anke Eberwein: *Konzertpädagogik. Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche*, Hildesheim 1998, S. 11

⁵⁶ Günther Engelmann: *Orchester als Bildungsfaktoren in einer demokratischen Gesellschaft. Die Vorschläge der Kulturorchesterkonferenz in Hamburg*, in: *Das Orchester* 3/1973, S. 640

Fast alle deutschen Ensembles, seien es Radio-Sinfonieorchester, Opernorchester, Kammerensembles o. ä., bieten heute eine oder mehrere Veranstaltungen pro Saison an, die sich gezielt an ein jüngeres Publikum wenden. In Form und Aufbau stehen die angebotenen konzertpädagogischen Veranstaltungen an Vielseitigkeit und Kreativität der regulären Konzertlandschaft Deutschlands in nichts nach. Im Rahmen dieser Arbeit ist es aber nicht notwendig, einen erschöpfenden Überblick über alle einzelnen Konzertpädagogikkonzeptionen zu geben. Eine kurze Vorstellung der drei Hauptgruppen **Kinderkonzerte**, **Schulkonzerte** und **Jugendkonzerte** kann für eine erste Übersicht genügen.⁵⁷

Die **Kinderkonzerte** finden mit Schulklassen- bzw. Kindergartenklassen in geschlossenem Rahmen im Konzertsaal statt und enthalten auf die Altersgruppe (ca. 4-12 Jahre) abgestimmte, ausgewählte Werkausschnitte. Für die Klassen 5 und 6 werden gelegentlich auch Lehrermaterialien oder andere Hilfen zur Vorbereitung der Werke im schulischen Musikunterricht zur Verfügung gestellt. Kinderkonzerte werden außerdem häufig im Rahmen von Familienkonzerten am Sonntagmorgen angeboten und finden hier schnell ein treues Stammpublikum. Die Konzerte sollten nicht länger als 50 bis 60 Minuten dauern und werden in der Regel moderiert.

Schulkonzerte werden für eine begrenzte Anzahl von Schülern in der Schule selbst veranstaltet und sollen den Unterrichtsstoff durch das persönliche Erlebnis ergänzen. Meist finden fünf bis sechs dieser Konzerte zu bestimmten Themen im Verlauf eines Schuljahres statt, und die Reihe wird mit einem Konzert im größeren Rahmen abgeschlossen. Diese Schulkonzerte zielen hauptsächlich auf eine Hörerziehung der Schüler ab und lassen wenig Raum für eigene Aktivitäten. Ähnlich der anderen Konzertformen sind diese Schulveranstaltungen abhängig von dem besonderen Engagement einzelner Lehrer oder Musiker der entsprechenden Ensembles.⁵⁸

Bei den **Jugendkonzerten** der Altersgruppe 14-19 Jahre handelt es sich in manchen Fällen lediglich um eine öffentliche Generalprobe oder Wiederholung eines Abonnementkonzerts mit einer kurzen Einführung und ermäßigten Kartenpreisen für Schüler. Solange diese Konzerte nicht ein genuin pädagogisches

⁵⁷ Diese Einteilung folgt im Wesentlichen der Studie von Anke Eberwein, a.a.O.

⁵⁸ Ein lokales Beispiel für das Engagement eines Hannoveraner Musikers sind die von Hans-Christian Euler initiierten Schulkonzerte des Ensemble03.

Anliegen verfolgen, können sie nicht zu konzertpädagogischen Veranstaltungen im engeren Sinne der oben aufgeführten Definition gezählt werden.

Anders sieht es mit den sogenannten Werkstatt- oder Gesprächskonzerten aus, die ebenfalls in die Kategorie der Jugendkonzerte fallen. Der Schwerpunkt dieser Konzepte liegt in der tieferen Vermittlung von musikalischen Inhalten, unabhängig von den Rahmenbedingungen eines klassischen Konzerts. Aufführungsorte sind Schulaulen, Jugendhäuser und Freizeitheime, und im Mittelpunkt der mehrtägigen bis mehrwöchigen Projekte steht die musizierende Auseinandersetzung der Schüler mit einem Musikstück. In diesen Werkstattkonzerten spielen Werke zeitgenössischer Komponisten oft eine zentrale Rolle, da diese gute Anknüpfungspunkte für eine eigene spielerische Erforschung von Klängen bieten. Allerdings geht bei diesen Werkstattkonzerten unter Umständen der eigentliche Konzertcharakter verloren und die Schüler erleben keine professionelle Aufführung.

3.2 Response als konzertpädagogische Konzeption

Eine eindeutige Einordnung der Arbeitsweise der London Sinfonietta in die vorgestellten Veranstaltungsformen fällt zunächst schwer. Die Beantwortung der Frage wird einfacher, wenn noch einmal die Besonderheiten des Konzeptes der London Sinfonietta zusammengefasst werden. Als erstes ist hier die Beschäftigung mit bestimmten Kompositionstechniken zeitgenössischer Musik zu nennen, meistens anhand eines in seine Schichten zerlegten Werkes eines ausgewählten, „professionellen“ Komponisten. Die Schüler lernen und erfahren diese Techniken und Parameter anhand von Gruppenarbeit und entwickeln mit Hilfe von Improvisationsübungen eine eigene Komposition zu dem entsprechenden Thema.⁵⁹ Bis zu diesem Punkt unterscheidet sich das Konzept der London Sinfonietta kaum von den vorgestellten Werkstatt- und Workshopkonzerten, oder von Workshopkonzeptionen, wie sie auch für den

⁵⁹ Improvisationsübungen ohne die Entwicklung einer eigenen Komposition bietet z. B. Matthias Schwabe an, in Matthias Schwabe: *Musik spielend erfinden* Kassel, 1992

deutschen Musikunterricht angeboten werden.⁶⁰ Diese Arbeit findet in mehreren Stundenblöcken à 90 Minuten statt und soll auf eine abschließende Präsentation der Komposition vor Publikum hinauslaufen. Die Betonung der Aufführung und Dokumentation des Ergebnisses erhält hier im Vergleich zu den Ansprüchen der Werkstatt- und Workshopkonzerte einen herausgehobenen Stellenwert.

Der wesentliche Unterschied des Unterrichtskonzepts zu den Werkstattkonzerten liegt aber in der thematischen Anbindung an Konzerte des professionellen Ensembles. Die Parameter einer Komposition werden zunächst spielerisch erforscht und kennen gelernt. Im Anschluss an die gemeinsame Workshoparbeit können dann in einem Konzertbesuch die professionellen Musiker bei ihrer Interpretation des Werkes beobachtet und erlebt werden.

Auf diese Weise haben die Schüler die Möglichkeit, einen Bezug zwischen der von ihnen erschaffenen Musik und den erlebten Werken im Konzert herzustellen. Häufig werden sie auch direkt vor dem Konzert durch den Workshopleiter betreut und vorbereitet oder haben sogar die Möglichkeit, den Komponisten, dessen Werk ihrer Arbeit zugrunde lag, selber zu treffen und mit ihm zu diskutieren. Hier verschmelzen in der Response-Workshopkonzeption der London Sinfonietta Anteile der Werkstattkonzerte mit denen von Schülerkonzerten. Da die Konzerte selbst meistens nicht in einem speziellen pädagogischen Rahmen stehen und auch keine besondere Programmauswahl für die Schüler enthalten, können die Schüler zudem die realistischen Rahmenbedingungen für eine klassische Konzertveranstaltung erleben.

Nachdem die Response-Projekte der London Sinfonietta seit Anfang der achtziger Jahre in England erfolgreich stattgefunden hatten, interessierten sich zunehmend auch deutsche Ensembles und Veranstalter für diese Workshopkonzeption. In der Folge sollen die wichtigsten Stationen von Response in Deutschland kurz umrissen werden.

⁶⁰ Siehe dazu beispielsweise Ortwin Nimczik: „... jede form der variantenbildung und weiterentwicklung ist erwünscht“ in: *Musik und Bildung* 4/98, S. 50/51

3.3 Response in Deutschland

Die erste Begegnung der deutschen Musikpädagogik mit den englischen Response-Projekten fand 1988 in Berlin anlässlich einer Veranstaltung im Rahmen von *Berlin - Kulturhauptstadt Europas 1988* statt. In der *Werkstatt Berlin* kamen Künstler aus vielen Teilen der Welt zusammen und brachten unkonventionelle Ideen und Präsentationsformen mit. Auch Mitglieder der London Sinfonietta waren eingeladen, zusammen mit dem renommierten Ensemble Modern ein Response-Projekt in 17 Berliner Schulen durchzuführen. Allerdings wurden in den wenigen Aussagen zu diesem ersten Projekt einige Anfangsschwierigkeiten deutlich. Es gab Unsicherheiten im Umgang mit dem Aufführungsort der Berliner Philharmonie, und die Publikumsakzeptanz für herumlaufende Kinder in den „heiligen Hallen“ Herbert von Karajans war nicht durchweg gegeben.⁶¹ Die Aufgaben für die Schüler waren zum Teil nicht musikalischer, sondern szenischer Art, so dass die Musik nicht die erwünschte Qualität erreichte.

*This is an example of a very particular project which has to do with music on a very basic level, because, as Nigel said, they were leaving space to do theatre and perhaps the music was not taken as far as it might have been in other situations. But that is giving rise to a lot of follow-up work in Europe in general, especially in Germany.*⁶²

Tatsächlich wurden zwar nicht alle Aspekte dieses ersten Projektes als durchweg geglückt bezeichnet, doch immerhin gab es den entscheidenden Anstoß für eine weitere Arbeit mit Response.

⁶¹ Claudia Meyer: a.a.O., S. 231 in: *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*, Hrsg. Matthias Kruse und Reinhard Schneider, a.a.O.

⁶² Gillian Moore: a.a.O. in: Claudia Meyer: a.a.O., S. 231 in: *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*, Hrsg. Matthias Kruse und Reinhard Schneider, a.a.O.

3.3.1 Response in Berlin und Hessen

Im Jahr 1990, dem Jahr des 10jährigen Bestehens des Ensemble Modern, standen verschiedene Response-Projekte im Mittelpunkt der Jubiläumsfeierlichkeiten, und erneut waren englische Response-Experten der London Sinfonietta eingeladen. Eines dieser Projekte, das Weltmusikprojekt, wurde von Gillian Moore, der damaligen Education Managerin der London Sinfonietta, begleitet. Bereits im Jahr 1989 wurden alle Frankfurter Schulen über die Planung des Ensemble Modern informiert, und es fand ein erstes Treffen mit interessierten Lehrern statt. Im Januar des Jahres 1990 gab es für die beteiligten Lehrer der fünf Klassen einen Wochenendworkshop, an dem auch die Musiker und Dozenten teilnahmen. Grundlage bildeten einige Kompositionen, u.a. von Iannis Xenakis, die im Rahmen der Frankfurter Feste aufgeführt werden sollten. Anhand der Beispielwerke wurden Parameter und Prinzipien nicht nur erklärt, sondern wurde auch praktisch -improvisatorisch mit ihnen gearbeitet.

Als Material für die spätere Workshoparbeit bestimmten die Dozenten Erwin Koch-Raphael und Nigel Osborne Kompositionen von Iannis Xenakis, da dieser sich in seinem Schaffen neben seiner eigenen, griechischen Tradition auch intensiv mit außereuropäischen Musiktraditionen auseinandergesetzt hat.

Für ein halbes Jahr fanden einmal im Monat zweistündige Workshops mit Dozenten, Musikern und Schülern statt. Über die Erwartungen an das Projekt schrieben die beiden Dozenten:

Dieses Kompositionsprojekt für Schüler ab der 8. Klasse beschäftigt sich mit den fundamentalen Aspekten von musikalischer Komposition. Beginnend mit elementaren Übungen in Rhythmus und Tonhöhe wird dann insbesondere die Variationsbreite außereuropäischer Musikkulturen beleuchtet: Gamelan-Musik, Musik der südamerikanischen Pygmäen, afrikanische Trommelmusik sowie japanische Zeremonien. Ebenso wird die physische Natur der Klänge selbst in diesen Übungen thematisiert ... In der Schlussphase des Projektes wird sich die Arbeit zunehmend direkt

*auf die in den Konzerten des Ensemble Modern gespielten Werken von Iannis Xenakis beziehen.*⁶³

Nach zwei Monaten trafen sich alle beteiligten Gruppen zu einer Zwischenbilanz am späteren Aufführungsort in der Alten Oper. Dieses Treffen brachte einige wichtige Impulse für die Arbeit der Schüler, einerseits indem es bereits die Atmosphäre des Konzertes erahnen ließ, andererseits in dem alle Gruppen durch die gegenseitige konstruktive Kritik neue Motivation für die nächste Phase der Arbeit sammeln konnten.

Die nächsten Monate waren geprägt durch eine gezieltere Auseinandersetzung mit Gestaltungsprinzipien in den Kompositionen von Iannis Xenakis. Nach einem weiteren Treffen aller Beteiligten entstand der Grundriss der Komposition der Schüler *Galax*, in Anlehnung an Xenakis' Komposition *Alax*. Am 23. September 1990 fand schließlich die Aufführung beider Kompositionen, *Galax* gespielt durch die Schüler, *Alax* gespielt durch Mitglieder von Ensemble Modern und London Sinfonietta, im Rahmen des Weltmusikprojektes statt. Nach Ende des Festivals trafen sich Lehrer und Schüler zu einer Auswertung des Response-Workshops, hier wurden Lob und Kritik geäußert und Vorschläge für zukünftige Projekte gesammelt.

Durch das Engagement der Musiklehrerin Dorothee Graefe-Hessler und sechs ihrer Kollegen konnte Organisator Johannes Bähr im Jahr 1993 ein erstes Response-Projekt in Frankfurt initiieren, diesmal in kleinem Rahmen mit nur sechs Klassen und ohne auf die (teurere) Unterstützung der englischen Kollegen zurückzugreifen. Ermutigt durch den Erfolg der Zusammenarbeit mit hessischen Komponisten und Musikern konnte im nächsten Jahr das Projekt *Response '94 – Neue Töne aus der Schule* mit Hilfe der Stadt Frankfurt und dem Hessischen Kultusministerium veranstaltet werden. 24 erstmals hessenweit ausgewählte Musikkurse, Gruppen und Arbeitsgemeinschaften nahmen an den Workshops teil, und die Abschlusskonzerte in der Frankfurter Oper wurden vom Hessischen Rundfunk mitgeschnitten und gesendet.

Seit 1994 werden in Hessen alle zwei Jahre Response-Projekte durchgeführt, nicht zuletzt ermöglicht mit Hilfe des Hessischen Kultusministeriums, welches eine Sicherheit für die Mindestfinanzierung von acht Schulgruppen inklusive

⁶³ Nigel Osborne/Erwin Koch-Raphael: *Weltmusik* in: Alte Oper Frankfurt (Hrsg.): *Programmbroschüre Response '90. Ein Fest der Begegnungen*, Frankfurt 1990 in: Claudia Meyer: a.a.O., S. 233-234

entsprechendem Workshopteam zugesagt hat. Die Konzerte werden weiterhin vom Hessischen Rundfunk dokumentiert⁶⁴ und teilweise auch in den dortigen Räumlichkeiten aufgeführt. Zusätzlich besteht seit dem Jahr 1998 eine Zusammenarbeit mit der Musikhochschule der Stadt Frankfurt, so dass eine engere Anbindung der Schulmusik-, bzw. Kompositionsstudenten an die Projekte möglich wurde.

Im Jahr 2004 wurde auf der Frankfurter Musikmesse der erstmalig ausgelobte INVENTIO Preis des Deutschen Musikkrates und der Stiftung „100 Jahre Yamaha“ an verschiedene Initiativen verliehen, darunter auch an die hessischen Response-Projekte, vertreten durch den Hessischen Landesmusikrat und seinen Landesvorsitzenden Gerhard Becker.⁶⁵

3.3.2 Response in Köln

Die Kölner Response-Workshops sind eng mit der Geschichte des Kölner Büros für Konzertpädagogik verknüpft. Die Kulturpädagogin Anke Eberwein schaffte gemeinsam mit den Komponisten Hans W. Koch und Bernhard König ein Netzwerk, von dem aus sich die verschiedenen Konzepte aus entwickeln konnten. Im Jahr 1997 fand das erste Response-Projekt Nordrhein-Westfalens im Auftrag der MusikTriennale Köln mit Werken Karlheinz Stockhausens und Paolo C. Chagas statt. Im Jahr 1998 stand eine Komposition Helmut Lachenmanns im Zentrum, aufgeführt vom Ensemble Modern Orchestra. Die Berliner Gruppe Maulwerker und der Komponist Dieter Schnebel machten Response 2000 zu einer Auseinandersetzung mit der menschlichen Stimme. Erst im Jahr 2001 führte ein Kölner Ensemble die Referenzkomposition für die gemeinsame Arbeit auf, Bernd Alois Zimmermanns *Nobody knows de trouble I see – Konzert für Trompete in C und Orchester* wurde gespielt vom WDR-Sinfonieorchester Köln und Reinhold Friedrich als Solist.

Musik und Ritual war das Thema von Response in Köln im Jahr 2002. Der äußere Rahmen des Projektes war mit sechs Workshops bei sechs Kölner

⁶⁴ Siehe dazu auch die CD und DVD Mitschnitte zu den Response-Projekten des Jahres 2002, erhältlich über das Hessische Landesinstitut für Pädagogik.

⁶⁵ Mit *Eine Reise in die Musik des 21. Jahrhunderts* des Hamburger Landesmusikkates wurde ein weiteres Response-Projekt ausgezeichnet.

Grundschulklassen zwar relativ klein gesteckt, trotzdem orientierte sich das Kölner Büro für Konzertpädagogik eng am Vorbild der London Sinfonietta. Allerdings stellte dieses Projekt erstmalig eine Verschiebung des Schwerpunktes in der Themenwahl dar. Hier stand keine Referenzkomposition eines zeitgenössischen Komponisten im Vordergrund, sondern übergreifende Verbindungen von religiösen Zeremonien und Musik. Den Komponisten Bernhard König und Chao-Ming Tung war die Religionspädagogin Stephanie Graßhoff zur Seite gestellt. Neben der musikalischen Arbeit konnten die beteiligten Kinder ein buddhistisches Ritual der japanischen Shingon-Schule, sowie eine Gebetsstunde in einer Kölner Moschee besuchen, um unterschiedliche Erfahrungen zum Thema Spiritualität und Musik zu sammeln. Gerade für diese Kinder aus sozialen Brennpunkten stellten sich diese Begegnungen mit dem Fremden und Anderen als wichtig und fruchtbar heraus – nicht nur für die späteren Eigenkompositionen. Im Abschlusskonzert in der interreligiösen Kölner St. Trinitatis Kirche erklangen neben verschiedenen vertonten Beschwörungszeremonien der Schüler auch die Kompositionen *Phoenix* und *Tara* von Markus Stockhausen.

Das Projekt *Musik und Ritual* führte eindrücklich vor, dass bei einer geschickten und gut verknüpften Aufgabenstellung auch ein Topos-orientierter Ansatz zu überzeugenden musikalischen Ergebnissen der Workshoparbeit führen kann.

Im Jahr 2003 thematisierte Response in Köln *Musik und Macht*. Nach einem gemeinsamen Auftaktworkshop besuchten die vier Schulklassen (7.-11. Klasse) das Auftaktkonzert in der Reihe 'Musik in der Diktatur' mit Werken von Prokofjew und Schostakowich in der Kölner Philharmonie. Danach begann die Zusammenarbeit in sechs Workshops mit den Komponisten Auguste Valente und Hans W. Koch, der Flötistin Ortrud Kegel und dem Schauspieler Sergio Carnevale. Im Mittelpunkt der Workshoparbeit sollte keine historische Auseinandersetzung mit dem Thema stehen, sondern vielmehr die alltäglichen Erfahrungen der Schüler im Umgang mit Macht.

Das öffentliche Abschlusskonzert der Workshops fand im EL-DE-Haus statt, dem ehemaligen Gestapogebäude in Köln und heutigem NS-Dokumentationszentrum. Theatralische Aspekte und die architektonischen Gegebenheiten des Gebäudes machten die verschiedenen Klanginstallationen der Schüler zu einer aufregenden Entdeckungsreise der Zuhörer/Zuschauer. Bei einigen Gruppen gelang die

Darstellung von Macht durch rein instrumentale Mittel, während andere Gruppen die Stimme als Ausdrucksmittel wählten. Auch in diesem Projekt gelang die kreative Umsetzung des Themas auf überzeugende Art und Weise – allerdings nicht immer durch die Verwendung musikalischer Mittel, sondern eher durch die Verbindung mit anderen ästhetischen Ausdrucksformen. Inwieweit die von der Krahenbaum Company Köln aufgeführte Komposition Mathias Spahlingers *128 erfüllte Augenblicke – systematisch geordnet, variabel zu spielen* sich in das übergeordnete Programm einfügte, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

Neben Köln und Frankfurt gab und gibt es auch in einigen anderen Städten Deutschlands Response-Projekte. Hier ist zunächst das Engagement der Bremer Kammerphilharmonie zu nennen, die seit 1995 in zweijährigem Rhythmus Workshops an Bremer Schulen durchführen. Die Arbeit der Kammerphilharmonie findet allerdings in gebündelter Form in einer Woche bzw. drei Tagen statt. In Hamburg wurde im Jahr 2004 das vierte Response-Projekt organisiert. Auch die Städte Düsseldorf, Stuttgart und Berlin haben ähnliche Workshops angeboten. Im Jahr 2004 unterstützen die Niedersächsische Sparkassenstiftung, das Niedersächsische Kultusministerium, der Landesverband Niedersachsen des Verbandes deutscher Schulmusiker (VdS) und die Hannoversche Gesellschaft für Neue Musik (HGNM) erstmals niedersachsenweite Workshops in Zusammenarbeit mit dem Neuen Ensemble Hannover und seinem Leiter Stefan Meier.⁶⁶ Auch das Ensemble L'Art pour l'Art führt in kleinem Rahmen Workshops in Niedersachsen durch. Der Landesverband Mecklenburg-Vorpommern des Verbandes Deutscher Schulmusiker bietet gemeinsam mit dem Landesmusikrat Mecklenburg-Vorpommern seit 2001 eine zentrale Vermittlung von Komponisten für eine Workshoparbeit an Schulen im gesamten Bundesland an.⁶⁷ In Österreich bietet die Institution *Klangnetze* ein gemeinsames Forum für die Koordination von verschiedenen Response-Workshops.

⁶⁶ Niedersächsische Sparkassenstiftung: *Zeitgenössische Musik in der Schule*, URL: http://www.nsk.de/de/aktivitaeten/zgm_schule/index.html, 04-01.2005

⁶⁷ Iris Uellendahl: *Komponieren in 30 Minuten. Landesweites Projekt holt Tonschöpfer in die Klassenzimmer* in: URL: <http://www.vds-mv.de/seiten/komponisten7.htm>, 24.09.2004

3.4 Perspektiven von Konzertpädagogik

Eine grundlegende Schwierigkeit der deutschen Konzertpädagogik stellt nach wie vor die oft unzureichende Dokumentation sowie die mangelnde Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit der unzähligen kleinen und großen Initiativen dar, insbesondere auch im Workshopbereich.⁶⁸ Es ist auffällig, dass das Interesse an einer Zusammenarbeit und Vernetzung eine Zeit lang weniger von Seiten der Pädagogen und Schulen ausging, als vielmehr von den Ensembles und Konzertveranstaltern selbst.⁶⁹ In Zeiten knapper Kassen in Ländern und Bund führten die Rufe nach der Legitimation von Zuschüssen für Kulturinstitutionen auch in Deutschland bei ihnen zuerst zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit dem Gesellschaftsauftrag klassischer Kultur.

In diesem Zusammenhang stehen auch die Bemühungen der Jeunesse Musicale und ihrer Initiative „Konzerte für Kinder“, die unter anderem eine Qualitätssicherung von Kinderkonzerten gewährleisten möchte.⁷⁰ Die Deutsche Orchestervereinigung baut zur Zeit gemeinsam mit dem Verband Deutscher Schulmusiker (VDS) und dem Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik (AfS) das Netzwerk „Orchester&Schule“ auf, um den Kontakt und die Zusammenarbeit zwischen den Vermittlern und den Ausführenden zu verstärken. Lehrerstammtische und Kontakthilfen zwischen Schulen und Orchestern sind ebenso Teil der Angebote wie Schulungen und Fortbildungen von Orchestermusikern, die von der Bundesanstalt für kulturelle Bildung Wolfenbüttel unterstützt werden. Auf diese Weise wird erstmals auch versucht, die Lücken in der pädagogischen Ausbildung von Orchestermusikern in Deutschland zu schließen und sie auf eine Arbeit mit Schülern und in Schulen vorzubereiten. In Hessen werden zusätzlich spezielle Lehrerfortbildungen zum Thema Response angeboten.

Seit 1998 existiert an der Hochschule für Musik Detmold ein Pilotstudiengang „Musikvermittlung/Konzertpädagogik“. Dieser Zusatzstudiengang soll den

⁶⁸ Zu diesem Ergebnis kommen sowohl Bernhard König in seinem Artikel *Tafelmusik* in: *Musik und Bildung*, 2/98, S. 50-53, als auch Claudia Meyer in ihrem Aufsatz *Response – Quo vadis?*, a.a.O. Einen ersten Anfang einer kategorischen Übersicht leistete Anke Eberwein mit ihrer Studie *Konzertpädagogik. Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche*, a.a.O.

⁶⁹ Bernhard König: a.a.O.

⁷⁰ Siehe dazu Constanze Wimmer: *Netzwerk Kinderkonzert* in: *Musik und Bildung*, 2/00, S. 48, sowie Barbara Stiller, Constanze Wimmer, Ernst Klaus Wimmer (Hrsg.): *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben*, Regensburg 2002

veränderten Bedingungen der Orchester- und Konzertlandschaft Deutschlands im 21. Jahrhundert Rechnung tragen und eine Brücke zwischen aktiven und lehrenden Ausbildungen schlagen.

Im Sommer 2004 wurde der Film *Rhythm is it!*, der die Workshoparbeit des englischen Tanzpädagogen Royston Maldoon mit über 200 Schülern aus Berliner Schulen sozial schwacher Stadtteile dokumentiert, ein überraschender Kinoerfolg. Die dem Response-Prinzip ähnliche Arbeit war auf eine Choreographie zu Stravinskys *Sacre du Printemps* ausgerichtet und endete mit einem spektakulären Auftritt der Schüler gemeinsam mit den Berliner Philharmonikern und Sir Simon Rattle in der Treptower Arena vor 3000 Zuschauern. Es bleibt zu hoffen, dass diese Dokumentation das Bewusstsein der breiten Öffentlichkeit für die kreativen Kräfte von Schülern sensibilisieren konnte. Das Projekt Zukunft@Bphil hat auch im Jahr 2004 erneut eine Workshoparbeit mit Berliner Schülern durchgeführt.

Das Siemens Arts Program hat im Jahr 2004 erstmalig Projekt-Stipendien für Lehramtsstudenten ausgeschrieben. Die Stipendien für Kultur in Schule und Studium *kiss* ermöglichten fünf Studenten die Zusammenarbeit mit Komponisten wie Helmut Lachenmann, Pierre Boulez und Louis Andriessen. Außerdem fanden von Professor Ortwin Nimczik geleitete pädagogische Vor- und Nachbereitungen statt. Die Erfahrungen mit Neuer Musik sollen die Studenten in Praktika vertiefen und im Anschluss eigene Unterrichtsreihen zum Thema zeitgenössische Musik durchführen. Mit diesem Stipendium wurde auch ein erster Impuls für einen veränderten Umgang mit der Thematik in der Lehrerausbildung gesetzt.

Für die Zukunft bleibt zu wünschen, dass sich neben Orchestern und Sponsoren die Musikhochschulen selbst verstärkt für eine Integration von Workshoparbeit in die didaktische und methodische Lehrerausbildung einsetzen. Eine weitere wichtige Aufgabe für die nächsten Jahre stellt eine qualitative Absicherung von Projekten dar, die den Namen Response tragen.

Bei aller Flexibilität und Offenheit ist 'Response' jedoch nicht beliebig. Jenseits von Köln und Frankfurt ist gegenwärtig ein Trend zu beobachten, den Namen 'Response' ohne erkennbar historisches Bewusstsein für unterschiedlichste Aktionen zu verwenden. In 'Response' kann es weder darum gehen, dass Komponisten die Kinder für eigene Ideen und

*Vorstellungen instrumentalisieren noch um ein beliebiges Erfinden von Musik ohne jeglichen Bezugspunkt.*⁷¹

Resumée

Ortwin Nimczik formuliert in seinem Artikel *Musik lernen in der Schule? Einleitende Gedanken zur Situation des Musikunterrichts* drei Grundprobleme des Musikunterrichts in Deutschland: die *fehlende Kontinuität, fehlende Musikpraxis* und die *Überfrachtung mit theoretischem Wissen über Musik*.⁷² Am Schluss seiner Überlegungen steht der Wunsch nach einem Musikunterricht,

*der so strukturiert und gestaltet ist, dass er für die Schülerinnen und Schüler ebenso wie für die Lehrerinnen und Lehrer Elemente von Kontinuität und Systematik in Bezug auf die thematisierten Inhalte wie auf die musikalischen Lernvorgänge selbst erkennen lässt. Notwendig hierzu ist die Gewinnung eines neuen Verhältnisses zur Musikpraxis mit der Intention, Unterrichtsangebote zu machen, die über das eigene Tun eine musikalische Grundkompetenz aufbauen und die Schülerinnen und Schüler durch einen konsequenten und kontinuierlichen Lernzuwachs motivieren. Auf diese Weise kann es gelingen, die musikalischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf ein Fundament zu stellen, von dem aus weitergehende Wege zu ästhetischen Erfahrungen in der Rezeption und Interpretation von Musik im Sinne eines kulturerschließenden Musikunterrichts schrittweise eröffnet werden.*⁷³

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass eine Workshoparbeit nach dem englischen Response-Prinzip diesen Forderungen in weiten Teilen gerecht werden kann. Die systematische Beschäftigung mit musikalischen Parametern, die kontinuierliche Arbeit an einer gemeinsamen

⁷¹ Claudia Meyer, a.a.O., S. 245 in: *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*, Hrsg. Matthias Kruse und Reinhard Schneider, a.a.O.

⁷² Ortwin Nimczik: *Musik lernen in der Schule? Einleitende Gedanken zur Situation des Musikunterrichts* in: *Musik und Bildung* 3/01, S. 2-4

⁷³ Ortwin Nimczik: a.a.O., S. 4

Komposition und der Schwerpunkt auf selbst handelndes Erschaffen von Musik lassen Response als Musterbeispiel von Musikunterricht erscheinen. Allerdings kann auch dieser außergewöhnliche Musikunterricht scheitern, wie nicht nur Bernhard König feststellt.⁷⁴ Auch während der Beobachtungen des Chaplin Operas-Projekts wurde deutlich, dass eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten für ein Gelingen notwendig ist.

Ist der persönliche Einsatz von Seiten des Lehrers und der Schule nicht ausreichend, so kann das Team der London Sinfonietta nur begrenzt arbeiten, wie gesehen im Fall der Stockwell Park School. Mangelndes Interesse eines Musikers für die pädagogische Aufgabe kann die Zielsetzungen eines Workshops erheblich behindern und erschweren.

Die Anbindung der Workshoparbeit an einen bedeutungsvollen musikalischen Hintergrund ist für die Bildung von Grundkompetenzen besonders wichtig. Dabei müssen diese zu erlernenden Kompetenzen, wie Catherine Dawson in Rahmen des Interviews darstellte, nicht unbedingt offen benannt werden, solange sie im Unterrichtsverlauf immer wieder trainiert werden.

Natürlich kann eine Workshoparbeit, selbst wenn sie über den Zeitraum eines halben Jahres verteilt ist, keinen jahrelangen Musikunterricht ersetzen. Zudem sieht die Workshopleiterin des Chaplin Operas-Projekts Rachel Leach beispielsweise ihre Aufgabe nur in einer einmaligen Zusammenarbeit und strebt keine tieferen Bindungen zu ihren Schülern an. Inwieweit diese Aussage von anderen Workshopleitern geteilt wird, kann hier nicht beurteilt werden. Aus meiner Sicht wären jedoch wiederholte Workshops mit einer Klasse durchaus wünschenswert, da sie eine Vertiefung des Gelernten ermöglichen würden.

Die ästhetischen Erfahrungen, welche die Schüler durch ein Response-Projekt mit zeitgenössischer Musik machen können, sind ein weiteres Argument für Workshoparbeit, vor allem, wenn man die Schwierigkeiten der meisten Schüler, bzw. selbst mancher Studenten und Lehrer, mit dieser Art von Musik betrachtet. Ein Stück zeitgenössischer Kultur können sich die Schüler durch die Workshops zueigen machen und diese Kultur auf angemessenem Niveau auch kritisieren lernen. Dabei kann Response mehr als nur Neue Musik vermitteln. Die Parameter werden von den Schülern selbst erfahren und erlebt und damit wird die Grundlage für ein effizienteres Lernen von Musik gelegt.

⁷⁴ Bernhard König: *Tafelmusik. Neue Musik in der Schule – ein kritischer Überblick*, a.a.O., S. 53

In Deutschland wurde das Potential von Response-Workshops schon Ende der achtziger Jahre erkannt, und in einigen Städten gehören Workshop-Projekte mittlerweile zum regelmäßigen konzertpädagogischen Engagement dazu. Erfreulich ist dabei vor allem das gestiegene Interesse von Orchestern und Veranstaltern, eine deutschlandweite Vernetzung von Pädagogen und Musikern gleichermaßen voranzutreiben. Medienwirksame Projekte wie *Rhythm is it!* können aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Schulalltag an den meisten deutschen Schulen noch nicht in Form solcher aufwändigen und umfangreichen Projekte ergänzt wird. Ein erstrebenswertes, wenn auch idealistisches Ziel für die Zukunft könnte es sein, jedem Schüler in seiner Schullaufbahn die Teilnahme an mindestens einem solchen musikalischen Projekt zu ermöglichen.

Die ganzheitlichen Vorstellungen der englischen Musikpädagogik stellen die kreative Entwicklung des Kindes als einen wichtigen und unverzichtbaren Bestandteil seiner Persönlichkeit gleichwertig neben die Ausbildung rezeptiver und analytischer Fähigkeiten. Es wäre wünschenswert, wenn auch die deutsche Musikpädagogik den Schritt in diese Richtung konsequent vollziehen könnte. Anstatt sich zu bemühen, das Fach Musik im Fächerkanon durch seine theoretischen Anteile zu legitimieren, sollte eine Würdigung der genuinen Möglichkeiten des Musikunterrichts – beispielsweise durch eine Projektarbeit wie Response – geschehen. Als erfolgreiches Ergebnis einer solchen Einstellung zum Musikunterricht kann dann die Aussage eines Schülers der Sacred Heart RC School stehen, der auf die Frage nach dem positivsten Aspekt der Workshoparbeit des Chaplin Operas Projekts mit nur zwei Worten antwortet:

learning music

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor Wiesengrund: *Thesen gegen die musikpädagogische Musik*, in: *Junge Musik*, Jg. 1953/54, S.111ff
- Alt, Michael: *Orientierung am Kunstwerk*, Schwann, Düsseldorf 1968
- Bastian, Hans Günther: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*, Schott Verlag, Mainz 2000
- Becker, Lisa: *Kulturfinanzierung in Großbritannien und Deutschland – ein Vergleich. ifo studien zu kultur und wirtschaft band 20*, ifo Institut für Wirtschaftsforschung, München 1996
- Berliner Philharmoniker: *Education. Informationen*, URL: <http://www.berliner-philharmoniker.de/education+M54a708de802.html>, 04.01.2005
- Büro für Konzertpädagogik Köln: *Konzertpädagogik*, URL: <http://www.konzertpaedagogik.de> 1.10.2004
- Büro für Konzertpädagogik Köln: *Schöpferischer Prozess, nicht fertiges Produkt – Das Kölner Büro für Konzertpädagogik entwickelt das englische „Response“ – Prinzip weiter*, in: *Neue Zeitschrift für Musik* 2001, S.60, 50. Jahrgang/Juli/August, Dossier 'Neue Wege für junge Ohren'
- Council of Europe: *United Kingdom/1.Historical perspective: cultural policies and instruments. Compendium Cultural Policies in Europe*, URL: <http://www.culturalpolicies.net/profiles/pprintm.asp>, 25.10.2004
- Department for Education and Skills: *Performancetables*, URL: <http://www.dfes.gov.uk/performancetables>, 17.12. 2004
- Deutsche Kammerphilharmonie Bremen: *Response*, URL: <http://www.kammerphilharmonie.com/Response.html>, 24.09.2004
- Deutsche Orchestervereinigung: *Netzwerk Orchester&Schulen*, URL: <http://www.dov.org/>, 04.01.2005
- Eberwein, Anke; Koch, Hans W.; König, Bernhard: *Komponistinnen und Komponisten als Konzertpädagogen* in: Stiller, Barbara; Wimmer, Constanze; Wimmer, Ernst Klaus (Hrsg.): *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben*, ConBrio Regensburg 2002
- Eberwein, Anke; Koch, Hans W.; König, Bernhard: *Fünf Thesen zur Konzertpädagogik* in: Stiller, Barbara; Wimmer, Constanze; Wimmer, Ernst

- Klaus (Hrsg.): *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben*, ConBrio Regensburg 2002
- Eberwein, Anke: *Konzertpädagogik. Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche*, Hildesheimer Universitätschriften Band 6, Hildesheim 1998
 - Egeler- Wittmann, Silke; Gentejohann, Martin: *Experimentelles Musiktheater: Aus der Schule – für die Schule*, in: *Musik und Bildung* 2/2000, S. 23-29
 - Ehrenforth, Hans Heinrich: *Verstehen und Auslegen*, Diesterweg, Frankfurt a.M. 1971
 - Engelmann, Günther: *Orchester als Bildungsfaktoren in einer demokratischen Gesellschaft. Die Vorschläge der Kulturorchesterkonferenz in Hamburg*, in: *Das Orchester* 3/1973, S. 640
 - Ensemble Modern: *Response*, URL: http://www.ensemble-modern.com/deutsch/em/e_nachwuchs.htm, 22.11.2004
 - Gordon, Edwin W.: *Learning Sequences in Music. Skills, Content and Patterns*, G.I.A. Publications, Chicago 1989 Edition
 - Graefe-Hessler, Dorothee(Hrsg.): *RESPONSE 2002 – neue musik macht schule. Komponistinnen und komponisten mit kindern und jugendlichen im musikalischen Dialog*, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Wiesbaden 2002, inkl. CD und DVD
 - Graefe-Hessler, Dorothee: *Musik erfinden. Kulturelle Praxis des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik Heft 5*, Wiesbaden 1997, incl. CD
 - Grout, Donald Jay & Palisca, Claude V.: *A History of Western Music*, W.W. Norton & Company, New York 1988 Fourth Edition
 - Gruhn, Wilfried: *Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*, Georg Olms Verlag, Hildesheim 2003
 - Gruhn, Wilfried: *Der Musikverstand. Neurologische Grundlagen des Denkens, Hörens und Lernens*, Georg Olms Verlag, Hildesheim 1998
 - Günther, Ulrich; Ott, Thomas: *Musikmachen im Klassenunterricht – 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*, in: Hopf, Helmuth; Rauhe, Hermann(Hrsg.): *Schriften zur Musikpädagogik Band 12*, Mösel Verlag, Wolfenbüttel 1984
 - Hedges, Alan: *Arts based Projects in Schools: Achievements and Constraints. Report on a qualitative study*, Children´s Music Workshop 2000

- Hochschule für Musik Detmold: *Musikvermittlung/Konzertpädagogik. Informationen zu einem Studiengang mit Zukunft*, Studieninformationsbroschüre 2003
- König, Bernhard: *Neue Musik: Zu schade, um sie den Profis zu überlassen! Das Kölner Büro für Konzertpädagogik* in: *Neue Zeitschrift für Musik* 04/2004, S. 32/33
- König, Bernhard: *Tafelmusik* in: *Musik und Bildung*, 2/98, S. 50-53
- London Sinfonietta: *Performance/Biography/London Sinfonietta* URL: <http://www.londonsinfonietta.org.uk/perform/biogs/ls.html> 02.02.2004
- London Sinfonietta: *Learning/For Hire*, URL: http://www.londonsinfonietta.org.uk/educate/for_hire.html, 11.11.2004
- London Sinfonietta: *Tree Line-online*, URL: <http://www.londonsinfonietta.org.uk/treeline-online>, 02.02.2004
- Macpherson, Stuart.: *The Appreciation Class: A Guide for the Music Teacher and the Student*, Joseph Williams, London 1923
- Mainwaring, James: *Teaching Music in Schools*, Paxton, London 1951
- Meyer, Claudia: *Response – Quo vadis?* in: *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*, Hrsg. Matthias Kruse und Reinhard Schneider, Bosse Verlag 2003, S. 225-248
- Meyer-Denkman, Gertrud: *Das Problem der Musikpädagogik mit der neuen Musik als Problem des Musiklehrers mit der Neuen Musik* in: *Musik und Bildung* 1/88, S. 11-19
- Mills, Elisabeth: *Music and Education*, Blackwell, Oxford 1905
- Moore, Gillian: Vortrag gehalten am 12. Mai 1990 bei einer Konferenz der ACO (Association of Canadian Orchestras), unveröffentlichtes Manuskript, Victoria, B.C. 1990
- Moore, Gillian: *Reconnecting to Music*. Vortrag gehalten am 16 März 1999 im Royal College of Music, unveröffentlichtes Manuskript, London 1999
- Moore, Gillian: *The Educational Role of Arts Organisations*. Vortrag gehalten am 23. Februar 2000, unveröffentlichtes Manuskript, London 2000
- Musikmesse Frankfurt: *Awards: Förderpreis INVENTIO 2004*, URL: http://musik.messefrankfurt.com/frankfurt/de/awards_inventio.html, 04.01.2005
- Niedersächsische Sparkassenstiftung: *Zeitgenössische Musik in der Schule*, URL: http://www.nsk.de/de/aktivitaeten/zgm_schule/index.html, 04-01.2005

- Nimczik, Ortwin: *Musik lernen in der Schule? Einleitende Gedanken zur Situation des Musikunterrichts*, in: *Musik und Bildung*, 3/01, S.2-4
- Nimczik, Ortwin: „... jede form der variantenbildung und weiterentwicklung ist erwünscht“ in: *Musik und Bildung* 4/98, S.50/51
- Osborne, Nigel/ Koch-Raphael, Erwin: *Weltmusik in: Alte Oper Frankfurt* (Hrsg.): *Programmbroschüre Response '90. Ein Fest der Begegnungen*, Frankfurt 1990
- Paynter, John & Aston, Peter: *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge University Press, London 1970
- Pitts, Stephanie: *A Century of Change in Music Education*, Ashgate Publishing, Hampshire 2000
- Schlegel, Clemens M.: *Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse*, Krämer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): *Forum Musikpädagogik Band 50*, Wißner-Verlag, Augsburg 2002
- Schwabe, Matthias: *Musik spielend erfinden* Bärenreiter Verlag Kassel, 1992
- Self, George: *New Sounds in Class*, Universal Edition, London 1967
- Siemens Arts Program: *Kiss. Projekt –Stipendien für Neu Musik: Kultur in Schule und Studium*, URL: <http://w4.siemens.de/artsprogram/de/html/programm/musi/index.htm>, 04.01.2005
- Somervell, Arthur: *The three „R“'s in Music (Reading, Writing, Rhythm)*, Boosey & Co., London 1931
- Serwe, Felicitas Marie: *Ein Porträt des Kölner Büros für Konzertpädagogik in: Praxis des Musikunterrichts*, Lugert-Verlag 2003
- Stiller, Barbara; Wimmer, Constanze; Wimmer, Ernst Klaus (Hrsg.): *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben*, ConBrio Regensburg 2002
- Swanwick, Keith: *A Basis for Music Education*, NFER-Nelson, Slough 1979
- Twittenhoff, Wilhelm: *Stellungnahme zu den „Thesen gegen die musikpädagogische Musik“ von Theodor W. Adorno*, in: *Junge Musik*, Jg. 1953/54, S. 185ff
- Uellendahl, Iris: *Komponieren in 30 Minuten. Landesweites Projekt holt Tonschöpfer in die Klassenzimmer* in: URL: <http://www.vds-mv.de/seiten/komponisten7.htm>, 24.09.2004

- Vuillamy, Graham & Lee, Ed (Hrsg.): *Pop Music in School*, Cambridge University Press, Cambridge 1976/80
- Webster, Judith: *Sound Labs: Music in Transition*, unveröffentlichtes Manuskript 2004
- Webster, Judith: *Chaplin Operas Education Project Information*, unveröffentlichtes Manuskript 2004
- Wimmer, Constanze: *Netzwerk Kinderkonzert* in: *Musik und Bildung*, 2/00, S. 48
- Yorke Trotter, Thomas Henry: *The Making of Musicians*, Herbert Jenkins, London 1914
- Zimmerschied, Dieter: *Die Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik – Ziele und Aufgaben*, in: *Musik und Bildung*, 5/95, S. 79
- Zobl, Stephanie: *Rhythm is it!* In: *Kinofenster*, 12.08.2004 URL: http://www.kinofenster.de/ausgaben/kf0408_9/film2.htm, 24.09.2004