Bernhard König

Heterogenität als ästhetische Zumutung

Überlegungen zu einer inklusiven musikalischen Fachdidaktik

1) Zu diesem Text ... 2
2) Zur Rolle der Ästhetik in einer inklusiven Fachdidaktik ... 4
2.1) Ästhetik als unsichtbare Barriere ... 4
2.2) Musikdidaktik als Avantgarde ... 7
2.3) „Inklusiv“ oder „interkulturell“? ... 9
3) Bausteine für eine inklusive Ästhetik ... 13
3.1) Musikalische Barrierefreiheit ... 13
3.2) Besonderheit als Stärke ... 15
3.3) Hermetische Sprachen ... 18
4) Inklusion als kulturelle Dissonanz ... 21
4.1) „Entlernte“ Musikalität und Scham ... 21
4.2) Ästhetische Wertekonflikte als interkulturelle Hürde ... 24
4.3) „Offener“ und „möblierter“ Raum ... 25
4.4) Komparative Musikvermittlung ... 27
4.5) Inseln des Exklusiven ... 30
5) Vom künstlerischen Experiment zur inklusiven Didaktik ... 32
5.1) Heterogenität fördern ... 33
5.2) Zwischen den Musikalitäten vermitteln ... 34
5.3) Selbstverortung ermöglichen ... 36
5.4) Mündigkeit stärken ... 38
6) Zugemutete Verlebendigung ... 39
6.1) Zumutungen für die Lehrenden ... 40
6.2) Begleiten statt lehren ... 41
6.3) Konsequenzen für die Lehrerausbildung ... 43
6.4) Zumutung und Narrenfreiheit ... 45

© 2019
http://www.schraege-musik.de/start/themen/musik-und-inklusion

1) Zu diesem Text

Leipzig, Katholikentag 2016. Auf der Bühne eine inklusive Rockband. Ihr Auftritt ist mitreissend, am Ende entern mehrere Sänger*innen das Auditorium, wo ihnen das Kunststück gelingt, drei (ein wenig indigniert dreinschauende) hochrangige katholische Würdenträger zum Tanzen zu nötigen. Das Publikum dankt es ihnen mit begeistertem Applaus. Lediglich mein unmittelbarer Sitznachbar, ein Bariton aus dem Raum Stuttgart, möchte in den Jubel nicht einstimmen. Stattdessen schüttelt er irritiert den Kopf, beugt sich zu mir hinüber und raunt mir ins Ohr: „Das war ja furchtbar. Total dilletantisch. Wer hat die denn auf die Bühne gelassen?“.
Der Grund für sein scheinbar unbarmherziges Urteil: Mein Sitznachbar ist blind. Er weiß nicht, dass es sich um geistig beeinträchtigte Musiker*innen handelte – niemand hatte es ihm gesagt. Und weil er in diesem Moment nur das wahrnimmt, was er hört, klingt es in seinen Ohren schlecht: Unsauber in der Intonation, rhythmisch unexakt, klanglich nicht ausbalanciert. Die sehenden Zuhörer hingegen verfügen offenbar über ein Instrumentarium, das sie in die Lage versetzt, über diese Diskrepanz zu den eigenen Qualitätsmaßstäben „hinweghören“. Sie haben eine ästhetische Entscheidung getroffen, die es ihnen ermöglicht, sich trotz musikalischer Unzulänglichkeiten aufrichtig begeistern zu lassen.

Als ich zweieinhalb Jahre später erstmalig versuche, einige eigene Gedanken über eine „inklusive Fachdidaktik“ im Fach Musik zu Papier zu bringen, fällt mir diese Episode wieder ein. Was lässt sich aus ihr lernen, wenn es um einen inklusiven Musikunterricht geht? Worin sollten und könnten überhaupt dessen Ziele bestehen? Darin, sich – wie die Musiker*innen der Leipziger Rockband – trotz angeborener Beeinträchtigungen musikalisch betätigen zu können? Oder darin, als Mensch ohne genetische Besonderheit oder zerebrale Schädigung offen und begeisterungsfähig für die Resultate einer solchen musikalischen Betätigung zu sein? Was ja, wie mir mein blinder Sitznachbar vor Augen und Ohren führt, offenbar gerade *nicht* bedeutet: Ihr vorurteilsfrei zu begegnen.

Clementina Neves Costa,
Internationale Musiktheaterwerkstatt *Babylon*, 1997 (Foto: Jane Dunker)

Es war eine kurzfristige Krankheitsvertretung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, die den Anstoß für solche Überlegungen gab. Sechs Monaten lang, von Januar bis Juni 2019, hatte ich die Gelegenheit, mich (so die Stellenbeschreibung) im Rahmen eines Hochschulprojektes in die Entwicklung eines „methodisch-didaktischen Repertoires zielgruppenspezifischer Musikpraxis“ einzubringen und der „fachdidaktischen Verankerung von Inklusion und Heterogenität im Fach Musik“ zuzuarbeiten. Einerseits bot die zeitlich begrenzte Stelle mir die für einen freiberuflichen Komponisten einmalige Chance, ein Thema, das mir sehr am Herzen liegt, genau dort zu vertreten, wo es tatsächlich Wirkung entfalten könnte: In der Ausbildung künftiger Musikerlehrer und -lehrerinnen. Andererseits machte ich mir von Anfang an keine Illusionen über die Begrenztheit dieser Wirkung. Meine Vertretungsstelle war in einem auslaufenden Untermodul eines drittmittelgeförderten Verbundprojektes angesiedelt und als Nichtpromovierter verfüge ich nicht über die nötige Qualifikation, um dauerhaft im Hochschulbetrieb Fuß zu fassen.
Mir war und ist vor diesem Hintergrund durchaus bewusst, dass der Anspruch, mich als temporärer institutioneller Quereinsteiger überhaupt in den fachlichen Diskurs einbringen zu wollen, aus fachlich-wissenschaftlicher Sicht als unseriös und aus kollegialer Sicht als anmaßend erscheinen mag. Dennoch wollte ich diese sich mir bietende Chance nicht ungenutzt verstreichen lassen. Ich habe deshalb mit dem hier vorliegenden Text den Versuch unternommen, mich in schriftlicher Form zu einigen Beobachtungen und Fragen zu äußern, die ich im Rahmen der mir zufällig zugefallenen Stelle vorfand.
Den Versuch, das nachfolgend Geschriebene durch didaktische Fachlliteratur theoretisch zu fundieren und damit eine wissenschaftliche Expertise zu simulieren, über die ich nicht verfüge und für deren Aneignung mir bisher die Zeit fehlte, werde ich gar nicht erst unternehmen. Ich bin kein studierter Musikpädagoge und habe, ich gebe es offen zu, in meinem gesamten Leben noch kein einziges fachdidaktisches Buch gelesen. Was ich stattdessen einzubringen vermag, ist dreierlei: Verschiedene Praxiserfahrungen und Überlegungen aus meiner eigenen kompositorischen Arbeit der zurückliegenden zwei Jahrzehnte. Der Außenblick des Fachfremden, der mir (und sei es auch nur aus Naivität oder Unkenntnis) möglicherweise helfen kann, einige Fragen und Widersprüche aufzuspüren, die sich der fachlichen Innensicht weniger leicht erschließen. Und, *last not least*, die Narrenfreiheit des flüchtigen Zaungastes, der im Bereich der fachdidaktischen Forschung keine längerfristigen Ambitionen hegt und aus diesem Grunde „nichts zu verlieren hat“.

Virginie Wong und Siegbert Haußmann,
Accompagnato – Die Kunst des Begleitens, 2008 (Foto: Alex K. Müller)

2) Zur Rolle der Ästhetik in einer inklusiven Fachdidaktik

2.1) Ästhetik als unsichtbare Barriere

Es ist kein Zufall, dass die eingangs erwähnte inklusive Rockband, der blinde Bariton und ich beim Leipziger Katholikentag in ein- und derselben Veranstaltung saßen. Deren übergeordnetes Thema war die Überwindung von gesellschaftlichen Gräben und Ausgrenzungsmechanismen mit Mitteln der Musik. Die eingeladenen Musikgruppen standen stellvertretend für unterschiedliche, im Kulturleben unterrepräsentierte Gesellschaftsgruppen und verkörperten zugleich verschiedene Spielarten einer symbolischen Überwindung ihrer eigenen kulturellen Ausgrenzung.
Doch welche Barrieren waren es überhaupt, die hier auf der Leipziger Bühne symbolisch überwunden werden mussten? Irgendwelche sozialen Vorbehalte oder diskriminierenden Zuschreibungen von außen können es nicht sein, die diese Band in den ganz und gar vorurteilsfreien Ohren meines blinden Sitznachbarn „schlecht klingen" ließen. Besteht die Barriere dann also letztlich doch in den eingeschränkten Fähigkeiten der Musiker? Werden sie den „Blindtest" letztlich nie bestehen können, weil sie ihrer angeborenen Beeinträchtigung nicht entkommen können?
Die Antwort auf diese Fragen mag vom fachlichen Blickwinkel abhängen – eine Genetikerin wird sie anders beantworten, als ein Menschenrechtler oder eine Sozialwissenschaftlerin. Meine Antwort als Komponist lautet: Nicht die unüberwindlichen Wesensmerkmale und Eigenarten der Musiker stellen die eigentliche Barriere dar, sondern die *Ästhetik* des von ihnen gewählten musikalischen Genres.
Musik ist nicht per se inklusiv. Sobald eine ästhetische Dimension ins Spiel kommt – sobald es also nicht mehr gleichgültig ist, *was* erklingt und *wie* es erklingt, sondern die Wahrnehmung des Erklingenden durch ein normatives Wertesystem, einen tradierten Schönheitsbegriff oder einen kollektiven Qualitätsanspruch grundiert ist – wird das Musizieren in der Regel zu einer hochgradig *exklusiven* Angelegenheit. Je eindeutiger eine Musik in einer vertrauten ästhetischen Tradition verwurzelt ist, umso ummittelbarer macht sie „richtig" und „falsch", Professionalität und Anfängertum, Fremdheit und Vertrautheit, Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit erfahrbar und unterscheidbar. In der Regel werden ihre adäquate Wiedergabe und Interpretation ein ganzes Bündel von teils angeborenen, teils in kultureller Prägung oder jahrelangem Training erworbenen Fähigkeiten erfordern. Wenn sie von Menschen gespielt wird, die über diese Fähigkeiten nicht oder nur sehr eingeschränkt verfügen, dann klingt sie weniger schön. Eine einzige ungeübte Instrumentalistin, ein einziger intonationsschwacher Sänger können die Qualität eines vielköpfigen Ensembles deutlich mindern oder komplett zerstören.

Ästhetische Werte und Normen sind immer auch ein Spiegelbild gesellschaftlicher Werte, Normen und Machtverhältnisse – das galt für die Hofmusik der Barockzeit ebenso wie für die experimentelle Ästhetik der „Neuen Musik". Dass die Inklusion geistig beeinträchtigter Sänger oder Instrumentalistinnen nicht zu jenen Werten zählt, die beispielweise die Sinfonik oder die traditionelle christliche Chormusik geprägt haben, liegt unmittelbar auf der Hand. Dass dies weder Zufall noch beiläufiges Versäumnis ist, sondern tatsächlich Ausdruck eines gesellschaftlichen Wertes, wird deutlich, wenn man die traditionelle abendländische Musikpädagogik unter dem Vorzeichen der Diversität betrachtet.
Spätestens seit Martin Luther bezog musikpädagogische Praxis sich vorzugsweise auf einfache Liedformen wie das „Volks-" oder Kirchenlied.[1] Diesen wohnt durchaus ein

1 Vgl. BERNHARD KÖNIG: Ausflüge ins „hör Reich". Gemeindegesang und Konzertpädagogik, in: „Singen im Gottesdienst. Ergebnisse und Deutungen einer empirischen Untersuchung in evangelischen Gemeinden",

partizipativer und gemeinschaftsstiftender Gedanke inne, der jedoch stets auch seine Grenzen kennt. Betrachtet man die Genese dieser Gattung in ihrer zunächst protestantischen, später aufklärerischen und nationalen Tradition, dann wird deutlich, wie sehr sich hier kollektive Werte in einer funktionalen Ästhetik spiegeln. Volkslieder sollen sprachlich und musikalisch Zusammengehörigkeit vermitteln. Sie sollen Individuen die Möglichkeit geben, sich als Gemeinschaft zu empfinden und zu artikulieren (zum Beispiel als eine Gemeinschaft von Gleichgesinnten oder -gläubigen, als Angehörige einer Nation oder Generation, als Solidar- oder Kulturgemeinschaft). In ihrer inhaltlichen Positionierung sind sie deshalb häufig *sowohl* gemeinschaftsstiftend *als auch* bewusst exklusiv, weil sie, um die intendierte Zusammengehörigkeit zu verdeutlichen, zwischen Gläubigen und Ungläubigen, Wandervögeln und Großstädtern, dem Vaterland und dem Rest der Welt unterscheiden müssen.
Aber nicht nur auf inhaltlicher, auch auf formal-musikalischer und ästhetischer Ebene lässt sich diese Gleichzeitigkeit von inklusiven und exklusiven Aspekten erkennen. Mit ihrer einfachen Melodik, ihrer geraden Rhythmik und ihrer Strophenform zeichnen sich Volks-, Kirchen- und Kinderlieder durch eine „schlichte" Ästhetik aus, die sehr unmittelbar zur Partizipation einlädt. Zugleich aber sind all diese formalen Merkmale auf maximale *Homogenität* angelegt. Eines der wichtigsten Ziele traditioneller Musikpädagogik besteht denn auch darin, „sauber" zu singen, rhythmisch und metrisch „zusammen zu sein" und gut verständlich in den gemeinsamen Text einzustimmen – kurzum: Heterogenität auf allen Ebenen der Musik *zu vermeiden*.

Vielen von uns mag diese Ästhetik durch die eigene musikalische Sozialisation so sehr in Fleisch und Blut übergegangen zu sein, das sie uns als Selbstverständlichkeit und einzig sinnvolle „Naturform" erscheint. Vergleicht man aber unsere mitteleuropäisch-christlich geprägten Liedformen mit den Gesangspraktiken anderer Kulturen, dann wird deutlich, wie unselbstverständlich dieses Beharren auf musikalischer Homogenität ist. Dass dies keine Nebensächlichkeit ist, sondern konstitutiv und identitätsstiftend im Zentrum unserer abendländischen Musikästhetik steht, wird daran deutlich, wie abfällig in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf jene Musizierpraktiken geschaut wurde, die in der Fachsprache als „heterophon" bezeichneten werden. Umgangssprachlich wurden heterophone Strukturen als „Hottentottenmusik"[2] geschmäht; in der wichtigsten Musik-Enzyklopädie der frühen Nachkriegszeit wurden sie als Wesensmerkmale „primitiver und orientalischer Musik" klassifiziert und als „sorglose Einsätze, nachhinkende Schlüsse und ungenaue Dehnungen" beschrieben. „Solch anarchisches Singen", heißt es dort weiter, „würde unerträglich sein, wenn Absicht und Aufmerksamkeit auf befriedigende Sinneswahrnehmung, d.h. auf Kunst gerichtet wären"[3]. Auch in der langen und unrühmlichen Geschichte antijüdischer Diffamierungen dürfte es auf musikalisch-ästhetischer Ebene eine nicht unerhebliche Rolle gespielt haben, dass die Gesangspraktiken des jüdisch-orthodoxen Gottesdienstes anstelle erkennbarer Melodien heterophone „Klangwolken" hervorbringen.[4]
Auch und gerade die traditionell *europäische* Musikästhetik ist also – sowohl in ihren elaboriert künstlerischen als auch in ihren volkstümlich schlichten Formen – hochgradig exklusiv. Für diese Exklusivität gab es durchaus gute Gründe. Sie ermöglichte vom Mittelalter bis in die Moderne eine gewaltige Blüte von unterschiedlichsten musikalischen Ausdrucks- und Gestaltungsformen. Sie reproduzierte und stabilisierte sich selbst in einem abgestuften

herausgegeben von Klaus Danzeglocke, Andreas Heye, Stephan A. Reinke, Harald Schroeter-Wittke, Gütersloh, 2011

2 Ich erinnere mich, dass mein eigener Großvater diesen Begriff verwendete, wenn die Familie nicht gut zusammensang.

3 CURT SACHS, Artikel „Heterophonie" in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart, 1. Auflage, Bd. VI (1957), Sp. 327-330

4 Vgl. hierzu RUTH HACOHEN, The Music Libel Against the Jews, New Haven 2011 und JASCHA NEMTSOV, Orthodoxer Ritus und Avantgardemusik, in: Singen als interreligiöse Begegnung. Musik für Juden, Christen und Muslime, herausgegeben von Cordula Heupts, Tuba Isik und Bernhard König, Paderborn 2016, S. 198.

System von Laien- und Expertentum, das „Meisterschaft“, „Mittelmäßigkeit“ und „Dilletantentum“ zweifelsfrei voneinander unterscheidbar machte und, indem es einerseits strenge Partizipationshürden schuf und diese andererseits durch harte Arbeit überwindbar machte, ausdifferenzierte Qualitätskriterien und Wertigkeiten definierte und gesellschaftlich absicherte. Ohne ein hohes Maß an ästhetischer Exklusivität wäre die Erfindung des musikalischen *Kunstwerks* im 18. Jahrhundert ebenso wenig denkbar gewesen, wie seine spätere pädagogische Vermittlung.

Dass die Teilhabe an Kultur ein Menschenrecht sei, das auch Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen zustehe, ist hingegen ein historisch relativ „junger“ Gedanke, der sich erst seit einigen Jahren als gesellschaftlicher Wert zu etablieren beginnt. Solche veränderten gesellschaftlichen Werte können sich in musikalischer Ästhetik niederschlagen – aber dieser Prozess braucht seine Zeit und muss sich gegen starke institutionelle und ästhetische Beharrungskräfte behaupten. Unser heutiges bürgerliches Konzertleben ist noch immer stark von den gesellschaftlichen Werten und vom Kunstverständnis des ausgehenden 18. Jahrhunderts geprägt. Die Inklusion geistig beeinträchtigter Menschen kam im Wertekanon des damaligen, sich von Adel und Kirche emanzipierenden Bürgertums nicht vor und hat deshalb in der klassischen Konzertkultur keinen Niederschlag gefunden. Stattdessen ist deren Verhaltenskodex von einer Norm der kollektiv zelebrierten Stille und Affektdämpfung geprägt, die aus Sicht der frühen Aufklärung durchaus sinnvoll und notwendig war. Inklusion aber wird dadurch erheblich erschwert. Unkontrollierte Lautäußerungen oder starke motorische Reaktionen auf die erklingende Musik werden im klassischen Konzertsaal als hochgradig störend empfunden – was in der Praxis dazu führt, dass man geistig beeinträchtigte Veranstaltungsbesucher auch heute noch eher im Fußballstadion oder auf Schlagerkonzerten antreffen wird, als im klassischen Konzertsaal.

Noch größer sind die Hürden, die durch die Autonomieästhetik und das Verständnis von Musik als „Kunst“ auf der Ebene des aktiven Musizierens aufgeworfen werden. Nimmt man beide Werte gleichermaßen ernst – den Eigenwert des Ästhetischen *und* den Wert der Inklusion – dann wird man schnell an die Grenzen ihrer Vereinbarkeit stoßen. Formen zu finden, die diesen neuen Wert auf eine stimmige Weise in die Sprache und das Handwerkszeug der Musik übersetzen, erscheint mir als eine der großen ästhetischen Herausforderungen unserer Zeit.
Man wird mit Blick auf das Ziel einer kulturellen Teilhabegerechtigkeit durchaus zugespitzt sagen können: Unsere traditionell europäische Musik ist nicht nur exklusiv, sie ist regelrecht inklusionsfeindlich. Ihre ästhetischen Normen machen geistig beeinträchtigte Musiker*innen im Wortsinn zu *Behinderten*. Man wird aber genauso gut und mit dem gleichen Recht einwenden können, dass überzogene Partizipationsansprüche die Kunstfreiheit einschränken und den Tod jeglicher künstlerischen Qualität bedeuten würden. Beide Aussagen sind berechtigt, beide sind wertebasiert und es gibt an dieser Stelle letztlich kein eindeutiges „Richtig“ oder „Falsch“. Unsere klassische Chor- und Orchestermusik ist nicht „schlecht“, bloß weil sie exklusiv ist. Das Ziel der kulturellen Partizipation ist nicht „verkehrt“, bloß weil viele Sänger mit Downsyndrom nicht sauber singen können.

In der realen musikalischen Praxis kann allerdings von einer Gleichrangigkeit beider Werte keine Rede sein. Hier behält die ästhetisch begründete Exklusivität eindeutig die Oberhand. Wie wenig der Wert der Inklusion in der Musikwelt zählt, zeigt sich in der flächendeckenden *Abwesenheit* geistig oder stimmlich beeinträchtiger Musiker*innen. Diese Abwesenheit ist so umfassend und so sehr die Regel, dass man sie noch nicht einmal bemerkt. Sie wird (anders als etwa das Fehlen von Nachwuchs in der Chorlandschaft oder die über- bzw. unterproportionale Repräsentanz bestimmter Herkunftsnationen in klassischen Orchestern) nirgendwo diskutiert. Sie ist selbst dort kein Thema, wo ein unmittelbarer institutioneller oder inhaltlicher Kontext ein inklusives Musizieren eigentlich nahelegen würde. Niemand hat etwas daran auszusetzen, wenn selbst in Kirchenchören und Kantoreien im unmittelbaren Umfeld großer

diakonischer Einrichtungen eine aktive musikalische Partizipation geistig behinderter Sängerinnen und Sänger nicht nur nicht vorgesehen ist, sondern durch eine „unsichtbare Grenze“ regelrecht unterbunden wird. Niemand wundert sich darüber, wenn in inklusiven Theater- und Tanztheaterproduktionen zwar die körperlichen und geistigen Besonderheiten der Bühnenakteure auf mustergültige Weise in die Choreographien und Inszenierungen eingebaut werden, wenn dazu aber eine Musik erklingt, die ausschließlich von nichtbehinderten Musikern gespielt wird.[5]
Schönheitsempfinden ist nicht verhandelbar. Wenn die aktive Mitwirkung geistig und stimmlich beeinträchtigter Musiker*innen zwangsläufig Einbußen an musikalischer Qualität und Homogenität mit sich bringt, die innerhalb des ästhetischen Wertekanons als inakzeptabel empfunden werden, dann lässt sich Inklusion an dieser Stelle nicht erzwingen. Ein verbrieftes Recht auf „ästhetische Barrierefreiheit“ und flächendeckende Teilhabegerechtigkeit ergibt im Kunstsystem – anders als im Öffentlichen Nahverkehr oder bei der Gebäudeplanung – keinen Sinn.
Anders sieht es in der schulischen Musikpädagogik aus. Jeder Mensch hat hierzulande das Recht auf angemessene Bildung. Ästhetische Inklusion wird damit zu einer musikdidaktischen *Verpflichtung*. Im Gegensatz zu Orchestern, Chören und Konzerthäusern hat Musikunterricht nicht die Wahl, wie er sich innerhalb des grundlegenden Wertekonflikts zwischen sozialem Partizipations- und ästhetischem Qualitätsanspruch verorten möchte. Die UN-Behindertenrechtskonvention und die allgemeine Schulpflicht verpflichten ihn regelrecht dazu, sich „pro Inklusion“ zu positionieren.

Aber kann dies auf Dauer gutgehen? Und wie sinnvoll ist es, wenn schulischer Musikunterricht sich ästhetisch auf ein anderes Wertefundament beruft als der Rest der Welt?

2.2) Musikdidaktik als Avantgarde

Ich kann mich nicht mehr erinnern, ob die geistig beeinträchtigten Musiker der bereits mehrfach zitierten Leipziger Rockband vor ihrem Auftritt im Publikum saßen oder ob sie sich hinter der Bühne aufhielten. Und ich kann mich ebenfalls nicht daran erinnern, ob sie sich – falls sie denn mit uns im Saal saßen – durchweg leise verhielten, oder ob sie das Bühnengeschehen möglicherweise lauter und impulsiver kommentierten als der Rest des Publikums. Der Grund, warum ich mich an beides nicht erinnern kann, ist, dass es an jenem Abend keine Rolle spielte. Dies wäre vor nicht allzu langer Zeit noch völlig anders gewesen: Ein geistig behinderter Konzertbesucher hätte bei großen Teilen des Publikums durch seine schiere Anwesenheit Irritation und Beklemmung geweckt, verstohlene Seitenblicke oder angestrengtes Wegschauen provoziert.
Dem Publikum der Leipziger Veranstaltung waren die bürgerlichen Verhaltensnormen und Qualitätskriterien des Konzertsaals gewiss nicht fremd. Aber sie wurden von einem anderen Wert überlagert: Von der stillschweigenden (oder besser: durch lautstarken Applaus artikulierten) Übereinkunft, dass Inklusion und ein bejahender Umgang mit Diversität es wert sind, tief verinnerlichte Qualitätsansprüche und Verhaltensnormen über Bord zu werfen und sich nicht daran zu stören, wenn die Rockband nicht immer ganz sauber spielt: Eine beträchtliche

5 Das einzige mir bekannte Beispiel einer öffentlichen Opposition gegen musikalische Exklusion war die gescheiterte Zusammenarbeit zwischen dem Theatermacher Christoph Schlingensief und dem Komponisten Moritz Eggert. Schlingensief ging damals sehr offensiv mit der für ihn ernüchternden Erkenntnis um, dass sich sein inklusiver Regieansatz im Rahmen einer Opernproduktion nur szenisch, nicht aber musikalisch umsetzen ließ (vgl. u.a. https://taz.de/!5195613/ und https://www.deutschlandfunkkultur.de/ich-bin-nicht-unterwegs-um-oper-zu-zerstoeren.954.de.html?dram:article_id=142919)

kollektive Kulturleistung, die vor 150 Jahren undenkbar, vor 80 Jahren umstürzlerisch und hochgradig gefährlich gewesen wäre.

Obwohl Inklusion und Partizipation vergleichsweise „junge“ gesellschaftliche Werte sind, zeigt dieses Beispiel also, dass sie sich auf der Ebene der musikalischen *Rezeption* bereits in einer adäquaten Ästhetik niederzuschlagen beginnen (und selbstverständlich teilte auch mein blinder Sitznachbar diese Übereinkunft und hörte die Musik der inklusiven Rockband mit „anderen Ohren“, nachdem ich ihn über seinen „Irrtum“ aufgeklärt hatte).
Auf der Ebene der musikalischen *Produktion* hingegen befindet sich die Übersetzung dieses außermusikalischen Wertes in neue musikalische Formen und eine neue musikalische Ästhetik gerade erst im Entstehen.

Dies aber versetzt die musikalische Didaktik in eine ungewohnte Rolle. Wenn sie jene Verpflichtung ernst nimmt, die ihr aus der UN-Behindertenrechtskonvention und der allgemeinen Schulpflicht erwächst, dann ist sie dazu gezwungen, „Avantgarde“ zu sein. Schulmusik bezieht sich in der Regel retrospektiv auf ästhetische Entwicklungen, die sich zuvor im außerschulischen Musikleben etabliert haben. Sinfonik und Kunstlied, Bigband-Jazz und „Neue Musik“ können Unterrichtsstoffe oder Elemente von Schulkultur sein, ohne ursprünglich in der Schule oder für die Schule entstanden zu sein. Das Singen von Volksliedern, das Improvisieren mit verschiedensten Klangerzeugern oder die Analyse von Popsongs nahmen erst Einzug in die Didaktik, nachdem sich außerschulisch bereits eine entsprechende Ästhetik etabliert hatte.
Dies ist beim Thema „Musik und Inklusion“ anders. Die Forderung und Zielsetzung, dass Musik inklusiv zu sein habe und geistig beeinträchtigten Menschen eine aktive und passive Beteiligung am Musikleben zustehe, geht derzeit sehr viel stärker und drängender von der Musikpädagogik aus, als von den Institutionen und Akteuren des restlichen Musiklebens. Schulische Musikdidaktik steht damit in der Pflicht, ästhetische Entwicklungen vorwegzunehmen und proaktiv voranzutreiben, die außerhalb der Schule noch kaum existieren. Sie kann sich deshalb nicht auf herkömmliche Formen der beobachtenden Erforschung und des didaktischen Transfers bereits existierender Kulturformen beschränken, sondern muss als innovativer „Player“ vorangehen.

Inklusive Musikdidaktik scheint mir deshalb zum gegenwärtigen Zeitpunkt vor allem eine herausfordende und notwendige *Utopie* mit großen Gestaltungsspielräumen zu sein. Der Auftrag, dem sich diese Disziplin stellen muss und darf, lautet nicht: „Implementiert dieses oder jenes neue Modul in die Ausbildung von Musiklehrern“. Sondern: „Erfindet eine gänzlich neue inklusive Ästhetik der Musik“. Ob und in welchem Maße der Hochschulbetrieb diese Herausforderung und Chance bereits erkannt hat, vermag ich als Fachfremder noch nicht recht einzuschätzen. Zumindest aber für meine eigene befristete Stelle muss ich klar sagen: Ich selber habe die Aufgabe, Substantielles zu einer inklusiven musikalischen Fachdidaktik beizusteuern, in diesem halben Jahr allenfalls oberflächlich gestreift.
In einer Beschreibung zu jenem Drittmittelprojekt, dem ich diese Stelle vedankte, heißt es: „Für die Entwicklung einer fachspezifischen inklusiven Pädagogik und Didaktik eignet sich die Musik besonders, da sie alle Akteure einbindet und allen musikalische Teilhabe erlaubt“. Ich will nicht in Frage stellen, dass Musik, wenn man sich sehr intensiv darum bemüht, dieses Potential haben *kann*. Aber der Weg dorthin ist weit – und um ihn überhaupt zu betreten, müssen gerade die trennenden und separierenden Aspekte erkannt und deutlich benannt werden.

2.3) „Inklusiv“ oder „interkulturell“?

Dass mein Sitznachbar bei der eingangs beschriebenen Leipziger Veranstaltung blind war, spielte für das Programm des damaligen Abends (obwohl es nahe läge, weil sie dem Ideal der kulturellen Teilhabe gewidmet war) keine Rolle. Sein Name ist Ahmet Gül und er gehört, genau wie ich, zu einem interreligiösen Musikprojekt namens *Trimum*, das seit 2012 der Frage nachgeht, ob und wie Juden, Christen und Muslime miteinander singen können. Ahmet Gül ist Teil unseres Ensembles, weil er in der klassisch-türkischen Musik ebenso zu Hause ist, wie in der abendländischen, weil er in der türkischen Musikszene hervorragend vernetzt ist – und weil er Muslim ist und unserem Konzept der Anspruch einer strikten religiösen Selbstrepräsentation zugrundeliegt.

Ahmet Gül, 2015 (Foto: Katharina Meier)

Im Laufe seines Lebens ist Ahmet Gül in viele sängerische Rollen geschlüpft: Er hat in Kirchenkonzerten christliche Oratorien gesungen, in der Moschee den islamischen Gebetsruf angestimmt oder sich in interkulturellen Veranstaltungen als virtuoser Wanderer zwischen den Welten präsentiert – ein Spiel mit der eigenen, facettenreichen Identität, das er völlig selbstbestimmt und mit großer Freude spielt.
Die Musiker der Leipziger Rockband hingegen konnten es sich vermutlich nicht selber aussuchen, „als was“ sie auf der Bühne standen. Dass sie von Veranstaltungsdramaturgie und Publikum von vorneherein auf das Wesensmerkmal „Behinderung“ festgelegt wurden, verrät viel darüber, wie schwer es ist, herkömmlichen Denkrastern zu entkommen. Der türkischstämmige Muslim Ahmet Gül mag mitunter von Veranstaltungsmoderatoren auf seine Blindheit angesprochen werden. Von einer Gesellschaft, in der ein Sänger mit Downsyndrom auf der Bühne danach gefragt wird, wie die Religion und Herkunft seiner Eltern seinen Gesang geprägt habe, sind wir noch weit entfernt.

„Interkulturell“ – „interreligiös“ – „inklusiv“? Es kann gute Gründe geben, derlei begriffliche Unterscheidungen gänzlich zu vermeiden. Sie können leicht als Ausdruck eines veralteten und zu überwindenden Schubladendenkens aufgefasst werden, das Menschen nach Herkünften, Weltanschauungen, Geschlecht – oder eben auch nach „Behinderungsgraden“ – einteilt und ihnen auf Grundlage dieser Rasterung bestimmte stereotype Wesensmerkmale zuschreibt.
Wo es primär um die übergeordnete politische Zielsetzung geht, Diversität als gesamtgesellschaftlichen Wert zu etablieren, die Öffentlichkeit für diesen Wert zu sensibilisieren und eine gerechtere Gesellschaft zu fordern, in der jeder Mensch in seiner Einzigartigkeit akzeptiert wird, da kann es angemessener sein, ganz bewusst *nicht* zwischen Inklusion und Interkulturalität zu unterscheiden.
Sobald es aber darum geht, eine solche Gesellschaftsutopie an einem konkreten Ort mit konkreten Menschen in die Tat umzusetzen, halte ich Trennschärfe für unverzichtbar. Für meine praktische Arbeit als Ensembleleiter, Komponist oder Konzertdramaturg spielt es durchaus eine Rolle, mit wem ich es zu tun habe: Würde ich die erste Begegnung eines sich neu konstituierenden interreligiösen Projektchores mit den gleichen Übungen und Spielen eröffnen, mit denen ich in eine erstmalige Begegnung mit geistig beeinträchtigen

Sänger*innen einsteige, dann wäre ein vollständiges Scheitern binnen weniger Minuten vorprogrammiert.
Obwohl mir der übergeordnete, allgemeine Diversitätsbegriff ausgesprochen sympathisch ist, halte ich ihn in der pädagogischen oder künstlerischen Praxis für unbrauchbar. Wenn ich mit einer Fremden musizieren oder Theater spielen will, dann ist es eben nicht unerheblich, ob wir unsere „Differenzmerkmale“ frei gewählt haben oder nicht. Ob wir uns mit ihnen identifizieren oder nicht. Ob wir einander gerne ähnlicher wären oder ob wir uns gerade über unsere Unterschiedlichkeit definieren. Und auch: Ob wir beide über die kognitiven, intellektuellen oder emotionalen Fähigkeiten verfügen, die nötig sind, um solche Fragen überhaupt stellen, solche Wünsche spüren und artikulieren zu können.
Für die meisten Menschen sind fremde Sprachen und kulturelle Codes prinzipiell erlernbar, Kleidungsstile prinzipiell veränderbar, andere Sichtweisen prinzipiell verstehbar, Vorurteile prinzipiell überwindbar. Wenn sich hingegen zwei Menschen durch die graduelle An- oder Abwesenheit einer grundsätzlichen Lern-, Kommunikations- oder Erinnerungsfähigkeit unterscheiden, dann ist ihre Möglichkeit, sich gleichberechtigt, in geteilter Verantwortung und beiderseitigem Einvernehmen kulturell aufeinander zuzubewegen, stark eingeschränkt. Wie auch immer man ein solches „So-und-nicht-anders-sein-Können“ bezeichnen mag – es ist mehr als ein bloßes gesellschaftliches Konstrukt, mehr als eine Zuschreibung von außen.

Gabi Schneider und Bernhard König (1998), Foto: Jane Dunker

So führte mich – um nur ein Beispiel von vielen zu nennen – eine der faszinierendsten musikalischen Begegnungen meines Lebens mit Gabi Schneider zusammen. Frau Schneider sang besser (technisch sauberer, geschmeidiger, treffsicherer) als die meisten anderen Menschen. Mal sang sie Vokalisen im hohen Stimmregister, mal summte sie mit hauchiger Stimme. In einem jedoch unterschied sie sich von allen anderen Menschen, die ich kenne: Sie war willentlich nicht dazu in der Lage, *nicht* zu singen. Sie sang ohne Unterbrechnung von morgens bis abends. Ich habe sie nie länger als eine halbe Minute schweigen gehört. Ihr Gesang schien, zumindest auf vordergründiger Ebene, keine kommunikative oder künstlerische Intention zu haben. Eher hatte ich den Eindruck, dass er die Funktion eines konstanten akustischen Schutzraumes erfüllte: Die eigene Stimme schien eine vertraute Umgebung zu schaffen, die immer da war und eine gewisse Abschirmung und Sicherheit gewährleistete. So vermittelt Gabi Schneider mit ihrem Gesang einen Eindruck von „Bei-sich-Sein“ ohne sich völlig abzukapseln. Zwar trat sie nie in direkten Dialog mit ihrer Umwelt – doch wenn man sich einige Stunden lang auf sie und ihren Gesang einließ und einhörte, dann merkte man,

wie fein und sensibel sie auf Ereignisse und Stimmungsschwankungen in ihrer Umgebung reagierte und sie leicht zeitversetzt mit einem Wechsel des melodischen Registers beantwortete. Sobald man versuchte, Frau Schneider vom Singen abzuhalten oder ihr eine abrupte Situationsveränderung aufzunötigen, löste es einen „Singanfall“ bei ihr aus. Ihr melodischer Gesang ging dann in laute Schreie über, die in meinen Ohren nach Panik und Verzweiflung klangen. Sie in einen musikalischen Kontext zu inkludieren, der auch das Element der kontrollierbaren Stille kennt, wäre ganz und gar unmöglich gewesen.

Für ein grundlegendes Gerechtigkeitskonzept mag es zweitrangig sein, ob die Exklusion und Nicht-Partizipation einer bestimmten Menschengruppe auf kultureller und sprachlicher Prägung oder auf Trisomie 21 beruht. In der schulischen oder künstlerischen Praxis aber können unterschiedliche Differenzmerkmale gänzlich andere Fragestellungen und Aufgaben aufwerfen. Wenn ein einzelner Schüler gerne mittanzen oder -singen würde, es aber aufgrund einer körperlichen Beeinträchtigung nicht zufriendestellend *kann*, dann besteht meine Aufgabe darin, ihm eine würdige und schöne Form der Mitwirkung zu ermöglichen. Wenn eine einzelne Schülerin nicht mitsingen *will*, weil ihr das Lied nicht gefällt, werde ich deswegen nicht gleich das gesamte Konzept umwerfen. Wenn sie hingegen ein religiöses Lied nicht mitsingen *kann*, weil ihr Glaube es ihr *verbietet*, dann werde ich sie in dieser Haltung unterstützen und mich beispielsweise darum bemühen, ihr Anderssein nach außen zu unterstreichen, indem ich wertschätzende Formen der erkennbaren Abgrenzung oder gestalteten Nicht-Partizipation eröffne.
Wieder anders wird meine Aufgabe als Lehrer oder Projektleiter aussehen, wenn ich bemerke, dass sie gerne bei etwas mitmachen würde und dass es nicht ihr eigener Glaube ist, der es ihr verbietet, sondern der restriktive Moralkodex ihres pietistischen, jüdisch-orthodoxen oder wahhabitischen Elternhauses. Wenn die Tanz- und Singbegeisterung einer kleinen Minderheit von afghanischen Jungen bei ihren deutschstämmigen Mitschülern Fremdheitsgefühle und Abwehr auslöst. Oder eben auch, wenn ein Kind ohne verbale Sprachfähigkeit sich gar nicht anders zu artikulieren vermag, als „tanzend“ und „singend“ – will sagen: mit Gesten und außersprachlichen Lauten.

Ich plädiere deshalb dafür, deutlich zwischen „inklusiv“ und „interkulturell“ zu unterscheiden. „Inklusiv“ ist eine musikalische Arbeitsweise, Ensemblebesetzung oder Konzeption für mich dann, wenn sie ein ästhetisch stimmiges Zusammenwirken von Akteur*innen ermöglicht, deren *Musikalitäten* und *musikalische Ausdrucksfähigkeiten* sich stark voneinander unterscheiden und wenn diese Unterschiedlichkeit auf Wesensmerkmalen beruht, die sie nicht frei gewählt haben und entweder nur sehr eingeschränkt oder gar nicht ablegen oder verändern können. Hierbei kann es sich beispielsweise um musikalische Begegnungen zwischen Musikern mit und ohne geistige Beeinträchtigung, mit und ohne dementielle Erkrankung, mit und ohne vokale Sprachfähigkeit handeln. Handwerklich eng verwandt mit dem inklusiven Setting können mitunter auch Begegnungen zwischen Profimusikern und Kindern sein – wobei ich diese nur dann als „inklusiv“ bezeichnen würde, wenn es sich dabei nicht um ein einseitiges Lehr- und Lernverhältnis handelt, sondern um Konzepte für ein gemeinsamen Musizierens, das die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu überbrücken sucht.
„Interkulturell“ wird eine musikalische Begegnung oder Arbeitsweise für mich in dem Moment, wo sie Raum für die Unterschiedlichkeit jener ästhetischen Werte- und Bezugssystemen gibt, die von den beteiligten Akteuren als identitätsstiftend und kulturell bedeutsam empfunden werden. Sobald sich in diesen Bezugssystemen nicht nur kulturelle Werte, sondern normativ bindende *Gewissheiten* und Überzeugungen abbilden, würde ich zuspitzend von einer *interreligiösen* Begegnung sprechen.
„Inklusive“, „interkulturelle“ und „interreligiöse“ Settings gehen auf ästhetischer Ebene also von unterschiedlichen Voraussetzungen aus, haben unterschiedliche Zielsetzungen und bedürfen unterschiedlicher Arbeitsweisen und Haltungen. So zielen beispielsweise interreligiöse Begegnungen in der Regel gerade nicht auf Partizipation, sondern auf das bewusste Erleben und die Akzeptanz von Fremdheit und auf die wechselseitige Wert-

schätzung der Kultur des Anderen: Jene ästhetische Exklusivität, die ich im vorangegangenen Abschnitt als problematisch (weil „inklusionsfeindlich“) beschrieben habe, kann in interreligiösen und interkulturellen Kontexten zu einem entscheidenden Aktivposten werden, weil sie identitätsstiftende Differenzen erkennbar macht, statt sie glattzubügeln.

Diese definitorische Abgrenzung bedeutet nicht, dass sich die drei genannten Themenfelder und Haltungen in der Praxis nicht mischen könnten. Sie bedeutet erst recht nicht, dass die entsprechenden, deutlich voneinander zu unterscheidenden *Arbeitsweisen* zwingend einer bestimmten *Zielgruppe* zuzuordnen wären. So beziehen wir beispielsweise auch in die interreligiösen Projekte von *Trimum* vereinzelt Akteure mit geistigen Beeinträchtigungen ein, ohne dass sich die Arbeitsweise dadurch nennenswert ändert. Wenn ich also im Folgenden zwischen „inklusiven“, „interkulturellen“ und „interreligiösen“ Begegnungen und Arbeitsweisen unterscheide, dann geht es mir nicht darum, ein neues „Schubladendenken“ zu etablieren, sondern darum, den Blick für unterschiedliche Problemstellungen, Arbeitsweisen, Lösungswegen und Haltungen zu schärfen.
Ich werde in Kapitel 4) ausführlich darauf eingehen, wie stark sich inklusive und interkulturelle Aspekte mitunter mischen können. Zuvor aber möchte ich versuchen, ausgehend von dem soeben skizzierten Begriffsverständnis drei unterschiedliche Strategien eines „inklusiven“ Musizierens von Akteur*innen mit und ohne geistige Beeinträchtigungen zu beschreiben und ästhetisch einzuordnen: Wie inklusiv sind sie tatsächlich, wenn ich die von mir selber vorgeschlagene Definition anlege? Und wie lässt sich in der diffusen Grauzone einander widersprechender Wertesysteme und Zielsetzungen überhaupt bewerten, ob musikalische Inklusion gelungen ist oder nicht?

(von links): Cordula Heupts, Bernhard König, Serap Ermiş, Elif Laitheim
Trimum: *Wie klingt das Paradies? Eine musikalisch-trialogische Feier* (2014)
Foto: Alex K. Müller

3) Bausteine für eine inklusive Ästhetik

3.1) Musikalische Barrierefreiheit

Die erste Ausprägung eines inklusiven Musizierens kann ich nur sehr oberflächlich und aus zweiter Hand beschreiben. Meine Informationen verdanke ich hier vor allem den Studierenden, mit denen ich im Rahmen meiner befristeten Stelle zusammenarbeiten konnte. So verwendeten wir einige Seminarstunden eines Blockseminars darauf, fachspezifische Beobachtungen und Kenntnisse aus dem Wissens- und Erfahrungshoriozont der anwesenden Studentinnen im Fach Sonderpädagogik zusammenzutragen (so dass sich das Verhältnis von Lehrenden und Lernendem umkehrte und ich von ihnen eine Einführung in einige Grundlagen ihres Faches erhielt).
Wenn ich das dort Gelernte richtig zusammenfasse und interpretiere, dann beruhen die bereits bestehenden musikpädagogischen Konzepte für die verschiedenen Förderschwerpunkte des gegenwärtigen Sonderschulsystems auf dem Bestreben, maximale Partizipation zu ermöglichen, indem man einerseits die Mitwirkungs*hürden* senkt und andererseits zusätzliche Mitwirkungs*möglichkeiten* schafft und anbietet. Lieder, Tänze und Musikspiele werden also auf der einen Seite so stark vereinfacht und elementarisiert, dass möglichst viele „mitmachen können", während gleichzeitig – beispielsweise durch die Parallelität von Gesang und Bewegung – weitere Optionen eröffnet werden, aktiv am Gruppenerlebnis teilzuhaben. Dabei kann insbesondere die Dopplung von Liedtexten durch illustrierende Gesten in der schulischen Praxis unterschiedliche Funktionen erfüllen. Sie erweitert die intendierte *Vereinfachung* um das zusätzliche Ziel größtmöglicher *Veranschaulichung*, knüpft an eine auch im sonstigen Unterricht praktizierte Form der gebärdenunterstützten Kommunikation an und ermöglicht fließende Übergänge von funktionaler Gebärdensprache in tänzerisch intendierte Gruppenchoreographien.
Sämtliche musikalischen (und zusätzlich noch weitere außermusikalische) Parameter werden also in den Dienst einer maximalen „musikalischen Barrierefreiheit" gestellt – ein Beispiel dafür, wie neue gesellschaftliche Werte und ihre pädagogische Umsetzung eine neue Ästhetik hervorbringen. Aber kann man diese ästhetische Strategie auch im strengen Sinn als „inklusiv" bezeichnen?

Wo sich die inklusive Zielsetzung primär auf die reine Erlebnisqualität des gemeinschaftlichen Singens und Musizierens bezieht, sollte es in der Regel genügen, Formen zu finden, die den stimmlich oder geistig eingeschränkten Musiker*innen eine wie auch immer geartete Teilhabe ermöglichen. Dies kann beispielsweise überall dort der Fall sein, wo einer bereits bestehenden Gemeinschaft die Möglichkeit eröffnet werden soll, ihrem Miteinander als Klassenverband, Gemeinde oder Lebensgemeinschaft einen musikalischen Ausdruck zu verleihen.
So scheint mir das Konzept der musikalischen Barrierefreiheit ein guter Weg zu sein, um beispielsweise die „Binnen-Diversität" innerhalb einer Sonderschulklasse (die, wie ich von den Studentinnen meines Seminars gelernt habe, teilweise beträchtlich ist) zu überbrücken und Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen Musikalitäten, Fertigkeiten und Fähigkeiten in gemeinsamer musikalischer Aktion zu vereinen. Das gleiche kann überall dort gelten, wo eine Gruppe sich ausdrücklich unter dem Vorzeichen der Inklusion konstituiert hat und der Wunsch nach einem gemeinsamen Musizieren bereits vorhanden und für die gemeinsame Zusammenkunft von zentraler Bedeutung ist – also beispielsweise bei gemeinsamen Festen und Feiern von Familienmitgliedern oder Freundeskreisen mit und ohne geistige Beeinträchtigungen.
Anders sieht es aus, sobald ein zusätzlicher ästhetischer Anspruch ins Spiel kommt. Dies kann zum Beispiel dort der Fall sein, wo man beschließt, sich mit dem eigenen Musizieren in die Öffentlichkeit zu begeben und in einer inklusiven Besetzung vor Publikum aufzutreten. Aber auch und gerade bei *erstmaligen* Begegnungen, bei denen das inklusive Miteinander

noch keine Selbstverständlichkeit ist, sondern erst erreicht und „beworben“ werden muss, können ästhetische Kriterien eine wichtige Rolle spielen.

Wenn mich mein oberflächlicher und unvollständiger Eindruck nicht trügt, dann orientiert sich ein Großteil des soderpädagogischen Liedguts in seiner Melodik, Rhythmik und Harmonik an herkömmlichen Kinderliedern. Den entsprechenden Liedern ist also eine traditionelle Ästhetik eingeschrieben, zu deren Schönheitsidealen auch das Prinzip der maximalen Homogenität zählt. Stimmliche und melodische *Hetero*genität kann innerhalb der Eigengesetztlichkeit dieser Ästhetik nur als „falsch“ wahrgenommen werden. Die Dopplung des Gesangs durch chorische Gesten wiederum beruht auf dem Ideal der Synchronizität. „Perfekt“ wäre die musikalisch-gestische Wiedergabe dann, wenn es einer Gruppe gelänge, sauber zu singen und die illustrierenden Gesten in vollkommener Gleichzeitigkeit sowohl zum Gesang als auch untereinander zu vollziehen. Je näher ein Großteil der Gruppe diesem Ideal kommt, umso deutlicher treten einzelne Normabweichungen zutage und „stören“ das Gesamtergebnis – seien sie nun einer eingeschränkten Konzentrationsfähigkeit oder einer spastischen Lähmung geschuldet.
Für den oder die Betrachter*in vervielfachen sich dadurch die potentiellen Fehlerquellen. Bei einem „inklusions-affinen“ Publikum, das der Grundsituation mit Sympathie und Aufgeschlossenheit begegnet, kann dieses ästhetische Manko durch eine Haltung der empathischen Anspruchslosigkeit ausgeglichen werden. Dies aber deutet darauf hin, dass es sich bei der sonderpädagogischen Kombination aus vereinfachten Liedern und redundanten Gesten letztlich nicht um eine *inklusive Ästhetik* handelt, sondern um eine *exklusive Ästhetik der Beeinträchtigung.* Um eine Ästhetik also, die sich einseitig an den (vermeintlich) eingeschränkten Fähigkeiten der Schwächsten orientiert und das Musizieren damit von den ästhetischen Normen, Schönheitsidealen und Qualitätsansprüchen des restlichen Musiklebens entkoppelt.
Eine solche „exklusiv sonderpädagogische“ Musik kann ein hilfreiches Instrument sein, um den Lehrenden den Musikunterricht innerhalb eines Schulsystems zu erleichtern, das ohnehin bereits defizitorientierten vorselektiert ist. Den Anspruch, auf stimmige Weise zwischen unterschiedlichen Musikalitäten, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln und diese in ein als „schön“ oder bereichernd oder horizonterweiternd empfundenes und erlebtes Zusammenwirken zu bringen, erfüllt sie in meinen Augen nicht.

3.2) Besonderheit als Stärke

Fausto Sousa, Internationale Musiktheaterwerkstatt *Babylon*, 1997 (Foto: Jane Dunker)

Ein Beispiel für eine weitere Ausprägung inklusiver Musikästhetik wurde in diesem Text bereits mehrfach zitiert: Inklusive Bands gibt es mittlerweile erfreulich oft. Da ich mich in der entsprechenden „Szene" kaum auskenne und auch kein Rock- und Pop-Experte bin, möchte ich mich an dieser Stelle auf einige Beobachtungen und Vermutungen zur Ästhetik inklusiver Bandarbeit beschränken.
Offenbar verdankt sich die ästhetische Qualität inklusiver Bands dem Umstand, dass sie einen musikalischen Rahmen bieten, in dem sich die individuelle Expressivität ihrer geistig beeinträchtigten Bandmitglieder optimal entfalten kann und der auch von Außenstehenden als stilistisch stimmig und ästhetisch ansprechend empfunden wird. In meiner eigenen Arbeit habe ich häufig die Beobachtung gemacht, dass viele geistig beeinträchtigte Musiker*innen zwar stark eingeschränkt sind, so lange es um die musikalisch-technischen, regelhaften und nur nach jahrelanger Übung umsetzbaren Aspekte von Musik geht, dass sie aber auf der Ebene einer unmittelbaren Expressivität und intuitiven Musikalität über erstaunliche Fähigkeiten verfügen und hier mitunter sogar Berufsmusikern deutlich überlegen sind. Ob es sich hierbei um eine angeborene oder um eine umfeld- und ausbildungsbedingte „Andersartigkeit" handelt, ist für diesen Befund zunächst unerheblich.[6] Für die inklusive Bandarbeit erscheint er mir ungeachtet aller Kausalitätsfragen als relevant, weil gerade in der Rock-, Punk- oder Heavy-Metal-Ästhetik eine subjektive, nicht-konforme Expressivität sehr viel mehr gewertschätzt wird, als in Klassik, kommerzieller Volksmusik oder Schlager. Anders als beim zuvor beschriebenen Ansatz einer „musikalischen Barrierefreiheit" muss die tradierte Stilistik also nicht um der Partizipation willen künstlich vereinfacht werden. Sie bringt bereits eine wichtige ästhetische Voraussetzung dafür mit, dass eine geistige oder körperliche *Beeinträchtigung*, die in weiten Teilen des gesellschaftlichen Lebens zur *Behinderung* wird, in diesem Kontext als *Besonderheit* und ästhetische *Bereicherung* wahrgenommen werden kann.

Gleichzeitig gibt es in der tonal und rhythmisch gebundene Bandarbeit – anders als beispielsweise beim Freejazz oder in der freien Improvisation – aber auch deutlich ausgeprägte

6 Die weit entwickelten technischen und (zumindest zum Zeitpunkt unserer Zusammenarbeit vor einigen Jahren) eher durchschnittlichen improvisatorischen Fähigkeiten von Katharina Reichelt, einer Cellistin mit Downsyndrom, deuten zumindest darauf hin, dass sich diese Beobachtung nicht verallgemeinern lässt.

regelhafte Aspekte. Damit sich die einzigartige Stimme des Frontsängers oder das wild hingerotzte Solo der Leadgitarristin entfalten kann, bedarf es unter Umständen einer besonders präzisen Rhythmusgruppe. Damit sich die freischwebende Tonalität eines Gesangssolisten als besondere Ausdrucksstärke wahrnehmen lässt, müssen die Begleitharmonien sauber intoniert sein.
Im ästhetischen Sinn „gelungen" erscheint mir eine inklusive Bandarbeit deshalb vor allem dort, wo die unterschiedlichen Musikalitäten der beteiligten Musiker*innen auf Grundlage einer gemeinsamen Ästhetik als Stärken und Schwächen ernstgenommen und durch geschickte Besetzungen und Arrangements für ein stimmiges Gesamtergebnis fruchtbar gemacht werden. Nicht maximale und umfassende Partizipation wäre also das Ziel („alle dürfen die ganze Zeit mitspielen"), sondern die Beteiligung aller an einem möglichst gelungenen Gesamtergebnis.

Auch in der Bandarbeit gibt es – wenn sie die ihr zugrundeliegende Ästhetik ernst nimmt – Aspekte des Exklusiven. Wo sie die richtigen Akteure auf die richtigen Arrangements treffen lässt, da kann ihr das Kunststück gelingen, musikalisch überzeugend und inklusiv zugleich zu sein. Aber sie vermag nicht jeden Musikertypus zu inkludieren, sondern braucht Spieler*innen, die bestimmte Anforderungen und Profile erfüllen. Die Palette dieser Anforderungen wird zwar in der Regel größer und vielfarbiger sein, als in einem klassischen Vokal- oder Instrumentalensemble. Aber auch sie hat ihre Grenzen. Nicht jede kann oder will eine Vollblut-Rockerin sein; nicht jeder kann oder mag sich in die Disziplin einer gemeinsamen Probenarbeit fügen.
Größer wird der potentielle Partizipationsradius, wenn man die Grenzen einer vorgefassten stilistischen Definition verlässt und das Prinzip „Besonderheit als Stärke" auf ein stilübergreifendes Verständnis von Arrangement und Liedbegleitung überträgt. Ein Schlüssel für die ästhetische Stimmigkeit scheint mir darin zu liegen den Part des „Besonderen" nicht einseitig an die geistig oder stimmlich beeinträchtigten Akteure zu übertragen, sondern mit allen verfügbaren Mitteln einen ästhetischen Kontext zu schaffen, der Normabweichungen plausibel macht. Zwischen 1997 und 2008 hatte ich in einer Reihe von inklusiven Musiktheaterproduktionen Gelegenheit, verschiedene Varianten dieses Grundprinzips zu erproben. Dabei verfolgte ich auf ästhetischer Ebene eine Strategie, die man als „funktional postmodern" bezeichnen könnte. Die Grundannahme der Postmoderne, die von einer gleichberechtigten Verfügbarkeit aller historischen Stile ausgeht und „Stilistik" als kontextbezogenes Schöpfen aus einem nahezu unbegrenzten Materialpool versteht, wurde konequent in den Dienst der musikalischen Inklusion gestellt.

What shall we do with the special voices? Zum Beispiel dies: Ihre Ruppigkeit und Kantigkeit zum Ausgangspunkt eines außer Rand und Band geratenen Bordorchesters machen, das auf dem schlingernden „Narrenschiff" (in einer sehr freien Bühnenversion der gleichnamigen satirischen Dichtung von Sebastian Brant) seine Seemannslieder singt und spielt und dabei über weite Strecken nach betrunkenen Piratinnen und leicht lädierten Matrosen klingt. Auch in anderen Musiktheaterproduktionen verfolgte ich den Ansatz, ausgehend von der Themensetzung der jeweiligen Produktion und den stimmlichen und expressiven Besonderheiten des jeweiligen Ensembles nach einer passenden Stilistik zu suchen, die diese Besonderheiten so plausibel wie möglich machte. Trotz der übereinstimmenden Arbeitsweise konnten sich die Ergebnisse klanglich und stilistisch stark voneinander unterschieden: Mal war am Ende des Arbeitsprozesses eine dystopische Klanglandschaft aus Maschinengeräuschen und splitterndem Glas entstanden („Babylon", 1997), mal ein stilisierter „Schamanengesang", dessen Orchesterbegleitung an archaisierende Versatzstücke der gemäßigten Moderne anknüpfte („Accompagnato – Die Kunst des Begleitens", 2008).
Auch wenn eines der Ziele dieser Vorgehensweise in einem „inklusiven" Miteinander von Akteur*innen mit und ohne geistige oder stimmliche Besonderheiten besteht – das kompositorische Verfahren selbst ist hochgradig „exklusiv". Die Stücke, die ich für diese Musiktheaterproduktionen schrieb, wären kaum auf andere Ausführende übertragbar gewesen.

Dass dieses exklusive Komponieren auch an seine Grenzen stoßen kann, wurde mir in der Zusammenarbeit mit dem Sänger und Schauspieler Frank Bartelniewöhner bewusst. In einer Adaption der Theaterwerkstatt Bethel von Ovids *Metamorphosen* übernahm er die Rolle des Orpheus und entwickelte mehrere Arien auf eigene Texte („ich kann meine Stimme zaubern"). Begleitet von Harfe und Oboe in reinem E-dur sang er mit einer extrem wandlungsfähigen Stimme in einer völlig freischwebenden Tonalität, die keine richtigen und falschen Töne kannte: In meinen Ohren die denkbar sinnfälligste Verkörperung des mythischen Orpheus.
Frank hat das Down-Syndrom, ich kannte ihn zu diesem Zeitpunkt schon einige Jahre und glaubte auch seine musikalischen Fähigkeiten und Besonderheiten zu kennen. Doch ab der fünften oder sechsten Aufführung begann er unerwartet, seine Melodik der Harfenbegleitung anzupassen und zunehmend in einer Art improvisiertem E-Dur zu singen. Nach herkömmlichen musikpädagogischen Maßstäben ein gewaltiger Entwicklungssprung – doch ich kann nicht verhehlen, dass ich enttäuscht war. Im ästhetischen Kontext unseres Stückes klangen Franks Arien mit einem Mal konventionell und langweilig; einzelne melodische Abweichungen wirkten wie Intonationsschwächen.
Das Beispiel verdeutlicht, dass die künstlerische Zusammenarbeit mit geistig beeinträchtigen Akteur*innen, wie ich selber sie seit Jahren praktiziere, durchaus auch ihre paradoxen und fragwürdigen Seiten hat. Es ist stark zu vermuten, dass das geglättete E-Dur dem Selbstbild und dem musikalischen Geschmack meines Solisten Frank sehr viel mehr entsprach, als meine „postmoderne" Betonung seiner Ausdrucksbesonderheiten. Mein Versuch, mich mit ihm über diese Frage auszutauschen, scheiterte daran, dass ihm der Unterschied zwischen der freitonalen und der „E-Dur"-Version nicht bewusst war. Auch meine Bitte, doch wieder ein „bisschen schräg" zu singen, führte zu keinem brauchbaren Ergebnis, sondern zu einem heillos übertriebenen Overacting.
Man kann mir also mit allem Recht vorwerfen, Franks sängerische Eigenarten für meine Komposition und zu meiner eigenen künstlerischen Profilierung funktionalisiert zu haben. Dem würde ich grundsätzlich zustimmen, war und bin aber der Überzeugung, dass daran in einem künstlerischen Kontext nichts auszusetzen ist. Wenn „Inklusion" das Ziel der gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe hat, dann zählt dazu auch der Umstand, dass es in einer Musiktheaterproduktion jemanden gibt, der das Sagen hat. Auch andere Komponistinnen oder Regisseure wählen sich ihre Interpreten nicht aus Menschenfreundlichkeit aus, sondern aufgrund ihrer besonderen Fähigkeiten und Ausdrucksqualitäten. Es zählt zu den handwerklichen Grundlagen eines jeden Komponierens und Arrangierens, die spezifischen Möglichkeiten und Einschränkungen einer Instrumentalbesetzung – beschränkte Tonumfänge, spieltechnische und dynamische Grenzen – zu kennen und zu berücksichtigen. In der Ästhetik der „Neuen Musik" geht es zusätzlich darum, diese Spielräume neu auszuloten und zu erweitern, neue Klänge und Regelsysteme zu erfinden und auf diese Art nicht nur neue Musikstücke, sondern neue musikalische Sprachen zu generieren.
Es mag auf den ersten Blick zynisch erscheinen, dieses „Materialdenken" auf Menschen zu übertragen und ihre Eigenarten als künstlerisches Stimulans zu verstehen. Aber die Rolle des Klangforschers, der aufrichtig an den stimmlichen und expressiven Besonderheiten seines Gegenübers interessiert ist, bewahrt zumindest davor, diesem mit irgendwelchen therapeutischen Intentionen zu begegnen: Andersartigkeit ist in solchen Settings nichts, das wegkuriert, überwunden, unsichtbar gemacht oder geflissentlich übersehen wird. Sie wird *stark gemacht*, indem ihr ein exklusiver Entfaltungsraum geschaffen wird.

Anders sieht es hingegen aus, wenn es um eine inklusive *Didaktik* und um das Ziel einer alltäglichen, selbstverständlichen Teilhabe an Musik geht. Hier würde „Partizipation" bedeuten, den eigenen Geschmack entfalten zu können und nicht an das Reservat einer exklusiven Experimentalästhetik gebunden zu sein. Ich werde in einem späteren Abschnitt auf diese Frage zurückkommen und eine Arbeitsweise vorstellen, die dem ästhetischen Selbstbild von geistig beeinschränkten Menschen mehr Raum gibt als die hier beschriebene Inszenierung ihrer Ausdrucksbesonderheiten.

3.3) Hermetische Sprachen

Bärbel Schütz, Lisa Thiele und Ervin Aller (hier bei einem Auftritt mit dem Tubisten Melvyn Poore des Ensembles *musikFabrik*)

Einen exklusiven, ästhetisch offenen Raum schaffen: Darum ging es mir in besonderem Maße in der Zusammenarbeit mit Akteur*innen, die zu einer artikulierten und im landläufigen Sinne „verständlichen" Kommunikation nicht fähig sind, sondern über eine ganz eigene, lauthafte Sprache verfügen. Es war abermals die Theaterwerkstatt Bethel, die mir den Rahmen dafür bot, mich intensiv mit den Eignerinnen und Eignern solcher „hermetischen Sprachen" auseinanderzusetzen.
Bärbel Schütz verständigt sich in einer Art „Lall- und Lachsprache", in der es zwar keine differenzierte Lautbildung gibt, die aber auf der Affektebene durch ihren melodischen Gestus und durch begleitende Gebärden durchaus verständlich wird. Bei Lisa Thiele geschieht die Kontaktaufnahme, indem sie ihr Gegenüber anspuckt oder ihm sanft in die Hand beißt. Ihre markanteste stimmliche Äußerung ist ein lang gezogener, durchdringender Schrei, der mit einer Art langsamem Tremolo gestaltet wird, indem die Hand wie ein Dämpfer vor den Mund gehalten wird. Das stimmliche Repertoire von Jens Ottofülling wiederum umfasst leise Schnalzlaute mit der Zunge und ein leises, fast gehauchtes Anschlagen der Stimme. Hinzu kommt eine ausgeprägte Vorliebe für das Klatschen und Reiben der Hände in verschiedenen rhythmischen Varianten.
Seit 1998 hatte ich in zahlreichen experimentellen Werkstattbegegnungen die Gelegenheit, mit Akteuren zusammenarbeiten, deren stimmliche Äußerungsformen – ähnlich wie in den drei beschriebenen Fällen – nicht dem landläufigen Verständnis von Sprache oder Gesang entsprechen. Vielfach haben diese „hermetischen Sprachen" eine Tendenz zum Geräuschhaften, nicht immer ist in ihnen eine kommunikative Absicht erkennbar. Unklar war zu Beginn unserer Zusammenkünfte mitunter auch, ob die Eigner*innen dieser Sprachen über ein „ästhetisches Bewusstsein" verfügten und ob es überhaupt sinnvoll war, ihnen eine spezifische „Musikalität" zuzuschreiben. In der Art und Weise, wie sie beschult wurden und untergebracht waren, spielte eine solche etwaige Musikalität jedenfalls in der Regel keine für mich erkennbare Rolle.
Wo immer es finanziell und organisatorisch möglich war, bezog ich in die entsprechenden Arbeitsbegegnungen weitere professionelle Musiker*innen ein – vorzugsweise solche, die über eine hohe Flexibilität und ein breites stilistisches Spektrum verfügten und sich beispielsweise auf Jazz, freie Improvisation oder Neue Musik spezialisiert hatten. Die ebenso offene wie „exklusive" Zielsetzung unserer Zusammenkünfte bestand darin, sich von jeglicher stilistischen und formalen Vorfestlegung freizumachen und sich stattdessen mit allem verfügbaren musikalischen Handwerkszeug intuitiv auf die jeweilige „hermetische Sprache" einzulassen. Für jede Akteurin wurde eine ganz eigene musikalische Form kreiert: Ein clownesk-absurdes „Lachtheater" voller spontaner Einfälle mit Bärbel Schütz; klagende Schrei-Duette mit Lisa Thiele; ein swingender Bossa Nova mit Jens Ottofülling, in dem sich

gehauchte Melodietöne, Schnalzlaute, Klavierakkorde und rhythmisches Händereiben zu einer völlig organischen Einheit verbanden.

In welchem Maße die Eigenart und das besondere Ausdruckspotential einzelner Musiker und Musikerinnen ganz neue künstlerische Formen hervorbringen kann, zeigt die Begegnung zwischen der Jazzsängerin Alexandra Naumann und dem Vokalisten Ervin Aller. 2007 initiierten Alexandra und ich unter dem Dach der Diakonie Köln-Michaelshoven ein Experimentalensemble für geistig beeinträchtigte Spielerinnen und Spieler, dem wir den Namen *Maul&Trommel* gaben. Ervin Aller fiel uns von der ersten Probe an durch seine erstaunliche Bühnenpräsenz und überschäumende Spielfreude auf. Er konnte zwar sprechen und wer ihn gut kannte, verstand ihn auch. Darüber hinaus aber verfügte auch er über eine besondere Form der Musikalität, die kaum jemand mit ihm zu teilen vermochte. Ervin beherrschte eine beeindruckende Palette an komödiantischen und hochexpressiven stimmlichen Registern, die in ihrer Vielfalt an Koryphäen der experimentellen Vokalmusik wie David Moss oder Phil Minton erinnerte. Dennoch schien er anfangs weder „bühnentauglich“ noch ensemblefähig zu sein. Seine Präsenz war so überwältigend, dass er alle anderen Akteure „an die Wand spielte“. Hinzu kam, dass er – einmal in Fahrt gekommen – in seinen Improvisationen nicht mehr zu bremsen war und sich auch selbst nicht zu bremsen vermochte. Nur mit sanfter Gewalt konnte er zum Beenden eines Auftrittes, zum Verlassen einer Bühne bewegt werden. Ließ man ihn gewähren, dann eskalierte die Intensität seines Spiels und schlug schließlich in ein autoaggressives Verhalten um, das uns Betreuenden das Gefühl gab, ihn vor sich selbst schützen zu müssen.
Schon zum damaligen Zeitpunkt wusste ich, dass Alexandra Naumann über ein besonderes stimmliches Einfühlungsvermögen verfügt. Mehrfach bat ich sie (ohne eine konkrete Idee zu haben) Ervin stimmlich zu begleiten; mehrfach lehnte sie ab: Er sei stimmlich zu dominant, seine Präsenz zu groß, sein Gesang zu dicht, um noch irgendetwas hinzufügen zu können. Schließlich ließ sie sich dann doch überreden, stellte sich in einer denkwürdigen Probe neben ihn und stimmte in seinen Gesang ein.
Ervin gab eine seiner aberwitzigen Nonsense-Improvisationen zum Besten, in der Geräusche, Melodiefragmente und Textbruchstücke völlig unvorhersehbar aus ihm heraussprudelten. Alexandra sang in geradezu beängstigender Perfektion jede Silbe, jede noch so überraschende melodische Wendung mit – in lupenreiner Synchronität, quasi „einstimmig“ im Oktavabstand, als würde sie genau wissen, was Ervin als nächstes in den Sinn kommen würde. Obwohl der Verlauf ganz und gar unvorhersehbar war, klang es, als hätten die beiden dieses „Stück“ wochenlang geprobt. Nach diesem Duett war Alexandra völlig ausgelaugt und erschöpft. Ervin hingegen schien sehr vergnügt zu sein.
Es war unklar, ob sich das Experiment würde wiederholen lassen – aber wir beschlossen, es zumindest zu versuchen. Wieder und wieder trainierten wir mit Ervin, seine Improvisationen zu beenden, bevor sie in anfallsartige „Gesangsausbrüche“ eskalierten – anfangs eine schier unlösbare Aufgabe. Doch mit der Zeit zeichneten sich Fortschritte und wiederholbare Formen ab. Ein *einzigartiges* Gesangsduo von wahrhaft *unnachahmlicher* Qualität war entstanden.
Und auch für die bereits erwähnte Gabi Schneider – für die Frau also, die *nie nicht* sang – entwickelte sich im Laufe der Zusammenarbeit eine Form, die es ihr ermöglichte, sich an einer Bühnenperformance zu beteiligen. Eigentlich wäre es allen, die sie kannten, als völlig unmöglich erschienen, Frau Schneider zu einem öffentlichen Auftritt zu bewegen. Doch nachdem wir ein gewisses Vertrauensverhältnis zu ihr aufgebaut hatten, machte Anne Kordbarlag, Darstellerin und Performerin aus dem damaligen Ensemble der Theaterwerkstatt Bethel, das Unmögliche möglich und entwickelte eine passgenau auf sie zugeschnittene Form der Interaktion und Präsentation. Der gemeinsame „Auftritt“ der beiden begann mit einer längeren Phase der Kontaktaufnahme und des Aufeinander-Einschwingens: Parallel zum bereits laufenden Bühnengeschehen setzte sich Anne, abseits von Bühne und Publikum, neben Frau Schneider und summte ihr leise ins Ohr.

Im Moment des eigentlichen Auftritts stand Anne dann auf, wechselte aus der Haltung intimer Zuwendung in eine „öffentliche“ Bühnenpräsenz und betrat die Bühne, wo sie sich auf einen Stuhl setzte und, für alle sichtbar, typische Muster aus dem Bewegungs- und Gesangsrepertoire von Frau Schneider performte. Direkt neben ihr auf der Bühne: Ein leerer Stuhl.
Wir führten diese Performance insgesamt drei Mal auf. Beim ersten Mal blieb Frau Schneider an ihrem Platz abseits des Geschehens, reagierte aber stimmlich, indem sie Anne quer durch den Raum „zusang“. Beim zweiten Mal stand sie auf und umrundete in großen Kreisbewegungen singend die Bühne. Beim dritten Mal betrat sie die Bühne und setzte sich auf den freien Stuhl neben Anne. Beide gemeinsam sangen und performten für das Publikum und gingen gemeinsam ab. Eine Betreuerin von Frau Schneider, die im Publikum saß, traute ihren Augen nicht. Und wir alle hatten etwas über Freiheit und Autonomie, Behinderung und äußere Zuschreibungen und über die stille Kraft der Resonanz gelernt.

Auf den ersten Blick wirken diese Fallbeispiele wie eine zugespitzte Variante des im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Verfahrens und scheinen gewissermaßen den „Gipfel der Exklusivität“ darzustellen. So hatte ich selber sie denn auch stets als Teil meiner kompositorischen Arbeit betrachtet und mir nie Gedanken darüber gemacht, ob und wie sich ein solcher Ansatz auf eine inklusive Fachdidaktik übertragen lasse. Die privilegierte Rolle des projektweise eingeladenen „Gastkomponisten“ ermöglichte es mir, optimierte Bedingungen einzufordern, wie sie sich im schulischen Regelbetrieb kaum hätten herstellen lassen. Sämtliche beschriebenen Fälle waren in eigens dafür geschaffenen „Offenen Räumen“ angesiedelt, die eine hoch konzentrierte und ungestörte Arbeit jenseits der institutionellen Routine ermöglichten – wobei der „offene Raum“ hier sowohl innerlich als auch äußerlich, im wörtlichen wie im übertragenen Sinn zu verstehen ist. Wir verfügten über *Räumlichkeiten*, die Platz für Zuwendung und Abwendung, für konzentrierte Einzelarbeit und den Schutzraum einer großen Gruppe boten. Wir verfügten über *freie Zeiträume*, in denen kein Arbeitspensum zu bewältigen, kein bestimmter Lernstoff zu vermitteln war, sondern in denen Ungeplantes geschehen und Geplantes erarbeitet werden konnte, in denen gespielt, gealbert, geruht und konzentriert geprobt werden durfte.
Vor allem aber waren alle Projekte von der Übereinkunft getragen, ästhetisch offene *Denk- und Wahrnehmungsräume* zu ermöglichen, die nicht durch ein vordefiniertes „Falsch“ oder „Richtig“, „Schön“ oder „Weniger schön“ eingeengt sind und in denen sich deshalb immer wieder neu eine flüchtige, situative Stimmigkeit entfalten konnte.
Hinzu kam die geradezu luxuriöse Situation, mit ausgewählten Improvisationsmusiker*innen zusammenarbeiten zu können – wahrlich kein „inklusives“ Setting also, sondern eher die Begegnungen zweier extremer Randpole von Musikalität: Auf der einen Seite eine sehr ausgeprägte stimmliche oder sprachliche Eigenart, die häufig mit einer kognitiven Beeinträchtigung gepaart war und dazu beitrug, den oder die Betreffende gesellschaftlich und kommunikativ zu isolieren. Auf der anderen Seite die musikalische „Extrembegabung“ der Profis, die mit ihrem Instrument auf eine so umfassende Weise vertraut waren, dass es ihnen möglich war, für jede hermetische Sprache einen adäquaten musikalischen Ausdruck und ein eigenes und einzigartiges musikalisches Regelsystem zu erfinden. Ihre Expertise bestand darin, stilistisch „aus dem Vollen schöpfen“ zu können – ihre Aufgabe aber war, genau dies zunächst nicht zu tun, sondern sich ganz auf die jeweilige Begegnung einzulassen, ohne sie durch eigene stilistische Erwartungen und Vorgaben festzulegen. Im Zusammenspiel zwischen diesen beiden Extrempolen konnten dann neue Systeme von ästhetischer Gesetzlichkeit entstehen, die dazu führten, dass niemand sonst diesen musikalischen Part besser hätte ausfüllen können, als eine Lisa Thiele, ein Ervin Aller oder ein Jens Ottofülling.
Dies alles deutet auf den ersten Blick darauf hin, dass eine solche Form der exklusiven ästhetischen Zuwendung für eine inklusive Didaktik völlig unbrauchbar ist. Und auf den zweiten Blick?

4) Inklusion als kulturelle Dissonanz

4.1) „Entlernte“ Musikalität und Scham

Erst mein kurzes Gastspiel an der Pädagogischen Hochschule konfrontierte mich mit der Frage einer Übertragbarkeit meiner bisherigen Arbeitsweisen in den Schulbetrieb und führte mir einen wesentlichen Unterschied zwischen den beiden zuvor beschriebenen Ansätzen vor Augen. In den Musiktheaterproduktionen der Theaterwerkstatt Bethel war ich von einer „postmodernen“ Ästhetik ausgegangen. Die dadurch ermöglichte Offenheit war allerdings alles andere als voraussetzungslos. Im Gegenteil: Nur weil meine professionellen Kolleg*innen und ich handwerklich festen Boden unter den Füßen hatten und uns ein stabiles ästhetisches Referenzsystem zur Verfügung stand, vermochten wir jene stilistische Flexibilität aufzubringen, die für ein Gelingen dieses Ansatzes nötig war. Als Vertreter*innen ein- und derselben Generation waren wir alle von der „Neuen Musik“ des 20. Jahrhunderts geprägt, ohne sie (wie noch die vorangegangene Generation) dogmatisch gegen die „Verunreinigung“ durch Traditionelles verteidigen zu müssen. Wir alle hatten gelernt, gleichermaßen in tonal gebundenen und ungebundenen oder auch rein geräuschhaften Kontexten zu improvisieren. Wir alle gehörten zu einer Generation von ästhetischen Kosmopoliten, für die jeder musikalische Stil den Charakter eines Zitates hat. Es stellte deshalb für uns alle weder handwerklich noch ästhetisch ein Problem dar, uns auf einen schrägen Tango, eine freitonale Punksession oder eine durch spastische Lähmungen überexpressiv aufgeladene Soloarie einzulassen.
Auf einen schulischen Regelbetrieb lässt sich dieser Ansatz schon alleine deshalb nicht übertragen, weil er zu viel voraussetzt. Nicht von jeder Musiklehrerin (und erst recht nicht von jedem fachfremd Unterrichtenden) kann erwartet werden, dass sie die dafür nötigen technischen und improvisatorischen Voraussetzungen mitbringen.

Bei der Auseinandersetzung mit den geräuschhaften „hermetischen Sprachen“ hingegen musste der ästhetische Raum noch sehr viel weiter geöffnet werden. Hier ging es nicht darum, vorhandene Stilistiken abrufen und verfremden zu können, sondern um eine intuitive musikalische Einfühlung. Ein Großteil der Musik, die hier entstand, war nicht primär tonal oder metrisch, sondern „gestisch“ definiert. Ihr Ausgangspunkt waren die spezifischen Sprach-, Klang- und Bewegungsgesten, die sich beispielsweise aus einer veränderten Körperspannung, einer besonderen emotionalen Impulsivität oder einer stark verlangsamten und reduzierten Reaktion auf äußere Reize ergaben. Aufgabe der improvisatorisch begleitenden Musiker war es, sich empathisch in die Reaktionsmuster und Affekte des jeweiligen Gegenübers einzufühlen und musikalisch damit zu interagieren. Ein übersprudelndes und extrovertiertes Temperament wie das von Ervin Aller brachte dabei völlig andere Reaktionen hervor, als die feinen Klick- und Schnalzgeräusche von Jens Ottofülling – wobei diese Reaktionen in beiden Fällen von „Vierertakt“ und „Durtonleiter“ weit entfernt waren und sich stattdessen in rhythmisch und metrisch sehr freien Räumen bewegten.
Als ich während meines Gastsemesters an der PH Ludwigsburg versuchte, meinen Studierenden dieses gestische Improvisieren im Rahmen eines Blockseminars zu vermitteln, blieb das Ergebnis – gemäß meinen Erwartungen – zunächst deutlich hinter der musikalischen Qualität meiner professionellen Impro-Kollegen zurück. Als wir jedoch einige Wochen später im Rahmen des gleichen Seminars eine örtliche Einrichtung der Behindertenhilfe besuchten und dort einen Tag lang in Kleingruppen mit den Bewohner*innen improvisierten, geschah etwas Erstaunliches: Plötzlich war von einer solchen qualitativen Diskrepanz kaum noch etwas zu spüren: Die Hingabe, musikalische Einfühlung und Klangphantasie der mitwirkenden Studentinnen ließ nichts zu wünschen übrig. Mit einem Mal erwiesen sie sich als glänzende Improvisatorinnen.
Mangelndes *Können* kann es also nicht gewesen sein, das meine ersten Versuche, die Studierenden zum „gestischen“ Improvisieren anzustiften, ein wenig ausbremste. Ich glaube, es war etwas anderes: Erfolgreiche *Verinnerlichung*. Denn das, was ich ihnen abverlangte,

war ja eben gerade nicht eine bestimmte musikalische Technik oder Fertigkeit. Sondern ein Verstoß gegen ästhetische Normen, die sie über Jahre erlernt und sich zu eigen gemacht hatten.
Sobald die Studierenden im Rahmen unserer Exkursion einem Menschen gegenübersaßen, dem genau diese ästhetischen Normen aufgrund seiner kognitiven Andersartigkeit nicht zur Verfügung standen, waren sie motiviert und empathisch genug, um sich mit Feuereifer auf diesen ästhetischen Regelverstoß einzulassen. Kurz zuvor jedoch, während unserer vorbereitenden Trockenübungen im Seminarraum, war ihnen meine Aufforderung zum völlig freien Improvisieren mit Stimme, Gesten und Geräuschen vermutlich ein wenig unangenehm gewesen und hatte, bei aller Offenheit, eine gewisse Verlegenheit ausgelöst.

Mitunter, wenn ich im Kollegenkreis von meiner praktischen Arbeit im Bereich der Inklusion erzähle, huscht irgendwann ein Lächeln über das Gesicht meines Gegenübers, gefolgt von dem Satz: „Dann sind es ja eigentlich die Musikprofis, die inkludiert werden müssen". Jawohl, so ist es. Und die Tatsache, dass es so ist, ist zwar durchaus ein Lächeln wert, weil sie auf so entwaffnende Art unsere üblichen Erwartungen und Kriterien umkehrt. Aber sie hat in meinen Augen nichts *Lächerliches*, sondern muss mit größtem Ernst und Respekt betrachtet werden.
Ich habe in den zurückliegenden Abschnitten einige praxiserprobte Bausteine für eine inklusive Ästhetik beschrieben. Doch über solche Bausteine zu verfügen, ist nur „die halbe Miete". Um der Utopie einer „inklusiven Musik" tatsächlich näher zu kommen, muss man auch den Widerständen derer gerecht werden, die sich als „nicht behindert" verstehen. In meinen Augen ist die am schwersten zu überwindende Hürde auf dem Weg zu einer inklusiven Ästhetik und Didaktik der Musik nicht „Behinderung" oder „Beeinträchtigung", sondern *Scham*. Um dies zu erklären, bedarf es eines kleinen Exkurses.

Normalerweise widerspreche ich vehement, wenn einer bestimmten musikalischen Form eine besondere „Natürlichkeit" zugeschrieben wird. Eine „natürliche Musik" – das kann in meinen Augen nur ein Konstrukt sein. Mehr noch: Ein fragwürdiges und gefährliches Konstrukt, von dem der Weg zu anderen, negativen Zuschreibungen („unnatürlich", „entartet") nicht weit ist. Doch wenn ich versuche, der soeben beschriebenen Episode auf den Grund zu gehen, muss ich meine eigene strikte Haltung ein wenig relativieren. Wie ist es zu erklären, das die Studierenden in der direkten Interaktion mit einem geistig beeinträchtigten Gegenüber plötzlich etwas mühelos „konnten", das sie vorher große Überwindung gekostet hatte?
Eine mögliche Erklärung wäre, dass die empathische Hinwendung zu einem Menschen, dem unsere Form von Sprache nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung steht, etwas in uns weckt, das gewissermaßen Teil unserer biologischen Grundausstattung ist. Was für diese Vermutung spräche, ist die Ähnlichkeit derartiger Interaktionen mit der vorsprachlichen Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern. Genau diese Form der „musikalischen Eltern-Kind-Beziehung" aber wird von manchen Neurowissenschaftler*innen als ein Teil unseres genetischen Programms und als wichtigen Evolutionsfaktor[7] betrachten, weil sie die biologische Grundlage für Sprachfähigkeit und kollektives Handeln bildet: „Musik ist (…) die Sprache der Gruppe und Sprache ist die Musik des Individuums"[8].
Dies würde bedeuten, dass die Interaktion mit kognitiv und sprachlich stark eingeschränkten Dialogpartner*innen eine Form der Musikalität weckt, die nicht kulturell erlernt, sondern eher kulturell „*ent*-lernt" ist. Herkömmliche musikalische Ästhetik könnte dann als eine kulturelle Überwindung, Überhöhung und Domestizierung dieser uns angeborenen gestischen Musikalität verstanden werden. Eines von vielen Beispielen dafür ist die „musikalische Rhetorik" der Barockmusik. Auch sie übersetzt Affekte in rhythmisch-melodische Gesten – aber sie hegt sie in das Regelwerk der Dur-Moll-Tonalität und des polyphonen Satzes ein. Der impulsive, geräuschhafte Charakter des Seufzens und Stöhnens, Lachens und

7 Vgl. STEFAN KÖLSCH, Good Vibrations. Die heilende Kraft der Musik, Berlin 2019, 23ff [im Folgenden: Kölsch]
8 Kölsch, 26

Schreiens, Weinens und Juchzens wird in der Barockmusik – so wie in fast allen Musikstilen – durch Tonskalen, Melodien und Metrik gebändigt. Dementsprechend liegt der Didaktik des Instrumentalspiels und des schulischen Singens zu großen Teilen eine *tabuisierende* Ästhetik zugrunde.
Mit ihrem Bestreben nach neuen und „unerhörten" Formen und Klängen stellt die „Neue Musik" des 20. Jahrhunderts in dieser Hinsicht einen ästhetischen Sonderfall dar. In der Vokalmusik eines Dieter Schnebel oder einer Cathy Berberian sind große Teile der kulturellen Tabuisierung zurückgenommen. Das Gestische, Geräuschhafte, unmittelbar Affektive wird in das als „Musik" akzeptierte Ausdrucksarsenal zurückgeholt. Wenn also meine professionellen Kolleg*innen aus Neuer Musik und Freier Improvisation in besonderem Maße dazu befähigt waren, sich auf ein Gegenüber mit geistiger Beeinträchtigung einzulassen, dann muss dies nicht in erster Linie mit handwerklich-technischem *Können* zu tun haben, sondern mit diesem konkreten ästhetischen Background, der es ihnen ermöglicht, sich „schamlos", mit großer Ernsthaftigkeit und Wertschätzung auf diese Form der Lautäußerung einzulassen. Im Unterschied zu vielen anderen, technisch ebenso versierten Musiker*innen verfügen sie über ein ästhetisches Referenzsystem, das es ihnen erlaubt, genau dies als „kultiviert" verstehen zu können.

Grund- und Vorschulkindern bereitet das Sprechen und Singen in erfundenen Nonsense-Sprachen, das ungezwungene Herumprobieren und „Herumalbern" mit der eigenen Stimme oder die Kombination von Gesang und theatralen Gesten erfahrungsgemäß große Freude. Doch für ältere Kinder und Jugendliche, die sich stark über einen altersgemäßen Habitus definieren, kann die Erwartung, sich auf eine derart fremde und befremdliche Art der Expression einzulassen, eine erhebliche ästhetische Zumutung darstellen – wobei das eigene Unbehagen noch durch die durchaus begründete Angst verstärkt wird, sich vor den Mitschülern zu blamieren.
Auch in meinen Orchesterworkshops gab und gibt es immer wieder einzelne Musiker*innen, die mit großer Aufrichtigkeit einräumen, wie verunsichernd es für sie ist, den sicheren Hafen des Notenpults zu verlassen und sich auf das ungesicherte Terrain der freien Improvisation und Interaktion zu begeben.
Ich kann es ihnen gut nachfühlen. Zwar habe ich selber aufgrund meiner musikalischen Sozialisiation keine Scheu vor „schrägen Tönen" und freier Improvisation. Aber ich empfinde eine starke innere Abwehr, wenn es darum geht, bei Karnevalsliedern oder Schlagern mitzuschunkeln oder zu -klatschen. Und auch als meine Studierenden mich mit einigen „sonderpädagogischen Liedern" konfrontierten, die dem (unter Punkt 3.1 beschriebene) Modell der „musikalischen Barrierefreiheit" folgen, fiel es mir schwer, unbefangen in diese Lieder einzustimmen. Ich empfand die Verknüpfung von leicht singbaren Melodien und redundanten Gesten als so infantilisierend, dass ich an dieser Stelle nur noch schwer eine offene und zugewandte Dozentenrolle aufrechterhalten konnte.
Um nicht missverstanden zu werden: Natürlich steht die hier beschriebene ästhetische Irritation der „Nichtbehinderten" in keinem Verhältnis zu jener existentiellen Scham, die es auslösen kann, wenn der eigene Assistenzbedarf in der Öffentlichkeit dauerhaft als „defizitär" eingeordnet wird. Nur in Windeln an einer Chorprobe teilnehmen zu können, im Rollstuhl auf Bühnen gehievt oder während der Probenpausen gefüttert werden zu müssen, kann in einer zumindest teilweise entsolidarisierten Gesellschaft eine gewaltige emotionale Schamgrenze darstellen. Weil es aber in der Regel „wir Nichtbehinderten" sind, die auf struktureller und institutioneller Ebene über Partizipation oder Nichtpartizipation entscheiden, müssen auch jene Faktoren angesprochen und bedacht werden, die eine Inklusionsbereitschaft auf der Seite der Mehrheitsgesellschaft unterschwellig erschweren. Diese Faktoren stillschweigend zu übergehen, wird dazu führen, dass sie im Verborgenen weiterwirken. Ich plädiere deshalb dafür, offen zu diesen ästhetischen Hürden zu stehen – nur so können sie versachlicht und konstruktiv überwunden werden.

4.2) Ästhetische Wertekonflikte als interkulturelle Hürde

Es gibt keine „falsche“ und „richtige“ Scham. Wir Anhänger*innen der experimentellen Musik tendieren in unserem eigenen Metier leicht dazu, Schamgrenzen voreilig als eine zu überwindende Hürde zu interpretieren und eine „schamlose“ Experimentierfreude umgekehrt als erstrebenswertes Ziel zu betrachten. Doch in meinen Augen gilt für die Abwehr ästhetischer Zumutungen das gleiche, was ich eingangs über das Qualitätskriterium der Homogenität geschrieben hatte: Sie ist ein Ausdruck wichtiger und respektabler kultureller Werte.
„Nur wer sich achtet, kann sich schämen“ lautet der Untertitel eines Buches mit dem schönen Titel „Lob der Scham“[9]. Selbige wird darin als wichtiges Signal und notwendiger Bestandteil einer gesunden psychosozialen Entwicklung beschrieben. Gerade dann, wenn man Inklusion und Diversität ernst nimmt, sollte man denen, die eine solche Scham verspüren, deshalb nicht irgendeine Form von Defizit zuschreiben – sei es nun pubertäre Unreife oder zu große „Verkopftheit“, zu wenig Aufgeschlossenheit oder ein übertrieben „hochkulturelles“ Denken.
Den Solohornisten oder die Siebtklässerin zu zwingen, sich gegen ihr Schönheitsempfinden auf eine frei improvisierte, musikalisch-gestische Improvisation einzulassen, würde bedeuten, Inklusion als eine zu erbringende Leistung an diejenigen zu delegieren, denen die von ihnen erwartete „Regellosigkeit“ oder „Kindlichkeit“ wesensfremd oder unbehaglich ist und ihnen zugunsten des inklusiven Miteinanders eine Ästhetik aufzunötigen, die sie als anspruchslos, albern oder peinlich empfinden.
Nun wird die Solohornistin im Unterschied zum Siebtklässer für ihre Arbeit bezahlt und es ist Teil ihres Berufes, auch solche Musik zu spielen, die ihr nicht gefällt. Musikalische Inklusion aber lebt von Nahbarkeit und zwischenmenschlicher Resonanz. Sie setzt Identifikation und innere Bereitschaft voraus und wird nicht gelingen, wenn diese Bereitschaft durch ästhetische Über- oder vermeintliche Unterforderung im Keim erstickt wird.
Der einfachste Weg im Umgang mit diesem Konflikt ist Freiwilligkeit. So insistiere ich bei inklusiven Workshops oder Projekten mit Orchestermusiker*innen darauf, dass niemand gegen seinen oder ihren Willen dazu dienstverpflichtet werden darf. Der große Nachteil dieser Lösungsstrategie ist, dass musikalische Inklusion damit zur Privatsache und Einzelentscheidung derer wird, die bereits entsprechende Erfahrungen oder eine besonders große Aufgeschlossenheit mitbringen. Besser wäre es, musikalische Formen und Strukturen zu finden, die eine Partizipation von geistig oder stimmlich beeinträchtigten Musiker*innen ermöglichen, ohne dass andere dadurch in einen ästhetischen Wertekonflikt kommen. Aber ist dies überhaupt möglich?
In Abschnitt 2.3 dieses Textes habe ich versucht, zwischen drei Formen der musikalischen Begegnung zu unterscheiden. Als „inklusiv“ habe ich ein stimmiges Zusammenwirken unterschiedlicher *Musikalitäten* beschrieben und es von „Interkulturalität“ als Berücksichtigung verschiedener Werte- und Bezugssystemen abgegrenzt. Als eine dritte Form der Begegnung hatte ich die „interreligiöse“ genannt, bei der diese Wertesysteme als normativ bindend empfunden werden und zugleich unvereinbar aufeinanderprallen. Wenn ich meinem eigenen Definitionsversuch folge, dann weist die Scham der Orchestermusikerin oder des Schülers auf eine starke kulturelle Dissonanz hin, die nicht Ausdruck eines angeborenen Unvermögens, sondern Ausdruck eines von ihnen als bedeutsam empfundenen Wertes ist. Sie mit einer Ästhetik zu konfrontieren, die ihnen fundamental fremd ist oder ihrem Schönheitsempfinden widerspricht, macht die *inklusive* Begegnung an dieser Stelle mindestens zu einer *interkulturellen* Auseinandersetzung.
Ich bin aber der Überzeugung, dass der Clash der Werte beim Thema „musikalische Inklusion“ sogar noch deutlich über das Interkulturelle hinausgehen kann. Wo die „Zumutung Inklusion“ auf ein kulturelles Selbstbild trifft, das eine bestimmte Form von Schönheit als normativ bindend bewertet, kann die Partizipationserwartung zu einer Bedrohung der eigenen Würde werden. Die dadurch verursachte Wertedissonanz scheint mir groß genug zu

9 DANIEL HELL, Gießen 2018

sein, um ihr mit einem ähnlichen Maß an Behutsamkeit und Respekt zu begegnen, wie sie auch in der *interreligiösen* Begegnung geboten ist.

4.3) „Offener“ und „möblierter“ Raum

Können Juden, Christen und Muslime miteinander singen? In den Jahren 2012-2018 konnte ich mich gemeinsam mit Ahmet Gül (meinem blinden Sitznachbar im Leipziger Konzert) und vielen weiteren jüdischen, christlichen und muslimischen Musikerinnen und Musikern, Theologinnen und Wissenschaftlern, Pädagoginnen und Kulturvermittlern intensiv mit dieser Frage auseinandersetzen. Gemeinsam haben wir im Rahmen von *Trimum* zahlreiche Methoden und Formate entwickelt, die dem Abbau von Fremdheitsgefühlen und kulturellen Hürden mit den Mitteln der Musik dienen. Zu den vielen neuen Einsichten, die ich diesen sieben Jahren verdanke, zählt auch: Besser als zuvor zwischen verschiedenen Begegnungs- und Resonanzräumen unterscheiden zu können.

Von links: Tuba Işık, Assaf Levitin, Serap Ermiş, Ahmet Gül, Bettina Strübel (2015), Foto: Alexander K. Müller)

Vom vorurteilsfreien „Offenen Raum“ des Experiments und der Intuition war hier bereits die Rede. In ihm kann Neues erprobt werden und gänzlich Unerwartetes geschehen und er hält große Chancen und Möglichkeiten für die inklusive Arbeit bereit.
Ein zweiter, geradezu unermesslicher Raum ist der einer globalisierten und säkularisierten „Weltsprache Musik“. Das gemeinsame Wertefundament eines grundsätzlichen Respektes vor dem Andersartigen bei gleichzeitiger Annahme seiner Kompatibilität und Gleichwertigkeit ermöglicht es, spielend leicht Grenzen zu überwinden, musikalisches Vokabular zu mischen und sich wechselseitig die ornamentalen Oberflächen, die Skalen, Rhythmen und Klangfarben des Fremden anzueignen.
Weniger vertraut sind den meisten Musiker*innen die exklusiven Räume des Religiösen, die genau dieser Gleichwertigkeit und Austauschbarkeit fundamental widersprechen. Hier ist der Akt des Singens oder Musizierens häufig an ein Wertesystem gekoppelt, das Normen und Tabus, Schutzzonen des Heiligen und hart umkämpfte Glaubensfragen kennt: Dürfen Frauen öffentlich singen? Und wenn ja: Dürfen Frauen und Männer *miteinander* singen?[10] Darf über-

10 Um an dieser Stelle einem beliebten Vourteil vorzubeugen: Es ist nicht „der“ Islam, der diese beiden Fragen strikt verneint.

haupt jede*r alles singen, was ihm oder ihr gefällt? Oder gibt es Gesänge, die einer besonderen Autorisierung bedürfen und beispielsweise dem Klerus vorbehalten sind? Kann Musik ein Ausdrucksmittel des Transzendenten, ein Spiegelbild des Göttlichen sein? Und bedeutet dies im Umkehrschluss, dass regelwidriges Musizieren eine „Sünde“ sein kann?
Auf die meisten europäisch-westlich sozialisierten Zeitgenossen dürften Fragen wie diese bei einer ersten, spontanen Betrachtung merkwürdig dogmatisch und „aus der Zeit gefallen“ wirken. Manche von ihnen erscheinen aus Sicht einer säkularen und aufgeklärten Moderne als völlig indiskutabel; andere zumindest als fremd und gewöhnungsbedürftig.
Aber sind sie das wirklich? Auch unser säkularer Konzertbetrieb kennt ästhetische Schutz- und Tabuzonen, in denen das Publikum stillsitzt und andächtig schweigt, während stellvertretend auf der Bühne musiziert wird. Auch er kennt Reservate der Exklusivität, in denen die Saxophonistin und der E-Gitarrist nicht mitspielen dürfen, obwohl vielleicht auch sie Spaß daran hätten, einmal Teil einer Beethovensinfonie zu sein. Und auch hier gibt es letzte Reste einer strikten Geschlechtertrennung, die es einem Mann kategorisch verbieten, in tiefer Lage den Sopran mitzusingen.
Sieben Jahre *Trimum* haben mich gelehrt, dass unser säkularer, autonomieästhetischer Kunstbegriff in gleichem Maße auf Glaubenssätzen, Normen und Tabus beruht, wie die Welt der religiösen Musik. Zu diesen quasi-religiösen „Glaubensgewissenheiten“ zählen beispielsweise der Eigenwert des Künstlerischen und die Annahme, dass sich seine Qualität verobjektivieren lasse; die Notwendigkeit einer Kontrollierbarkeit und Wiederholbarkeit musikalischer Abläufe; die Norm der bestmöglichen Leistung beim Produzieren von Musik oder die Annahme, Musik sei es wert, sich in der Rezeption auf sie zu fokussieren und jegliche Ablenkung zu minimieren.
Wenn die Forderung nach Inklusion in der Musik damit einhergeht, einen oder mehrere dieser Werte in Frage zu stellen, dann ähnelt dieses Ansinnen dem, was man in der Theologie als *Glaubenszumutung* bezeichnet. Von einem Muslim, einer Jüdin oder einem Atheisten zu erwarten, dass sie in ein Lied einzustimmen, in dem Jesus als Gottessohn besungen wird, gilt im interreligiösen Dialog als No-Go. Ähnlich inakzeptabel wäre es, Profimusikern eine Form von Inklusion aufzunötigen, die den Wert der künstlerischen Qualität grundlegend in Frage stellt.
Inklusion in der Musik muss also nicht nur darauf zielen, Partizipation zu ermöglichen. Sie hat dabei zugleich auch – und dies scheint mir die größere Herausforderung zu sein – die Glaubensüberzeugungen derjenigen Musikerinnen und Musiker zu berücksichtigen, deren kulturelle Identität tiefgreifend von den Werten ihrer jeweiligen Ästhetik geprägt ist. Denn letztlich sind genau diese Glaubensgewissheiten der Grund dafür, dass Musiker*innen mit geistigen oder stimmlichen Beeinträchtigungen zu weiten Teilen des Konzertbetriebs keinen Zutritt haben.

Sieben Jahre *Trimum* haben mich aber auch noch etwas weiteres gelehrt: Ich musste einsehen und akzeptieren, dass der scheinbar so voraussetzungslose „Offene Raum“ des Experiments in Wahrheit ganz und gar nicht voraussetzungslos ist. Ihn zu betreten, kann zutiefst befremdend und verunsichernd sein. Sich in ihm wohlzufühlen, erfordert nicht nur ein ganzes Bündel an kultureller Prägung. Es erfordert auch eine grundsätzliche Bereitschaft, identitätsstiftende Werte und Ausdrucksformen vorübergehend hinter sich zu lassen. Eine Bereitschaft, auf die sich der orthodoxe Jude, die traditionelle Muslimin oder der Solohornist des Orchesters möglicherweise aus guten Gründen gar nicht einlassen *will*.
Wo religiöse oder ästhetische Glaubensgewissheiten aufeinandertreffen, gibt es in der Regel keine offenen Räume. Man kann sich behutsam tastend aufeinander zubewegen, herkommend von den strikt getrennten Räumen der eigenen Traditionen, die allesamt überbordend voll sind: Möbliert mit Bedeutungen, Werten, Symbolik und Überlieferung.
Oder man kann sich, jenseits des Schwarz-Weiß-Rasters von „Inklusion“ und „Exklusion“, in jenem Zwischenraum begegnen, den der interreligiöse Dialog in den letzten Jahrzehnten für sich entdeckt und kultiviert hat: Dem Raum der *Gastfreundschaft*.

4.4) Komparative Musikvermittlung

Interviews zum Projekt „Mein Lied. My song. Benim şarkım. Moja piosenka“ (2012).
Fotos: Jane Dunker

Wenn Gäste kommen, ist mit ihrem Besuch kein Zwang zur wechselseitigen Anpassung verbunden. Aber man macht seine Wohnung schön und lässt sie nicht vor der Tür stehen. Man bietet ihnen den besten Platz an und zelebriert gemeinsam die partielle Unterschiedlichkeit und Fremdheit. Im interreligiösen Dialog gilt das Prinzip der „religiösen Gastfreundschaft“ bei gleichzeitiger Anerkennung der Verschiedenheit deshalb mittlerweile religionsübergreifend als die geeignetste Form, um sich in Respekt und Freundschaft zu begegnen. Bevor ich versuchen werde, diesen Gedanken auf das Thema „Inklusion“ anzuwenden, möchte ich deshalb zunächst in einem kurzen Exkurs noch etwas detaillierter aus unserer interreligiös-musikalischen Praxis im Rahmen von *Trimum* berichten. Auch bei diesem Projekt war es ein von der Komparativen Theologie[11] abgeleitetes Prinzip der „musikalischen Gastfreundschaft“, das es uns ermöglichte, binnen weniger Jahre den Beweis anzutreten, dass Juden, Christen und Muslime nicht nur miteinander singen, sondern auch gemeinsam das neue Genre einer theologisch fundierten „interreligiösen Musik“ entwickeln können. Von Anfang an hatten wir *Trimum* ausdrücklich als „interkulturell“ und „interreligiös“ definiert, nie aber als „inklusiv“ oder „partizipativ“. All die Zielsetzungen, die in diesem Begriff mitschwingen würden (religiösen Minderheiten „eine Stimme zu geben“, ihnen „kulturelle Teilhabe zu ermöglichen“ und dergleichen mehr) wären im Kontext unseres Projektes unpassend gewesen. Es sollte und durfte gerade nicht um ein generöses Partizipationsangebot der Mehrheitsgesellschaft an die Minderheiten gehen. Sondern es ging um eine selbstbestimmte und gleichberechtigte wechselseitige Einladung und Annäherung aus mindestens vier verschiedenen Richtungen: Der jüdischen, islamischen, christlichen und säkular-atheistischen (wobei natürlich jede dieser Richtungen eine Vielzahl von Nuancen und Verästeltungen kennt).
Den normativen Charakter des Religiösen ernst zu nehmen, bedeutete in diesem Fall also: Sich gerade *nicht* im offenen Raum der unbegrenzten ästhetischen Möglichkeiten zu begegnen, sondern behutsam die Grenzbezirke zu erforschen. Das Trennende gerade *nicht* zu überwinden, sondern es zunächst einmal als eine gegebene Dissonanz zu akzeptieren, die dann im zweiten Schritt mit musikalischen Mitteln bearbeitet werden kann. Hätte ich Ahmet Gül zu Beginn unserer Zusammenarbeit erklärt, dass ich ihn kulturell „inkludieren“ möchte (was er ja längst war), dann hätte er mich bestenfalls ausgelacht oder sich kopfschüttelnd zurückgezogen.
Zwischen 2012 und 2019 entstanden im Rahmen von *Trimum* zahlreiche neue Lieder, Kompositionen und Veranstaltungsformen, bei denen sehr bewusst mit einer differenziert abgestuften Skala von Partizipation und Nicht-Partizipation gearbeitet wurde. Im Kern ging es dabei stets darum, die theologische oder ästhetische *Vereinbarkeit* und *Unvereinbarkeit* mit musikalischen Mitteln zu verdeutlichen und zu inszenieren.[12] Parallel zur interreligiösen Grundlagenforschung und zur Entwicklung neuer Lieder, Kompositionen und Veranstaltungs-

11 Vgl. KLAUS VON STOSCH, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012
12 Vgl hierzu exemplarisch die Veranstaltung „Hören und Schmecken – Ein Fest der Verschiedenheit“ http://trimum.de/start/archiv/2017/fest-der-verschiedenheit/14395

formate fanden regelmäßig Schul- und Ferienworkshops mit Kindern und Jugendlichen statt. Hier entwickelte und bewährte sich im kontinuierlichen Zusammenwirken unseres interdisziplinären und interreligiösen Referententeams eine Methodik, die (ohne dass sie bereits systematisch ausformuliert wäre) im Verlauf dieser sieben Jahre immer deutlicher an Kontur gewonnen hat und die ich in Anlehnung an ihre beiden wichtigsten Quellen[13] als „Komparative Musikvermittlung" bezeichne.
Komparative Musikvermittlung geht von genau jener Grundannahme aus, die im letzten Abschnitt bereits skizziert wurde: Dass die musikalische Ästhetik, ebenso wie die Religion, Teil eines tief verinnerlichten, identitätsstiftenden und normativen Wertesystems sein kann. Grundsätzlich ist mit ästhetischen Verortungen deshalb ebenso sensibel und respektvoll umzugehen, wie mit religiösen Glaubensüberzeugungen. Eine einseitig einladende oder inkludierende Haltung ist aus Sicht der Komparativen Musikvermittlung deshalb kein geeigneter Weg, um kulturelle Fremdheitsgefühle zu lindern oder gar zu überwinden. Die nach wie vor geringe Beteiligung traditionell muslimischer Bevölkerungsgruppen am hiesigen klassischen Konzertbetrieb ist einer von vielen Hinweisen darauf, dass eine solche „One-way-Vermittlung" gerade im Umgang mit kulturellen Minderheiten selten eine Lösung bietet, sondern eher Teil des Problems ist. Dies ist bei *Trimum* anders: Hier bildet sich häufig auch im Publikum die kulturelle und religiöse Diversität unserer Gesellschaft ab.

Statt niedrigschwellige Zugänge zu den Inhalten und Werten *einer* bestimmten Musik zu suchen, folgt Komparative Musikvermittlung konsequent dem Ziel, *zwischen* den verschiedenen ästhetischen, kulturellen und religiösen Wertesystemen zu vermitteln. Kulturelle Unterschiede und theologische Widersprüche werden nicht harmonisiert und glattgebügelt, sondern mit musikalischen Mitteln verdeutlicht und gestaltet. Anstatt „Integration" zu fordern oder „Partizipation" anzubieten, werden gemeinsam die Spielräume der wechselseitigen kulturellen Gastfreundschaft ausgelotet – wobei es von höchster Wichtigkeit ist, dass die Rollenverteilung zwischen „Gast" und „Gastgeber" nicht einseitig festgeschrieben ist, sondern regelmäßig wechselt. Gerade die Vertreter*innen der Mehrheitsgesellschaft, die es gewohnt sind, sich in der gastgebenden Rolle zu befinden und über entsprechende kulturelle Definitionshoheit zu verfügen, müssen und dürfen also lernen, im eigenen Land partiell „zu Gast zu sein". Vor dem Hintergrund des wachsenden Rechtspopulismus mag eine solche Formulierung die eine oder andere Alarmglocke schrillen lassen. Wer aber je miterlebt hat, wieviel Horizonterweiterung, Schönheit und Abenteuer dieses fluide Spiel mit der Gastfreundschaft bereithält, wird es nicht mehr missen wollen und fortan auf klimaschädliche Fernreisen getrost verzichten können.
Musik kann in diesem Setting der wechselseitigen Gastfreundschaft auf vielfältige Weise zum Medium und Gegenstand ästhetischer und weltanschaulicher Auseinandersetzung werden. Statt ihr eine schlichte und geradlinige Brückenfunktion zuzuweisen, nutzt die Komparative Musikvermittlung sie als ein besonders geeignetes Mittel, um Fremdheit zunächst einmal angstfrei erlebbar zu machen, von Vorurteilen und Ressentiments zu entkoppeln und die ihr zugrundeliegende Andersartigkeit als Bereicherung erfahren zu können. Um dies zu erreichen, wird Musik nicht primär als ein zu lehrender Inhalt oder eine zu erlernende Fertigkeit dargestellt, sondern offensiv in weltanschauliche oder biographische Kontexte gestellt. Am Beginn des Begegnungsprozesses steht in der Regel eine Frage, die auf subjektive oder identitäre Verortung zielt: „Wie klingt, was du glaubst?" „Was ist dein Lieblingslied?" „Wie klingen für dich Heimat und Fremde?" „Welche Musik hat dich geprägt?" Oder, vielfältig variierbar: Welche Melodien erinnern dich an...? Was für ein Klang steht in deinen Ohren für...? Wie klingt dein Traum oder deine Zukunftsvision von...?

13 Einerseits flossen in die Komparative Musikvermittlung Vorerfahrungen aus der musikvermittlerischen Projektarbeit des Kölner *Büros für Konzertpädagogik* ein (vgl. http://konzertpaedagogik.de/archiv-konzertpaedagogik/); andererseits verdankt sie der Komparativen Theologie wichtige theoretische Impulse (siehe Fußnote 12).

All diesen Fragen ist gemeinsam, dass sie zur Selbstverortung ermuntern und dass sie auf ästhetischer und weltanschaulicher Ebene nicht werten, festlegen oder diktieren, sondern die kulturelle Vielfalt einer Schulklasse, eines Stadtviertels, eines Chores oder einer Region als Reichtum erfahrbar machen und dazu animieren, aus diesem Reichtum zu schöpfen. Die Akteur*innen können während dieser Phase der Materialsammlung in unterschiedliche Rollen schlüpfen, können selber in der Rolle der Befragten sein oder auch zu Fragestellerinnen und Rechercheuren werden.
Konkret kann dies beispielsweise bedeuten, dass Schulklassen zu Beginn eines Projektes ein kleines „Reportertraining" durchlaufen, das sie in die Lage versetzt, selbst in Altenheimen, Gemeinden oder Straßeninterviews nach Lebens-, Hoffnungs- oder Glaubensliedern zu forschen. In einem anderen, von Alon Wallach entwickelten *Trimum*-Format fungieren Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft als Kuratoren und Konzertdramaturginnen: Sie stellen ein Programm aus Liedern zusammen, die für sie persönlich bedeutsam sind und werden bei dessen Realisierung von einem interkulturellen Profiteam unterstützt.
Die Rolle der Lehrenden und Betreuenden besteht also nicht darin, musikalische Inhalte vorzugeben, sondern den Prozess des Zusammentragens und der Umsetzung dieser Inhalte zu moderieren. Dies bedeutet nicht, dass der Workshopleiter oder die Lehrerin sich nicht an der Materialsammlung beteiligen dürfte und sich als weltanschaulich und ästhetisch neutral zu präsentieren hätte. Aber die eigenen ästhetischen Präferenzen und Glaubensüberzeugungen sind grundsätzlich nicht mehr wert, als die der anderen Akteur*innen.
In einer zweiten Arbeitsphase wird das zusammengetragene Material dann gesichtet, sortiert und künstlerisch umgesetzt. Bei der Umsetzung ist – je nach Kontext, verfügbaren Mitteln und vorgefundenen Fähigkeiten – eine große Vielfalt an Formen möglich. So entstanden in den ersten *Trimum*-Jahren beispielsweise eine Wanderausstellung und ein Fotokatalog „Wie klingt, was du glaubst?", ein Live-Hörspiel, das den Besuch jüdischer und christlicher Kinder in einer Moschee thematisierte, mehrere Trickfilme zum Thema „Wie stellst du dir das Paradies vor?", ein einstündiges Deutschlandfunk-Radiofeature über religiöse Vielfalt sowie eine Vielzahl von neuen Liedern, an deren Entstehung Kinder und Jugendliche aktiv und kreativ mitwirkten.
Gemeinsam war all diesen Umsetzungsformen, dass sie darauf zielten, nicht nur die Musik selbst sondern auch ihre subjektiv biographischen, weltanschaulichen oder religiösen Kontexte hörbar und sichtbar zu machen, indem sie als Textlesung vorgetragen, als Bildinszenierung visualisiert oder auf dramaturgischer und kompositorischer Ebene in die Musik „hineininszeniert" wurden. Wo es um den interreligiösen Dialog ging, wurden theologische Trennlinien und Dissonanzen mit musikalischen Mitteln verdeutlicht. Wo biograpische Aspekte im Vordergrund standen, wurden Liedmelodien so arrangiert und bearbeitet, dass der subjektive Kontext hörbar wurde, in dem ein Interviewpartner diesem Lied begegnet war. Da konnte es dann beispielsweise geschehen, dass das (in meinen Ohren bis dahin unerträglich seichte und frömmelnde) Kirchenlied „Danke für diesen guten Morgen" zu einem ergreifenden Requiem wurde, weil eine Schülergruppe eine verwaiste Mutter interviewt hatte, die sich durch eben dieses Lied mit ihrem verstorbenen Kind verbunden fühlte.

Es würde den Rahmen dieses Textes sprengen, die vielen Spielarten Komparativer Musikvermittlung eingehender zu beschreiben. Wichtig scheint mir aber – um abschließend den Bogen wieder zu schließen – dass sich in der Umsetzung des gesammelten Materials häufig eine *interkulturelle* oder gar *interreligiöse* Dramaturgie mit einer *inklusiven* Arbeitsweise verbindet. Auf der einen Seite kann und soll sich in der Programmgestaltung die Vielfalt der ästhetischen Bezugssysteme niederschlagen. Diversität soll zum Thema gemacht und erlebbar werden – eine durch und durch interkulturelle Zielsetzung. Wo diese Bezugssysteme einen normativen Charakter besitzen und untereinander nicht vereinbar sind, wird aus der „interkulturellen" sogar eine „interreligiöse" Dramaturgie. Gleichzeitig kann es aber auf musikalisch-technischer Ebene geboten sein, ein inkludierendes Ziel zu verfolgen.

Denn natürlich muss und soll es im Raum der musikalischen Gastfreundschaft nicht bei einem isolierten „Nebeneinander“ bleiben. Sobald die grundsätzlichen Verortungen geklärt sind, werden vielfältige Formen des Miteinanders möglich. Man kann sich gegenseitig dazu einladen, die Lieder des oder der anderen mitzusingen. Man kann sich wechselseitig darin unterstützen, das jeweils „Eigene“ auf die Bühne zu bringen. Man kann partielle Übereinstimmungen und Unterschiede verdeutlichen, indem Partizipation und Nicht-Partizipation bewusst inszeniert werden. Entscheidend ist bei alledem, dass das Prinzip der wechselnden Gastgeberschaft beibehalten wird. Die letzte Entscheidung darüber, was falsch und richtig, passend und unpassend ist, muss bei dem- oder derjenigen bleiben, die ein Lied oder Musikstück eingebracht hat. Wenn ein Solist oder eine Solistin unter den Vorzeichen der wechselnden musikalischen Gastfreundschaft ihr eigenes Lied singt, dann kann dieser Gesang niemals „falsch“ sein. Dennoch können unterschiedliche Musikalitäten dazu führen, dass er in den Ohren der Zuhörer*innen falsch *klingt*. Genau hier aber wäre eine Methode gefragt, mit deren Hilfe die unterschiedlichen Musikalitäten und Fertigkeiten der Akteure auf stimmige Weise verknüpft und überbrückt werden können.

Und damit schließt sich der Kreis. So lange sich in unserer Gesellschaft noch keine mehrheitlich akzeptierte inklusive Ästhetik der Musik durchgesetzt hat, würde eine solche Verknüpfung und Überbrückung normalerweise immer wieder an ihre ästhetischen Grenzen stoßen. Der komparative Ansatz hingegen ermöglicht es, sich partiell auf abweichende Musikalitäten einzulassen, ohne dafür die eigene Verortung und die eigenen Schönheitskriterien preisgeben zu müssen. Im Raum der Gastfreundschaft geht es nicht darum, die Grenzen des Miteinanders zu überwinden. Es geht darum, diese Grenzen zu akzeptieren und als gestaltbare Herausforderung zu betrachten.

4.5) Inseln des Exklusiven

Wahrhafte Inklusion in der Musik – das würde bedeuten, dass es eine Selbstverständlichkeit wäre, wenn Musikerinnen und Musiker mit und ohne geistige oder stimmliche Beeinträchtigung gemeinsam auf der philharmonischen Bühne stünden. Dass es normal wäre, wenn sie gemeinsam im Männergesangverein, im Kirchen- oder Synagogenchor sängen. Dass sie bei *The Voice of Germany* gegeneinander antreten könnten – und es ästhetische Kriterien gäbe, die ihren Gesang ohne Mitleidsbonus vergleichbar machen würden. Diese Ziele mögen utopisch klingen, aber ich glaube nicht, dass sie unerreichbar sind. Wenn man die ästhetische Toleranz und Aufgeschlossenheit im Deutschland von heute mit der von 1950 vergleicht, dann wird deutlich, in welchem Maße sich binnen weniger Generationen Ohren öffnen und Schönheitskriterien verändern können.
Gegenwärtig aber steht eine solche umfassende Inklusion in der Musik noch vor dem Dilemma, dass sie Voraussetzungen benötigt, die auf ästhetischer und kultureller Ebene nicht konsensfähig sind. Nicht jeder fühlt sich im „offenen Raum“ des freien Experiments zu Hause. Nicht jede möchte um der Barrierefreiheit willen die eigenen Qualitätskriterien zur Disposition stellen.
Bis sich Menschen, die aufgrund einer angeborenen *Besonderheit* musikalisch *beeinträchtigt* sind, in unserem Musikleben nicht mehr als *Behinderte* fühlen müssen, wird deshalb noch eine weite Wegstrecke zurückzulegen sein. Ausgehend von den hier geschilderten Erfahrungen und Beobachtungen glaube ich, dass eine einseitig defizitorientierte „barrierefreie“ Ästhetik diesen Weg ebensowenig beschleunigen wird, wie die von mir selber über Jahre hinweg praktizierten „exklusiv experimentellen“ Sonderprojekte. Stattdessen scheint mir das wirksamste Mittel für einen aktiven Abbau von Partizipationshürden darin zu liegen, musi-

kalisch beeinträchtigen Akteur*innen so oft wie möglich einen Status als *musikalische Gäste* innerhalb einer derzeit noch inklusionserschwerenden Ästhetik einzuräumen.

Dabei kann der Ansatz der Komparativen Musikvermittlung ein nützliches Instrument darstellen. Geht man von einer formal geschlossenen Dramaturgie „aus einem Guss" aus, dann lässt es sich normalerweise kaum vermeiden, dass eine inklusionserleichternde experimentelle Ästhetik und eine „exkludierende", auf Homogenität und Wiederholbarkeit beruhende Ästhetik in ein Spannungs- und Konkurrenzverhältnis treten. Der komparative Ansatz ermöglicht es, dass beide Wertesysteme gleichberechtigt nebeneinander stehen und einander bereichern können. „Eigenartige" Stimmen und Musikalitäten können auch in einem traditionellen Kontext ihren Platz finden, wenn es gelingt, mit dramaturgischen Mitteln kleine, hervorgehobene „Inseln des Exklusiven" zu schaffen: Ästhetische Reservate, in denen das Unvorhersehbare willkommen und die Normabweichung gewünscht ist, ohne dass die Regelhaftigkeit und Homogenität anderer Programmteile dadurch bedroht und entwertet wird.
So lässt sich beispielsweise in einem Konzert, dessen programmatische Grundidee von der Komparativen Musikvermittlung hergeleitet ist (z.B. „Wie klingt die Vielfalt unsere Stadt?") der freitonale Solobeitrag einer Sängerin mit Downsyndrom völlig plausibel einbetten, ohne dass die anderen Mitwirkenden deshalb gezwungen wäre, sich von eigenen musikalischen Präferenzen und Qualitätskriterien zu verabschieden. Wann immer ich derartige „exklusive Gastauftritte" geistig beeinträchtigter Akteur*innen in ein Bühnenprogramm eingefügt habe, habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Gesamtveranstaltung dadurch in der Wahrnehmung aller Beteiligten deutlich aufgewertet wurde – auch und gerade dann, wenn die betreffende Veranstaltung nicht explizit dem Thema „Inklusion" gewidmet war. Mit anderen Worten: Der Auftritt der Sängerin mit Downsyndrom wird nicht nur ihr selber und ihren Angehörigen ein schönes Erfolgserlebnis ermöglichen – er wird auch beim Publikum und bei den anderen, „nichtbehinderten" Akteur*innen des Konzertes etwas verändern. Dadurch, dass sie die Begegnung mit einer fremdartigen Musikalität nicht mit anhaltendem Befremden oder Qualitätsverzicht bezahlen müssen, wird es ihnen in der Regel leichter fallen, ihr Ohr für die spezifische Schönheit und Expressivität des Andersartigen zu öffnen: Eine Form der „Konzertpädagogik" in einem durchaus „erzieherischen" Sinn, die aber nicht durch bestandswahrende oder kulturmissionarische Zielsetzungen motiviert ist, sondern durch den gesellschaftlichen Wert der Inklusion.
Wie groß auf der Rezeptionsebene die Offenheit für derartige Formen ist, zeigten die überschwänglichen Reaktionen des Publikums und der Presse[14] auf Inga Brüsekes Projekt *Prinzip Schöpfung* (2012), bei dem ich als Gastkomponist mitwirken durfte. Joseph Haydns Oratorium *Die Schöpfung*, aufgeführt vom Chor und Orchester der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg unter der Leitung von Andreas Eckhardt, wurde hier um ein Ensemble von geistig beeinträchtigten Musiker*innen ergänzt. Im wesentlichen wurde das Werk in seiner Originalgestalt aufgeführt. Nur an wenigen, nach strengen formalen Kriterien ausgewählten Stellen fügten Inga Brüseke und ich kleine musikalische „Fremdkörper" ein – mal als Vokalimprovisation des Chores, mal als instrumentales „Engelsgeräusch" des Zusatzensembles. Der weitestgehende Eingriff in das Originalwerk bestand darin, all diejenigen Rezitative, die im Original mit den Worten „und Gott sprach..." eingeleitet werden, komplett zu streichen und durch improvisierte Rezitative der enorm charismatischen Sängerin Sigrid Müller zu ersetzen.
Trotz dieser Eingriffe in ein bestehendes Werk empfanden Publikum und Mitwirkende dessen punktuelle Durchsetzung mit Neuem offenbar nicht als Beschädigung. Umgekehrt wurden die eingefügten Experimentalteile durch die Aura der Haydenschen Originalkomposition gewissermaßen „geadelt". In ihrer Fremdartigkeit erfüllten sie genau jene Funktion, die in der tonal gebundenen europäischen Musik seit Jahrhunderten der *Dissonanz* zugewiesen

14 Vgl. http://archiv.schraege-musik.de/prinzip-schoepfung

wird: Nicht durch Überdosierung zu verstören, sondern durch gesteigerte Expressivität aufhorchen zu lassen.

Sigrid Müller, *Prinzip Schöpfung*, 2012 (Foto: Iwo Deibert)

Ein weiteres Beispiel, das mir vor Augen führte, wie bereichernd die „exklusive" Einbeziehung von geistig beeinträchtigten Musiker*innen sein kann: 2007 war ich eingeladen, eine Komposition für den Kölner Rathausplatz zu schreiben, mit der jener Kölner Juden gedacht werden sollte, die von dort aus nach Auschwitz deportiert worden waren. Vieles ergab sich aus dem Kontext und Ort der Aufführung. Sehr schwer aber tat ich mir mit der Totenklage, die im Zentrum der fast einstündigen Aufführung stehen sollte und die mich vor unlösbare ästhetische Fragen stellte. Wie kann so etwas klingen? Jedes Pathos verbot sich von selbst, alles akademisch Konstruierte erst recht. Aber was stattdessen? Wie soll ich als Deutscher und Urenkel eines SS-Mannes überhaupt eine solche Klage schreiben? Und wer soll sie singen?
Einen jüdischen Kantor, der zu einem solchen Anlass ein Kaddisch gesungen hätte, kannte ich damals noch nicht. Aber ich hatte kurz zuvor einen anderen Sänger kennengelernt: Ervin Aller, den Ausnahme-Vokalisten aus der Diakonie Michaelshoven, der auf so erstaunliche Weise mit meiner Kollegin Alexandra Naumann im Duett gesungen hatte.
Und so kam es, dass – nach wochenlangen Proben, die beide mehrfach an die Grenzen ihrer Belastbarkeit gebracht hatten – Alexandra Naumann und Ervin Aller vor großem Publikum die Bühne auf dem Kölner Rathausplatz betraten und gemeinsam einen Gesang anstimmten, der von vorne bis hinten improvisiert war und doch so klang, als wäre jeder Ton genauestens festgelegt. Das, was sie da sangen, hätte ich mir als Komponist nie ausdenken können: Ein ergreifendes, zutiefst pathetisches und zutiefst wahres Klagelied ohne Worte, mit dem sie – den Opfern jener Barbarei gedenkend, die Ervin selbst wohl kaum überlebt hätte – den 31. Deutschen Evangelischen Kirchentag eröffneten.

5) Vom künstlerischen Experiment zur inklusiven Didaktik

Meine bisherigen Überlegungen bezogen sich größtenteils auf eine außerschulische, künstlerisch oder soziokulturell motivierte Projektarbeit. Der Anspruch meiner halbjährigen Vertretungsstelle (und damit auch dieses Textes), einen Beitrag zur inklusiven Didaktik im Fach Musik zu leisten, ist damit noch nicht eingelöst. Wenn ich im folgenden versuchen werde, dieser Zielsetzung ein klein wenig näher zu kommen, dann kann dies nur in Form

einer ersten Skizze geschehen, die durch den eingangs erwähnten Umstand relativiert wird, dass ich weder über fachdidaktische Literaturkenntnisse noch über eine pädagogische Ausbildung verfüge. So vermag ich insbesondere nicht einzuschätzen, ob meine Vorschläge überhaupt eine gewisse „Neuheit" für sich beanspruchen können oder ob sie längst bekannt und hinreichend diskutiert sind und deshalb aus fachdidaktischer Sicht möglicherweise als trivial erscheinen.
Hinzu kommt, dass meine aktive Zeit als Konzertpädagoge, die mich regemäßig in Kontakt mit Schüler*innen und Lehrer*innen aller Schulformen brachte, mittlerweile schon mehr als ein Jahrzehnt zurückliegt. Seit die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft getreten ist, bin ich nur noch sehr vereinzelt in der Schule zu Gast, so dass mir nicht nur auf theoretischer sondern auch auf praktischer Ebene ein eigener Einblick in den gegenwärtigen Ist-Zustand der inklusiven Musikdidaktik fehlt.
Aus diesem Grund kann ich im Folgenden nur einige Bausteine benennen, die aus meiner subjektiven Sicht Bestandteil einer inklusiven Didaktik der Musik sein sollten.

5.1) Heterogenität fördern

Der beste Weg, um den Musikunterricht inklusiv (im Sinne von: anschlussfähig für geistig oder stimmlich beeinträchtigte Kinder und Jugendliche) zu machen, besteht meines Erachtens darin, dem ästhetischen Wert der klanglichen und stimmlichen Homogenität eine gleichermaßen wertschätzende Vermittlung musikalischer *Heterogenität* und stimmlicher *Vielfalt* zur Seite zu stellen.
Im Primarbereich lässt sich dieses Ziel in meinen Augen am besten erreichen, indem das, was ich weiter oben als „entlernte" gestische Musikalität beschrieben habe, konsequent enttabuisiert und zu einem selbstverständlichen Unterrichtsbestandteil gemacht wird. Praxiserprobte Modelle, mit denen sich dies auf eine schöne und spielerische Weise erreichen lässt, gibt es zuhauf. Seit nunmehr einem halben Jahrhundert hat sich aus unterschiedlichen Quellen[15] ein großer Reichtum an Vokalübungen, Konzeptkompositionen und Improvisationsmodellen entwickelt, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie die gesamte expressive Bandbreite der menschlichen Stimme ausschöpfen. Viele dieser Übungen sind mit unterhaltsamen, teilweise kompetitiven Aufgabe verknüpft, an denen Kinder erfahrungsgemäß großen Spaß haben: Da wird mit Klängen Ball gespielt, werden imaginäre Hörlandschaften oder Klangmaschinen kreiert, muss in erfundenen Sprachen gestritten, mit geschlossenen Augen das richtige Gegenüber erraten oder im Akustik-Scrabble aus Lauten ein Wort zusammengesetzt werden.
Es gehört zu den Eigenarten dieser Übungen (und macht in meinen Augen einen großen Teil ihrer Qualität aus), dass sie nirgendwo verschriftlicht sind und keine eindeutige Urheberschaft besitzen. Sie funktionieren dort am besten, wo sie als Allgemeingut verstanden und in mündlicher Überlieferung von Projekt zu Projekt, von Workshop zu Workshop weitergegeben werden. Auf diese Weise bleiben sie beständig in Entwicklung, werden immer wieder von

15 Eine der Quellen, die diesen Fundus gespeist haben, ist die Neue Musik: Hier begannen Komponisten wie Karlheinz Stockhausen, Mauricio Kagel, Hans G. Helms, György Ligeti oder Dieter Schnebel in den 1950er Jahren – viele von ihnen beeinflusst durch den Phonetiker und Kommunikationsforscher Werner Meyer-Eppler – systematisch die klanglichen Möglichkeiten der menschlichen Stimme zu erforschen und auch in ihren geräuschhaften und außersprachlichen Bereichen in den Rang eines gestaltbaren „musikalischen Materials" zu erheben. Seit den 1970er Jahren wurden ihre Ansätze von Gertrud Meyer-Denkmann und anderen pädagogisch aufbereitet. Parallel dazu wurde u.a. auch im Jazz, in der Theaterpädagogik, im experimentellen Tanztheater, in der Kontaktimprovisation oder in der Elementaren Musik das expressive Potential der Stimme erforscht und erweitert. Seit den 1980er Jahren begegnen sich diese verschiedenen Ansätze in der schulischen Vermittlung zeitgenössischer Musik und werden auch dort seither beständig weiterentwickelt.

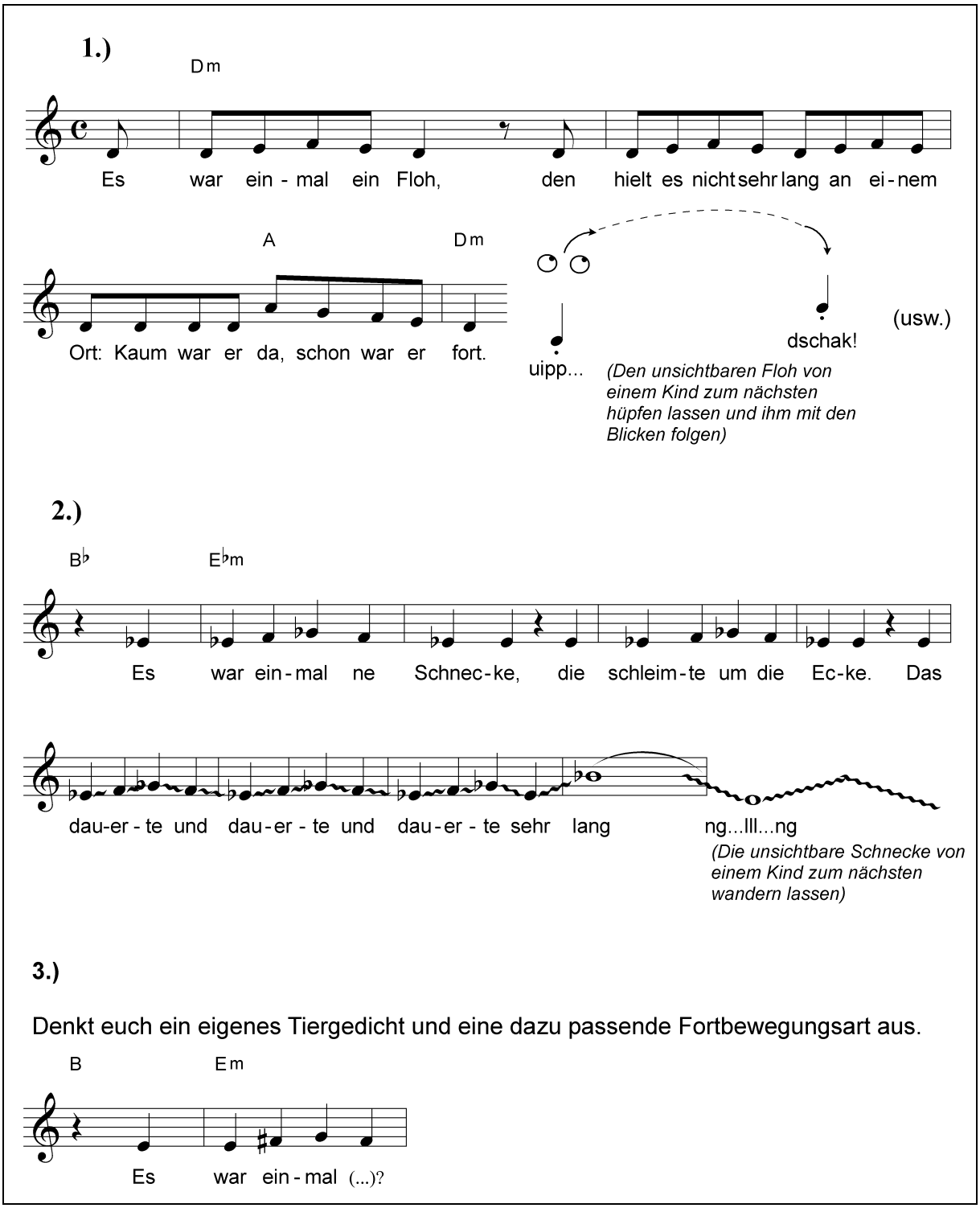
Neuem modifiziert, nach dem Baukastenprinzip ausgewählt, kombiniert und an die Bedingungen des jeweiligen Projektes angepasst.
Ihr besonderes inklusives Potential ziehen sie aus dem Umstand, dass sie auf spielerische Weise neue ästhetische Referenzsysteme und Wertmaßstäbe etablieren. An die Stelle des schmalen Korridores von „richtigem“ (nämlich homogenem, tonal gebundenem und intonationssauberem) Singen, der von einem riesigen Areal an „falschen“ und unerwünschten Lautäußerungen umgeben ist, tritt eine große Vielfalt des Erlaubten und Möglichen. Diese Vielfalt darf nicht mit *Beliebigkeit* verwechselt werden. An die Stelle des vordefinierten „Richtig“ und „Falsch“ tritt eine situationsbezogene und ästhetisch flexible *Stimmigkeit*, deren Bewertung gemeinsam eingeübt werden muss. Die berüchtigte Aufforderung „macht mal irgendwas“ entwertet den musikalisch-kommunikativen Prozess und ist in meinen Augen fast schon ein Garant für schwache Ergebnisse. Das gleiche gilt für Improvisationen, die unkommentiert ins Leere laufen oder undifferenziert gelobt werden. Qualitäten und Unstimmigkeiten zu erkennen und präzise zu benennen gehört deshalb für mich zum wichtigsten Handwerkszeug bei der Anleitung improvisatorischer Gruppenprozesse.
Haben sich alle an die vereinbarte Spielregel gehalten – und wenn nicht, war der Regelverstoß ein Gewinn oder hat er das Ergebnis schwächer gemacht? Hat die Gruppe ihr Potential ausgespielt oder war sie noch zu schüchtern – und wie lässt sich diese Schüchternheit überwinden? Wurde die vorab formulierte, klanglich darzustellende Programmatik für alle erkennbar oder nicht? Hat jemand einen besonders witzigen Einfall gehabt oder durch Parallelaktionen gestört? Wurde die Improvisation als langweilig oder spannend empfunden? Haben alle hinreichend Raum gefunden oder gab es Beiträge, die zu dominant waren? Fragen wie diese verdeutlichen, dass Spielerisches, Geräuschhaftes, Improvisatorisches die gleiche Ernsthaftigkeit, Konzentration und Hingabe verdient hat, wie die Realisierung eines ausnotierten Arrangements.

5.2) Zwischen den Musikalitäten vermitteln

Schule kann sich nicht auf ein einziges Thema und Lernziel verengen und eine musikalische Fachdidaktik wird erst dann wirklich „inklusiv“, wenn sie zwischen unterschiedlichen Musikalitäten vermittelt. Ich selber war nie Musiklehrer und habe die hier beschriebene Arbeitsweise deshalb nicht im regulären Unterricht angewandt, sondern im Rahmen spezieller konzertpädagogischer Projekte, die häufig auf die Entwicklung und Aufführung einer größeren Kollektivkomposition hinausliefen. Im normalen Unterricht können und müssen diese Bausteine selbstverständlich nicht für sich stehen.
Stattdessen sind zwei Arten der Verknüpfung und Einbettung denkbar: Auf der Ebene der musikalischen Wissensvermittlung können die Vokalspiele und Improvisationsübungen auf den jeweiligen Lehrplan hin modifiziert und immer wieder als Auflockerung in den Unterricht eingestreut werden. Für die Ebene des praktischen Musizierens könnte ein neues „inklusives“ Liedgut entwickelt werden, das auf traditionellen Formen basiert und an zentralen Stellen Raum für „eigenartige“ Stimmen und eine gestisch-intuitive Musikalität bietet. Um aus diesen beiden Elementen ein ästhetisch stimmiges Gesamtergebnis zu formen, bedürfte es für solche Lieder schlüssiger Spielregeln oder textlich vermittelter Kontexte, durch den die „gestischen“ und „eigenartigen“ Elemente plausibel werden. Geste und Geräusch, Melodie und Bewegung, gesprochene und gesungene Sprache könnten sich darin auf vielfältige (und nicht mehr nur redundante) Weise zu neuen Mischformen verknüpfen, die im Unterschied zur traditionellen Liedästhetik kein möglichst perfektes Miteinander voraussetzen würden, sondern auf schlüssige Weise dazu einladen könnten, Heterogenität hörbar und sichtbar zu machen: In „verstellten“ und „besonderen“ Stimmen zu singen, unterschiedliche Reaktionsdauern und Zeitempfindungen ins Spiel zu bringen, aus motorischen Besonderheiten neue, „unerhörte“ Metren herzuleiten.

Das weiter oben als „Inseln des Exklusiven“ beschriebene *dramaturgische* Prinzip kann dabei als *formales* Prinzip auf herkömmliche Liedformen übertragen werden. Simultanität und Homogenität, die das ästhetische Wertfundament herkömmlicher Liedästhetik bilden, können (beispielsweise in Form eines wiederkehrenden Kehrverses) den formalen Rahmen bilden und sich rondoartig mit Abschnitten abwechseln, die dem Exklusiven und Eigenartigen Raum geben.

Dies alles klingt sehr abstrakt – ich möchte diesen Ansatz deshalb anhand eines sehr einfachen Beispiels illustrieren:



Ein solches Repertoire an neuen inklusiven Liedern und Musikspielen neu zu kreieren (und damit zugleich auch erste Keimzellen für eine künftige inklusive Musikästhetik zu legen) könnte eine reizvolle interdisziplinäre Forschungsaufgabe sein, bei der kompositorische, sonderpädagogische und fachdidaktische Expertise gefragt wäre. Im ersten Schritt müssten hierfür typische Wesensmerkmale von andersartigen Musikalitäten erfasst und systematisiert werden, um dann im zweiten Schritt dazu passende musikalische Formen generieren zu können. Um Normabweichungen im Tonalitätsempfinden inkludieren zu können, bräuchte es beispielsweise Lieder, die eine diatonische Melodik mit freitonalen Abschnitten kombinieren. Geht es hingegen um Normabweichungen in der Reaktionsdauer und im Zeitempfinden, dann verlagert sich der Inklusionsbedarf auf die Ebene der Metrik: Hier müssten Lieder erfunden werden, in denen sich eine taktgebundene Metrik auf sinnfällige Weise mit metrisch ungebundenen Teilen verbindet.
Im Idealfall wäre die Gesamtheit des Liedrepertoires so konzipiert, dass zwar nicht jedes Lied allen den gleichen Entfaltungsraum böte, dass aber in der Summe des verfügbaren musikalischen Repertoires vielerlei „Eigenarten“ ihren Raum erhalten, ernst genommen und als „musikalisch wertvoll“ gewertschätzt werden könnten. Auf diese Weise würde sich die stimmliche, expressive und motorische Vielfalt einer Gruppe vom musikalischen *Hindernis* in einen Aktivposten verwandeln. Dabei könnte es durchaus auch zu Situationen kommen, in denen sich das Verhältnis von „Können“ und „Behinderung“ phasenweise umkehrt, weil jene Passagen, in denen individuelle Expressivität und ein „gestisches“ Singen gefragt ist möglicherweise eher die Schüler und Lehrer*innen *ohne* geistige Beeinträchtigung in eine benachteiligte Position versetzen würde: Schamgrenzen und Blockaden der vermeintlich „Nichtbehinderten“ werden spürbar, die Überlegenheit des notorischen „Musik-Cracks“, der seit Jahren Geige lernt, wird für einen Moment außer Kraft gesetzt.

5.3) Selbstverortung ermöglichen

In meinen Anfangsjahren als schulischer Konzertpädagoge hatte ich noch den Ehrgeiz, auch an weiterführenden Schulen mit dem Repertoire der experimentellen Vokalimprovisation zu arbeiten. Ich versuchte also nicht nur Grundschüler*innen, sondern auch 13-, 14- oder 15jährige zu einem freitonalen, geräuschhaften und gestischen Improvisieren anzustiften und ihnen auf diesem Weg einen Zugang zur Ästhetik der „Neuen Musik“ zu ebnen. Der Erfolg war in vielen Fällen eher mäßig und aus meiner heutigen Sicht halte ich sowohl den Weg als auch die Zielsetzung – zumindest im Klassenverband und im Rahmen zeitlich begrenzter Einzelprojekte[16] – nur noch bedingt für richtig.
Die Entstehung eines eigenen Musikgeschmackes und die Herausbildung ästhetischer Wertekriterien während der Pubertät erscheinen mir als ein wichtiger Teil von Reifung und Persönlichkeitsbildung. Von der ästhetischen Scham, die gerade in dieser Altersstufe von allzu „befremdlichen“ Partizipationserwartungen ausgehen kann, war bereits die Rede. Doch auch mit Blick auf irgendwelche Lernziele ergibt es aus meiner heutigen Sicht keinen Sinn mehr, heranwachsenden Jugendlichen (wie ich es als Konzertpädagoge im Auftrag großer Konzerthäuser jahrelang getan habe) mit kulturmissionarischen Bestrebungen zu begegnen und sie zu dieser oder jener Musik „hinführen“ zu wollen. Was gibt es wichtigeres in einer musikalischen Biographie, als die selbst erlebte Erfahrung, dass Musik ein Identitätsmerkmal ist, das Gruppenzugehörigkeit und Abgrenzung ermöglichen oder verhindern kann?

16 Uneingeschränkt positiv bewerte ich hingegen eine langfristige, regelmäßige und aufbauende Arbeit, wie sie beispielsweise am Leininger-Gymnasium Grünstadt höchst erfolgreich seit 1970 praktiziert wird. Dort findet sie nicht im Rahmen des Musikunterrichts oder konzertpädagogischer Sonderprojekte statt, sondern in einer altersgemischten Nachmittags-AG.

Dies bedeutet nicht, dass ich Jugendlichen die Begegnung mit einer für sie fremden Musik vorenthalten möchte. Aber um den wichtigen Prozess der kulturellen Identitätsbildung auf sinnvolle Weise zu unterstützen und zu ergänzen, braucht es für die Konfrontation mit Neuem und Fremdem meines Erachtens Formen, die einerseits zur ästhetischen Selbstverortung ermutigen und andererseits Raum dafür bieten, abweichende ästhetische Verortungen respektvoll und neugierig zur Kenntnis nehmen zu können, ohne sie selber teilen zu müssen. Genau dies ist das Ziel der Komparativen Musikvermittlung.
Ich habe weiter oben (Abschnitt 4.4) einige praxiserprobten Formen dieser Arbeitsweise beschrieben; ein Teil der entsprechenden Projekte ist auch online dokumentiert.[17] Der komparative Vermittlungsansatz ermöglicht Neugierde und eine respektvolle Hinwendung, ohne zugleich Zugehörigkeit, Partizipation oder gar Identifikation erzwingen zu wollen. Doch dies ist nur einer der Gründe dafür, dass ich ihn für besonders „inklusionsgeeignet" halte. Ein zweiter Grund ist, dass er in keiner Weise *defizitorientiert* ist. Nahezu alle geistig beeinträchtigten Akteur*innen, mit denen ich bisher zusammengearbeitet habe, hatten ihre Lieblingsmusik. Wer sich entsprechend artikulieren konnte, den oder die konnte ich danach fragen und sie mir vorsingen oder –spielen lassen. Wo dies nicht möglich war, wurde mir mitunter auch von Angehörigen, Freunden oder Betreuungspersonal von besonderen musikalischen Vorlieben berichtet. Die Bandbreite dieser Lieblingsmusiken war ähnlich groß wie in der restlichen Gesellschaft und umfasste aktuelle Popsongs, Schlager, Kirchenlieder, Volkslieder und vieles mehr.
Auch wenn die meisten meiner geistig beeinträchtigten Mitwirkenden sehr aufgeschlossen und vorurteilslos auf eine fremde und ungewohnte Musik reagierten, so verfügten viele von ihnen dennoch über stark ausgeprägte musikalische Präferenzen, die sich mitunter in einem glühenden „Fankult" gegenüber einem bestimmten musikalischen Idol ausdrückten.
Komparative Musikvermittlung ermöglicht es, derartige Präferenzen zum Ausgangspunkt und Gegenstand einer musikalischen Begegnung zu machen. Dies lenkt den Blick weg vom normierten Können und hin zur Vielfalt der Geschmäcker und Ausdrucksweisen.
So habe ich es durchaus schon erlebt, dass das gemeinsame Singen mit „Behinderten" für eine gewisse Irritation und Beklommenheit bei den Sänger*innen ohne geistige Beeinträchtigungen gesorgt hat. Noch häufiger habe ich das angestrengte Bemühen erlebt, derartige Gefühle gar nicht erst aufkommen zu lassen, indem man die eigenen ästhetischen Ansprüche von Anfang an herunterschraubt. In einer Runde, in der es um die eigenen Lieder und Lebensgeschichten ging, habe ich hingegen weder das eine noch das andere je erlebt – es wäre niemandem in den Sinn gekommen.
Das Setting der Komparativen Musikvermittlung lässt eine Gleichzeitigkeit von neugieriger Zuwendung und respektvoller Abgrenzung entstehen, in der erfahrungsgemäß gerade das Besondere auf große Wertschätzung stößt. Wenn jeder und jede dazu aufgefordert ist, „das Eigene" einzubringen, dann würde das Sammeln von Liedern und Geschichten sehr schnell langweilig werden, wenn alle das Gleiche einbrächten. Wenn aber unter denen, die ihr Eigenes einbringen, jemand ist, die eine ganz andere Geschichte zu erzählen hat oder dessen Stimme einen einzigartigen Klang hat, dann wird die Andersartigkeit zu einer Bereicherung. Wenn eine geistig beeinträchtigte Jugendliche in einem solchen Kontext auf ihre unnachahmliche und besondere Weise von ihrem Lieblingslied erzählt oder dieses Lied vorsingt und wenn dieser Gesang auf adäquate Weise begleitet wird[18], dann muss sich niemand dafür verstellen, einen solchen Moment herzergreifend schön zu finden.

17 Vgl. etwa die Schulworkshops im Rahmen des Projektes „Mein Lied. My song. Benim şarkım. Moja piosenka" (Videodokumentation: https://www.youtube.com/watch?v=ASauyYlsS1U, Projektdokumentation: http://archiv.schraege-musik.de/index.php%3Foption=com_content&task=view&id=234&Itemid=125.html) sowie die verschiedenen Schulworkshops im Rahmen von Trimum (Audiodokumentation: https://soundcloud.com/schraege-musik/wie-klingt-was-du-glaubst, Projektdokumentationen: http://trimum.de/start/archiv/2014/rueckblick2014/home/2014/rueckblick2014/fotogalerien/ferienworkshop-001/13649; http://trimum.de/start/archiv/2015/die-vielen-stimmen-davids/eindruecke-ferienworkshop/13979; http://trimum.de/start/archiv/2012/rueckblick2012/schulworkshops/14078; http://trimum.de/start/archiv/2016/aschaffenburg/14320)

18 Vgl. Abschnitt 6.2

5.4) Mündigkeit stärken

Natürlich gilt auch hier, was ich weiter oben zur Primarstufe schrieb: Schule kann sich nicht einseitig auf ein einziges Thema verengen. Ich bin aber der festen Überzeugung, dass sich die Stärke des komparativen Ansatzes nicht alleine auf sein inklusives Potential beschränkt. In einer sich fundamental verändernden Welt steht schulischer Musikunterricht vor der Frage, wozu es ihn im 21. Jahrhundert überhaupt noch geben soll. Komparative Musikvermittlung gibt eine mögliche Antwort auf diese Frage. Es geht ihr weder um kulturelle Bestandswahrung noch um eine Form der Traditionspflege oder Wissensvermittlung, die in einer sich rasant diversifizierenden Gesellschaft ohnehin stets nur einen Bruchteil der Traditionen und des Wissens abbilden könnte. Sondern es geht ihr um einen mehrstufigen Prozess des Erlernens von „Mündigkeit" im wörtlichen wie übertragenen Sinne.
Die erste Stufe besteht darin, sich zu artikulieren und zu positionieren, der eigenen Stimme zu trauen und gleichzeitig auf die Stimmen der anderen zu hören und sie zu respektieren, ohne sich ihnen anschließen zu müssen. Ein zweiter Schritt kann sein, die Vielfalt der Stimmen als Bereicherung, Stärke und wesentlicher Teil einer Gruppenidentität zu erleben – was dann drittens dazu befähigt, *vielstimmig* gemeinsame Anliegen, Fragen und Hoffnungen zu artikulieren, *einstimmig* die eigene Vielfalt zu besingen oder sich wechselseitig darin zu unterstützen, das Eigene zu Gehör zu bringen.
Die dadurch freigesetzte Mündigkeit muss sich nicht allein auf Inklusion und kulturelle Vielfalt beziehen und beschränken. Sie kann ein Ausgangspunkt sein, um sich mit vielerlei inner- und außermusikalischen Themen zu beschäftigen. So kann sie beispielsweise genutzt werden, um die Qualitäten digitaler und analoger Musik miteinander vergleichbar und voneinander unterscheidbar zu machen. In den letzten Jahren begegne ich immer häufiger Kindern und Jugendlichen, die so stark im Digitalen beheimatet sind, dass ihnen jegliches analoge Musizieren als defizitär erscheint. Ein schulischer Musikunterricht, der allein auf dem alten Wertefundament einer maximalen musikalischen und klanglichen Homogenität aufbaut, dürfte es schwer haben, ein Gegengewicht zu diesem Entwertungsprozess zu bilden. Denn tatsächlich wird ja das Singen und Musizieren in der Schulklasse nie an die Perfektion und klangliche Homogenität heranreichen, die sich mit digitalen Mitteln erreichen lässt. So habe ich denn auch vor einiger Zeit miterlebt, wie ein überaus engagierter und ambitionierter Musiklehrer die Gesangsaufnahmen, die er von seiner Schulklasse gemacht hatte, in nächtelanger liebevoller Heimarbeit so lange digital nachbearbeitete, bis sie „beinahe professionell" klangen: Eine durchaus schlüssige Konsequenz des Strebens nach ästhetischer Homogenität – und zugleich eine völlig bizarren Form der „Entmündigung", die letztlich die Frage aufwirft, warum man Kinder dann überhaupt noch in der Schule rechnen, schreiben oder zeichnen lässt, wenn der heimische Computer des Lehrers dies alles doch viel besser kann. Komparative Musikvermittlung setzt dem Primat des Perfekten und Homogenen die Qualitäten des Eigenen, des Unverwechselbaren und der Vielfalt entgegen: Qualitäten, die Inklusion begünstigen – und zugleich auch *analoge* Qualitäten, die durchaus als solche benannt, bewusst gemacht und mit den Besonderheiten und Qualitäten digitaler Musikproduktion verglichen werden können. Der Musikunterricht bleibt so (ähnlich wie Sport und Theater) eines der wenigen Schulfächer, in denen das Analoge dem Digitale nicht von vorneherein als unterlegen erscheint, sondern sich in seiner eigenen, unersetzlichen Qualität behauptet: Ein Beitrag zur analogen Mündigkeit in der digitalen Welt.

Eine wichtige fachdidaktische Frage wäre in diesem Zusammenhang, ob und wie sich diese Ansätze (die wiegesagt im Kontext einer teil schulischen, teils außerschulischen Projektarbeit entstanden sind und deren Tauglichkeit für den regulären Routineunterricht erst noch zu untersuchen wäre) auch auf andere Lerninhalte des Musikunterrichts übertragen lassen, die nicht explizit auf Interkulturalität und Inklusion zielen.
Da ich die Lehrpläne an allgemeinbildenden Schulen nicht gut genug kenne, kann ich an dieser Stelle nur spekulieren. Meine Vermutung ist, dass dies grundsätzlich durchaus möglich ist, dass es dafür aber teilweise einer etwas erweiterten Perspektive bedarf, um

bestimmte Begriffe und Teildisziplinen inklusiv und interkulturell anschlussfähig und vergleichbar zu machen. Um Heterogenität zu stärken, könnte aus „Gesang“ und „Stimmbildung“ beispielsweise eine Beschäftigung mit Vokalklang und stimmlicher Vielfalt werden. Um auch körperlich oder motorisch beeinträchtigte Schüler*innen einzubinden (und gleichzeitig die analogen Qualitäten von Musik zu vermitteln), könnte der enge Fokus einer „Instrumentenkunde“, die sich vom klassischen Orchesterinstrumentarium herleitet, auf die Aktionsdynamik und Bewegungsqualität von Klangerzeugung erweitert werden. Aus „Formenlehre“ und „Rhythmus“ könnte aus den gleichen Gründen eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Arten des musikalischen Zeitempfindens werden.
Dies alles soll nicht bedeuten, die Traditionen eines bürgerlichen oder popkulturellen Bildungskanons zu verleugnen, sondern sie auf gleiche Augenhöhe mit den Fähigkeiten und expressiven Möglichkeiten, mit der Identitätssuche und den kulturellen Selbstverortungen der Schüler*innen zu bringen. Der oder die Lehrende bringt nicht „das“ vermeintlich relevante Wissen *bei*, sondern die eigenen Traditionen und Werte *ein*.

Trimum-Schulworkshop „Wie klingt, was du glaubst?“ (2012), Foto: Jane Dunker

6) Zugemutete Verlebendigung

Die von mir vorgeschlagenen didaktischen Bausteine fügen der *ästhetischen* Zumutung, die diesem Text seinen Titel gegeben hat, eine Reihe weiterer Zumutungen hinzu: Ein Wertewandel, der das Prinzip der musikalischen Homogenität relativiert... Eine Didaktik, die sich damit gegen vorherrschende ästhetische Werte stellen würde... Die Forderung nach einem neuen Genre („inklusivem Liedgut“), das es gegenwärtig noch gar nicht gibt... Ist das nicht alles ein bisschen arg hochgegriffen? Eine völlig unerreichbare und hoffnungslos naive Utopie?

2012 fand in Stuttgart ein theologisch-wissenschaftliches Symposium „Der eine Gott und die Vielfalt der Klänge“ statt. Die *Internationale Bachakademie Stuttgart* hatte jüdische, muslimische und christliche Experten aus den Bereichen Religion und Musik eingeladen, über verschiedene Aspekte von religiöser Musik zu referieren. *Trimum* war damals noch in seinen Anfängen; die Bachakademie war in den ersten Jahren Auftraggeber und institutioneller Träger des Projektes.

Als Projektleiter durfte ich jenen Teil der Schlussrunde moderieren, die dem Zukunftsausblick gewidmet war. Ich stellte jedem Podiumsteilnehmer (sie waren allesamt männlich und mehrheitlich Professoren) die gleiche Frage: „Wie lange wird es aus Ihrer Sicht dauern, bis Juden, Christen und Muslime in einem gemeinsamen Chor auf eine theologisch fundierte Weise Musik aus ihren jeweiligen religiösen Traditionen miteiander teilen und vielleicht sogar gemeinsame interreligiöse Lieder singen?“.
Der größte Teil der Antworten bewegte sich zwischen „Ich kann mir das nicht vorstellen und halte einen solchen Chor auch nicht für wünschenswert“ und „Denkbar ist es schon. Religionen und auch der interreligiöse Dialog verändern sich. Aber nicht auf absehbare Zeit“.
Ein dreiviertel Jahr später gab es diesen Chor. Nach einem weiteren Jahr waren die ersten interreligiösen Lieder und Kompositionen entstanden. Seither hat es eine Reihe von Nachfolgeprojekten und zahlreiche örtliche interreligiöse Musikworkshops in ganz Deutschland gegeben. *Trimum* hat mit jüdischen Gemeinden und Moscheegemeinden kooperiert, wird von Evangelischen Kirchentagen und der Deutschen Bischofskonferenz eingeladen. 2017 erschien das erste deutschsprachige interreligiöse Liederheft.[19]

Dass es in so kurzer Zeit so weit kommen würde, erschien anfangs schwer vorstellbar. So halte ich auch die in diesem Aufsatz formulierten Ziele nicht für naiv und unerreichbar. Sie sind herausfordend und anspruchsvoll – keine Frage. Doch genau dies gilt in meinen Augen auch für den generellen Anspruch, Musik und Inklusion überhaupt zusammenzubringen. Zu wirkmächtig erscheint mir die Prägekraft traditioneller Ästhetik, zu konstitutiv das Element des Exklusiven und Homogenen in unserer abendländischen Musik, als dass dieses Ziel leicht zu verwirklichen wäre.
Wenn aber musikalische Inklusion ohnehin nur in kleinen, exemplarischen Schritten zu erreichen ist; wenn wir uns (wie das anfängliche Leipziger Beispiel deutlich zeigte) in der glücklichen Lage befinden, auf eine grundsätzliche gesellschaftliche Bereitschaft und Offenheit aufbauen zu können – warum dann nicht gleich beherzt das hochgesteckte Maximalziel in Angriff nehmen, anstatt sich mit ästhetisch unbefriedigenden Ansätzen einer „musikalischen Barrierefreiheit“ zu begnügen?
Für eine solche Zielsetzung zu plädieren, bedeutet allerdings nicht, dass ich nicht die Hürden sähe, die ihrer Umsetzung im Weg stehen.

6.1) Zumutungen für die Lehrenden

Für die Lehrerinnen und Lehrer beinhalten die hier vorgestellten Modelle vor allem die Zumutung, ein Stück jener Sicherheit aufzugeben, die sich normalerweise vom eigenen Wissens- und Könnensvorsprung herleitet.
Dies gilt für das experimentelle, gestische Singen im Primarbereich (siehe Abschnitt 5.1), dessen Vermittlung und Anleitung die Herausforderung beinhaltet, sich von einem Konzept zu verabschieden, das ein eindeutiges „Richtig“ und „Falsch“ kennt. Stattdessen muss die eigene „entlernte“ intuitive Musikalität auf eine Weise reaktiviert und zugleich analytisch durchdrungen werden, die es erlaubt, auf Unplanbares zu reagieren und, bei aller Freiheit, die Qualitäten des jeweiligen situativen Geschehens zu erkennen und zu benennen.
Es gilt aber erst recht für die Komparative Musikvermittlung, die geradezu davon lebt, dass die Lehrenden auf ein Stück ihrer Definitionsmacht und ihres tatsächlichen oder vermeintlichen Wissensvorsprungs verzichten. Viele von mir geleiteten interkulturellen und interreligiösen Projekte und Workshops beginnen mit einer Situation, in der ich mich selber eindeutig als ein „Nichtwissender“ positioniere: Als jemand, der die Musik seines Gegenübers (noch nicht) kennt und signalisiert, dass er sie gerne kennenlernen möchte. Zu diesem Zweck nehme ich die Rolle des Fragenden und den Status eines kulturellen Gastes ein. Dabei ist es

19 BETTINA STRÜBEL (Hg.): Trimum – Interreligiöses Liederbuch, Mainz 2017

fast schon ein Gebot der Höflichkeit, es nicht „besser wissen zu wollen“ als der Gastgeber, sondern diesem die Definitionshoheit über das Eigene zu überlassen. Auch wenn es mit wachsender Erfahrung und fortschreitender Laufzeit der Projekte durchaus vorkommen kann, dass ich (beispielsweise über einzelne Detailfragen der islamischen Musikkultur) besser informiert bin, als mein muslimisches Gegenüber, wäre es eine grobe Unhöflichkeit, dieses Fachwissen in der Rolle des Gastes allzu schnell und offensiv gegen die Ansichten und das Wissen meines Gastgebers ins Feld zu führen.
Es gibt für mich keinerlei Grund, diese Höflichkeit nicht auch gegenüber Schüler*innen an den Tag zu legen, wenn diese über ein kulturelles Wissen verfüge, das ich nicht mit ihnen teile. Auch in der Schule habe ich deshalb nie ein Hehl daraus gemacht, *kein* Experte für Pop, Hiphop, Fußball, Computerspiele oder gar für bosnische, türkische, russische und namibische Lieder zu sein. Zugleich mache ich durch entsprechendes Nachfragen deutlich, dass ich mich für das Wissen und die Kultur meines Gegenübers interessiere. Dass ich etwas von ihm lernen möchte – was allerdings auch bedeutet, dass ich mir auf meine ernsthaften Fragen ernsthafte Antworten wünsche und mich nicht mit youtube-Links abspeisen lasse: Was magst du an diesem Lied? Wie klingt seine Melodie? Kannst du sie mir vorsingen und beibringen? Wie lautet die Übersetzung des Textes? Hast du das, wovon das Lied erzählt, selber schon einmal erlebt?
Nicht alle werden sich auf diesen Austausch einlassen wollen und ich zwinge auch niemanden dazu. Aber auch diejenigen, die ihre Lieder lieber für sich behalten möchten, werden zu Beobachter*innen eines respektvollen interkulturellen Lernprozesses, den ich sehr viel besser vorexerzieren kann, indem ich mein eigenes Nichtwissen aktiv in die Waagschale werfe und mir das Fremde erklären und zeigen lasse, als wenn ich versuchen würde, die kontraproduktive Rolle des überlegenen Lehrers aufrechtzuerhalten, der nur gelten lässt, was er bereits kennt.
Ich habe übrigens nie die Erfahrung gemacht (was als Vermutung vielleicht nahe läge), dass die von mir offen eingeräumte, anfängliche *Unkenntnis* eines Liedes oder Musikstiles zu einer Minderung meiner Autorität geführt hätte. Eher war das Gegenteil der Fall: Spätestens dann, wenn ich mir das anfangs fehlende Wissen angeeignet hatte (und beispielsweise ein Lied, das ich anfangs nicht kannte, nach einer Weile mitsingen konnte), trug die Bereitschaft, von meinem Gegenüber zu lernen, zu einem vermehrten Respekt bei.
Dies gelingt aber vermutlich nur dann, wenn der fehlende Wissensvorsprung nicht zu einer daraus resultierenden eigenen Unsicherheit führt. Aus meinen ersten Anfängen als Konzertpädagoge weiß ich nur zu gut, wie stark die Qualität einer prozesshaften Arbeit durch eigene Verunsicherung gemindert werden kann. Eine wichtige Voraussetzung für sämtliche hier vorgeschlagenen Arbeitsweisen scheint mir deshalb zu sein, dass sie in Ruhe und ohne Erfolgsdruck eingeübt werden können, bevor sie in der schulischen Praxis angewandt werden. Und an dieser Stelle kommt die Lehrerausbildung ins Spiel.

6.2) Begleiten statt lehren

Lässt sich Inklusion lernen und lehren? Die Moderation musikalischer Prozesse in heterogenen Gruppen erfordert ein spezifisches Handwerkszeug und etwas, das man vielleicht am besten als „Haltung“ bezeichnen kann. Die handwerklichen Grundlagen lassen sich meines Erachtens durchaus im Rahmen des normalen Hochschulunterrichts vermitteln. Dafür bedarf es vermutlich[20] einiger inhaltlicher Modifikationen im Lehrangebot.

So sollte sich (um nur ein Beispiel von vielen zu nennen) ein Unterricht in schulpraktischem Klavierspiel, wenn er inklusionsgeeignet sein soll, nicht auf das Ziel beschränken, Lieder

20 Aufgrund meiner fehlenden institutionellen Innenkenntnisse kann ich allerdings nicht ausschließen, dass die von mir vorgeschlagenen „Veränderungen“ vielerorts längst gängige Praxis sind.

„richtig“ begleiten zu können. Genauso wichtig ist es, ein kleines Repertoire an musikalischen Reaktions- und Interaktionsformen zu erlernen, mit denen man auf beeinträchtigungs- oder auch kulturell bedingte Normabweichungen reagieren kann: Wie begleitet man eine Solistin, die ein gänzlich anderes Zeitempfinden hat? Wie ein „Lied“, das nur aus mühsam herausgepressten, kaum verständlichen Einzelsilben besteht? Und wie harmonisiert man die Begleitung, wenn dem Sänger unsere Vorstellung von Tonalität nicht zur Verfügung steht? Oder, im interkulturellen Kontext: Wie geht man als Lehrer*in und Begleiter*in mit Liedern um, die man nicht kennt und deren Struktur man nicht versteht? Wie lässt sich mit europäischen Instrumenten ein arabischer Maqam begleiten?
Eine Klavierbegleiterin, die sich mit solchen Fragen nie auseinandergesetzt hat, wird bei den Zuhörer*innen durch ihr Beharren auf vertraute Begleitmuster deren traditionelle Hörerwartungen wecken. Auf diese Weise wird sie unweigerlich dafür sorgen, dass der begleitete Gesang falsch klingt, weil seine kulturelle Eigengesetzlichkeit oder die ihm innewohnende „Schönheit des Besonderen“ keine Chance hat, sich gegen die normativen Vorgaben der harmonisch oder metrisch „korrekten“ Begleitung durchzusetzen. Musikalische Begleitstrategien, mit denen sich solche Hörerwartungen umgehen lassen, sind nicht schwerer zu erlernen, als ein funktionsharmonisches Klavier- oder Gitarrenspiel. Doch so lange sie an den Hochschulen nicht gelehrt werden, wird Inklusion im Musikunterricht deutlich erschwert. Auch das intuitiv-gestische Improvisieren mit der Stimme lässt sich bis zu einem gewissen Grad im Rahmen eines Seminars vermitteln. Hier kann es gerade bei Musikstudent*innen hilfreich sein, als Einstieg einen strengen ästhetischen Referenzrahmen anzubieten, der dieser „entlernten“ Form der Musikalität durch einen erkennbaren Qualitätsanspruch und durch den versachlichenden Umweg über eine Notation die Peinlichkeit und den Verdacht des Beliebigen nimmt.[21] Genau dies vermögen beispielsweise die „Klassiker“ der Neuen Vokalmusik des 20. Jahrhunderts zu leisten, die in meinen Augen zum Grundbestand einer sonderpädagogischen Ausbildung gehören sollten. Stücke wie die *Maulwerke* von Dieter Schnebel oder *Aventures* von György Ligeti sind zwar in ihrer Originalform recht schwer zu realisieren, aber man kann sich mit ihnen auseinandersetzen und zu eigenen Experimenten inspirieren lassen. So wird beispielsweise in den *Maulwerken* die uferlose Freiheit einer „regellosen“ Vokalimprovisation dadurch eingedämmt, dass die klanglichen Möglichkeiten der einzelnen „Artikulationsorgane“ (also zum Beispiel der Zunge, des Kehlkopfes, der Lippen...) getrennt erforscht und später wieder rekombiniert werden. Wer sich eine Weile damit beschäftigt hat, wird schon etwas besser für ein intuitiv-gestisches Musizieren gerüstet sein.

Dennoch bin ich der Überzeugung, dass diese Art der Ausbildung schnell an ihre Grenzen stoßen wird. Wer das Musizieren mit heterogenen Gruppen erlernen soll und selber während der eigenen Ausbildung nie unter fachkundiger Anleitung mit heterogenen Gruppen musiziert hat, ist auf seinen Beruf ähnlich gut vorbereitet wie ein Koch, eine Busfahrerin oder ein Psychotherapeut, die ihr Handwerk ausschließlich am Schreibtisch erlernt haben. In meinen Augen lässt sich ein inklusives und interkulturelles Musizieren nicht lehren, ohne es erlebbar zu machen und das Erlebte fachlich zu begleiten. Lehrende und Lernende müssen das Erlebnis der partiellen Fremdheit und ihrer schrittweisen Überwindung miteinander teilen, um es gemeinsam reflektieren und auswerten zu können. Sie müssen sich gemeinsam mit der ungesicherten Situation unplanbarer Begegnungen und auch mit der Möglichkeit des Scheiterns konfrontieren. Nur so lassen sich neben den handwerklichen Grundlagen auch die *Haltungen* erlernen, die es ermöglichen, eigene ästhetische Präferenzen und Prägungen

21 1994 versuchte ich einen Musik-Leistungskurs im Rahmen eines der ersten deutschen Response-Projekte an die freie Vokalimprovisation heranzuführen. Der Versuch scheiterte zunächst kläglich, die überwiegend klassisch sozialisierten Schüler*innen empfanden meine Übungen und Anregungen als lächerlich und peinlich. Eine Woche später lud ich eine Profisängerin aus dem Bereich der Neuen Musik in die Schule ein. Sie gab ein kleines „Klassenzimmerkonzert“, die Schüler*innen waren fasziniert von ihrem technischen Können und den phantasievollen Notationsformen und ließen sich von da an bereitwillig auf eigene Experimente ein.

so einbringen und dosieren zu können, dass auch andere Musikalitäten und Prägungen ihren Raum erhalten.
Dies aber wirft eine weitere Hürde auf: Die Ausbildungsstätten der angehenden Lehrerinnen und Lehrer müssten sich, um diesen Lernraum zu schaffen, selber der „Zumutung Inklusion" aussetzen. Ob sie dazu (schon) bereit sind, entscheidet meines Erachtens darüber, ob Inklusion lehrbar ist oder nicht.

6.3) Konsequenzen für die Lehrerausbildung

Meine letzten 20 Berufsjahre haben mich in Orchester und Schulen, Altenheime und ambulante Sozialstationen, Synagogen und Moscheen, Flüchtlingsheime und Opernhäuser geführt. Nach alledem für ein halbes Jahr an einer Hochschule zu unterrichten, war wie ein kleiner Kulturschock für mich. Schon seit längerem hatte ich es nicht mehr mit Gruppenstrukturen zu tun gehabt, die mir derart homogen erschienen: Nach Fächern und Interessen vorsortiert, durch Alter, Status und Verweildauer feingesiebt, so dass man es am Ende stets mit kleinen Grüppchen von Menschen zu tun hat, die altersmäßig, kulturell, intellektuell und habituell nah beieinander sind, die gleiche Sprache sprechen, ähnlich musikalisch sind und über einen ähnlichen Werte- und Wissenshorizont verfügen. Wie soll man da das Musizieren in heterogenen Gruppen unterrichten?
Da ich vor Ort hinreichend vernetzt war, konnte ich die nötige Heterogenität künstlich herstellen, indem ich die Studierenden teils in meine freie Projektarbeit einband, teils neue institutionelle Kooperationen schuf. Doch dass ich zufällig über entsprechende Möglichkeiten verfügte, löst nicht das strukturelle Problem und erst recht nicht die dahinterliegende kulturelle Dissonanz.

Als Außenstehender vermute ich, dass es, ähnlich wie in der musikalischen Ästhetik, auch im Hochschulsystem triftige Gründe für ein aktives Vermeiden von Heterogenität gibt. Qualitativ hochwertige Forschung und Lehre benötigt gemeinsame Sprach- und Denkmuster, ein gewisses intellektuelles Mindestniveau und eine reibungslose Kommunikation. Vermutlich drückt sich also in den formellen und informellen Zugangs- und Aufstiegshürden die Sorge aus, zu viel Durchlässigkeit könnte die angestrebte Qualität gefährden und verwässern.
Ähnlich wie in der musikalischen Ästhetik scheint die Forderung nach mehr Diversität also auch im Hochschulsystem eine Wertedissonanz zu erzeugen. Doch es gibt einen entscheidenden Unterschied zur Ästhetik: Musik „braucht", um den eigenen Wertmaßstäben gerecht zu werden, nicht zwingend mehr Inklusion. Der vorliegende Text hat gezeigt, welcher konzeptionelle Aufwand betrieben werden muss, um Inklusion in der Musik überhaupt ästhetisch plausibel zu machen. Genau diese Plausibilität aber lässt sich meines Erachtens in der Ausbildung von angehenden Lehrer*innen sehr viel einfacher begründen. Denn wenn die Qualität der Lehre ein zentraler Wert des akademischen Systems ist – wenn also Hochschulen den Anspruch haben, ihre Studierenden gut auf ihre künftigen Berufe vorzubereiten – dann könnte das in einer zunehmend diversen Gesellschaft bedeuten, dass die Diversität *innerhalb* der Hochschulen zu einem positiven Qualitätskriterium wird. Inklusion wird damit, auch und gerade gemessen an den eigenen Wertmaßstäben, zu einer systemimmanenten Notwendigkeit. Es scheint mir deshalb weder nötig noch zielführend zu sein, die Forderung nach mehr Inklusion und Interkulturalität im Hochschulbetrieb mit Werten wie „Teilhabe" oder „Gerechtigkeit" zu begründen. Da eine solche Argumentation am eigenen Wertekern (nämlich an der Qualität von Forschung und Lehre) vorbeizielt, wird sie, ähnlich wie in der Musik, wenig bewirken.
Stattdessen möchte ich die These aufstellen: Gerade in den pädagogischen Fächern wird die Qualität von Forschung und Lehre durch eine zu geringe Diversität erheblich *gemindert.*
Eine Ausbildung, die angehenden Lehrer*innen eigene Erfahrungen mit „gelebter Diversität"

systematisch vorenthält, macht es ihnen deutlich schwerer, später im eigenen Berufsleben heterogene Gruppen zu unterrichten. Und auch eine Forschung, die sich von der Vielstimmigkeit und Buntheit unserer realen Gesellschaft abschirmt, könnte Gefahr laufen, zu stark von idealisierten Laborbedingungen geprägt zu sein. Gleichzeitig vermitteln Ausbildungsstrukturen, die sich um der eigenen Qualität willen vor „zu viel" Diversität schützen, möglicherweise eine fatale, unterschwellig prägende Botschaft: „Wenn es um echte Qualität geht, dann sollte Inklusion und Interkulturalität besser vermieden werden". Ich unterstelle niemandem im Hochschulsystem, eine solche Botschaft absichtlich vermitteln zu wollen. Doch aus der Musik weiß ich: Exklusivität ist nicht nur ein wirksamer Schutz vor Niveauverlust – sie kann auch dazu beitragen kann, ein tief verinnerlichtes, identitätsstiftendes Werte- und Standesbewusstsein zu erzeugen und zu stabilisieren. Ich hatte weiter oben das Phänomen der kulturellen Scham beschrieben und es scheint mir nicht abwegig zu sein, dass etwas Vergleichbares unterschwellig auch im Hochschulsystem am Werke sein könnte. Es besteht also durchaus die Gefahr, dass homogene Strukturen in Forschung und Lehre ein inklusionsskeptisches Denken selbst dort unfreiwillig reproduzieren, wo man sich auf theoretischer Ebene eindeutig „pro Inklusion" positioniert.

Dies alles sind nur Vermutungen. Sie zu überprüfen wäre in meinen Augen eine lohnende Aufgabe für ein Forschungsprojekt. Führt mehr Inklusion in der Lehrer*innenausbildung zu einer Verbesserung oder zu einer Verschlechterung der Lehre? Um diese Frage beantworten zu können, bedürfte es eines direkten Vergleichs. Einen ersten Schritt in eine solche Richtung konnten wir in Ludwigsburg bereits gehen, indem wir eine informelle Kooperation zwischen der Hochschule und einem großen örtlichen Träger im Bereich der Behindertenhilfe eingingen, die es einer Gruppe von Studierenden ermöglichte, praktische Erfahrungen im gemeinsamen Musizieren mit geistig beeinträchtigten Akteur*innen zu sammeln. Ein nächster Schritt könnte darin bestehen, ein solches studienbegleitende Angebot zu verstetigen und durch eine qualitative, interviewgestützte Auswertung zu begleiten. Parallel dazu könnte eine Vergleichsgruppen von Studierenden beobachtet werden, die ein Studium in der bisherigen Form absolvieren, ohne dass es zu entsprechenden musikalischen Begegnungen kommt. Nach einigen Jahren könnte dann evaluiert werden, welche der beiden Gruppe besser für die schulische Praxis gerüstet ist. Parallel dazu könnte untersucht werden, auf welche institutionellen Umsetzungshürden das Modellprojekt stößt und welche Lösungsstrategien sich daraus ergeben. So muss beispielsweise damit gerechnet werden, dass ein solches Projekt zumindest in seiner Anfangsphase erheblich mit den Arbeits- und Betreuungsroutinen in den Einrichtungen der Behindertenhilfe kollidiert.
Langfristig erscheint es mir wünschenswert, das, was hier versuchsweise angelegt ist, auch in den institutionellen Strukturen zu verankern. Auch hier sollte es meines Erachtens nicht um ein ideell begründetes Senken von Partizipationhürden gehen, sondern um eine Verbesserung der Lehre. Ich bezweifle, dass es beispielsweise sinnvoll wäre, das Lehramtsstudium in seiner jetzigen Form für kognitiv stark eingeschränkte Studierende zu öffnen, die einem Großteil der Ausbildungsangebote nicht folgen können und selber in den gegebenen Strukturen nicht in der Lage sein werden, eine Schulklasse zu unterrichten. Was mir hingegen als absolut sinnvoll erschiene, wäre ein vermehrter Einsatz von geistig beeinträchtigten Mitarbeiter*innen in der Lehre. Ich meine damit ausdrücklich nicht nur den Abiturienten mit Downsyndrom oder die spastisch gelähmte Rollstuhlfahrerin, die kognitiv in der Lage sind, eloquente Vorträge über Behindertenrechte und Selbstbestimmung zu halten. Sondern ich spreche von Lehrenden mit ganz unterschiedlichen geistigen oder motorischen Besonderheiten, die als Fachleute für musikalische Unberechenbarkeit, hermetische Sprachen oder alternative Wahrnehmungsformen zum Einsatz kommen und ihre nicht normierte Expressivität als ein wichtiges, bereicherndes Element in die Lehre einbringen. Wenn meine These stimmt, dass geistig beeinträchtigte Musizierpartner*innen häufig über die Fähigkeit verfügen, bei ihrem Gegenüber Teile einer „entlernten" Musikalität zu wecken, dann könnte eine solche Personalpolitik übrigens nicht nur in der Sonderpädagogik, sondern beispielsweise auch in künstlerischen Studiengängen eine große Bereicherung sein. Auf diese Weise

könnte nicht nur der – naturgemäß sehr zähe – Prozess der allmählichen Herausbildung und Etablierung einer neuen „inklusiven Ästhetik“ aktiv befödert werden. Auch das in Abschnitt 5.2) vorgeschlagene Projekt einer Entwicklung inklusiven Liedgutes könnte hier verortet werden. Denkbar wären etwa hochschulübergreifende, interdisziplinäre und inklusive Liederwerkstätten, an denen neben Vertreter*innen der Didaktik und Sonderpädagogik auch Komponistinnen, Textdichter und improvisierende Musikerinnen beteiligt sind: Angewandte ästhetische Forschung, deren Output nicht aus Wortbeiträgen besteht, sondern aus Materialien für die musikalische Praxis.
Auch wenn (oder gerade weil) die primäre Zielsetzung solcher qualitätsverbessernder Maßnahmen nicht darin bestünde, „Teilhabe zu ermöglichen“ oder „sich für Inklusion zu öffnen“, wäre genau dies ihr Nebeneffekt. Indem das Lehrpersonal um geistig beeinträchtigte Mitarbeitende erweitert wird, werden diese in die Lage versetzt, einen wertvollen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten – und dies nicht „trotz“, sondern „wegen“ ihrer Besonderheit: Eine neue Perspektive für die Berufswahl und Lebensgestaltung geistig beeinträchtigter Bürger*innen, die auch über den Hochschulbetrieb hinaus in die restliche Gesellschaft ausstrahlen könnte.

6.4) Zumutung und Narrenfreiheit

Die drei Bischöfe hatten keine Wahl – sie mussten mittanzen, ob sie wollten oder nicht. Es war ihr Status als Ehrengäste, der sie beim Katholikentag in der ersten Reihe sitzen ließ. Die Aktion war ganz offenkundig nicht abgesprochen und so waren sie sichtlich überrascht, als einige Musiker*innen der „Behinderten-Rockband“ die Bühne verließen, um sie vor den Augen des gesamten Auditoriums zum Tanzen aufzufordern. Hätte man vorher offiziell angefragt, ob eine solche Aktion möglich und erlaubt sei, dann wäre diese Anfrage mit großer Wahrscheinlichkeit höflich verneint worden. Aber nun war kein Entkommen und man sah es ihnen und ihren hölzernen Tanzbewegungen förmlich an, wie sie in der Klemme steckten: Ihre repräsentative Funktion brachte sie in einen unauflösbaren Wertekonflikt zwischen der „Würde des Amtes“ und der qua Anwesenheit eingegangenen Verpflichtung, Inklusion zu berfürworten.
Wir haben das große Glück, in einer Gesellschaft zu leben, in der fast jede*r die Aussage unterschreiben würde, dass mehr Inklusion – im Sinne von mehr öffentlicher Präsenz und Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen – unsere Gesellschaft lebendiger, reicher und liebenswerter macht. Auf den ersten Blick stellten die Mitglieder der Leipziger Band mit ihrer kleinen, subversiven Aktion genau dies unter Beweis. In bester Hofnarren-Tradition unterliefen sie alle Hierarchien und dementsprechend flogen ihnen die Herzen des Publikums zu.
Man kann diese Geschichte aber auch anders erzählen. Ich glaube nämlich nicht, dass es eine spontane Entscheidung der geistig beeinträchtigten Musiker*innen war, die Bühne zu verlassen, zielgerichtet auf die drei Bischöfe zuzugehen und ausgerechnet sie anzutanzen. Eher vermute ich, dass es ihre nichtbehinderten Bandkollegen waren, die sich diese Aktion ausgedacht hatten. Möglicherweise nutzten sie das tradierte Motiv der „Narrenfreiheit“, um ihre eigene Kirchenkritik inszenieren zu können, ohne sich dafür selber aus der Deckung wagen zu müssen. So lustig ich die Situation in diesem Moment auch fand: Ich persönlich mag es nicht, gegen meinen Willen öffentlich zum Tanzen genötigt zu werden. Und in einer wahrhaft inklusiven Gesellschaft hätten die drei Bischöfe die Freiheit gehabt, den respektlosen Übergriff abzuwehren und ohne Gesichtsverlust auf ihren Stühlen sitzen zu bleiben.

Inklusion ist ein wichtiger Wert. Ihn ernst zu nehmen darf gerade nicht bedeuten, immer und überall Narrenfreiheit zu beanspruchen. Wo er mit anderen Werten kollidiert, da müssen diese Wertekonflikte ernst genommen werden.

Mir ist durchaus bewusst, dass in den hier skizzierten Gedanken die eine oder andere Zumutung enthalten ist. Mitunter, wenn ich im Gespräch entsprechende Andeutungen vorgebracht habe, bin ich damit auf eine Mischung aus Irritation, Amüsement und einer wohlwollend-folgenlosen Form von Zustimmung gestoßen, die dem Ansinnen zwar recht gab, es zugleich aber ins Reich des „Visionären“ und „Utopischen“ verwies.
Dennoch bin ich guter Hoffnung. Mein Eindruck als gelegentlicher Gast im Hochschulsystem ist, dass der akademische Betrieb sich seiner eigenen Inklusionshürden und der sich darin manifestierenden Widersprüche sehr wohl bewusst ist und sie bereitwillig reflektiert. Es mag weiterhin unsichtbare Schranken und institutionalisierte Schamgrenzen geben, die eine inklusive Praxis verhindern. Aber dazwischen scheint mir an vielen Stellen schon jetzt der fröhliche Wildwuchs einer Sehnsucht nach mehr Lebendigkeit und Resonanz zu wuchern: Gestaltbarer Spielraum für kleine Vorstöße in Richtung „Veränderung“.

In unserem heutigen Sprachgebrauch schwingt im Begriff „Zumutung“ ein Unterton von Brüskierung, Grenzverletzung und Überforderung mit: Die negative Seite der Narrenfreiheit. Doch ursprünglich war die Begriffsbedeutung mehrdeutiger. Jemandem etwas zumuten – das konnte bedeuten, ihm etwas zuzutrauen, ihr ein besonderes Potential zu unterstellen und deshalb berechtigte Erwartungen an sie oder ihn zu hegen[22].
In der musikalisch-künstlerischen Arbeit sind es erfahrungsgemäß vor allem die ersten Schritte in Richtung Inklusion, die ein wenig Mut erfordern: Das Überwinden der eigenen Befangenheit. Die Bereitschaft zur Verlebendigung. Hat man sich erst einmal auf eine offene, experimentelle Begegnung eingelassen, dann wächst einem der Mut fast von alleine zu. Wer dies erlebt hat, wünscht es auch anderen. Und traut es ihnen zu, sich dieser zumutbaren und mutmachenden Aufgabe zu stellen.

Stefanie Weiss und Matthias Buck,
Accompagnato – Die Kunst des Begleitens, 2008 (Foto: Alex K. Müller)

22 Vgl. Artikel „zumuten“ im Deutschen Wörterbuch von JACOB GRIMM UND WILHELM GRIMM (1854–1960), digitalisierte Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, https://www.dwds.de/wb/dwb/zumuten