

Musikerziehung für die Gesellschaft

Ein Symposium der Fachgruppe Musik in der IG Medien

Darmstadt, 20. Januar 2001

Dokumentation

Eröffnungsansprache	
Uwe Schmidt.....	2
Gibt es eine kriminalpräventive Wirkung von Musikerziehung?	
Prof. Dr.Dr. Michael Bock.....	6
Soziale Kompetenz - durch Musik(erziehung)?	
Prof. Dr. Hans Günther Bastian.....	21
Die Diskussionen.....	39
Gespräch 1 im Anschluss an das Referat Prof. Bock.....	39
Diskussionsrunde nach dem Bastian-Referat.....	43
Schlussbemerkungen	
Uwe Schmidt.....	47



Vereinigte
Dienstleistungs-
gewerkschaft

Musikerziehung für die Gesellschaft – Dokumentation des Symposiums

(Im März wurde die veranstaltende IG Medien Teil der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft. Die Fachgruppe Musik besteht darin weiter.)

Uwe Schmidt

Eröffnungsansprache

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, herzlich willkommen.

Im Verlauf der Anmeldezeit für das heutige Symposium erhielten wir ein Schreiben, das sich scharf gegen die Durchführung richtet, und das mir eben dadurch gleichzeitig einiges an Aufwand für die Vorbereitung meines Eröffnungsstatements ersparte. Ich erlaube mir, daraus zu zitieren, dies aber auch zu kommentieren. Die Schreiberin machte sich, übrigens als einzige, die durchaus anerkennenswerte Mühe, ihr heutiges Fernbleiben zu begründen, obwohl sie – indirektes Zitat – die Wertigkeit des Musikunterrichtes für die Gesellschaft sieht, auch als Mutter von 2 Kindern, die eins auf Musikschulen gehen werden. Aber dann, und jetzt wörtlich:

„Ich halte es für selbstverständlich, dass Musikunterricht außerhalb der Regelschulen wichtig ist - zu Preisen die sich Eltern auch leisten können. Darüber zu diskutieren halte ich für überflüssig und dafür opfere ich keinen arbeitsfreien Samstag. [...] Ich denke, es ist auch grundsätzlich allen klar, welche positiven Auswirkungen kreative und körperliche Entfaltungen für die Seele und das Selbstbewusstsein von Kindern und natürlich auch Erwachsenen haben. [...] Und natürlich fördern genau diese Erlebnisse soziale Kompetenz und tragen dadurch dazu bei, nicht in die Nähe von kriminellen und/oder politisch radikalen Gruppen zu kommen oder denen trotz einer Nähe standzuhalten.“

Anmerkung von mir: jetzt kommt ein Satz, den ich wegen seiner Klarheit gerne selbst erfunden hätte:

„Die ‚innere Sicherheit der Person‘ wird zu einem Faktor der ‚inneren Sicherheit des Landes‘.“

Jetzt allerdings wird es, finde ich, sehr kühn, denn die Schreiberin fährt fort:

„Alles das ist bekannt und - ich denke auch hinreichend bewiesen. In den Medien ist auch immer wieder einmal dazu etwas zu lesen oder hören. Ich kann nicht verstehen, warum ein Symposium gebraucht < wird, > um dafür Argumente zu finden.“

Ende des Zitats.

Verstehen Sie mich bitte jetzt nicht falsch: nichts liegt mir ferner, als mich über jemanden lustig zu machen, der mit seiner Argumentation zu einem anderen Ergebnis kommt als ich. Ich betone noch einmal, wie dankbar ich für die Zeilen der Kollegin bin, denn nur wenige Sätze später schreibt sie etwas, das ich auch gerne selbst erfunden hätte, und das wohl als die Begründung schlechthin für das heutige Symposium sowie für jede Art von Interessenvertretungsarbeit für unser Anliegen stehen kann. Zitat:

„Das Problem ist doch: Es wird wegen knapper Kassen wider besseres Wissen gestrichen und trotz der guten Argumente und trotz ihrer Richtigkeit, nämlich dass eben Musikschulen, Vereine u.a. gesellschaftliche Gruppen für den Staat wichtige, präventive soziale und kulturelle Arbeit leisten!!!“

Leider kann ich mündlich die drei Ausrufungszeichen des Originaltextes nicht richtig überbringen.

Also, gehen wir es an: Sind die, nennen wir sie einmal so: „gesellschaftlichen Nebenwirkungen“ von Musikerziehung wirklich so unbestreitbar bewiesen? Als Otto Schily seinen mittlerweile berühmten Satz im Bundestag prägte, – Sie wissen schon: Musikschule, innere Sicherheit und so – schrieb ich ihn an mit der Bitte um Faktenunterstützung. Die Antwort war ernüchternd, wirklich Greifbares lag zu dieser These nicht vor. Als praktizierendem Musikerzieher war mir die Richtigkeit aber trotzdem so offenliegend wie der zitierten Kollegin. Aber rein mit dem Gefühl kann man den überwiegend finanzorientierten Politikern in Bund, Ländern und Kommunen meist nicht kommen. Daher also die Nachfrage bei der

Kriminologie: Ist da wirklich etwas dran, gibt es Forschungen, die den präventiven Nutzen von Musikerziehung belegen oder ist es höchste Zeit, dass hier geforscht wird? Ich bin sehr gespannt auf das erste Referat.

Weiter: Eigentlich habe ich es ja schon immer beobachtet: Diejenigen, die in meinem Instrumentalunterricht gut sind, sind es auch in der Schule. Und das, obwohl sie ja eigentlich viel mehr zu tun haben als diejenigen, welche sich das Üben sparen. Und obwohl diese Kinder und Jugendlichen nach meiner Beobachtung auch in Vereinen, Verbänden, Kirchen usw. aktiver sind als andere. Wenn auch Sie diesen Eindruck haben, werden Sie heute Nachmittag erfahren, dass Sie da ganz richtig liegen!

Und damit sind wir bei dem „Besseren Wissen“.

Mir und dem Organisationsteam geht es nicht so sehr um den Öffentlichkeitswert des heutigen Tages. Vielmehr ist es uns wichtig, Ihnen allen Argumente für die oft zermürenden Gespräche vor Ort zu liefern, wenn es eben doch darum geht, Begründungen für die Weiterfinanzierung eines Musikunterrichtes zu finden, die darüber hinaus gehen, wie schön es doch wäre, wenn Klein Lisa Beethoven spielen könnte.

Erlauben Sie mir bitte, diese Einführung mit der Schilderung eines Teilerfolges zu beenden: In einer hessischen Kommune ging es, wie in vielen anderen auch, um die Erstellung eines Kataloges der Leistungen, Ziele, Wirkungen usw. der städtischen Einrichtungen. In der Musikschule wollte sich das Kollegium diese Beschreibungen nicht diktieren lassen und machte sich selbst darüber her. Unter anderem wurde dabei erreicht, dass das Computerprogramm zur Erfassung der speziellen Spezifikationen extra umgeschrieben werden musste. Weiterhin wurde erreicht, dass politischerseits und gewissermaßen also auch amtlicherseits akzeptiert wurde, dass viele Aspekte musischer und pädagogischer Tätigkeit zwar unbestreitbar vorhanden aber überhaupt nicht quantifizierbar sind.

Aber das stärkste Stück war in meinen Augen ein Nebenergebnis: Die Kollegen wiesen nach, sogar mit Zahlen, dass eine Wirkung der Musikschule Wirtschaftsförderung ist, also z.B. Musikalien- und Instrumentenhandel von einer Musikschule profitieren. Und das verstanden die Politiker plötzlich: Man befand, dass Wirtschaftsförderung eigentlich nicht Sache einer Musikschule sein könne und – schwupps – stand die Musikschule im Wirtschaftsförderungsplan. Ich gestehe mein anfängliches Befremden ein, aber auf diese Weise ist die Schule deutlich weniger gefährdet, als wenn sie nur kulturell verankert wäre.

Die meisten von Ihnen und Euch, meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, sind Musikerinnen und Musiker. Für uns könnten eigentlich der Primärzweck, unser musik- und kulturpolitischer Auftrag, Existenzgrund genug sein. Aber machen Sie sich bitte argumentativ firm auch und gerade im Bezug auf die Nebenaspekte. Für viele andere könnten diese im Vordergrund stehen. Machen wir es allen möglichst schwer, wider besseres Wissen zu handeln, denn wir machen unseren Musikunterricht für die Gesellschaft.

Prof. Dr. Dr. Michael Bock

Gibt es eine kriminalpräventive Wirkung von Musikerziehung?

(Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Musikunterricht für die Gesellschaft“ am 20. Januar 2001 in Darmstadt)

- I. KRIMINOLOGISCHE UND PÄDAGOGISCHE ALLERGIEN
- II. KRIMINALPRÄVENTION ALS AKTUELLES THEMA
- III. PROBLEME DER KOMPLEXITÄT UND DER SPEZIFIZITÄT
- IV. KRIMINOLOGISCHE LANDEFLÄCHEN
- V. KRIMINALPRÄVENTIVE AMBIVALENZEN
- VI. RESÜMEE

I. Kriminologische und pädagogische Allergien

es wird sich zwar in diesem Beitrag zeigen, daß es nicht so leicht ist, die kriminalpräventive Wirkung von Musikerziehung wirklich wissenschaftlich bündig zu beweisen. Gleichwohl gibt es so viele Plausibilitätsargumente und Anknüpfungspunkte, die eine solche Wirkung nahe legen, daß man sich zunächst einmal darüber wundern muß, daß das Thema nicht schon längst in das Standardrepertoire der kriminologischen Forschung aufgenommen worden ist. Der Hinweis auf die Spezialisierung der Fächer und der akademischen Ausbildungen, der hier natürlich zu erwarten ist, mag auch seine Berechtigung haben, erklärt aber die auffallende Lücke im Forschungshorizont der Kriminologie nicht.

Die wesentlichen Gründe liegen denn auch woanders. Die Kriminologie hat sich in den letzten drei Jahrzehnten immer stärker von Fragestellungen und Sichtweisen entfernt, innerhalb derer die Frage nach den kriminalpräventiven Wirkungen von Musikerziehung hätte gestellt und beantwortet werden können. Zunächst überrollten in den 70er Jahren die sogenannten *Etikettierungsansätze* das Fach¹. Hatte man bisher in der körperlichen Konstitution, in der psychischen Disposition oder in den sozialen Verhältnissen, in denen die Menschen leben, nach Bestimmungsgründen gesucht, die eine auf Kriminalität gerichtete Verhaltensdisposition oder Motivation hervorrufen, so fragten die Etikettierungsansätze nur noch danach, nach welchen Kriterien in der Gesellschaft und in den Instanzen der informellen und formellen Sozialkontrolle Verhalten etikettiert, ge“labelt“ wird und wie sich in diesen Definitionsprozessen die Machtverhältnisse einer Gesellschaft reproduzieren. In dieser einseitig gesellschafts- und justizkritischen Sichtweise entstand Kriminalität ausschließlich durch Kriminalisierung, und damit verlagerten sich die Forschungsinteressen der Kriminologie weg vom straffälligen Menschen und hin zu den Prozessen der Normgenese und der Reaktion auf Kriminalität. Der damit einhergehende Paradigmenwechsel des Faches ist damit sicher nur angedeutet, jedenfalls aber wird klar, daß die Frage nach einer kriminalpräventiven Wirkung von Musikerziehung zur alten, jetzt pauschal als „ätiologisch“, d. h. nach Ursachen beim Täter fragenden und als solche verworfenen Kriminologie gehört hätte, und insofern schon gleich gar nicht auf die Agenda der Forschung kommen konnte. Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn wir die zweite Theoriegruppe betrachten, die in der Kriminologie Konjunktur hat, nämlich die *rational-choice Ansätze*.² Für die rational-choice Theoretiker sind die Menschen insofern alle gleich, als sie ausnahmslos den maximalen Nutzen anstreben und danach ihre Verhaltensalternativen aussuchen und optimieren. Auch in dieser Perspektive braucht man nicht auf eine besondere biologisch oder psychologisch oder soziologisch zu erklärende Verhaltensdisposition der Menschen zurückzugreifen, die straffällig werden. Das Augenmerk richtet sich vielmehr auf die Gelegenheitsstrukturen, auf den Reiz bestimmter Situationen, die eben dazu führen, daß hier und jetzt bei einem Menschen der rational-choice für die illegale Verhaltensalternative ausfällt und in einer anderen Situation eben nicht, aber jedenfalls ist prinzipiell alles bei allen Menschen möglich.

¹ Vgl. hierzu Bock, Michael: Kriminalsoziologie in Deutschland. Ein Resümee am Ende des Jahrhunderts; in: Dreier, Horst (Hrsg.): Rechtssoziologie am Ende des 20. Jahrhunderts. Gedächtnissymposium für Edgar Michael Wenz; Tübingen: Mohr Siebeck 2000, S. 115-136. Schneider, Hendrik: Schöpfung aus dem Nichts. Mißverständnisse in der deutschen Rezeption des Labelling Approach und ihre Folgen im Jugendstrafrecht; Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform 1999, S. 202-213.

² Die Grundannahmen dieser allgemeinen Theorien des menschlichen Verhaltens und ihre kriminologischen Anverwandlungen finden sich bei Karstedt, Susanne; Werner Grewe: Die Vernunft des Verbrechen; in: Bussmann, Kai-D.; Reinhard Kreissl (Hrsg.): Kritische Kriminologie in der Diskussion; Opladen: Westdeutscher Verlag 1996

Erst kürzlich ist daher eine „Kriminologie ohne Täter“³ proklamiert worden, und auch schon in dieser - wiederum verkürzten - Darstellung wird natürlich deutlich, daß die Frage nach den kriminalpräventiven Wirkungen von Musikerziehung für derartiges Denken vergleichsweise fern liegt.

Der Gerechtigkeit halber ist es vielleicht aber doch auch angebracht, nicht allein bei der Kriminologie nach den Gründen für das Desinteresse an unserer heutigen Fragestellung zu suchen. Zwar kenne ich mich dort nicht so gut aus wie im eigenen Fach, doch scheint es mir sicher zu sein, daß es auch in der Pädagogik und damit wohl auch in der Musikpädagogik seit den 70iger Jahren breite Tendenzen gab, in denen man das Thema der kriminalpräventiven Wirkung von Musikerziehung mit sehr spitzen Fingern angefaßt hätte. Das Thema riecht nämlich ziemlich staatstragend, riecht nach Konditionierung und Abrichtung zum funktionierenden Rädchen im bestehenden Herrschaftsgefüge, riecht nach allem, was man in der kritischen Pädagogik nun partout nicht mehr wollte.⁴

Der kritische, aufbegehrende, sich den Verwertungsinteressen des Kapitals entziehende junge Mensch wurde zum Idealbild, und wenn es für die Selbstverwirklichung zivilen Ungehorsam oder gar Straftaten brauchte, so schien dies nur um so schlimmer für die Gesellschaft zu sein, die dazu zwang. Diese oder ähnliche Töne sind mir jedenfalls durchaus noch im Ohr, und sie korrespondieren einer kritischen Kriminologie, in welcher der jugendliche Straftäter geradezu zum Helden wird, weil er sich den Zurichtungen und Verwertungsinteressen der Gesellschaft erfolgreich widersetzt. Diese Andeutungen müssen auch hier genügen, doch braucht es wenig Phantasie, sich auszumalen, daß auch vor diesem Hintergrund unser Thema keine großen Chancen hatte, Forschungsgelder und wissenschaftliche Phantasie auf sich zu ziehen.

II. Kriminalprävention als aktuelles Thema

Der Grund für die gleichwohl aufgekommene Aktualität des Themas ist eine kriminalpolitische Bewegung, die sich landauf landab in der Gründung von Präventivräten und anderen Institutionen und Initiativen konkretisiert, und in der das Nachdenken über Kriminalität und Ihre Verhütung in vieler Hinsicht revolutioniert wird. Und wie bei vielen Revolutionen ist es so, daß auch alte Fragestellungen in neuem Gewande wieder aktuell werden, weil in dem frischen Wind von Aktivismus und Bürgerbeteiligung die alten theoretischen Debatten gar nicht mehr beachtet werden. Die Revolution besteht vor allem darin, daß man in dieser Bewegung der Auffassung ist, Kriminalprävention sei nicht mehr allein die Sache des Staates und der Institutionen von Polizei und Justiz, sondern Kriminalprävention sei eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Die Folge war, daß nun auf einmal neue Felder von möglicher kriminalpräventiver Relevanz in großer Zahl erschlossen wurden, weil, überspitzt formuliert, jeder Verein und jeder engagierte Bürger, in dem, was er tat, einen kriminalpräventiven Bezug witterte. Das gesellschaftspolitische Engagement bekam ein großes neues Betätigungsfeld.

Sprach man früher über Kriminalprävention, so dachte man an die Spezialprävention und an die Generalprävention, hatte dabei aber jedenfalls präventive Effekte im Auge, die von den *justiziellen Reaktionen* ausgingen, insbesondere natürlich den Kriminalstrafen: wie wirken sich Strafen oder Behandlungsmaßnahmen spezialpräventiv (resozialisierend, individualabschreckend, sichernd) auf den Täter aus, oder wie wirken sie sich generalpräventiv (abschreckend oder normstabilisierend) auf die rechtstreuere Bevölkerung aus

³ Sessar, Klaus: Zu einer Kriminologie ohne Täter - Oder auch: Die kriminogene Tat; Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform 1997, S. 1-24.

⁴ Behrmann, Günter C.: Die Erziehung kritischer Kritiker als neues Staatsziel; in: Albrecht, Clemens u. a.: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule; Frankfurt/New York: Campus 2000, S. 448-496

- aber es waren eben so oder so nur die Wirkungen *staatlicher* Strafen und *staatlicher* Institutionen.

Heute hingegen ist der Blick wesentlich erweitert und man spricht deshalb auch nicht mehr in der altehrwürdigen straftheoretischen Begriffssystematik von Spezialprävention und Generalprävention, sondern in einer kriminalpolitischen Systematik von primärer, sekundärer und tertiärer Prävention, die sich im übrigen ihrerseits an medizinische Vorbilder anlehnt.⁵

Die **primäre** Prävention ist an alle Bürger adressiert und will allgemein die Entstehung der Kriminalität in ihren Wurzeln verhindern. Die Maßnahmen primärer Prävention sind demnach vergleichbar mit einer Impfung gegen verschiedene Krankheiten oder regelmäßigem Saunabesuch als Mittel zur Vorbeugung von Erkältungskrankheiten im Winter. Sie umfaßt vielfältige Vorbeugestrategien wie Freizeitangebote für Schüler, etwa Fahrradwerkstätten, Selbstverteidigungskurse für Mädchen, Fußball, Raumgestaltung, architektonische und städtebauliche Maßnahmen, schulpsychologische Beratung im Unterricht mit Übungen zur Förderung der gewaltfreien Konfliktbearbeitung und vieles andere mehr.

Die **sekundäre** Prävention richtet sich an bestimmte Risikogruppen. Beispiele aus der Medizin wären etwa die Raucher, die erheblich Übergewichtigen oder die dauerhaft Gestressten. In der Kriminalprävention geht es um potentielle Täter und Opfer, indem vorwiegend darauf abgezielt wird, die Tatbegehung zu erschweren, z. B. durch Maßnahmen der „technischen Prävention“ wie Wegfahrsperrn an Kfz und Fahrradpässe, bzw. Tatgelegenheiten zu minimieren, etwa durch eine verstärkte Fußbestreifung von „tatrelevanten Örtlichkeiten“ und „Kriminalitätsbrennpunkten“.

Die **tertiäre** Prävention schließlich richtet sich demgegenüber an die bereits straffällig gewordenen Personen. Beispiel aus der Medizin wären die akut oder chronisch Kranken. Sie umfaßt in der Kriminalprävention alle formellen und informellen Maßnahmen zur Rückfallvermeidung. Die tertiäre Prävention beinhaltet demnach alle Maßnahmen des *Justizsystems* - von der sogenannten nichtintervenierenden Diversion im Jugendstrafverfahren über Gemeinnützige Arbeit, Täter-Opfer-Ausgleich bis hin zu Vollstreckung und Vollzug von Kriminalstrafen sowie von Bewährungs- und Entlassenenhilfe.

Läßt man sich nun von dieser Einteilung führen, so ergibt sich relativ zwanglos, daß die traditionelle *Musikerziehung* an den allgemeinbildenden Schulen oder auch der Unterricht an den Musikschulen in den Bereich der primären Prävention gehört. Speziellere Ansätze, die man vielleicht eher als *Musiksozialarbeit* bezeichnen könnte oder auch alle Formen von *Musiktherapie* hingegen sind an Personengruppen adressiert, die in der einen oder anderen Weise als gefährdet gelten oder bereits auffällig geworden sind. Sie gehören daher, je nach konkreter Ausgestaltung der einzelnen Projekte und Maßnahmen, in den Bereich der sekundären oder tertiären Prävention.

Welches sind nun aber die Wirkungen, die man der Musikerziehung zuschreibt und welche dieser Wirkungen können im engeren Sinn als kriminalpräventiv identifiziert werden? Es bietet sich an, diese Wirkungen zunächst einmal in drei große Bereiche einzuteilen:

Persönlichkeitsentwicklung, Sozialverhalten und Leistungssteigerung.⁶

- Was die *Persönlichkeitsentwicklung* betrifft, so schreibt man der Musikerziehung zu, sie wirke sich positiv auf Selbstbild und Selbstwertgefühl aus, steigere insbesondere emotionale Ansprechbarkeit und Ausdrucksmöglichkeit, verbessere Konzentration und Durchhaltefähigkeit und führe zu größerer Zufriedenheit und Ausgeglichenheit.

⁵ Bock, Michael: Kriminologie; 2. Aufl., München: Vahlen 2000, S. 141-146 (mit weiteren nachweisen).

⁶ Informationen zum internationalen Forschungsstand über diese Wirkungen entnehme ich dem umfassenden Literatur- und Forschungsbericht von Bastian, Hans Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz: Schott 2000

- Im Bezug auf das *Sozialverhalten* geht man davon aus, daß insbesondere gemeinsames musizieren die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme stärkt, damit auch Rücksichtnahme und Empathie verbessert sowie Kompetenzen der Kommunikation und Interaktion erweitert.
- Was die allgemeine *Leistungsfähigkeit* betrifft, werden Transfers von Musikerziehung auf mathematische und sprachliche Fähigkeiten angenommen, auch auf Kreativität und andere Formen künstlerischer Betätigung.

Die meisten dieser Wirkungen sind empirisch einigermaßen abgesichert, wenngleich viele der Effekte ein eher bescheidenes Ausmaß haben.⁷ Aber: wie auch immer man dies im einzelnen beurteilen mag, unbestreitbar ist jedenfalls auch, daß alle diese Variablen auch im *kriminologischen* Denken vorkommen. Selbstwertgefühl, Identitätsfindung, internalistische Attribuierung, Durchhaltefähigkeit, Konzentration, emotionale Ansprechbarkeit und Ausdrucksfähigkeit – all dies sind aus der kriminalpsychologischen Literatur wohlbekannte Konstrukte. Im großen und ganzen kann man sagen, daß die negativen Ausprägungen bei Straffälligen, die nicht nur episodenhaft und im Bagatellbereich auffällig wurden, häufiger vorliegen als bei der Durchschnittspopulation.⁸

Dasselbe gilt für die genannten Variablen des Sozialverhaltens. Mangelhafte Fähigkeit zur Empathie, zu Rücksichtnahme und überhaupt zur sozialen Perspektivenübernahme finden sich bei diesen Menschen ebenfalls häufiger als in der Durchschnittspopulation. Die Terminologien und die Klassifikationen sind zwar nicht ganz einheitlich, doch befinden wir uns mit den voll ausgebildeten Negativausprägungen dieser Variablen sicher im Zentrum dessen, was man als „antisoziale Persönlichkeit“ bezeichnet.⁹

⁷ Hier sei noch einmal pauschal auf die Forschungsergebnisse von Hans Günther Bastian (wie Fn Fehler: Verweis nicht gefunden) hingewiesen. Bei einer Beurteilung der Effekte dieses beispielhaften Modellversuchs muß man freilich in Rechnung stellen, daß es sich hier um Musikerziehung in einer Qualität und Intensität handelte, die mit dem üblichen Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen nicht verglichen werden kann. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, daß in großem Umfang Formen *gemeinsamen* Musizierens praktiziert wurden und daß die Eltern (dies in beiden Gruppen) auf vielfältige Weise informiert, beraten und beteiligt wurden, so daß wir es hier mit einer Misch- oder Übergangsform zwischen traditioneller Musikerziehung und neueren Formen sogenannter Musiksozialarbeit zu tun haben. Dies gilt auch bezüglich des Umstandes, daß es zwar ganz normale Grundschulen waren, an denen dieser Unterricht stattfand (insofern hätten wir es mit primärer Prävention zu tun), andererseits lagen die Modellschulen in sozial unterprivilegierten Berliner Stadtteilen.

⁸ Vgl. hierzu Scheurer, Heinz: *Persönlichkeit und Kriminalität. Eine theoretische und empirische Analyse*; Regensburg: S. Roderer Verlag 1993. In dieser Arbeit wird auch über die diesbezüglichen Ergebnisse aus der letzten großen interdisziplinären Studie aus Deutschland, dem sogenannten Heidelberger Delinquenzprojekt berichtet. Bei den Delinquenten handelte es sich dabei um wegen Gewaltdelinquenz verurteilte Männer. Leider wurde keine Kontrollgruppe aus der Durchschnittspopulation untersucht, sondern nur Studenten. Trotzdem können die Befunde hier übernommen werden, da die sorgfältig gewonnenen Ergebnisse den internationalen Forschungsstand bestätigen und es für den hier diskutierten Zusammenhang nicht auf die letzten Feinheiten ankommt. Einen schnellen Überblick zum Projekt findet man bei Kröber, Hans-Ludwig; Heinz Scheurer; Henning Saß: *Zerebrale Dysfunktion, neurologische Symptome und Rückfalldelinquenz*, II. Ergebnisse des Heidelberger Delinquenzprojekts; Fortschritte der Neurologie und Psychiatrie 1994, S. 223-232

⁹ Einen Überblick über die theoretischen Konstrukte und die internationale Forschung bietet Lösel, Friedrich: *Täterpersönlichkeit*; in: Kaiser, Günther; Hans-Jürgen Kerner; Fritz Sack; Hartmut Schellhoss (Hrsg.): *Kleines Kriminologisches Wörterbuch*; 3. Aufl., Heidelberg: C.F. Müller 1993, S.529-540.

Geradezu ein kriminologischer Gemeinplatz und vielfach empirisch bestätigt ist schließlich der im negativen Sinn auffällige Leistungsbereich mehrfach Straffälliger. Die Intelligenz ist zwar nur wenig niedriger als die der Durchschnittspopulation. Gravierender ist das Versagen im tatsächlichen Leistungsverhalten.¹⁰ Diese Menschen sind nicht in der Lage, den gesellschaftlichen Leistungs- und Ordnungsanforderungen nachzukommen. Wo man hinblickt, lassen sich also durch Musikerziehung offenbar in solchen Persönlichkeits- und Verhaltensbereichen Verbesserungen erzielen, bezüglich derer mehrfach Straffällige negativ von der Durchschnittspopulation abweichen. Ist damit die Frage beantwortet, die im Thema meines Vortrags steckt? Ist damit die kriminalpräventive Wirkung von Musikerziehung bewiesen? Ich meine: nein! Wir haben Anhaltspunkte, gewiß, aber die sollten uns veranlassen, in einem zweiten Schritt noch etwas gründlicher nachzufassen.

III. Probleme der Komplexität und der Spezifität

Was mich trotz dieser auffallenden Konvergenz etwas zögern läßt, bezüglich der Musikerziehung in eine kriminalpräventive Euphorie zu verfallen, ist der Umstand, daß wir bisher nur Wahlverwandschaften und allenfalls indirekte Bezüge festgestellt haben. Bezüge zwischen zwei sehr unterschiedlichen und heterogenen Arten von empirischen Befunden. Wir wissen, daß Musikerziehung generell für Persönlichkeit, Sozialverhalten und Leistungsverhalten förderlich ist. Und wir wissen aus Vergleichsuntersuchungen von mehrfach Straffälligen und der Durchschnittspopulation, daß Straffällige im Bezug auf diese Variablen schlechtere Werte haben.

In beiden Fällen liegen aber die Ergebnisse in Form statistischer Korrelationen vor, nicht sonderlich starken Korrelationen zumal, so daß wir jeweils mit relativ großen Gruppen von Fällen rechnen müssen, die, vom vermuteten Sinn der Korrelation her gesehen, „erwartungswidrig“ liegen. Individuen, in denen die Musikerziehung keine oder gar negative Effekte hat, mehrfach Straffällige die gleich gute oder bessere Werte haben wie die Durchschnittspopulation und in der Durchschnittspopulation große Gruppen von Menschen die gleich schlechte Werte haben und gleichwohl nicht straffällig werden. Diese Art von Problemen ist ein Kreuz in allen Sozialwissenschaften und es hat keinen Sinn, darüber zu lamentieren, nur muß man sich darüber im klaren sein, was dies bedeutet. Und in unserem Fall versetzt es den Hoffnungen auf kriminalpräventive Gewißheiten einen beträchtlichen Dämpfer.

Wir müssen uns der Tatsache stellen, daß in *unausgelesenen Gruppen* – und von solchen müssen wir ausgehen, wenn wir die Musikerziehung an allgemeinbildenden Schulen im Auge haben - die Basisrate nennenswerter Straffälligkeit nur 2 bis 5% beträgt.¹¹ Dies bedeutet, daß

¹⁰ Göppinger, Hans: Der Täter in seinen sozialen Bezügen. Ergebnisse aus der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung; Heidelberg: Springer 1983., Bock, Michael wie Fn Fehler: Verweis nicht gefunden, Übersicht 22, S. 155.

¹¹ Die Basisrate hängt natürlich davon ab, wie man jeweils die Variable „Kriminalität“ operationalisiert. Mit dem Wert von 2 bis 5% befinden wir uns jedenfalls noch um mehr als eine Zehnerpotenz weit *über* der sogenannten Inhaftierungsquote von ca 80 Inhaftierten pro 100.000 Personen der Wohnbevölkerung. Diese Quote ist zwar insofern nicht direkt zum Vergleich heranziehbar, als es sich nicht um eine Personen- sondern um eine Stichtagsquote handelt (längere Freiheitsstrafen werden jedes Jahr gezählt, kürzere ggf. gar nicht), sie macht aber klar, daß wir mit dieser Basisrate keineswegs nur diejenigen Intensitätsgrade von Delinquenz erfassen, die zu Freiheitsstrafen ohne Bewährung führen. Vgl. generell zum Umfang sanktionierter Jugenddelinquenz in Deutschland Heinz, Wolfgang; Gerhard Spieß; Renate Storz: Prävalenz und Inzidenz strafrechtlicher Sanktionierung im Jugendalter. Ergebnisse einer Untersuchung von zwei Sanktioniertenkohorten anhand von Daten des Bundeszentralregisters; in: Kaiser, Günther; Helmut Kury; Hans-Jörg Albrecht (Hrsg.): Kriminologische Forschung in den 80er Jahren. Projektberichte aus der Bundesrepublik Deutschland, Freiburg 1988, S. 631-660.

aus einer Schulklasse von 30 Kindern durchschnittlich nur *ein Einziges* in einem Ausmaß straffällig wird, daß man dies nicht mehr als die normale und episodenhafte Bagatellkriminalität junger Menschen ansehen kann. Wenn nun festgestellt wird, daß Musikerziehung generell, wenngleich in bescheidenem Ausmaß, die beschriebenen Wirkungen hat, so braucht diese Wirkung gerade nicht bei diesem gefährdeten Kind aufgetreten sein. Mit anderen Worten, wir wissen nicht, ob sich die positiven Effekte nur bei denen einstellen, die ohnehin nicht nennenswert straffällig würden. Wir wissen nicht einmal, ob sich nicht sogar negative Effekte bei den Gefährdeten einstellen, etwa weitere Mißerfolgserlebnisse, soziale Distanzierungserlebnisse, Leistungsdefizite in anderen Bereichen oder eine besondere Anfälligkeit für subkulturelle Wertorientierungen, die ja auch vielfach über musikalische Wege transportiert werden. Auch dies wäre ja bei diesen Zahlenverhältnissen durchaus mit den generell bzw. statistisch positiven Befunden zu vereinbaren.

Und noch einer weiteren Schwierigkeit müssen wir ins Auge sehen. Es ist ja nicht so, daß sich die Negativausprägungen der genannten Variablen der Persönlichkeit und des Sozialverhaltens unmittelbar und direkt kausal auf die Begehung von Straftaten auswirken würden und umgekehrt. Entsprechend ist auch Musikerziehung kein Impfstoff, den man hat oder nicht und dann wird man entweder straffällig oder nicht. Wir müssen vielmehr gerade bei der Wirkung von Musik mit hochkomplexen kognitiven und emotionalen Vermittlungsvorgängen rechnen, mit intervenierenden und moderierenden Variablen der Biographie und der aktuellen Lebenslage in großer Zahl, bis hin zu zufälligen situativen Einflüssen, wenn wir über einen Zusammenhang von Musikerziehung und kriminellem Verhalten nachdenken. Die Vielfältigkeit der hier möglichen Einflußgrößen und Wechselwirkungen ergibt sich schon bei einer grundsätzlichen anthropologischen Betrachtung: *„Als kulturelle Schöpfung ist sie (die Musik, M. B.) unvermeidlich auch Träger von außermusikalischen Bedeutungen.* Diese werden faßlich, wo sich die Musik mit dem Wort, dem Bild oder dem Gestus verbindet oder sonstwie auf besondere Handlungen (Tanz, Marsch u.ä.) oder Situationen (Feier, Gottesdienst u. a.) mit ihren charakteristischen Stimmungen, Gefühlen, Einstellungen und Haltungen zugeschnitten ist. Aber auch rein für sich ist die Musik mit Bedeutungen behaftet durch die Klangqualität ihrer Töne und deren Beziehungen im Tonwerk (Melodie, Harmonie, Rhythmus). *Diese Bedeutungen sind zwar nur wenig faßlich, häufig auch mehrwertig oder unbestimmt, dennoch aber (ja teils gerade deswegen) handlungswirksam und kulturbedeutend....* Und indem wir einer Musik folgen, werden unsere eigenen Kräfte und Aufmerksamkeiten im Einklang mit Melodie, Harmonie und Rhythmus erregt und geordnet. Deshalb beeinflußt die Musik unsere handlungsrelevanten Innenlagen, indem sie den Körpertonus mit seinen charakteristischen Stimmungen erzeugt, die bereits Gefühls- und Affektdispositionen enthalten. In diesem Sinn steht die Musik für undeutlich vorbewußte Innenlagen, die wiederum für schwer faßliche, aber höchst wirksame Richtungen von Handlungsbereitschaften und Lebenseinstellungen stehen.¹²

Eine *spezifisch* auf die Verhütung von Straftaten gerichtete Wirkung ist angesichts dieser komplexen Zusammenhänge mit dem bisher vorhandenen Material wohl kaum empirisch nachweisbar.¹³ Innerhalb einer *unspezifisch* auf Verbesserung der Lebensbewältigung,

¹² Tenbruck, Friedrich H.: Die Musik zwischen europäischer Kultur und globaler Zivilisation, in: Clemens Albrecht, Wilfried Dreyer, Harald Homann (Hrsg.): Friedrich H. Tenbruck – Perspektiven der Kultursoziologie. Gesammelte Aufsätze; Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 251-262, dort S. 252f. (Hervorhebungen im Original).

¹³ Hier ist noch einmal ein Hinweis auf die Untersuchungen von Hans Günter Bastian (wie Fn Fehler: Verweis nicht gefunden) angebracht. Denn von den Voraussetzungen her wäre diese Untersuchung mit ihrem klassischen Kontrollgruppendesign grundsätzlich für einen solchen Nachweis geeignet, sollte sie weitere 12 bis 15 Jahre weitergeführt werden können. Ein solcher Zeitraum scheint erforderlich, weil nach den Erfahrungen der Cambridge Study for Delinquent Development (West,

Steigerung der Lebensfreude und Verbesserung des sozialen Klimas zielenden Musikerziehung läßt sich ein *kriminalpräventiver* Effekt schwer identifizieren oder gar messen.

IV. Kriminologische Landeflächen

Lassen Sie mich deshalb im folgenden noch versuchen, von der anderen Seite, vom kriminologischen Erfahrungswissen her, zu prüfen, ob sich kriminalpräventive Effekte von Musikerziehung plausibel machen lassen. Denn damit wären wir doch näher bei den *spezifischer* und *unmittelbarer* mit Kriminalität in Verbindung stehenden Phänomenen. Beginnen möchte ich dabei mit einer Theorie, die wegen der breiten Berücksichtigung empirisch-kriminologischer Befunde in Fachkreisen sehr geschätzt wird. Es ist die *Bindungstheorie von Travis Hirschi*.¹⁴ Nach den Vorstellungen von Hirschi ist nicht erklärungsbedürftig, wieso Menschen Straftaten begehen. Dies entspreche vielmehr ihren unmittelbaren Bedürfnissen und Interessen. Erklärungsbedürftig sei hingegen, daß doch die meisten Menschen Straftaten unterlassen. Dies eben sei durch die Wirkung von Bindungen zu erklären, die im Laufe der Biographie nach und nach aufgebaut werden. Der Grad der Einbindung eines Individuums in die Gesellschaft ist demnach der Maßstab für die Angepaßtheit seines Verhalten. Bindungen sieht Hirschi vor allem auf 4 Ebenen:

attachment to meaningful persons	das emotionale Band, welches das Individuum mit seinen Bezugspersonen verbindet, erzeugt eine ständige Verpflichtung, sich mit Rücksicht auf diese Bezugspersonen konform zu verhalten
commitment to conventional goals	eine konventionellen Zielen verpflichtete Lebensplanung strukturiert das Handeln; die Bindungswirkung entsteht dadurch, daß man bedenkt, was man zu verlieren hat
involvement in conventional activities	wer beruflich eingebunden ist und auch in seiner Freizeit in klar strukturierten örtlichen, zeitlichen und personellen Bezügen verbringt, hat weder Zeit noch Gelegenheit für abweichendes Verhalten oder Kriminalität
belief in social rules	die innere Billigung des konventionellen Wertsystems hält die eigene Wertorientierung in Übereinstimmung mit den gesellschaftlichen Normen und Werten, es gibt also z. B. keine Konflikte und Unverträglichkeiten durch subkulturelle Orientierungen

Donald J.: Delinquency, Its Roots, Careers and Prospects; London: Heinemann 1982) und der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung (Göppinger Fn Fehler: Verweis nicht gefunden) eine relativ große Gruppe derer, die überhaupt nennenswert straffällig werden, dies erst im späten Jugend- oder im frühen Erwachsenenalter tun. West spricht hier von den „latecomers to crime“ (S. 75-77) Bisher, d. h. bis zum Alter von 12 Jahren konnten bei der Berliner Untersuchung im wesentlichen *Potentiale* erforscht werden, die durch Musikerziehung verbessert werden. Entscheidend wäre jedoch, zu überprüfen, ob diese Potentiale auch *in tatsächlichen Lebenserfolg* umgemünzt werden können und in diesem Zusammenhang wäre u. a. auch die Legalbiographie der beiden Gruppen von besonderem Interesse. Unter dem Gesichtspunkt einer sinnvollen und effektiven Forschungsförderung wäre es geradezu fahrlässig, diese Untersuchungen nicht fortzusetzen. Es wäre damit aber, notabene, nicht die kriminalpräventive Wirkung des traditionellen Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen erforscht, sondern die Wirkung dieses speziellen, Elemente von Musiksozialarbeit integrierenden Unterrichts in Berlin (vgl. Fn 7).

¹⁴ Hirschi, Travis: Causes of Delinquency; Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press 1969.

Hält man sich dies vor Augen, so wird gleich deutlich, daß es vor allem die Ebene *involvement in conventional activities* ist, auf der man die Musikerziehung unterbringen könnte. Wenn von Freizeit die Rede ist, sind allerdings schon weniger die allgemeinbildenden Schulen als vielmehr die Musikschulen gemeint, denn der Unterricht in den allgemeinbildenden Schulen wird üblicherweise zum Leistungs- nicht zum Freizeitbereich gerechnet. Der präventive Effekt würde im übrigen nach Hirschi nicht durch die Musik bzw. das Musizieren als solches erzielt, sondern dadurch, daß man weg ist von der Straße und auch sonst keinen Unfug treibt.

Natürlich kann zu einem Musiklehrer oder zu den Mitspielern in einem regelmäßig musizierenden Ensemble auch *attachment to meaningful persons* entstehen, aber auch dies muß mit der Musik zunächst einmal nichts zu tun haben. Es liegt auf der Hand, daß es neben den schon oben besprochenen Wirkungen der Musikerziehung auf Persönlichkeit und Sozialverhalten vor allem solche *indirekten* Effekte sind, die man sich auch von Projekten der sogenannten Musiksozialarbeit verspricht, seien es nun ambulante, wie etwa die bekannte Initiative „Rockmobil“¹⁵ oder seien es Musikgruppen, die gelegentlich im Rahmen des sozialen Trainings im Strafvollzug¹⁶ angeboten werden. Es kann dabei auch nicht überraschen, daß in bezug auf diese *indirekten* Effekte gewisse Übereinstimmungen mit sportlichen Aktivitäten bestehen.¹⁷

Neben den theoretischen Bemühungen von Travis Hirschi möchte ich noch auf die Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung zu sprechen kommen, mit deren erfahrungswissenschaftlichem Hintergrund ich unmittelbar vertraut bin. Es handelt sich dabei um eine Vergleichsuntersuchung zwischen 200 männlichen Strafgefangenen und 200 Vergleichsprobanden, die im Alter zwischen 20 und 30 unter verschiedensten Aspekten interdisziplinär untersucht wurden, u. a. auch bezüglich des Freizeit- und Kontaktbereichs. Für den Freizeitbereich erwies es sich dabei als wenig ergiebig, das Vorliegen einzelner Freizeittätigkeiten (Lesen, Kino, Gaststättenbesuch usw.) bei den Häftlings- und den Vergleichsprobanden anzugeben, denn damit ließ sich der spezifische Stil des Freizeitverhaltens der beiden Untersuchungsgruppen nicht klar voneinander abgrenzen. Besser gelang dies mit Kriterien, bei denen vom konkreten Inhalt der Freizeittätigkeit abgesehen wird. Es waren dies die rein quantitative *Verfügbarkeit* der Freizeit sowie *Struktur und Verlauf* der Freizeitaktivitäten.¹⁸

Charakteristisch für die Häftlings-Probanden war zunächst die *Ausweitung der tatsächlich verfügbaren Freizeit*. Wenn man von einem Zeitbudget von 24 Stunden ausgeht und davon 8 Stunden für den Schlaf, 8 Stunden für den Leistungsbereich und eine gewisse Spanne für Körperpflege abzieht, weiteten die Häftlings-Probanden zunehmend ihre Freizeit aus (auf Kosten des Schlafes und auf Kosten des Leistungsbereichs), während sie bei den Vergleichs-Probanden vielfach durch Überstunden, Weiterbildung und ehrenamtliche Tätigkeiten eingeschränkt wurde.

¹⁵ Vgl. Hill, Burkhard: Rockmobil: Eine ethnographische Fallstudie aus der Jugendarbeit; Opladen: Leske + Budrich 1996 sowie ders.: „Musiksozialarbeit“ in sozialen Brennpunkten; Deutsche Jugend 1994, S. 24-32

¹⁶ Harthogh, Theo: Musik und soziales Training im Jungtäterstrafvollzug; Kriminalpädagogik 1998, S. 28-33

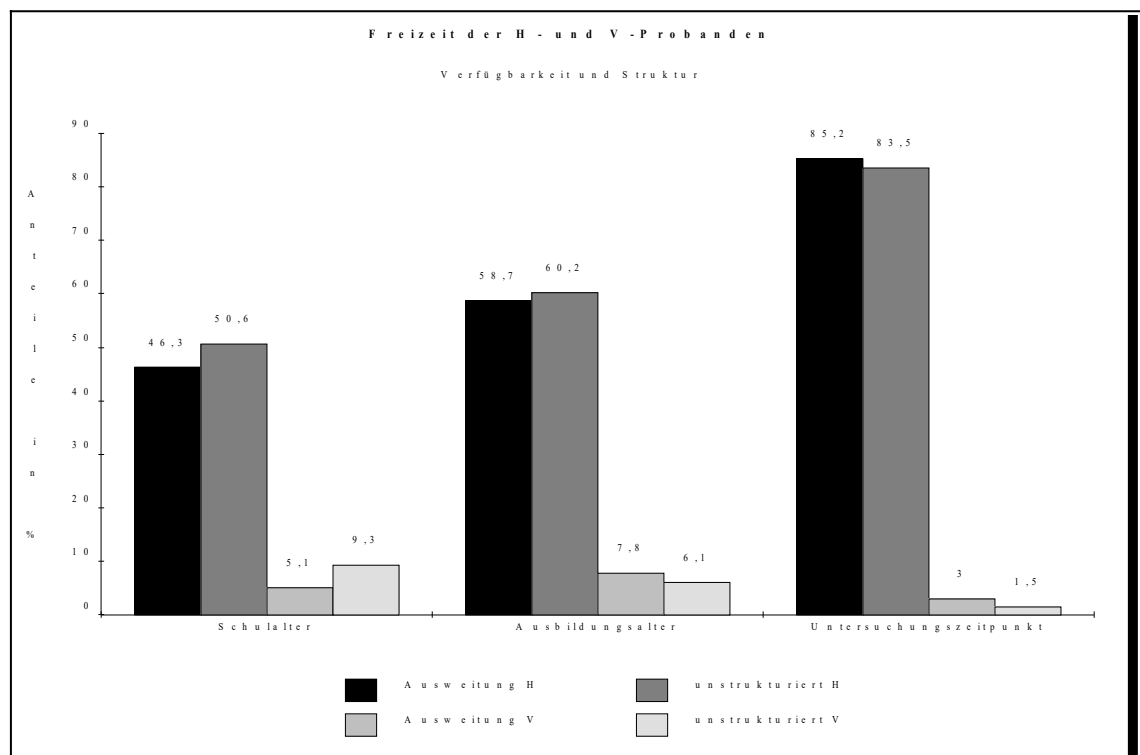
¹⁷ Schröder, Jürgen: Die physische, soziale und psychische Bedeutung des Sports, insbesondere für Gefangene in Justizvollzugsanstalten, Zeitschrift für Strafvollzug 1984, S. 19-22. Rössner, Dieter: Resozialisierung durch Sport im Jugendstrafvollzug; in: Feuerhelm, Wolfgang; Hans-Dieter Schwind; Michael Bock (Hrsg.): Festschrift für Alexander Böhm zum 70. Geburtstag; Berlin, New York: de Gruyter 1999, S.453-459.

¹⁸ Göppinger, wie Fn Fehler: Verweis nicht gefunden

Im Hinblick auf *Struktur und Verlauf* der Freizeitaktivitäten wurden drei Formen abgegrenzt:

Langfristig angelegte, systematisch betriebene und/oder formal organisierte Freizeittätigkeiten mit feststehenden Abläufen	(überlange berufliche Tätigkeit, Überstunden, Schwarzarbeit, Mithilfe zu Hause, Fort- und Weiterbildung, Ehrenamtliche Tätigkeiten, Hobby, Sport)
Freizeittätigkeiten mit übersehbaren, bestimmte Grenzen nicht überschreitenden Abläufen	Kino, Fernsehen, Musikhören, Lesen, Musizieren ¹⁹ , Basteln, Lokalbesuche, Tanzveranstaltungen, Beschäftigung mit der Familie, Ausruhen, Entspannen, sonstige Veranstaltungen, Spaziergänge, Wandern, Besuche)
Freizeittätigkeiten mit inhaltlich unvorhersehbaren, völlig offenen Abläufen	Aufenthalt in schlecht beleumundeten Lokalen, Aufsuchen von Treffpunkten im Bahnhofs-, Spielhallen-, oder Altstadt-„Milieu,, plan- und zielloses Umherfahren mit Moped, Motorrad oder Auto, Aufsuchen von Treffpunkten oder Lokalen im studentischen oder dörflichen Milieu

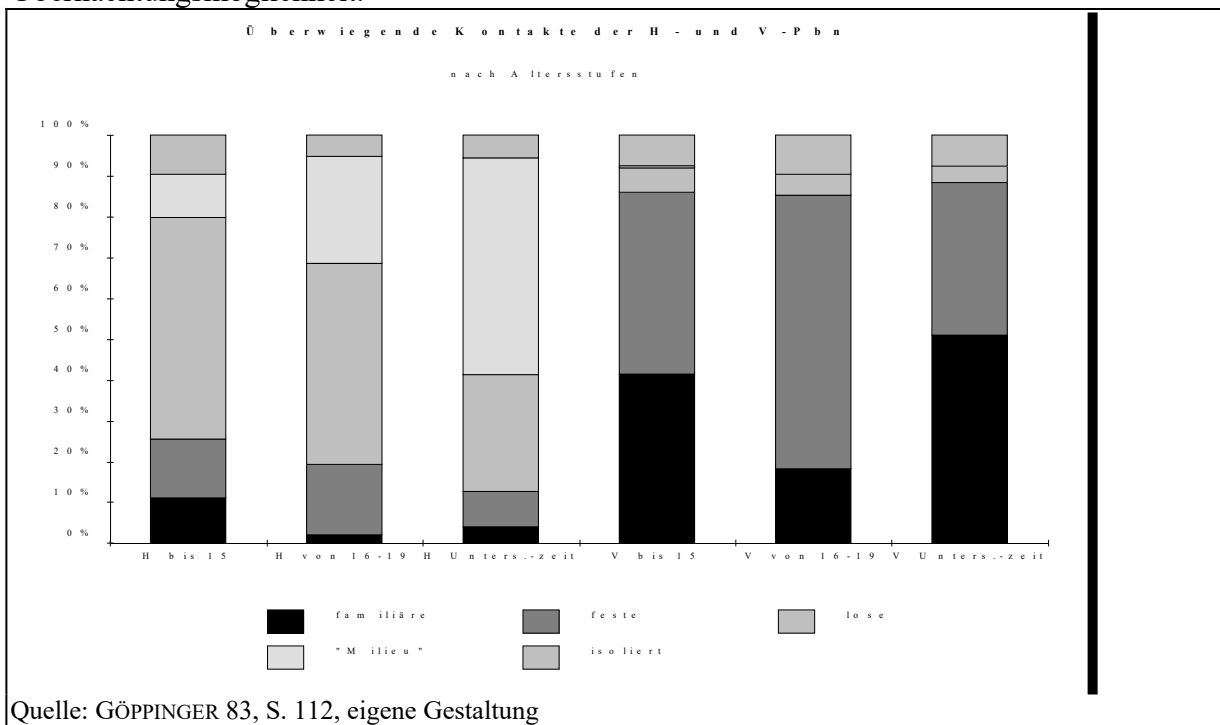
Der Freizeitbereich der H-Probanden wurde im zeitlichen Verlauf zunehmend ausgeweitet und von Aktivitäten mit inhaltlich unvorhersehbaren, völlig offenen Verläufen ausgefüllt. In Zeiten beruflicher Untätigkeit, in denen die verfügbare Freizeit nur noch durch das körperliche Ruhebedürfnis begrenzt wird, und bei dieser Art von völlig unstrukturierten Freizeitaktivitäten zeigte sich bei vielen H-Probanden ein völliger *Zusammenbruch der Strukturierung der Lebensführung* in allen Bereichen.



Den *Kontakten* der Häftlings-Probanden fehlte es an Dauerhaftigkeit und Beständigkeit. In den Kontakten zu Freunden und Bekannten sowie ggf. zur eigenen (Prokreations)-Familie fanden sich selten engere Beziehungen von längerer Dauer, denen nicht utilitaristische Motive

¹⁹ Viele Formen des Musizierens wären allerdings eindeutig der ersten Kategorie zuzuordnen. Daß dies trotz der Offensichtlichkeit dieses Faktums nicht geschehen ist, zeigt, daß man sich über die besondere Bedeutung der Musik und des Musizierens auch bei dieser wie bei den anderen bekannten kriminologischen Untersuchungen nicht sonderlich viele Gedanken gemacht hat.

zugrundelagen. Unterschied man die Kontakte nach familiären, festen, losen und Milieu-Kontakten, so zeigte sich im zeitlichen Verlauf, daß für die Vergleichs-Probanden die familiären (anfangs zur Herkunfts-, später zur eigenen Familie) und die festen Kontakte überwogen, die durch längere Dauer, ein deutlich ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl, wechselseitiges Vertrauen und regelmäßige gemeinsame Freizeitaktivitäten gekennzeichnet sind, während für die Häftlings-Probanden die losen Kontakte (vorübergehend, unverbindlich, einzelne gemeinsame Unternehmung) und zunehmend die charakteristischen Milieu-Kontakte im Vordergrund standen. Bei den Milieu-Kontakten steht der Ort der Kontaktaufnahme im Mittelpunkt, bei dem eine bestimmte Art von Kontakten generell erwartbar ist, die *Kontaktpersonen* selbst sind jedoch *austauschbar*. Es geht um gemeinsames Trinken, Kontaktaufnahme mit Mädchen, Fragen des schnellen Gelderwerbs oder eine Übernachtungsmöglichkeit.



Was lehrt uns nun dieser Blick auf kriminologische Untersuchungen zum Freizeit- und Kontaktbereich? Musikerziehung in Musikschulen oder in speziellen Projekten der Musiksozialarbeit ist insofern ein kriminalpräventiver Effekt zuzusprechen, als es sich um „involvement in conventional activities“ im Sinne von Hirschi und um strukturierte Freizeit im Sinne der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung handelt. Auch mögen sich hierbei „feste“ Kontakte im Sinne der Tübinger Untersuchung ergeben, Kontakte mit wirklichem „attachment to meaningful persons“ in der Terminologie von Hirschi. Dabei muß es sich aber – dies sollten wir an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich festhalten – nicht nur um die spezifische Wirkung der Musik handeln. Der präventive Effekt entsteht aus kriminologischer Sicht vor allem durch die Strukturierung der Freizeit und die Bindungswirkung tragender persönlicher Bindungen.

V. Kriminalpräventive Ambivalenzen

Meine Damen und Herren, der Freizeit- und Kontaktbereich junger Menschen ist aus kriminologischer Sicht hoch sensibel. Deshalb möchte ich an dieser Stelle noch etwas tiefer bohren, um die Bedingungen auszuloten, unter denen Musikerziehung und Musik kriminalpräventive Effekte haben können. Es geht mir dabei um das Problem, daß nicht jede Form und jede Art von Musik und Musizieren kriminalpräventiv gleich gut geeignet ist.

Natürlich trage ich vor diesem Publikum Eulen nach Athen, wenn ich darauf hinweise, daß Musik zu allen Zeiten in den Dienst von religiösen, weltanschaulichen und ideologischen Zwecken und Zielen gestellt worden ist. Das mag damit zusammenhängen, daß Musik, anders als andere Künste, stärker unmittelbar auf den Körper einwirkt.²⁰ Musik „dringt ein“, sagt Helmuth Plessner²¹, man ist akustischen Eindrücken deshalb auch anders und zwingender ausgeliefert als etwa optischen, die man durch einfaches Schließen der Augen von sich fernhalten kann. Musik bedeutet deshalb Macht und diese Macht wurde seit alters her dazu benutzt, Menschen heiter oder ernst, aufsässig oder gefügig zu machen, sie aufzuputzen oder zu sedieren. Jeweils können dabei aber auch Inhalte transportiert werden, was natürlich insofern kriminologisch von Belang ist, als dies eben subkulturelle Inhalte sein können, die in kriminalpräventiver Hinsicht als eher kontraproduktiv anzusehen sind.

Werfen wir aber zunächst einen Blick auf die entscheidende Weichenstellung, aus der sich die Bedeutung dieses Gesichtspunkts ergibt. Die Kriminalität junger Menschen ist überwiegend bagatellhaft und episodenhaft. Im Rahmen von Reifungsprozessen kommt es zu kleineren Straftaten wie z. B. Ladendiebstählen, Schwarzfahren oder Graffiti, typischerweise im Zusammenhang mit gruppenspezifischen Prozessen, etwa Mutproben oder Nachahmungseffekten. Neugier und Protestverhalten führen dabei oft zum Anschluß an sozial auffällige Jugendliche, d. h. es kommt gerade im Freizeitbereich und im Kontaktbereich zu Auffälligkeiten. Die Freizeit wird ausgedehnt, verliert ihre Struktur und findet in Cliques mit wechselnden und überwiegend losen Kontakten statt. Aus diesen Situationen heraus werden dann auch die o. g. Straftaten begangen. Unter dem Eindruck einer polizeilichen Verhaftung, einer Vernehmung oder gar einer Gerichtsverhandlung verlieren sich diese Auffälligkeiten auch wieder, Lernprozesse kommen zum Abschluß und einem Weg in die soziale Integration steht nichts im Wege. Idealtypisch zugespitzt haben wir es hier mit „Kriminalität in der Persönlichkeitsreifung“ zu tun.

So ist es meistens, aber eben nicht immer. Ausgehend vom Freizeit- und Kontaktbereich können sich die Auffälligkeiten auch verstärken und übergreifen auf den Leistungs- und den Aufenthaltsbereich. Die Ausweitung der Freizeit geht zunächst und meistens nur auf Kosten des Schlafes. Man geht zu spät ins Bett und ist dann tagsüber in der Lehre oder in der Schule müde. Irgendwann aber steht man gar nicht mehr auf. Die Ausweitung geht auf Kosten des Leistungsbereichs. Irgendwann fliegt man von der Schule, Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisse werden gekündigt, das Zuhause wird nur noch als Schlafstelle angesehen oder ganz verlassen. Die Lebensführung insgesamt verliert ihre Struktur und es erfolgt, wieder in idealtypischer Zuspitzung, eine „Kontinuierliche Hinentwicklung zur Kriminalität“. Und die erst ist das eigentlich relevante gesellschaftliche und kriminalpolitische Problem. Ob es bei einer „Kriminalität im Rahmen der Persönlichkeitsreifung“ bleibt, die sich gewissermaßen auswächst, oder ob es zu einer „Kontinuierlichen Hinentwicklung zur Kriminalität“ kommt, bei der die Begehung von Straftaten zu einem integralen Bestandteil des Lebensstils wird, hängt oft an einem seidenen Faden.²² Von der Systematik der Prävention her

²⁰ Über die Bemühungen der Musikwissenschaft, diesen Zusammenhang zu klären, berichtet Kalisch, Volker: Körpergefühl und Musikwahrnehmung. Musik in anthropologischer Perspektive; in: Axel Beer, Kristina Pfarr, Wolfgang Ruf (Hrsg.): Festschrift für Christoph-Hellmut Mahling zum 65. Geburtstag; Tutzing: Hans Schneider Verlag 1997, S. 641-655

²¹ Plessner, Helmuth: Anthropologie der Sinne; in: Gadamer, Hans-Georg; Paul Vogler (Hrsg.): Philosophische Anthropologie 2. Teil; Stuttgart: Georg Thieme (DTV) 1975, S. 22.

²² Mit der sogenannten Methode der idealtypisch-vergleichenden Einzelfallanalyse (MIVEA) verfügt die Angewandte Kriminologie über ein erfahrungswissenschaftlich abgesichertes Instrumentarium, mit Hilfe dessen die kriminorelevanten Stärken und Schwächen eines Menschen einzelfallbezogen diagnostisch und prognostisch erfaßt und sinnvolle Maßnahmen abgeleitet werden können. Das Instrumentarium ist nicht nur für alle in der Strafrechts- bzw. Jugendstrafrechtspflege Tätigen, sondern

gesehen sind wir dabei auf alle Fälle schon im Bereich der sekundären und tertiären Prävention. Die entscheidenden Weichenstellungen finden im Freizeit und Kontaktbereich statt und damit in den zentralen Feldern einer eventuellen kriminalpräventiven Wirkung von Musikerziehung. Und eben hier gilt es, *kontraproduktive Effekte* zu vermeiden. Die Kombination aus Musik, Drogen und subkulturellen Vorstellungen sind ja schließlich zur Genüge bekannt. Es geht mir dabei gar nicht in erster Linie darum, daß bestimmte musikpädagogische Projekte und Initiativen von „rechts“ unterwandert oder entsprechend instrumentalisiert werden, weil diese Gefahr angesichts der heutigen Sensibilisierung relativ leicht zu erkennen und entsprechend gut zu vermeiden ist. Viel schwerwiegender scheint mir das Problem, daß bestimmte Stile konventioneller modischer Popmusik auf eine diffuse Weise kulturell mit Lebenshaltungen und Lebenseinstellungen gekoppelt sind, die aus kriminalpräventiver Sicht nicht unbedingt wünschenswert sind.

Wird nicht im Rap ein diffuses gesellschaftliche Ressentiment gegen alles und jedes eingehämmert? Wie steht es mit den Allmachtsillusionen, die im Ecstasy-Rausch in der Tecno-Disco entstehen? Oder nehmen wir die bekannte Null-Bock-Mentalität, die mit dem Konsum von Marihuana und psychedelischer Musik entsteht und sich verfestigt. Hier wie dort werden Protest, Ausstiegs- und Verweigerungshaltungen auf der einen Seite, illusionäre Wunschvorstellungen auf der anderen Seite nicht allein, aber auch durch Musik verstärkt. Natürlich führt auch dieses Problem wieder in Abgründe von Wirkungsforschung und wirklich sicher ist auch in diesem Feld nichts. Trotzdem sollte man auch diese gleichsam „negativen“ Plausibilitäten beachten, wenn man über die kriminalpräventiven Wirkungen von Musikerziehung nachdenkt bzw. mit gefährdeten Jugendlichen arbeitet. Man steht dabei vor dem Dilemma, daß man in entsprechenden Projekten die Jugendlichen einerseits bei „ihrer“ Musik, bei „ihrem“ Geschmack und beim Zeitgeist abholen muß, sonst erreicht man sie überhaupt nicht, andererseits muß man aber auch die pädagogische Verantwortung dafür sehen, daß nicht alles, was sich solchen Projekten entwickelt, die Jugendlichen auch wirklich weiterbringt.²³

VI. Resümee

Es ist bei der Frage nach wissenschaftlichen Belegen für kriminalpräventive Effekte bei der Musikerziehung nicht anders als in anderen Bereichen. Je weiter wir von der tertiären Prävention weg und über die sekundäre zur primären Prävention zurückgehen, d. h. hier zu der Musikerziehung an allgemeinbildenden Schulen, desto schwieriger lassen sich solche Effekte nachweisen. Wenn wir methodisch geeignete Untersuchungen hätten, in denen in quasi-experimentellen designs *Straffällige* mit Kontrollgruppen hinsichtlich des Einflusses

für alle Gruppen von Personen geeignet, die mit jungen Menschen zu tun haben, also insbesondere auch für alle Lehrer. Immer wieder stehen auch Lehrer vor der Frage, wie Auffälligkeiten im Sozialverhalten eines Schülers einzuordnen sind und ob es im Interesse des Jugendlichen angezeigt erscheint, weitere professionelle Hilfe zu suchen. MIVEA gibt hier Orientierung und Antworten. Das komplette Instrumentarium einschließlich seiner wissenschaftlichen Grundlagen ist bei Bock, Michael (wie Fn Fehler: Verweis nicht gefunden, Teil III) nachzulesen.

²³ Die ganzen Ausführungen dieses Aufsatzes stehen noch ganz im Vorfeld der Frage, mittels welcher Prozesse die Musik *qua Musik* diese Wirkungen entfalten kann, und nicht nur dadurch, daß man sinnvoll seine Freizeit mit Menschen verbringt, die man mag. So werden auch in der Musiktherapie psychische Verhärtungen aufgelöst, die sprichwörtlichen Lebensgeister geweckt oder Unkonzentriertheit und Fahrigkeiten „auf die Reihe“ gebracht. Daran schließen sich natürlich weitere Fragen nach besonderen Arten von Musik, Rhythmus, Klangfarbe, Harmonie usw. an, mit denen sich derartige Prozesse vielleicht besonders gut erreichen lassen. Gibt es generell in der *conditio humana* und/oder speziell bei Typen von Individuen einen „Resonanzboden“ für besondere Musikformen und -stile?

von Musikerziehung bzw. Musiksozialarbeit verglichen würden, könnten wir vielleicht mehr sagen. Wir haben sie aber bisher nicht. So bleibt es zunächst bei der Feststellung, daß Musikerziehung moderate Verbesserungen gerade in solchen Bereichen von Persönlichkeit, Sozialverhalten und Leistung bewirkt, von denen wir wissen, daß Straffällige im Vergleich zur Durchschnittspopulation – ebenfalls moderate – Defizite aufweisen. Doch reicht das nur für die Feststellung von Plausibilitäten und Wahlverwandschaften, nicht aber für einen strengen Beweis. Zu gering ist hierfür die Basisrate nennenswerter Kriminalität in unausgelesenen Gruppen und zu komplex die Wirkungszusammenhänge zwischen Musikerziehung für alle und kriminellem Verhalten von ganz wenigen.

Fragen wir hingegen von den spezifisch kriminologischen Untersuchungen aus, so finden sich wir gute Gründe, Musikerziehung an Musikschulen, aber auch Projekte und Initiativen sogenannter Musiksozialarbeit mit bekannten und eindeutigen Befunden zum Freizeit und Kontaktbereich in Beziehung zu setzen. Musizieren ist strukturierte Freizeit und sie kann zu tragenden Bindungen führen, was jedenfalls dann unbestreitbar kriminalpräventiv wirkt, wenn die dadurch entstehenden Bindungen keine subkulturelle Schlagseite haben. Die kriminalpräventive Relevanz wird also deutlicher greifbar, je stärker die Musikerziehung sich an gefährdete Jugendliche richtet und es ist mit Blick auf die Ergebnisse der Berliner Studie zu vermuten, daß sie um so besser *kriminalpräventiv* wirkt, je stärker sie sich als *Musiksozialarbeit* versteht und entsprechend ausgestaltet und praktiziert wird. Es fehlt aber auch in diesem Bereich sowohl an Aktivitäten als auch an Evaluationsforschungen, die im übrigen auch wieder große Schwierigkeiten hätten, quasi-experimentelle designs auszugestalten, um die Effekte von Musikerziehung zu isolieren.

Gleichwohl meine ich, daß gerade im Bereich der sekundären und tertiären Prävention die Musikpädagogik noch ein Schattendasein führt, etwa im Vergleich zum Sport, und es wäre sicher sinnvoll, die entsprechenden Begabungen für Präventions- und Resozialisierungsmaßnahmen zu nutzen. Sollten geeignete Angebote vorliegen, spricht auch nichts dagegen, diese standardmäßig als Hilfen zur Erziehung im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) oder als Weisungen im Sinne des Jugendgerichtsgesetzes (JGG) einzusetzen und die Musikerziehung auf diese Weise in den entsprechenden Einrichtungen (Jugendämter, Sozialämter, Jugendgerichtshilfen, freie Träger) institutionell zu verankern. Im Strafvollzug könnten sie ohnehin eingesetzt werden und zwar auch unabhängig von der Hoffnung auf kriminalpräventive (Resozialisierungs)-Effekte, denn dort geht es auch um die Angleichung an die allgemeinen gesellschaftlichen Lebensverhältnisse und die Vermeidung von schädlichen Nebenfolgen der Inhaftierung (§ 3 des Strafvollzugsgesetzes). Von besonderem Wert könnte das gemeinsame Musizieren vor allem angesichts des Umstandes sein, daß es gerade für Gefährdete oder Straffällige mit anderem kulturellem Hintergrund sowohl im Bereich der ambulanten Maßnahmen als auch im Strafvollzug - u. a. wegen Sprachproblemen - nur sehr wenige überhaupt in Frage kommenden Angebote gibt. Eines dürfte aber jedenfalls auch deutlich geworden sein: auf welcher Ebene der Prävention auch immer wir uns befinden, stets sind auch kontraproduktive Effekte von Musikerziehung möglich. In der Klasse die Zementierung der Außenseiterrolle, bei den gefährdeten oder straffälligen Jugendlichen das weitere Abdriften in subkulturelle Gruppen. Beides ist eine Frage der pädagogischen Kompetenz im konkreten Projekt und im konkreten Fall. Und diese Kompetenz muß mehr umfassen muß als die „reine“ Vermittlung musikalischen Könnens. Diese Überlegung führt letztendlich zu der Erkenntnis, daß man die Frage nach kriminalpräventiven Wirkungen von Musikerziehung in dieser abstrakt-allgemeinen Form weder stellen sollte noch beantworten kann, denn es kommt doch in erster Linie darauf an, *wie*, mit welcher Art von Musikerziehung man diese Wirkung vielleicht erreichen bzw. verbessern kann und welche Menschen sich dafür eignen. So, wie es wenig Sinn hat, wie in der traditionellen kriminologischen Sanktionsforschung vergleichend nach der Effektivität *der* Diversion oder *des* Täter-Opfer-Ausgleichs oder *der* gemeinnützigen Arbeit zu fragen,

statt die Qualität all dieser Maßnahmen zu verbessern und ihnen die geeigneten Fälle zuzuführen, kommt es auch bei der Frage nach der kriminalpräventiven Effektivität von Musikerziehung weniger darauf an, ob sie vielleicht besser wirkt als Sport, sondern mit welchen Angeboten man welche Jugendlichen am besten erreicht. Da mag der eine dann Sport treiben, der andere Musizieren, der dritte Malen und der vierte Theater spielen: es kommt doch darauf an, die brach liegenden Begabungspotentiale und Stärken auf *allen* diesen Feldern zu entdecken und nicht immer nur auf den Schwächen und Fehlern herumzureiten.

Soziale Kompetenz - durch Musik(erziehung)?

Teilergebnisse einer sechsjährigen Langzeitstudie²⁴

Nicht, daß es Kinder- und Jugendbewahranstalten gibt, ist pervers, sondern Verhältnisse, die sie notwendig machen. Die Kernfrage lautet: Was können wir tun?

Ist Musik als sozialste aller Künste „ein“ Weg, zunehmenden Aggressions- und Gewaltpotentialen in Schule und Gesellschaft pro- und metaphylaktisch zu begegnen?

Können Explorations- und Aggressionspotentiale in Zukunft auf ökologisch verträgliche Weise vermehrt im kulturellen Bereich abgebaut werden (sensu Felix von Cube)? Wie kann Musik zur menschlichen Triebbefriedigung, zur Kanalisierung von Aggressions- und Gewaltpotentialen, zum Abbau motorischer Staus, zur Veränderung emotionaler Stimmungen, zur „Lust, sich musikalisch auszudrücken“ (Friedrich Klausmeier) ‘spielend, singend, tanzend, improvisierend, inszenierend’ beitragen?

Gewalt unter Jugendlichen als soziales Problem – ein Abbild der Gesellschaft?

Sie ist in aller Munde: die Gewalt als soziales Phänomen, als Mittel, sich in der Gesellschaft zu behaupten. Nicht in irgendeiner Gesellschaft, sondern exakt in unserer Gesellschaft. »Es sind unsere Kinder«, so titelte die ZEIT-Herausgeberin Gräfin Marion Dönhoff einen Leitartikel zur Gewalteskalation²⁵: soziale Deformation und Inkompetenz provokativ auf den Punkt gebracht. Das Horrorszenario liest sich so erschreckend wie eindrucksvoll:

»Die Kinderkriminalität nimmt zu. Die Delinquenten werden immer jünger. [...] Morddrohungen gegen Lehrer häufen sich, Polizeirazzien sind in nicht wenigen deutschen Schulen Alltag [...]. Einer Bonner Studie zufolge kommen die Täter mit Baseballschlägern, ‚Butterfly-Messern‘, Gaspistolen und Schlagringen zum Unterricht; die Opfer wappnen sich dagegen mit Reizgas. Die Hemmschwelle ist niedrig geworden. Weitere Schreckensnachrichten sind nachzulesen [...] Die Berichte von Landeskriminalämtern, Jugendpsychologen und Polizei variieren in den Zahlen, doch alle bestätigen eine Zunahme von Gewaltdelikten. [...] Alle sprechen von einer »Dunkelziffer«, weil die Schüler aus Angst vor ihren Erpressern die Vorfälle weder in der Schule noch zu Hause melden«.

Zwei Fragen drängen sich nach Dönhoff auf. Erstens: Warum soviel Gewalt? Warum diese Brutalität? Zweitens: Was kann man dagegen tun?

Das Münchner Institut für Schulpädagogik hat die Leiter von 3.600 bayerischen Schulen befragt. Deren Erklärung: fehlendes Unrechtsbewusstsein, Intoleranz, extreme Ich-Bezogenheit. Als Ursachen nennen Experten die Verwahrlosung der Eltern-Kind-Beziehung, die Beschränkung des Kontaktes auf das Nötigste, die fehlende Definition der Elternrolle in der Grenzverwischung zwischen den Generationen. Und alle beobachten die Folgen des Fernsehens: Viele Kinder meinen, die Wirklichkeit sei ein Abbild der medialen Scheinwelt. Deswegen ist Gewalt für sie ein probates Mittel zur Lösung von Konflikten.

Sollten wir uns darüber verwundern? Im Grunde nicht. Wenn Sendeformate wie *Big Brother* oder *Ich heirate einen Millionär* oder *Insel der Verführung* eine Chance haben, im gleichen Zuge aber Formate wie der *Baden-Badener Disput* abgeschafft werden, darf man

²⁴ Die Langzeitstudie „Zum Einfluß von erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern“ wurde zwischen 1992 und 1998 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bonn) gefördert. Die Verantwortung lag beim Projektleiter und Autor. Mitarbeiter im Projekt waren Dr. Adam Kormann (Landshut), Prof. Dr. Roland Hafen (Vechta) und Martin Koch M.A. (Paderborn) und nicht zuletzt alle Lehrerinnen und SchülerInnen der Berliner Projektschulen. Die Studie ist inzwischen erschienen: Bastian, H.G.: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz 2000; in Vorbereitung ist eine Taschenbuchausgabe, die wichtige Ergebnisse in populär-wissenschaftlicher Form auf 100 Seiten zusammenfaßt. Titel: Bastian, H.G.: Kinder optimal fördern - mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung, Mainz 2001

²⁵ In: DIE ZEIT, Nr. 16 vom 8. April 1998, S. 1

sichtbar die Stirn runzeln. Wenn es nur noch darum geht, dass einer oder eine am Ende übrig bleibt – gleich, ob der Stärkste, der Dümme, die Schönste, die Aufregendste –, so ist die Gewalt sozusagen als Überlebensmittel in dieser Gesellschaft sanktioniert. Karl Kraus' Aphorismus hat seine späte Bestätigung in unserer Gegenwart erhalten: »Wer anderen keine Grube gräbt, fällt selbst hinein.«

Was kann man da noch tun? Dazu Marion Dönhoff:

»Der Versuch, allein mit Verbot und Strafe etwas zu erreichen, ist hoffnungslos. Seit zwei Jahren finden sich darum allenthalben Organisationen und Privatpersonen zusammen, um durch Antigewaltprojekte, Präventivmaßnahmen und das Aufzeigen von Alternativen bei Konflikten Versöhnung zu bewirken. Kinder- und Jugendaktionsprogramme etwa in Hamburg, Berlin und Bayern, so begrüßenswert sie auch sind, haben oft weniger Erfolg als erwünscht.«

Die Publizistin klagt an:

»Wenn die Gesellschaft keine verbindlichen ethischen Maßstäbe hat, wenn sich alles um den materiellen und kommerziellen Erfolg dreht, wenn Mitglieder des Vorstands einer Großbank wegen Steuerhinterziehung zurücktreten und gegen Hunderte von Ärzten wegen Betrugereien ermittelt wird, dann kann man von Jugendlichen nicht viel erwarten.«

Ihrer Schlussfolgerung ist nur zuzustimmen:

»Wir müssen erst einmal unsere Gesellschaft zivilisieren, für eine humane Dimension des Zusammenlebens sorgen und für mehr Interesse an geistigen und kulturellen [Herv., B., denn Kultur ist ein sensibler Seismograph für die Befindlichkeit unserer Gesellschaft] Dingen. Dann wird sich auch das Bild der heranwachsenden Jugend verändern. Ob dies schnell genug geschieht, hängt allein von uns ab.«

Und Hans-Jörg Clement schreibt im „Rheinischen Merkur“²⁶ in seinem Feature „Von jedem etwas. Jugend: Konservative Werte verlieren stark an Attraktivität: ‚Die entscheidende Vorsorge gegen Extremismus und Gewalt besteht in einer werteorientierten Erziehung junger Menschen, in deren Mittelpunkt die Achtung der Menschenwürde und des Rechts stehen‘. Vorleben müssen das diejenigen, die darüber klagen, daß sie die Jugend nicht mehr erreichen. Im Schüttelbecher dieses Jahrhunderts sind viele ehemals gesicherten Werte suspekt, in Frage gestellt und dann unsicher geworden. Wozu brauchen wir noch Werte, wenn wir den DAX haben, Monetik geht vor Ethik. Unsere Kinder schauen auf die Marke und nicht mehr auf die Mark. Kulturindustrie und Mogule des Show-Biz haben sich in einem Maße auf die Minderjährigen gestürzt, dass ich die Kaltschnäuzigkeit des Kommerzes in der Jugendkultur ausbreitet und viele nicht merken, wie fremdbestimmt sie in Wahrheit in ihrer angeblichen Authentizität sind: Kindliche Models, wilder Wettbewerb der Reize, stete Steigerung der Stimulation, kühle Selbstvermarktung und hemmungslose Selbstausslieferung an die Virtuosen der schnellen Gewinns werden zur Normalität.

Wertbegriffe der philosophischen Aufklärung des 18. Jahrhunderts wie Autonomie, Humanität, Toleranz, Sachlichkeit, Klarheit, die die Erziehung weltweit bestimmten, scheinen bedroht.

Aber das Gewaltphänomen in unserer Gesellschaft ist nicht natürlich nicht neu, es gab sie, in anderer Ausprägung, in allen früheren Zeiten. Nur, der bloße Blick zurück löst nicht unsere Probleme. Da sind wir schon selbst aufgerufen, den Verstand in die Hand zu nehmen und erst einmal die Augen zu öffnen. Was sehen wir? Werteverlust und Orientierungslosigkeit, Sinndefizite und moralische Verwahrlosung, wachsende Aggressions- und Gewaltbereitschaft – dies sind Begriffe, die mehr oder weniger wahllos der öffentlichen Debatte um Jugend und Jugendkultur entnommen sind. (was nebenbei bemerkt genauso vehement in den ausgehenden 60er und frühen 70er Jahren diskutiert wurde).

²⁶ Rheinischer Merkur, Nr. 32, 7. August 1998, S. 27

Andererseits, der Verweis auf historische Wiederholungen hilft strategisch bei der Lösung dieser Schwierigkeiten nicht weiter. Um so wichtiger ist die bildungspolitische und fachpädagogische Botschaft der vorgelegten Berliner Langzeitstudie: Musik und Musizieren sind **e i n e** soziale Chance zu rechtzeitiger und wirkungsvoller Prä- und Intervention gegen Aggressionspotentiale unserer Kinder.

Leider, so meine These, sind unsere Lehrer weder psychologisch noch pädagogisch vorbereitet auf Konflikt-, Aggressions- und Gewaltpotentiale in unseren allgemein bildenden Schulen.

Aphorismen zur sozialen Wirkkraft von Musik(erziehung)

Hoffnungsvolle Erwartungen wurden schon immer auf die soziale Wirkung von Musikerziehung und Musizieren gerichtet. Musikerzieher vertreten gerne die Ansicht, ein 'guter' Musikunterricht sei das geeignete Mittel, die individuelle Sozialisierung der Schüler, das soziale Klima in der Schule und die Empathiefähigkeit zu verbessern. Unter Empathie (Einfühlung) versteht man die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen und ihre Gedanken, Gefühle und Erfahrungen auf diesem Weg zu teilen.²⁷

Schon in der griechischen Ethoslehre hatte Musik einen außerordentlich hohen Stellenwert in der Erziehung junger Menschen. Sokrates vor mehr als 2000 Jahren:

So ist also die Erziehung durch Musik darum die vorzüglichste, weil Rhythmus und Harmonie am tiefsten in das Innere der Seele dringen, ihr Anmut und Anstand verleihen.

Die musikalische Ausbildung galt als 'mächtigeres Erziehungsmittel als jedes andere'. Die philosophischen 'Klassiker' der Antike haben Ausführungen über Musik und Erziehung stets in ethische und politische Themen der praktischen Philosophie eingebunden. Mit Musik sollten menschliche Gemütsbewegungen reguliert werden, und auch bei Aristoteles zielte die staatliche Erziehung der Jugend auf sinnvolle Freizeitgestaltung (auf 'Muße') dank einer 'genuß'-bereitenden Musik.

Und nahezu identisch lautet die Maxime Platons, der in seiner Ideenlehre das 'Schöne' mit dem 'Guten' gleichsetzt und den Begriff der 'Kalokagathia' (der 'Schöngutheit') prägt. Im 3. Buch von Platons *Politeia* (also in den politischen Schriften, auch in *nomoi*) finden wir jenes fachliche Autoritätenzitat, das bis heute - wenn sprachlich zeitgemäß variiert - in musikpädagogische Schriften und musikdidaktische Rahmenpläne eingegangen ist:

Erziehung durch Musik ist der wichtigste Teil der Erziehung. Denn Rhythmus und Harmonie dringen am tiefsten in die Seele ein, ergreifen sie am nachhaltigsten und verleihen ihr eine edle, charaktervolle Haltung. Wer so richtig erzogen wird, hat auch ein geschärftes Gespür für schlechte künstlerische Machwerke.

Wir könnten den Faden philosophischer und pädagogischer Begründungen pro musica problemlos fortspinnen. Ob im Idealismus, Pessimismus oder Nihilismus philosophischer Strömungen und Positionen, der Musik und ihrer Wirkung kamen stets euphorisch und uni sono eine erziehungsförderliche, menschenveredelnde und daseinserleichternde Sonderstellung zu. Das Meer an politisch motivierten Aphorismen zur sozialen Wirkkraft von Musik ist groß, hier nur eine kleine Auswahl:

Musik hat von allen Künsten den tiefsten Einfluß auf das Gemüt, ein Gesetzgeber sollte sie deshalb am meisten unterstützen.

Napoleon Bonaparte (1761-1821)

Von einem politischen Amt aus über Musik sprechen, bedeutet, das Augenmerk auf den Stellenwert und die Qualität der Musikerziehung zu lenken.... So kann musikalische

²⁷ Beck, W./Fröhlich, W.D.: Musik machen - Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband, Mainz 1992, S. 102: Untersuchungen zeigen, daß die emphatischen Fähigkeiten sechsjähriger Kinder durch Musikunterricht geweckt und gesteigert werden können.

Erziehung das Heranreifen der Kinder fördern und stabilisieren. Sie kann Schulen helfen, nicht nur Lehranstalt, sondern Lebensraum zu sein ...

Bundespräsident Richard von Weizsäcker im Europäischen Jahr der Musik (1985)

Ich hoffe, wir können die Lehrer (an amerikanischen Schulen, der Verf.) überzeugen, daß Schüler, die sich für Musik interessieren, viel konzentrierter sind als die ohne Musikunterricht. Schon im Chor lernen sie Selbstdisziplin und die Zusammenarbeit mit dem Nachbarn. Das muß im Interesse des Staates liegen. Ich glaube, daß eine so erzogene Gesellschaft besser regiert werden kann und weniger Polizei braucht“.

Kurt Mazur (in: DIE WELT vom 31.12.1997)

3. Definitiorische Anmerkungen zur sozialen Kompetenz

Zur Persönlichkeitswerdung der Kinder gehört ganz wesentlich die Fähigkeit zum sozialen Verhalten. Dies meint schulisch gesehen die Fähigkeit zur Aufnahme von Schüler-Lehrer-Beziehungen, zur Einordnung in die Schulklasse als Arbeitsgemeinschaft und die Übernahme einer Rolle als »Schüler« (role-taking), die Anerkennung von Regeln und Normen in dieser sozialen Gruppe, die Rückstellung eigener Interessen. Wir sprechen übergreifend von »sozialer Kompetenz« und meinen mit den Worten des Erziehungswissenschaftlers Dieter Baacke »prosoziales Verhalten«, das eine gewisse Fähigkeit voraussetzt, den Egoismus zu überwinden, um den Zustand der Mitmenschen nicht aus den Augen zu verlieren. Kinder müssen vor allem im Laufe ihrer Grundschulzeit lernen, den anderen nicht nur als Partner im Geben und Nehmen zu schätzen, sondern als jemanden, der eine e i g e n e und manchmal a n d e r e Perspektive auf die Dinge hat.

Soziale Kompetenz ist nach Bernhard Koring »dasjenige Bündel an Fähigkeiten, das notwendig ist, um mit anderen Menschen sozialen Umgang zu haben, um angemessen und treffsicher (aber nicht statisch) verstehen und handeln zu können, um an Gemeinschaften sinnvoll teilzuhaben, um in die Gesellschaft integriert zu sein. Grundlegende soziale Kompetenzen entstehen durch Sozialisation, entwickeln sich also im Umgang in der Familie, in Institutionen, mit Gleichaltrigen und Erwachsenen.«.

Soziale Kompetenz schließt moralische und kommunikative Kompetenz ein, wobei im Unterschied zu Jürgen Habermas gerade nicht auf Diskursfähigkeit als Grundfähigkeit des Sozialen gesetzt sei. Sprache und sprachpraktische Fähigkeiten sind im sozialen Handeln von Kindern und Jugendlichen weitaus weniger zentral als im Habermas'schen Konzept ausgewiesen. Stattdessen sind nonverbale Kommunikationsformen und -fähigkeiten insbesondere in den weniger sprachprivilegierten Schichten oder in Jugendkulturen weitaus bedeutsamer sein: Mode, Lebensstil, Gerüche, Gestik, Mimik, Tanz u.v.a. die Musik, vom Beat der 60er Jahre als der sprachlosen Opposition, Baacke 1968) bis hin zum endlosen Techno-Marathon unserer Tage. Nicht Sprache wird also zum zentralen Transmitter von Kommunikation, sondern die Musik selbst wird zur indirekt vermittelnden Instanz – ähnlich den *Lieder(n) ohne Worte* bei Mendelssohn Bartholdy. Oder mit den Worten eines jungen Musikers: *Ich sehe Musik als höchste Kunst an, weil sie am freiesten ist und eine Herausforderung für den Geist. Musik steht über der Sprache. Sie ist lebensnotwendig und Befreier meiner Gefühle* (aus: Bastian: *Leben für Musik*, 1989).

Mit den trefflichen Worten Victor Hugos: *Die Musik drückt das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist.*

4. Internationale Forschungsergebnisse

Studien zur sozialen Kompetenz liegen uns aus verschiedenen europäischen Ländern vor. So kann Mirja Kalliopuska²⁸ (Universität Helsinki) nach einem 3-monatigen Unterrichtsprogramm mit unterschiedlichen musikalischen Aktivitäten (Singen,

²⁸ M. Kalliopuska: Empathy among children in music class, in: *Perceptual & Motor Skills* 72/ 1991, S. 382

Instrumentalspiel, Malen zur Musik u.a.) für die Experimentalgruppe mit Unterricht höhere Empathiewerte und bessere Werte auf verschiedenen Skalen der „Soziabilität“ als für Kinder der Kontrollgruppe ohne Musik-Treatment bestätigen.²⁹ Empathie deutet sie als Fähigkeit, sich in den emotionalen Status eines anderen Menschen einzufühlen, dies auch im Hinblick auf die plausible Erwartung, daß aggressives Verhalten sich bei höherer Empathie verringern könnte. In einer weiteren Studie kann die Autorin belegen, daß Schüler in Musikklassen generell höhere Empathie-Werte aufweisen.

M. Kalliopuska und I. Ruokonen beobachteten Empathie-Zugewinne in einer Gruppe von Kindern, die zwölf Wochen lang Musikunterricht erhielten. Im Unterschied zu einer Vergleichsgruppe ohne Musikunterricht steigerte sich bei den Kindern mit Unterricht nicht nur die Fähigkeit, die Stimmung anderer Kinder treffend zu beschreiben und sich in die Lage von Personen einer Bildergeschichte zu versetzen; es zeigte sich auch ein deutlicher Anstieg des prosozialen Verhaltens. Eine einfache Annahme zur Erklärung des Effektes ist, daß man Gefühle, die man selbst im Umgang mit Musik erlebt, auch anderen zutraut.³⁰

In einer Studie von Burdach&Caesar³¹ zeigt sich in einem Förderprogramm der musikalischen Früherziehung ebenfalls ein signifikanter aggressionsmindernder Effekt.³²

Auch die Schweizer Studie³³ bilanziert deutliche Erfolge des Umgangs mit Musik vor allem im Sozialbereich (ermittelt über die Methode des Soziogramms). Kinder der Versuchsklassen verteilen ihren KlassenkameradInnen nach einem Jahr Teilnahme am Schulversuch hochsignifikant

- mehr "Zuneigungspunkte" als bei der Erstmessung,
- sie machen weniger Angaben über "neutrale" Beziehungen,
- ihr Präferenzwert (Addition von Zu- und Abneigungswerten) ist höher als der in den Kontrollklassen.

Diese Befunde sprechen für die Annahme eines Einflusses von Musikerziehung. Die Autoren interpretieren dies dahingehend, daß vermehrte Sozialkontakte und weniger konkurrenzorientierte Interaktionen - bedingt durch die spezifischen Merkmale des Musikunterrichts - soziale Haltungen in Richtung vermehrter Solidarität und Toleranz bewirken können. Diese äußern sich in einer positiven Einschätzung der KlassenkameradInnen.³⁴

²⁹ 12 Monate später sind diese Differenzen jedoch nicht mehr signifikant

³⁰ zit. nach Beck/Fröhlich: a.a.O., 1992, S. 102; der Originaltitel von Kalliopuska/Ruokonen: Effects of Music Education on Development of holistic Empathy, in: Perceptual and Motor Skills 62/1986, S. 187-191

³¹ K. J. Burdach u. S.-G. Caesar: Die Auswirkung von zwei Förderprogrammen der musikalischen Früherziehung, in: Psychologie, Erziehung, Unterricht 26/1979, S. 295-298

³² Weitere Studien zu Transfereffekten liegen uns vor von:

M. Kalliopuska/I. Ruokonen: A Study with a Followup of the Effects of Music Education on Holistic Development of Emphaty, in: Perceptual & Motor Skills 76/1993, S. 131-137

Brown, J./Sherill, Cl. Gench, B.: Effects of an Integrated Physical Education/Music Program in Changing early Childhood Perceptual-Motor Performance, in: Perceptual& Motor Skills 53/1981, S. 151-154

Grätz, I.: Entwicklungsförderung durch rhythmisch-musische Projektarbeit. Eine empirische Untersuchung an Grundschulkindern, Frankfurt 1989 (vgl. die Beschreibung und Würdigung durch K.E. Behne in: Vom Nutzen der Musik, in: Deutscher Musikrat (Hg.): Musikforum 83/1995, S. 27-39)

³³ Weber, E. /Psychiger, M./Patry,L: Musik macht Schule, Essen

³⁴ Weber, E.: a.a.O., S. 25; vgl. auch Lauper-Schweizer, G.: Fördern musikalische Aktivitäten die Sozialkompetenz? Diplomarbeit an der Universität Bern, Schweiz 1991.

In ihrer Studie zur Musikalischen Früherziehung³⁵ können Noll und Kormann (1995) insbesondere Erfolge in der sozialen Integration von Ausländerkindern, von behinderten Kindern und unterprivilegierten Kindern nachweisen. Gemeinschaftliches Musizieren förderte die interkulturelle Kommunikation, baute Vorurteile gegenüber behinderten Kindern ab und kompensierte milieubedingte Defizite zugunsten sozialer Anerkennung, wie Kinder sie bisher nie erlebt hatten.

Derzeit vergeht kaum ein Tag, an dem nicht eine neue Studie den positiven Einfluss auf das Sozialverhalten in specie auf den Abbau von Aggressionen signifikant nachweisen kann.³⁶ Und was tun unsere Bildungspolitiker?

Wir halten aufgrund vorliegender Ergebnisse an der plausiblen These fest, daß Musizieren und Musikerziehung im Vergleich zu anderen Disziplinen und Fächern in besonders affektiver und effektiver Weise die sozialen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen fördern können, weil individuelle Leistungen stets im Verbund einer Sozietät, eines musizierenden Ensembles präsentiert werden. Die Gesamtleistung rangiert (auch etwa im Unterschied zum Sport) vor der Einzelleistung, wobei koordinierte Zusammenarbeit, Rücksichtnahme, Initiative und Verantwortung für das Gemeinsame als notwendig und hilfreich erfahren werden.

5. Zur Langzeitstudie in Berlin³⁷

Von 1992 bis 1998 führten wir an sieben Berliner Grundschulen eine sechsjährige Langzeitstudie *"Zum Einfluß von erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern"* durch. Dem vor allem bildungs- und fachpolitisch relevanten Forschungsprojekt lag im Sinne von Transfertheorien die These zugrunde, daß Musik, Instrumentlernen, Musizieren im Ensemble und Musikerziehung die kognitiven (intellektuellen), kreativen, ästhetischen, musikalischen, sozialen und psychomotorischen Fähigkeiten (bzw. Begabungen) von Kindern vorteilhaft beeinflussen und fördern können, daneben auch nichtkognitive, d.h. motivationale und emotionale Dispositionen wie Lern- und Leistungsbereitschaft, Engagement und Selbständigkeit, Belastbarkeit und Ausdauer, Fremd- und Selbstkritik, Konzentration u.a.m..

Diese differentialpsychologischen Merkmale wurden in sozialpsychologischen Kontexten erfaßt und bewertet, im einzelnen waren dies Familienstrukturen, Sozialschichten, Bildungsniveaus, Erziehungsambiente, Lebensweltorientierungen, Freizeitaktivitäten, u.a.m., wohlwissend, daß in sogenannte Transfereffekte von Musik auf die Entwicklung immer auch Wechselwirkungen systemisch vernetzter Variablen hineinspielen können.

Wir konzentrierten uns auf Kinder in Grundschulklassen, die im Rahmen ihrer sechsjährigen Grundschulzeit in Berliner Modellschulen mit musikbetonten Zügen einen zweistündigen Musikunterricht pro Woche erhielten (= Versuchsgruppen), zusätzlich in der Schule ein Instrument lernten (einzeln und in Gruppen) und in unterschiedlichen schulischen Ensembles musizierten. Die Entwicklung dieser Modellschulkinder verglichen wir mit jenen, wie sie für Kinder aus Grundschulklassen ohne ein besonderes Musik-Treatment (= Kontrollgruppen)

³⁵ G. Noll unter Mitarbeit von A. Kormann: Musikalische Früherziehung. Erprobung eines Modells, Regensburg 1992, siehe auch G. Noll: Musikalische Früherziehung als musikalische Chance – Bericht über ein Forschungsprojekt in NRW und anderen Bundesländern, in: Kultur in Bewegung (LAG Musik NRW, Hg.) Remscheid 1995, S. 66 - 70

³⁶ Kreutz, Gunter (in Vb.). Musikgenres im Präferenzurteil von Grundschulern. Ergebnisse einer Pilotstudie. Diskussion Musikpädagogik.; Kreutz, Gunter (in Vb.): Musikpräferenzen und aggressive Einstellung in der vierten Klasse Grundschule; Petermann, Franz & Ulrike Petermann (2000): EAS. Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen, 4. überarb. Auflage. Göttingen: Hogrefe-Verlag; Weinberger, Norman (2000): Music Linked to Reduce Criminality. In Musica Research Notes, 7 (1), Konrad R.R. (2000): Empathy, Arts and Social Studies, Dissertation ; Abstr. In: Humanities and Social Sciences 60, pg. 2352 (<http://www.musica.uci.edu/mrn/V7I1W00.html#W00TTP>)

³⁷ erschienen im Schott Verlag Mainz: H.G. Bastian: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz 2000

charakteristisch sind; wir hatten es also mit einem klassischen quasi-experimentellen Panelstudiendesign zu tun.

Neu im Vergleich zu den wenigen europäischen und amerikanischen Studien war die Dauer der Längsschnittstudie von insgesamt 6 Jahren. Ein weiteres Novitätskriterium war der wissenschaftsmethodische Anspruch der Vernetzung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wir sprachen mit den Kindern selbst (narrative Interviews), setzten qualitative Verfahren ein (Bildermalen, kreatives Zeichnen, Melodien erfinden usw.), daneben - ganz im Sinne einer traditionellen quantitativen Forschung - merkmalspezifische standardisierte psychometrische Tests. Wir standen im ständigen Dialog mit den Projekt-Lehrerinnen (jährliche Auswertungs- und Diskussionskonferenzen über 3-4 Tage in Berlin, Einzelgespräche während der Testphasen) und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten unserer Projekt-Kinder (jährlich ca. 170 Einzelberatungen mit Eltern über die Entwicklungsergebnisse mit ggf. schulpyschologischer Beratung i.S. einer formativen Evaluation). Dieser Dialog wurde uns selbst zum wichtigen Forschungsfeedback.

ERGEBNISSE zur SOZIALEN KOMPETENZ

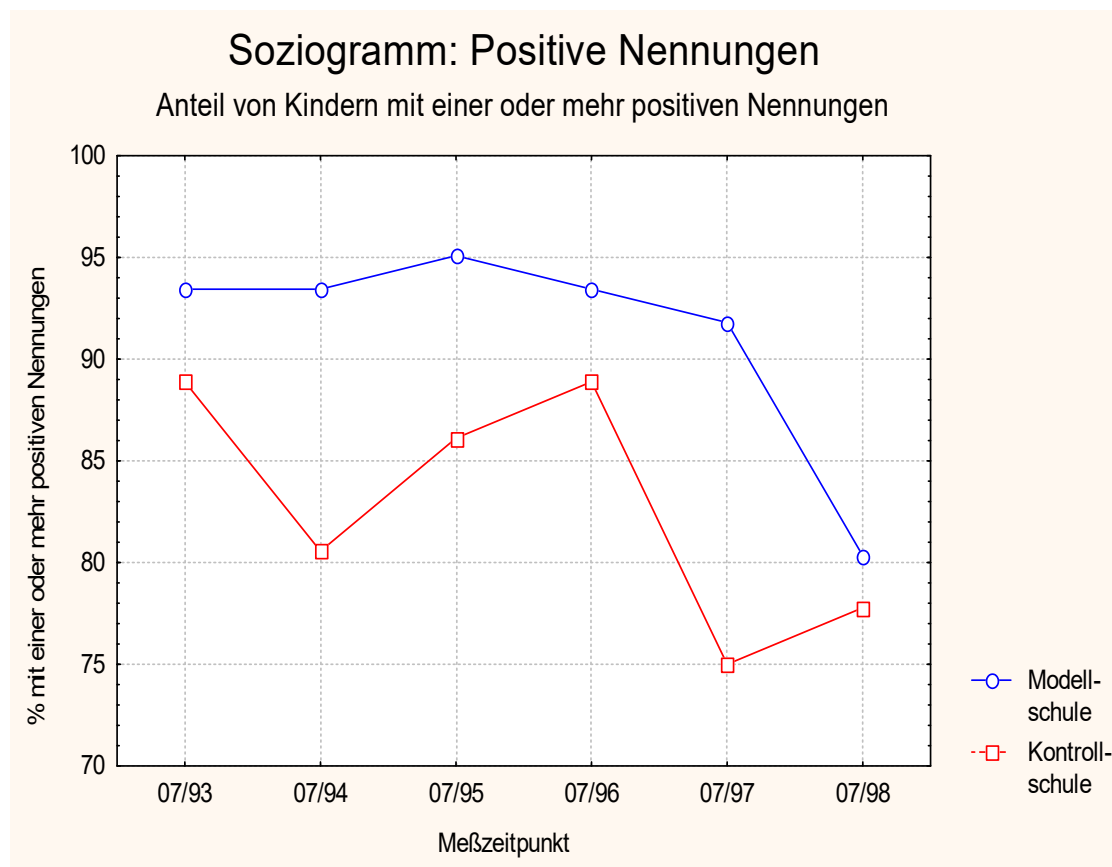
5.1 Soziogramm-Analysen

Mit einer selbstentworfenen, vereinfachten Form des Soziogramms³⁸ erfassten wir die Veränderung der sozialen Einstellungen innerhalb der einzelnen Klassen, das Mit- und auch Gegeneinander, die Sympathien (*Den Schüler mag ich gerne*) und Antipathien (*Den Schüler mag ich nicht*), die für die soziale Kohäsion in einer Schulklasse und darüber hinaus in unserer Gesellschaft entscheidend sind.

Für unsere Forschungshypothese, daß Musikerziehung einen Einfluß auf das sozial-emotionale Miteinander hat, ist es wichtig, signifikante Unterschiede zwischen der Modell- und Vergleichsgruppe zu beschreiben. Dazu haben wir in einer ersten Analyse die Anzahl der positiven und negativen Wahlen (0 bzw. 1 und mehr empfangene Wahlen) in den relativen, d.h. prozentualen Vergleich gebracht. Die Grafiken spiegeln die Befunde für eine identische Stichprobe über alle Meßzeitpunkte hinweg (von 1993 bis 1998 jeweils zum Schuljahrsende).

- Empfangene Positivwahlen (*Den Schüler mag ich gerne*)

³⁸ Sympathie bzw. Positivwahlen: *Nenne Kinder in Deiner Klasse, die Du besonders gerne magst* vs. Antipathie bzw. Negativwahlen: *Nenne Kinder, die Du nicht so besonders magst*. Die Schüler sollten ihre Wahlen zusätzlich begründen (Warum?) - nach einem einfachen Soziogrammverfahren, entwickelt von Mitarbeiter Dr. Adam Kormann



Unterschiede zwischen den Gruppen zu den einzelnen Meßzeitpunkten:³⁹

Positive Nennungen

Zeitpunkt	N	Anteil an Kindern mit einer oder mehr positiven Nennungen		χ^2	p
		Modellschule	Kontrollschule		
07/93	97	93,4%	88,9%	0,62	.431
07/94	97	93,4%	80,6%	3,74	.053
07/95	97	95,1%	86,1%	2,41	.121
07/96	97	93,4%	88,9%	0,62	.431
07/97	97	91,8%	75,0%	5,18	.023
07/98	97	80,3%	77,8%	0,09	.764

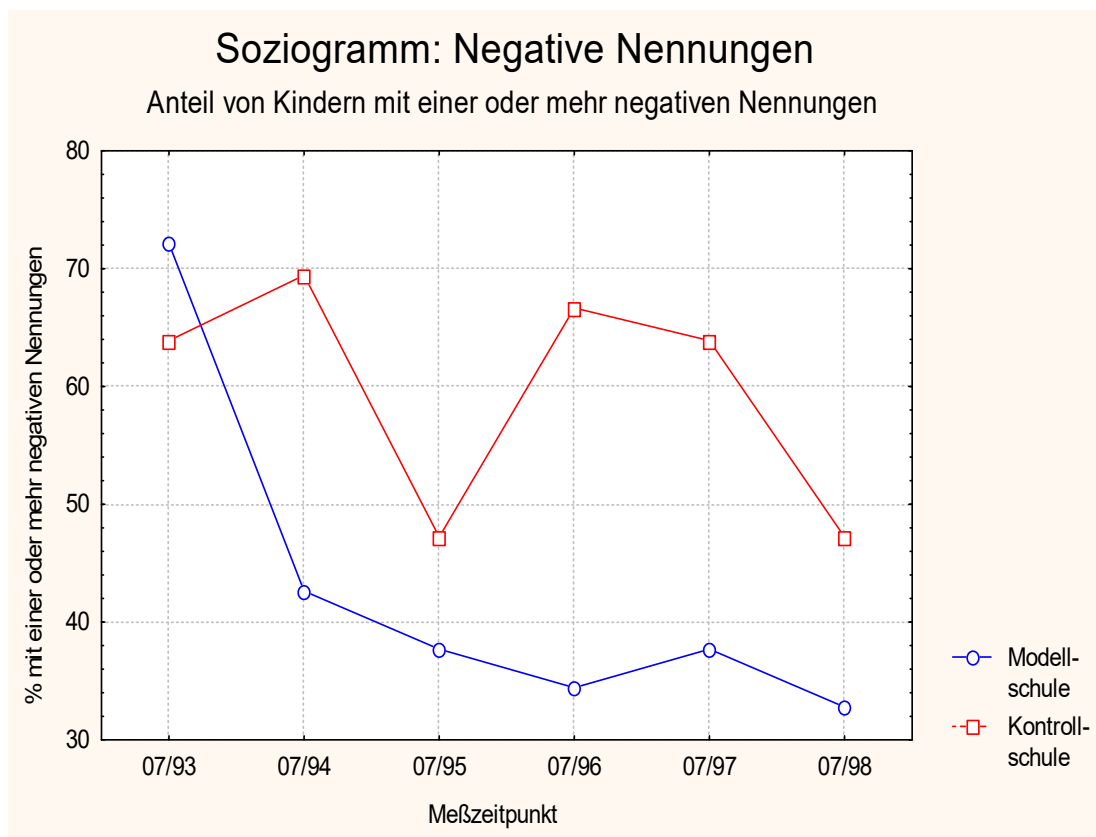
Interpretation

Zu allen Meßzeitpunkten registrieren wir für die Schülergruppe mit erweiterter Musikerziehung eine höhere Anzahl von Sympathiewahlen (d.h. von einer oder mehreren empfangenen Positivwahlen). Jeweils zum Ende des 2. und des 5. Schuljahres sind diese Unterschiede signifikant, im 3. Schuljahr zeigt sich eine Tendenz (p= .121). Mit diesen Verteilungen zur positiven Schülerzuwendung ist die Hypothese bestätigt, daß Musikerziehung und Musizieren das soziale Klima in einer Klasse und darüber hinausgehend in der Sozietät Schule verbessern kann, zumal die Kovariate „Sozialstatus Vater“ keinen signifikanten Einfluß auf die abhängige Variable (Positivwahlen) hat. Ein überraschender wie erfreulicher Befund also: In den Modellschulen bekommen in all den Jahren weniger als 8 % der Kinder keine Positivwahl, im sensationellen Umkehrschluß bilanziert: 92% aller musizierenden Kinder bekommen wenigstens eine Positivwahl aus der Klasse.

³⁹ Vierfelder-Chi-Quadrat-Tests nur für Fälle mit gültigen Werten zu allen Zeitpunkten

Im 6. Schuljahr (dem Abschlußjahr der sechsjährigen Berliner Grundschulzeit) fallen die Sympathiewahlen in *beiden* Gruppen quantitativ leicht ab (wenngleich noch immer ein erfreulich hoher Prozentsatz an Positivvoten existiert). Die Unterschiede zwischen Modell- und Kontrollgruppe sind zum Zeitpunkt des Überganges an eine weiterführende Schule nicht mehr überzufällig. Zum einen mag dieser Rückgang an Positivwertungen mit puberalen Problemen insgesamt zu tun haben (höhere Introversionsneigung, gezieltere und wählerische Kontaktaufnahme zu Freunden), zum anderen darf man eine neue innere Orientierung an die weiterführende Schule vermuten, deren Besuch andere Schülerkontakte mit sich bringt. Die Auflösung des alten Klassenverbandes hat offensichtlich schon begonnen.

- Empfangene Negativwahlen (*Den Schüler mag ich nicht so gerne*).



Unterschiede zwischen den Gruppen zu den einzelnen Meßzeitpunkten⁴⁰

Negative Nennungen

Zeitpunkt	N	Anteil an Kindern mit einer oder mehr negativen Nennungen		Γ^2	p
		Modellschule	Kontrollschule		
07/93	97	72,1%	63,9%	0,72	.396
07/94	97	42,6%	69,4%	6,53	.011
07/95	97	37,7%	47,2%	0,85	.358
07/96	97	34,4%	66,7%	9,46	.002
07/97	97	37,7%	63,9%	6,23	.013
07/98	97	32,8%	47,2%	2,00	.157

⁴⁰ siehe vorlaufende Fußnote

Interpretation

Deutlicher noch und ebenfalls signifikant sind die Ergebnisse für den Ablehnungsbereich (Anteil der Kinder mit einer oder mehr negativen Nennungen im Klassenverband). Dieses Schülervotum dürfte für das gelingende Miteinander, die gegenseitige Toleranz und Akzeptanz in der Klasse wichtiger sein als die ausdrücklichen Sympathiewahlen. Die Prozentwerte ein- oder mehrfach empfangener Negativwahlen für die Musikklassen liegen mit Ausnahme des (schulisch ohnehin eher problemlosen) 3. Schuljahres deutlich unter den Ablehnungsquoten der Kontrollgruppe.

Die überzeugenden Daten für die drei letzten Grundschuljahre: Am Ende des 4. Schuljahres erhalten 66% der musizierenden Kinder (in KG nur 33%), am Ende des 5. Schuljahres 62% (in KG nur 36%), am Ende des 6. Schuljahres 76% (in KG 53%) nicht eine einzige (!) Ablehnung. Anders gesagt: Die Anzahl der Negativwahlen und damit die Ablehnung von Kindern ist in der Kontrollgruppe bisweilen doppelt so hoch wie in der Modellgruppe, woraus schlußfolgernd die Hypothese bestätigt wird, daß sich in Schulklassen, die miteinander musizieren und eine intensive Musikerziehung erleben, überzufällig weniger häufig abgelehnte Schüler befinden. Und dieses Ergebnis halten wir angesichts der einleitend beschriebenen Gewaltprobleme in Schule und Gesellschaft für sensationell. Es ist der sozial-, bildungs- und schulpolitisch wichtigste Befund dieser Langzeitstudie (siehe den Abschluß dieses Kapitels: Bewertungen und Konsequenzen).

Eine Qualitätsebene höher werden wir prüfen, ob über die Modellklassen hinausgehend das positive Sozialverhalten in einer Global- und Sogwirkung zu einer "anderen Schule"⁴¹ beitragen kann, zu einer Schule als Lebensraum, als Ort angenehmer Atmosphäre mit gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz, quasi auch als Alternative zu einem heute nicht selten belastenden Elternhaus. Subjektiven Beobachtungen von Lehrer(inne)n zufolge hat sich der Schulvandalismus an den Modellschulen nach Einführung der Musikbetonung augen- und ohrenfällig reduziert, lassen sich Außenseiter und Problemkinder leichter in musizierende Klassen integrieren.

Eine Bestätigung des Zusammenhangs von (klassischer) Musik und Aggressionsminderung entnehmen wir der Tagespresse vom 31.01.1998⁴² „Das Spielen klassischer Musik auf U-Bahnhöfen in Newcastle hat zu einem dramatischen Rückgang des Vandalismus im öffentlichen Nahverkehr geführt. Seitdem statt Popmusik Sinfonien erklingen, kann sich die Stadt über eine Reduzierung ihrer jährlichen Schadensbilanz von 1,4 Millionen Mark freuen“.

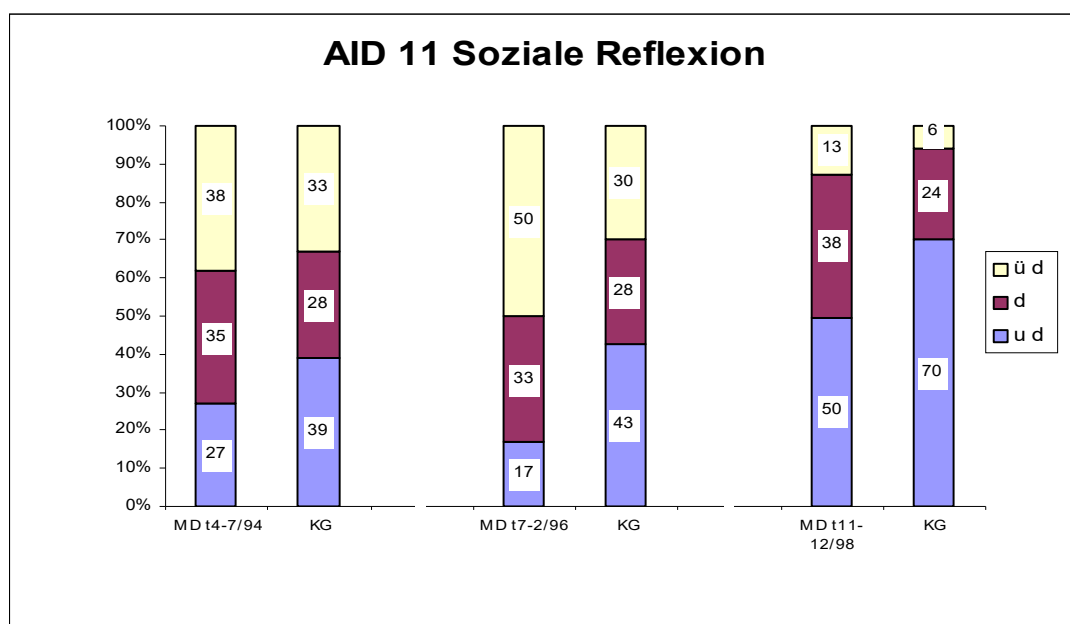
5.2 Reflexion sozialer Fragen

Auch für die Fähigkeit des Erfassens und Reflektierens von sozialen Problemen in unserer Gesellschaft können wir eine erfreuliche Bilanz präsentieren (erfaßt nach dem Subtest 11 des Adaptiven Intelligenz-Diagnostikums von Kubinger/Wurst, 3. Ergänzte Auflage, Göttingen 1991): Dieser Test will prüfen, „inwieweit ein Kind Sachzusammenhänge der gesellschaftlichen Umwelt begreift bzw. inwieweit es sozialisiert ist in dem Sinne, daß es über sozial angepaßte Verhaltensweisen und gesellschaftliche Bedingungen Bescheid weiß“ (Manual S. 19). Es soll eine praktische Urteilsfähigkeit zeigen, sozusagen gesunden Menschenverstand gebrauchen können (was sich freilich als sehr milieuhängig erweisen kann).⁴³

⁴¹ vgl. die kritische Bestandsaufnahme in: ZEIT-Punkte: Welche Schule brauchen wir? Unterwegs in deutschen Klassenzimmern, 2/1996 (DIE ZEIT)

⁴² Frankfurter Neue Presse, S. 1

⁴³ Beispiel für 10-11 Jahre: *Warum streiken Arbeitnehmer? Warum gibt es ein Gesetz, daß Frauen die erste Zeit nach der Geburt eines Kindes nicht arbeiten gehen dürfen? Warum haben Kraftfahrzeuge Kennzeichen? Warum tragen Blinde eine Binde? Warum gibt es Raucher- und Nichtraucherabteile?* usw.



Graphik: Ergebnisse im AID 11

(t4=1994 Ende 2. Schj./t7=2/1996, Halbjahr 4. Schj./t11=2/1998, Halbjahr 1998)

Während sich zum ersten Zeitpunkt (7/1994, nach zwei Schuljahren) keine überzufälligen Unterschiede in der Fähigkeit sozialen Reflektierens zeigen ($p = .29$), stellen sich anderthalb Jahre später (2/1996) signifikante Kompetenzdifferenzen ein ($p = .0003$). Während 10-11jährige Kinder der musikbetonten Grundschulen exakt zur Hälfte (50%) *überdurchschnittliche* Kenntnisse zu sozialen Verhaltensweisen und gesellschaftlichen Bedingungen aufweisen, haben - quasi umgekehrt proportional dazu - Kinder der Kontrollklassen ohne Musikbetonung knapp zur Hälfte *unterdurchschnittliche* Ergebnisse (43%), d.h. es gibt einen überzufälligen Effekt über die Zeit (eine signifikante Schultyp x Zeit-Interaktion) in dem Sinne, daß musizierende Kinder ihre soziale Reflexionsfähigkeit deutlich steigern können (um 12%), die der Kontrollkinder gleich schwach ausgeprägt bleibt bzw. sogar nochmals leicht abfällt.

Weitere anderthalb Jahre später (1998) hat die soziale Reflexionsfähigkeit in beiden Gruppen – möglicherweise alters- und testbedingt – nachgelassen, doch bestätigt sich erneut eine signifikante Differenz: Kinder ohne Musikbetonung reflektieren soziale Verhaltensweisen und gesellschaftliche Bedingungen zu mehr als Zweidrittel *unterdurchschnittlich* (70%). Kinder mit Musik befinden wenigstens noch zur Hälfte im *d- und üd-Bereich* erfolgreicher Soziabilität.

3.3 Soziale Integration (FDI)⁴⁴

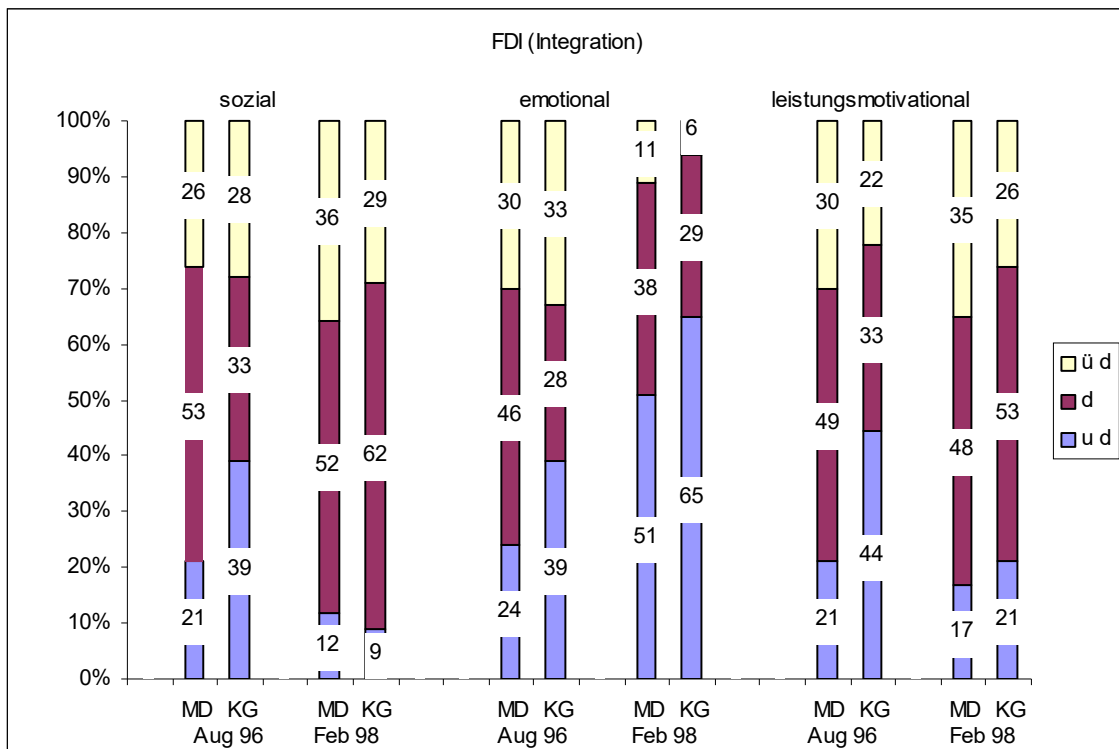
Keine Frage: Integration ist zu einem erstrangigen schulpolitischen Diskussionsthema geworden. Im übrigen ist dies eine der wichtigsten Fragen für Eltern und Erzieher: Ist mein Kind wirklich in die Klasse integriert, wird es sozial akzeptiert?

Daß das gemeinschaftliche Musizieren das soziale Verhalten stärken kann, haben wir über unterschiedliche Untersuchungsverfahren wiederholt replizieren können. Mit den

⁴⁴ Autoren: U. Haebelin/ U. Moser/ G. Bless/ R. Klaghofer: Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6), Bern 1989

soziometrischen Tests erfaßten wir die „realen Kontakte“ der Schüler. Mit einem Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration in Klasse und Schule (FDI) haben wir nun auch die Selbsteinschätzung der Schüler erforscht. Dabei können Diskrepanzen zwischen der Selbstbewertung des sozialen Integriertseins und der mit einem soziometrischen Verfahren erhobenen sozialen Stellung in der Bezugsgruppe wertvolle Hinweise für das Verstehen einer möglicherweise marginalen oder konfliktuösen Situation eines Schülers sein.

Der FDI erfaßt differenziert ein soziales, emotionales und leistungsmotivationales Integriertsein. *Sozial* meint: Kann ein Schüler nach eigener Einschätzung in der Klasse ein befriedigendes Beziehungsnetz zu seinen Mitschülern aufbauen und positiv erlebte Kontakte zu den Mitschülern herstellen? Fühlt er sich mit der Klassengemeinschaft verbunden und am informellen Klassengeschehen beteiligt? Unter *emotionaler* Integration subsumieren die Testautoren Fragen, ob ein Schüler sich in seiner Schulumwelt wohl oder unwohl fühlt, ob er gefühlsmäßig gerne oder widerwillig zur Schule geht. In der dritten *leistungsmotivationalen* Dimension geht es um Fragen, ob ein Schüler seine eigenen Fähigkeiten so beurteilen kann, daß er die im Unterricht gestellten Aufgaben mit positiver Motivation in Angriff nimmt, sich dem leistungsorientierten Klima von Klasse und Schule gewachsen fühlt (s. Manual S. 10).



Graphik: Ergebnisse des FDI für alle 3 Dimensionen (1996 und 1998)

Unsere Analyse zum Ende des 4. Schuljahres (7/1996) bilanziert folgendes Ergebnis: In allen drei Dimensionen der Integration sind Kinder der nichtmusikbetonten Kontrollschulen signifikant eher in den *unterdurchschnittlichen* Bereichen zu finden als Kinder der musikbetonten Grundschulen – der Prozentsatz ist in der sozialen und leistungsmotivationalen Dimension annähernd doppelt so hoch (sozial: 39 zu 21%; emotional: 39 zu 24%; leistungsmotivational: 44 zu 21%). Dies bedeutet aber, daß Kinder mit erweiterter Musikerziehung sich sozial, emotional und leistungsmotivational in ihren Klassen und ihrer

Schule integrierter fühlen als Kinder ohne dieses Musikcurriculum. Musizierende Kinder finden wir in allen drei Dimensionen mehrheitlich im Durchschnittsbereich.

Anderthalb Jahre später (2/1998 – Alter der Schüler nun 12-13 Jahre) haben wir nachgefragt. Aus entwicklungspsychologischer Sicht muß man voraussetzen, daß sich die **emotionale Integration** angesichts der Phase der Pubertät der meisten Jugendlichen als problematischer darstellen wird als bei erst 10-11Jährigen. Tatsächlich steigen (1998) für alle Schüler die unterdurchschnittlichen Werte in der Selbsteinschätzung der emotionalen Integration geradezu explosiv, sie verdoppeln sich für beide Gruppen im Vergleich zur Erstmessung (MD von 24% auf 51%; KG von 39% auf 65%). Das emotionale Wohlbefinden der Schüler verschlechtert sich im Kontext zu ihrer puberalen Wachstums- und Reifeentwicklung signifikant, gleich ob mit (wenn auch weniger stark) oder ohne Musik. Ihr psychischer Reifeprozess ist gekennzeichnet durch Konflikte mit Eltern bzw. Autoritäten (Aggressivität, Trotz) und mit sich selbst (Selbstunsicherheit, wachsendes Autonomiestreben, Identitätsfindung). Im Verhalten des Jugendlichen sind Stimmungslabilität, gefühlsmäßige Zerissenheit programmiert und geradezu entwicklungstypisch.

In der Dimension der **sozialen Integration** legen beide Schultypen zu bei gleichzeitigem Abbau des Empfindens *unterdurchschnittlichen* sozialen Integriertseins (vor allem in den KG ein erfreulicher Rückgang von 39% auf nur noch 9%), Kinder der Modellklassen sind im *überdurchschnittlichen* Bereich jedoch noch immer stärker vertreten als Kinder der Kontrollgruppe.

Die Veränderungen in der Selbsteinschätzung der **leistungsmotivationalen Integration** gehen erfreulicherweise vor allem zugunsten der Kinder ohne Musikbetonung, denn sie hatten enormen Nachholbedarf. Sie können ihren als äußerst defizitär erlebten Leistungsintegrationsstatus um die Hälfte reduzieren (von 44% in 1996 auf 21% in 1998). Die Differenzen in den einzelnen Qualitätsgruppen zwischen Modell- und Vergleichsklassen sind insgesamt nicht mehr signifikant, wenngleich musizierende Kinder im überdurchschnittlichen Bereich - wie in allen Dimensionen – dominieren.

Subjektive Beobachtungen von Lehrerinnen bestätigen die objektiven Befunde unserer Studie. Angelika Maillard-Städter unterrichtet an einer musikbetonten Grundschule in Berlin-Tiergarten, einem durch Prostitution, Drogen und Kriminalität geprägten sozialen Brennpunkt.

Ein verhaltensauffälliger Schüler, dem als höchste Sanktion der Verweis von der Schule droht wurde der lange gehegte Wunsch zum Gitarrespiel erfüllt, was dann sozialintegrativ von Erfolg gekrönt war. Er fühlte sich in der Gitarrengruppe an- und aufgenommen, konnte seinem Hobby nachgehen und war fortan bereit, sich in diese Gruppe zu integrieren und weitergehend in die neue musikbetonte Klasse einzubringen. Eine Schülerin der 6. Klasse hat einmal gefragt: "Wie kommt es denn, dass man nach dem Musizieren so friedlich ist"?

Eine Junge, der als sozial schwierig eingestuft war, vor dem sowohl Lehrer als auch Schüler "Respekt" hatten, entwickelte sich zu einem hervorragenden Musiktalent. Er spielte Saxophon und Schlagzeug, was von allen auch positiv anerkannt wurde. Seine Anerkennung konnte sich der Jung in der Musik bei öffentlichen Auftritten holen. Dieses Talent hat ihn auch davor bewahrt, von den Lehrern und den Mitschülern "abgestempelt" zu werden.

Ein ausländischer Junge kam als Seiteneinsteiger in der 5. Klasse an die Schule. Er zählte zu den kräftigen und aufgrund seiner Erscheinung furchteinflößenden Kindern. Noch bevor er sich in deutscher Sprache verständigen konnte, spielte er im Orchester die Altflöte. Dieser Junge hatte nach Einschätzung der Lehrer alle Voraussetzungen,

aggressiv zu werden, wenn er sich nicht auf diese Weise von den Mitschülern angenommen und sich verstanden gefühlt hätte.

Was hier den Anschein musikpädagogischer Kochrezepte im Sinne von „Man nehme Musik ...“ hat oder an die HB-Männchen Werbung „Dann geht alles wie von selbst“ erinnert, ist nun einmal unleugbare schulische Realitätserfahrung.

Eine weitere Beobachtung: In manchen Klassen der musikbetonten Fritzlar-Homberg-Schule sitzen fast nur ausländische Schüler. Eine Szenenbeschreibung: Figen aus der Türkei sitzt mit Kopftuch am Xylophon, die dunkelhäutige Ayan aus Somalia fiedelt mit blitzenden Augen auf ihrer Geige. Seinda aus Bosnien flötet dazu, der Türke Dejan wirbelt leidenschaftlich an den Drums – sie alle müssen lernen, sich zu verständigen. Dabei hilft ihnen die Musik: Die Kinder sind sich vertraut im multi-kulturellen Schulorchester, denn Musik ist eine Weltsprache, die nicht übersetzt zu werden braucht!

Schließen wir mit einem treffenden Schülerzitat zur Wirkung des gemeinsamen Musizierens: (in: NDR III; Feature über die Berlin-Studie vom 25.3. 1996):

Als Gruppe zu spielen, finde ich deswegen so schön, weil man dann als Gruppe so zusammenwächst, so wie eine Band (Humboldthain-GS).

Auch die Eltern und Erzieher von Kindern aus Musikklassen bestätigen in einer Beurteilung ihrer Kinder (Marburger Verhaltensliste, MVL) tendenziell eine stärkere Kontaktfähigkeit, d.h. eine ausgeprägtere Extraversion ihrer Kinder. Sie bewerten die soziale Kompetenz ihrer Kinder mehrheitlicher als problemlos und als weniger konfliktreich als dies Eltern für ihre Kinder aus Klassen ohne Musikbetonung tun. Die sehr differenzierten Einzelergebnisse in der auch sozialen Beurteilung der Kinder durch ihre Eltern und Erzieher können wir aus Zeitgründen hier nicht vorstellen (in der Studie selbst nachzulesen).

4. Schlussgedanken

Was lehrt uns dies alles? Wir sprechen von Musik nicht als Freizeitbeschäftigung gehobener Söhne und Töchter, die neben Golf und Tennis auch noch dem Geigenspiel frönen und damit ihre Intelligenz und ihr Sozialverhalten verbessern. Es geht um Musik auf breitester Basis bei Kindern im Grundschulalter. Um nichts mehr, aber auch um gar nichts weniger. In dieser Hinsicht waren die vorgelegten Ergebnisse zur sozialen Kompetenz zum Teil sensationell und hoch öffentlichkeitswirksam.

Auch Kurt Masur äußerte sich zu diesem Thema:

»Ich hoffe, wir können die Lehrer [an amerikanischen Schulen, B.] überzeugen, dass Schüler, die sich für Musik interessieren, viel konzentrierter sind als die ohne Musikschwerpunkt. Schon im Chor lernen sie Selbstdisziplin und die Zusammenarbeit mit dem Nachbarn. Das muss im Interesse des Staates liegen. Ich glaube, dass eine so erzogene Gesellschaft besser regiert werden kann und weniger Polizei braucht.«

Auf die Frage: »Die Schulen sind gefragt, wenn es darum geht, die Kinder mit Musik in Berührung zu bringen. Weshalb wollen dies die zuständigen Politiker nicht begreifen?« antwortete 1998 Yehudi Menuhin:

»Ich war neulich beim britischen Erziehungsminister zu Gast. Der fragte mich, wie es komme, dass es mitten in einem der sozial schwierigsten Bezirke Londons eine Schule gebe, wo die Polizei gar keine Probleme habe. Ich sagte ihm, dort lernten Kinder nach einem bestimmten Programm zu singen, zu tanzen, zu komponieren.«

Yehudi Menuhin hatte 1994 ein europaweites Schulprojekt gegen Gewalt und Aggressionen auf den Weg gebracht, an dem mittlerweile 60 Grundschulen aus 13 europäischen Ländern teilnehmen: Mus-E = Music – Source of Energy and Tolerance – for Europe. Menuhins musikpädagogische Begründung: Durch die Möglichkeit, sich selbst durch den Körper und

die Phantasie auszudrücken, können Kinder Aggressionen abbauen und Selbstvertrauen gewinnen.

Wir wissen doch von jener Wirkkraft der Musik, von der Menuhin einmal sinngemäß bemerkte:

Würde nur jede Diskussion in den Parlamenten dieser Welt mit einem Bach-Choral begonnen, wieviel weniger strittig und aggressiv wären die politischen Auseinandersetzungen".

Und kaum weniger euphorisch der eher "trockene" Naturwissenschaftler Wolf Singer, Direktor der Abteilung Neurophysiologie am Frankfurter Max-Planck-Institut für Hirnforschung: "

"Ich finde es einen Skandal, dass wir von den vielen Ausdrucksmöglichkeiten, über die wir verfügen, ganz selektiv nur den Umgang mit der rationalen Sprache trainieren. ... Ich bin der festen Überzeugung, dass über Musik und natürlich auch über die anderen komplementären Sprachen, die in der Bildenden Kunst ihren Ausdruck suchen, Inhalte transportiert werden können, die rationale Sprachen nur, wenn überhaupt, in guter Lyrik fassen können. Ich empfinde es als eine Sternstunde, wenn nach einem langen Abend sich in einer Gesellschaft einige finden, die mit Musikinstrumenten umzugehen, und vor allem zu improvisieren wissen. Es entwickeln sich dabei oft Gespräche, bei denen sehr viel mehr ausgetauscht wird als während des gesamten Palavers vorher. Eine meiner Utopien ist, dass die Teilnehmer an einer Friedenskonferenz schließlich zu Instrumenten oder Malstiften greifen, um sich und ihre Nöte verständlich zu machen. Ich glaube, dass der Prozess der Versöhnung und des Kompromisse Findens sehr viel schneller konvergieren könnte" (in einem Brief vom 26. Jan. 2001).

Eine Erfahrung, die das Forscherteam unerwartet selbst machen konnte: Zum Abschluss des sechsjährigen Forschungsprojektes fand in einem Berliner Freizeit- und Erholungszentrum (FEZ, Wulheide) ein kleines Musikfest mit Aufführungen der jeweiligen Projektklassen statt. Nach der Veranstaltung kam der technische Leiter des Zentrums neugierig auf den Autor mit der Frage zu, was denn das für Schüler seien? Auf unsere überraschte Reaktion nach dem Grund dieser Frage, meinte er: »Die Schüler waren so ganz anders als die, die wir üblicherweise hier erleben. Sie raufen nicht, sie hören einander zu, sie lärmten nicht, sie hinterlassen keinen Müll und sie können etwas bieten«. Eine Beobachtung aus dem Alltag, die aber die objektiven Befunde der Forschung unabhängig und von außen bestätigt.

Eines freilich gilt es klar und deutlich festzustellen: Wir möchten energisch dem Missverständnis eines naiven ethisch-moralischen Wirkmechanismus, einer banalen Monokausalität nach dem Motto: »Hier die Musik, dort der gute Mensch« begegnen. Denn entgegen dem von Johann Gottfried Seume sprichwörtlich kolportierten Diktum: »Wo man singt, laß dich ruhig nieder, ohne Furcht, was man im Lande glaubt; wo man singet, wird kein Mensch beraubt: Bösewichter haben keine Lieder«, kennen wir genügend traurige Beispiele für den menschlichen und vor allem politischen Missbrauch der »Musik«, die uns kopf- und blindlings marschieren lässt.

Vor pauschalen Generalisierungen sei deswegen nachdrücklich gewarnt. Denn dass man sich getrost niederlassen kann, wo man singt, ist ein folgenschwerer Irrtum. Böse Menschen sangen am lautesten ihre Lieder, wie uns die Geschichte (in den Worten W. Roschers) auch lehrt:

»Erinnern wir uns der unmenschlichen Musikausübung durch die Unterdrückten aller Zeiten: durch Nebukadnezar, der seine Juden bei Orchesterklängen zur Götzenanbetung zwingen wollte; durch Nero, der seine Christen für das brennende Rom peinigen und verfolgen ließ, um sich als Harfensänger in Künstlerlaune zu versetzen; durch den SS-Obergruppenführer Heydrich, der seine Tschechen erschießen ließ und sich von seinen Mordgeschäften beim Streichquartettspiel und Geigen Bach'scher Solosonaten erholt hat. Die gröhenden und pfeifenden Horden der Soldateska wie die strammen

Einsatztruppen der Militär- und Parteidiktaturen, sie alle trieben ihre Musik mit Trommeln und Fanfaren, mit Spott- und Kampfliedern. Dies sollten wir nicht vergessen, wenn wir uns mit Musik eine Chance geben«.

Auch die Menschenhinder der SS konnten empfindsame Musikfreunde sein, Schlächter und Massenmörder konnten sich als feinbesaitete Musikliebhaber erweisen, wenn sie sich am Abend ihres Mordens mit Haydn, Mozart und Beethoven entspannten, berichtet uns Fania Fenelon in ihrer Autobiographie. Denken wir an Theresienstadt oder andere quälende Orte der »musikalischen Hölle« Und in W. Lindenbaums im KZ entstandenen Parodie heißt es: »Ich liebe infernalisch, alle die sehr musikalisch. Denn Musik beglückt, berückt, entzückt das Herz des Bösewichts. Doch zur Hölle wird sie schnelle, ist zur Stelle die Kapelle ...«.

Elie Wiesel, Auschwitz-Überlebender, jüdischer Schriftsteller und Friedensnobelpreisträger mahnt uns: »Wir müssen uns darüber im Klaren sein, dass es möglich ist, eine Kultur [...] in ein Instrument der Unmenschlichkeit zu verwandeln. Deshalb bin ich überzeugt: Kultur allein ist nicht genug.«

Denken wir in unseren Tagen an die menschenverachtenden und aufpeitschenden Parolen der rechtsradikalen Rockmusikszene, die offen zu Ausländerhass und alter, ideologisch besetzter Deutschtümelei aufpeitschen. Die Musik der nazi-ideologisch verseuchten Skinheads etwa der Gruppe Störkraft, sie lässt uns vor Zorn erstarren oder wütend aufschreien. Musik kann immer auch in gefährlich manipulierendem und aufhetzendem Sinne wirken, was auch der Volksmund zu verkünden weiß: »Wenn die Musik ertönt, ist der Verstand in der Trompete« (Ukraine) oder »Das Vieh treibt man mit Peitschen zusammen, die Menschen mit der Musik« (Tirol).

Dem Schweizer Philosophen Hans Saner ist Recht zu geben:

»Man sollte diese Zeit [des Nationalsozialismus, B.] studieren, um resistent zu werden gegen alle Verklärungen der Kunst und insbesondere der Musik. Es ist die halbe Wahrheit, dass sie befreit – die andere Hälfte ist, dass sie fesselt und bindet. Es ist die halbe Wahrheit, dass sie die Intelligenz fördert – die andere Hälfte ist, dass sie blind macht und verdummt. Es ist die halbe Wahrheit, dass sie im Bund mit der Wahrhaftigkeit steht – die andere Hälfte ist, dass man mit ihr so leicht lügen kann.«

Dennoch und gerade deswegen sprechen wir als Musikerzieher im schulischen Lebensraum von einer kommunikativen Kraft des Ensemblesmusizierens, wenn Leistungsdruck und Erfolgswänge nicht alleiniger Maßstab sind, wenn der Prozess so wichtig ist wie das Produkt.

Musizieren fordert häufiges Zusammensein und dieses fördert, so die Erkenntnisse der Sozialpsychologie, mit Gewissheit die Wahrscheinlichkeit zur gegenseitigen Sympathie, wenn sich Gruppenmitglieder in ihrer Bedürfnis- und Interessenähnlichkeit erfahren. Soziale emotionale Förderung geschieht also dort, wo in Gruppen an komplexen Problemen gemeinsam gelernt werden kann. Wo könnte dies besser geschehen als im Ensemblesmusizieren und im Orchester?

Was daraus folgt? Wir wiederholen uns, gewissermaßen in der Rolle des Missionars, der gebetsmühlenhaft laut und vernehmlich verkündet: »Mehr Musik« in den Schulen muss zu einem unaufschiebbaren gesellschafts- und bildungspolitischen Auftrag werden, um im Musizieren den aktuellen Aggressions- und Gewaltentladungen in Schule und Gesellschaft prophylaktisch zu begegnen. Wann endlich wird Musik und Musizieren als e i n e soziale Chance zu mehr Miteinander begriffen, fern ab von falschem ideologisch überfrachteten bildungsbürgerlichen Privilegiendenken?

Ohne aus einem Splitter ein Fuder Holz spalten zu wollen: Aber die argumentative Brücke zwischen einem sensiblen Musizieren und einer gesteigerten lebensbewussten Sensibilität und sozialer Kompetenz ist nicht abwegig und überhaupt nicht abenteuerlich. Soziale Kompetenz schließt ein Bündel von Fähigkeiten ein, die Musik par excellence aus sich selbst am besten

vermitteln kann, ohne dass sie der sprachlichen Vermittlung oder der Begrifflichkeit bedürften.

Wir meinen die Fähigkeit zum Rollenhandeln und auch zur Rollendistanz, zur sozialen Identität, zur Frustrationstoleranz, zur sozialen Originalität und Kreativität, zum Verstehen des Selbst und des Unter- bzw. Miteinander, zur Selbstreflexion – allesamt Fähigkeiten die in »Spielräumen der Musik« sozusagen sanktions- und repressionsfrei, d.h. ohne Ängste und ohne Schaden zu nehmen, propädeutisch und experimentell erprobt werden und dadurch auch für »Realräume des Lebens« qualifizieren können.

Fassen wir die Ergebnisse zusammen, sozusagen betriebswirtschaftlich, mit den Worten des Salzburger Festspielleiters Gerard Mortier: »Musizieren in den Schulen ist keine Ausgabe, sondern eine Investition.« Man könnte es auch so sehen: Politiker, die heute hier Geld sparen wollen, müssen es morgen für Psychiatrien und Resozialisierungsmaßnahmen ausgeben. Wann endlich wird das in die Köpfe der dafür Zuständigen nicht nur eindringen, sondern Wirkung zeigen?

Es ist doch nicht neu, dass behauptet wurde, Musik sei die »sozialste« aller Künste. Dies mag ein Grund dafür ein, dass es niemals eine Gesellschaft ohne Musik gab. »Ohne Musik wäre das Leben ein Irrtum« (Nietzsche), und fachpädagogisch gedreht: »Ohne Musikerziehung wäre die allgemein bildende Schule ein Irrtum.« Der Umgang mit Musik kann den (jungen) Menschen zum Mitmenschen, zur Gruppe, zur Gemeinschaft zur Gesellschaft öffnen, wie kaum eine zweite soziale Tätigkeit. Die Ergebnisse unserer Langzeitstudie zur sozialen Kompetenz der Modellschulkinder leisten ein so nicht erwartetes »quod erat demonstrandum«.

Zitieren wir, an dieser Stelle, noch einmal den Gedanken von Innenminister Otto Schily, der davor warnte: »Wer Musikschulen schließt, schadet der inneren Sicherheit.« Seine ausführliche Begründung:

»In der Musikschule sind junge Leute nämlich nicht nur »von der Straße weg«. Kaum irgendwo sonst (der Volkssport mit seiner Vereinskultur ist vermutlich das einzige andere Beispiel) kann es gelingen, Kindern zu vermitteln, dass Fleiß und Disziplin keine Sekundärtugenden sind, sondern die unentbehrlichen Voraussetzungen dafür, bei einer Sache weiterzukommen, die auch Spaß macht. Sie lernen, dass Leistung nicht nur ‚Druck‘ ist, sondern auch persönliche Bereicherung bringen, entspannend wirken kann.« Zur traurigen und Widerstand weckenden Signatur unserer Tage aber gehört: Kultusminister schauen zu und akzeptieren, dass Musikunterricht ausfällt oder fachfremd erteilt wird (in nicht wenigen deutschen Bundesländern bis zu 80%) – welche kontra-indizierte Politik angesichts vorliegender Ergebnisse!

Halten wir also noch einmal fest: Mit Musik kann in der Hektik der vorbeiflirrenden Informationen das eigentlich Menschliche, die Urteilskraft im Sinne einer sozialemotionalen Intelligenz gefördert werden. Diese scheint in einer voller Regelmäßigkeiten geregelten Zeit regelrecht gelähmt zu werden. Denn allzu viele Regeln verhindern vor lauter Anpassung das Kreative, das Innovative, die Bereitschaft dazu.

Musizieren kann den sozial verträglichen Anpassungsprozess mit gleichzeitig hochsensibler Auffassungsmentalität fördern, denn Musik hat gerade dann ihren Wert, wenn sie sich nicht durch Regelbefolgung und Anpassung auszeichnet, wenn sie zur Avantgarde wird, sei es nun die Avantgarde Bachs, Beethovens, Schönbergs, Ligetis oder Rihms. Was Kunst, was Musik uns sagt, das erst gehört zu jener Bildung, von der Hegel einmal sagte. »Bildung ist dort vorhanden, wo einer die Gedanken des anderen, auch wenn er sie nicht teilt, zu verstehen sucht.« Wo diese Art Bildung ihren Geist verstreut, brauchen wir uns über soziale Kompetenz keine Gedanken mehr zu machen. Sie waltet wie selbstverständlich, unausgesprochen, still und doch sehr präsent.

Die Ergebnisse dieser Studie ergeben allein aus sozialer Sicht einen klaren musikerzieherischen Auftrag – in eine Metapher gekleidet: Setzen wir gegen die physische Gewalt

die psychische Macht der Musik!⁴⁵ Denn "der Geist der Gewalt ist so stark geworden, weil die Gewalt des Geistes so schwach geworden ist". (Schweizer Theologe Leonhard Ragaz).

⁴⁵ August Everding: "Wo Kultur wegbricht, wird Platz frei für Gewalt".

Die Diskussionen

Im Anschluss an die Referat war Gelegenheit zur Nachfrage und zur Diskussion. Die sehr lebhaften Gesprächsrunden hat Werner Nowak aufgezeichnet und stichwortartig zusammengefasst. Namen der Teilnehmer/innen werden nur dann aufgeführt, wenn diese sich selbst vorgestellt hatten.

Gespräch 1 im Anschluss an das Referat Prof. Bock

U. Schmidt:	Diskussionsrunde Aufruf zum Gespräch
	bessere Arbeit beim Sport als in der Musik – mehr Erfolge – Unser Ziel: Kriminalität zu halbieren.
Herr Becker:	Bocks Beitrag sehr gut Sozialanbindung: Erziehungsanspruch – will ihn die Gesellschaft? Flexibilität => Erfolg Er kann sich keine Sozialanbindung leisten, weil er die Flexibilität im Beruf verliert – dies wirkt sich negativ aus. Wunsch: soziologische Aufarbeitung
Bock:	antwortet: kein Zweifel – mehr Kriminalität Teilreparatur durch Musik vielleicht möglich
U. Schmidt:	persönliche Beobachtung: kein krimineller Schüler in den letzten 20 Jahren – Wie ist es bei den Kollegen?
ein Git.-Lehrer:	seine Schüler sind friedfertig, noch kein Beweis, dass er sie friedfertig macht.
Bock:	zentrales, methodisches Problem – es ist wissenschaftlich äußerst kompliziert, das Ausbleiben oder das Auftreten von Kriminalität zu beweisen. Experimentelle Versuchsanordnungen fehlen. Im sozialtherapeutisch Strafvollzug ist die Beweisführung für Erfolge auch schwierig.
	Wann funktioniert Musikerziehung? Erreicht man die Kinder, die Erziehung durch Musik brauchen? Kommen diese zum Musikunterricht? Welche Kinder brauchen eher Musik, welche eher Sport?
Wunsch:	Kooperation der Musikschulen mit der Jugendhilfe, mit den Ambulantendiensten und der Justiz. Weisung aus dem Jugendstrafrecht: Soziales Training: Kurs in der Musikschule Im Einzelfall entscheiden.
Herr Scheid:	Frage: gibt es statistische Erhebungen aus irgendeinem Teil der Welt?

Musikerziehung für die Gesellschaft – Dokumentation des Symposiums

Bock:	nein – keine Musikerziehung
Publikum:	Projekt in Südamerika – kolumbianisches Kinderorchester. Es wurden Geigen an Straßenkinder verteilt – es entwickelte sich ein Orchester – bei uns schwer vorstellbar.
Bock:	keine Stellungnahme
Publikum:	wollen und können die Musikerzieher erziehen?
Bock:	Doppelqualifikation nötig: Musikpädagoge, Sozialpädagoge
Publikum:	häufige Meinung der Musiklehrer: nur begabte Schüler fördern.
Chr. Damm:	tieferer Sinn hinter der Musikerziehung: gesellschaftliche Entwicklung, gesellschaftspolitisch wichtige Angelegenheit, Musikmachen allein genügt nicht. Frage: gibt es negative Wirkungen, bei falsch angewandter Musik? z.B. das rechtsradikale Randlager
Bock:	ja, aber nicht nur dort: Beispiel: die heutige Popmusik mit trivialen Inhalten – provoziert Aussteiger- und Verweigerungshaltung Frage: welche Musik ist gut? "Bach lässt alle Gefühle zu, aber sie werden immer wieder eingefangen."
Kollege aus Publikum:	(18 Jahre Lehrtätigkeit). Keine auffälligen Schüler. Ein Gymnasiallehrer in einer "Brennpunktschule" machte Fortbildung als Blechbläser – Frage: welche Erfolge konnte er erzielen? Adresse ist bekannt.
U. Schmidt:	Beispiel: Dame aus einem Blasorchester, gute Jugendarbeit, Kinder fühlen sich selbst gefordert, können sich produzieren im Solospiel innerhalb des Orchesters.
Herr Becker:	Beispiel Sport: nachlassendes Bindungsbedürfnis in Freizeitaktivitäten feststellbar. Aus 30jähriger Schulleitertätigkeit: Kleinkriminalität hat zugenommen (allgemeinbildende Schule) Grund: Bewusstsein der Erwachsenen ist genauso, Hemmschwelle liegt tiefer als früher. Lösung: Pflichtunterricht, Arbeitsgemeinschaften, im Sport: zu wenige Übungsleiter Frage: wer kann sich Musikschulen leisten? Politische Forderung: Kooperation: Musikschulen/Allgem.bild. Schulen, billigerer Instrumentalunterricht. Vorwurf: Politiker tun nichts dafür – zu wenig finanzielle Mittel (Applaus)
Frau Kiefer:	Musikerziehung zeigt im therapeutischen Bereich Wirkung.

	Will die Musikschule Problemkinder? Kann sie mit ihnen umgehen? Welche Kinder gehen in die Musikschule? Musikschulen sind zu teuer. Kinder, den man mit Musik helfen könnte, gehen nicht hin.
U. Schmidt:	die Gewerkschaft kämpft für kleine Gebühren an MU-Schulen
Publikum:	Frage: gibt es einen Unterschied der Kriminalität von Haupt-, Real-, Gymn. Schülern?
Bock:	Zusammenhang zwischen sozialer Schicht, Schulausbildung und Straffälligkeit ist vorhanden. Haupt- und Realschule liegt höher als Gymnasium.
Publikum:	an den MU-Schulen sind bedeutend mehr Gymn-, Real als Hauptschüler (fast gar nicht).
Wunsch:	wirkungsvolle Arbeit der Musikschulen mit den Hauptschulen
Bock:	die kriminalpräventiven Wirkungen von Musikerziehung sind mehr im Bereich der sekundären und tertiären Prävention deutlicher sichtbar und nachweisbar. An allgemeinbildenden Schulen sind die Wirkungen des Musikunterrichts unspezifisch, nicht kriminalpräventiv fassbar. Solospiel im Ensemble auf Dauer nicht positiv, andere werden verdeckt.
	Man muss aus der allgemeinen unspezifischen Musikerziehung rauskommen, mit ambulanten Diensten, der Justiz, Jugendhilfe zusammenarbeiten, dann würden auch Gelder zur Verfügung gestellt werden. Hilfen zur Erziehung werden finanziert.
	"Wir haben ein Loch": "die Musikerziehung an allgem. bild. Schulen ist unspezifisch" Die Musikschulen können das, aber die, die es brauchen gehen nicht hin. Kein Interesse, kein Geld. (Parallelen zum Sport). In Ausnahmefällen von Krankenkassen bezahlte Musiktherapie.
	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen hierfür haben sich verschlechtert.
Publikum:	Frage: wie viele Kosten verursachen die in Haft sitzenden Jugendlichen? Wie viel würde uns im Vergleich eine präventive Maßnahme kosten?
Bock:	Eine Jugendstrafe kostet 400.000 DM (5 Jahre) Ein Platz in der Jugendhaftanstalt kostet 80.000 DM und in der Sozialtherapie 140.000 DM. Subventionierung eines Kohlearbeitsplatzes: 150.000 DM.

Publikum:	zu Gruppenbindung durch Musikunterstützen Gemeinsames Erarbeiten: - gegen "Jugend Musiziert" - für Gruppenunterricht für Gitarre – gegen Solo (Klavier-Unterricht)
Bock:	Gruppenbindung ist kriminalpräventiv sicher. Musizieren in der Gruppe ist entscheidend, auch Theater, Fußball, also Formen, die es erlauben die allgemeinen Regeln des sozialen Lebens zu lernen. Fußball gut – Mannschaftssport Tennis weniger gut – den Punkt den man macht den anderen doppelt trifft.
Bock:	kennt sich musikpädagogisch nicht aus, jedoch gemeinsames Musizieren ist Mittel der Wahrheit "Gesellschaft üben".
Publikum:	Lehrer müssen umdenken, Musik für Sozialpädagogik zu benutzen. Frage: ist die Phase, in der viele Jugendliche kriminell werden, normal?
Bock:	auf Bagatellkriminalität soll reagiert werden. "Nichtstun" ist verheerend. Kriminalität im Rahmen der Persönlichkeitsreife verschwindet wieder von selbst (90% aller Jugendlichen). Auch hier entstehen hohe Kosten.
Publikum:	diese Jugendkriminalität ist normal.
Bock:	stimmt zu, Mädchen werden im weitgeringeren Umfang straffällig. In 10 Jahren hat sich die bagatelle Jugendkriminalität verdoppelt. Anstieg von Anzeigen.
Publikum:	Frage: Ziel und Sinn der Frage: "Gibt es eine kriminalpräventive Wirkung von Musikerziehung?" Wieso diskutieren wir das? Argumente für die Notwendigkeit von Musikschulen. Was diskutieren wir eigentlich?
U. Schmidt:	Musikschule = Umfeld für Kriminalprävention Musiklehrer: nicht nur Instrument-Unterricht: - Umorientierung: Gruppenunterricht - weiter: Musiktherapie - mehr Sozialpädagogik im Musikunterricht erforderlich - Funktion eines Sozialbetreuers üben wir schon aus
Bock:	bisher wusste er nichts von Gruppenarbeit, - dass viele Musikerzieher Gruppenarbeit abweisen.
U. Schmidt:	Referat wird weitergegeben. Name, Adresse

ENDE des ersten Gespräches

Diskussionsrunde nach dem Bastian-Referat

An dieser Gesprächsrunde nahmen am Podium teil die beiden Referenten, sowie der Jugendkoordinator des Hessischen Landeskriminalamtes, Peter Korstian.

U. Schmidt	Bedauern über das Nichtkommen von Min. Wagner
	Überleitung zum Gespräch: Übereinstimmungen zw. Bock und Bastian sind da.
	Begrüßung: Herr Korstian, Hess. Landeskriminalamt Jugendkoordinator, hatte bisher mit Musik nicht viel zu tun.
	Frage: sind bisher Anregungen für Sie dabei, die Sie in Ihre Tätigkeit als Kriminalbeamter aufnehmen könnten?
Korstian	zu sich selbst: Jugendkoordinator im Bereich "Öffentlichkeitsarbeit, Prävention und Beratung". In anderen Bundesländern: "Beauftragte für Jugendsachen, Jugendbeauftragte" beschäftigt sich mit Delinquenz und Gefährdung junger Menschen, Möglichkeiten der Kriminalprävention. Die Polizei soll sich nur mit der Sekundärprävention beschäftigen. Er konnte aus dem Bastian-Vortrag für seine zukünftige Arbeit viele Impulse entnehmen. Im Bezug auf das Symposium: die Polizei freut sich über jeden Bündnispartner im Kampf gegen die Kriminalität.
	Ein Grund: finanzielle Engpässe, P. soll betriebswirtschaftlich arbeiten, dabei ist die Prävention zweitrangig. Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) § 1: "Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit." § 11: Felder der Jugendarbeit: "staatl. u. priv., freie Jugendarbeit. Musik ist hier nur in die kulturelle Bildung eingebunden.
	Die Musikerziehung sollte als wichtiges Merkmal der Jugendarbeit explizit erwähnt werden. Korstian würde sich freuen, wenn es weniger Polizei geben müsste. K. plädiert, als 2facher Familienvater, für Stärkung der Jugendarbeit, der gesamten Sozialarbeit. Franz v. Liszt: gute Sozialpolitik ist die beste Kriminalpolitik. Musik kann, wie Sprache, auch missbraucht werden. Beides kann man nicht verbieten. Auch das Rechnen kann zum Betrügen missbraucht werden. K. verspricht in Schulen, bei Eltern auf das Potenzial in der aufmerksam zu machen und Werbung zu betreiben.
U. Schmidt	Frage an Prof. Bastian: wurde bei seinen Studien ein Nachlassen der Gewaltbereitschaft sichtbar?
Bastian	Die Atmosphäre an der Versuchsschule ist friedfertiger. Schullehrer sagen: "seit Einführung der Musik sind wir eine andere Schule geworden." Musizieren fördert die Hörfähigkeit, hilft konzentrationschwachen Kindern.

U. Schmidt	Frage an Prof. Bock: können Bastians Ergebnisse in der Kriminologie Wirkung zeigen?
Bock	Frage an Prof. Bastian: ist seine Studie zu Ende definitiv? Aus Bastians kriminalpräventiver Sicht sollte sie jetzt anfangen – wie entwickeln sich die Kinder weiter? 12-15 Jahre?
Bock	Beispiel: Untersuchung aus der Kriminologie: Grundschüler 8-9 Jahre alt. Im Alter von 17/18 → überraschende Ergebnisse: unauffällige Schüler werden kriminell.
Bock	die Befunde von Bastian stimmen, sind jedoch zu unspezifisch.
Bastian	skeptisch, ob man die Studie fortsetzen kann.
Bock	es müssten die selben Kinder sein.
Bastian	Übereinstimmung
Bock	kennt Bastians Werk. Bock: für ihn ist es nicht nur Musikerziehung, was Bastian vollbracht hat, sondern "Musiksozialarbeit", die wiederum Bocks Vortrag bestätigt. Problem in den ambulanten Diensten der Justiz, im Strafvollzug, bei der Jugendhilfe: Sprachprobleme bei ausländischen Kindern. Die meisten Programme sind sprachabhängig. Musizieren ist eine Möglichkeit der Kommunikation.
Bastian	"speaking about music is like singing about football". Plädiert für mehr musikalische Praxis im Musikunterricht. Ist neben dem Sport die Musik nicht ein besonneneres Medium des Miteinander, des sich Darstellens – Musik als Identifikationsmittel?
Bock	vereinzelt gibt es das schon, ist jedoch nicht als Form sozialen Trainings anerkannt.
Bastian	Das Miteinander in der Musik ist anderer Qualität als im Sport. Im Orchester darf sich niemand in den Vordergrund spielen... Im Sport sieht das anders aus (Bsp.: Mario Basler). "nur im Miteinander gelingt das Ganze".
Bock	Problem: rechte Szene – "mit Musik ging's vielleicht"... sie abzubauen.
U. Schmidt	Eine normale Schule kann ohne Unterstützung aus den Musikschulen ein derartiges Programm nicht leisten. Es gibt Kooperationsmodelle. Musikunterricht zum Musikschullehrerpreis: Musikschullehrer sind besser qualifiziert als Schulmusiker. Ist das gerecht?
Bastian	Man sollte den Politikern keine Gelegenheit geben Schulmusiker gegen die Musikschullehrer auszuspielen.

Musikerziehung für die Gesellschaft – Dokumentation des Symposiums

	"Die Honorare von den Lehrern an den Musikschulen sind für mich unter jeder Akzeptanz."
Gitarrist Publikum	früh mit der musikalischen Prävention anfangen, bevor es zu spät ist.
Bastian	alle Kinder sind offen für die Musik. Leben ohne Musik ist nicht vorstellbar, auch wenn nur passiv. Es gibt keinen unmusikalischen Menschen – doch in jedem Alter möglich.
Chr. Damm	selbst 80jährige können von Musik profitieren. C.D. bedankt sich für die wissenschaftliche Unterstützung und Rückendeckung für die weitere Arbeit der IG-Medien.
Publikum	Wunsch auf Fortführung und erneutes Treffen, wir sollten in Verbindung bleiben.
U. Schmidt	bedankt sich, wir machen weiter.
Publikum	Verkaufen wir uns unter Wert? Sind sich alle Musiklehrer ihrer Verantwortung bewusst? Musik kann auch negative Auswirkungen haben.
Bastian	Musikerzieher brauchen mehr Selbstbewusstsein. Wenn an den Schulen Geld für Computer da ist, müssen auch Finanzen für Musikinstrumente bereitgestellt werden. Musiklehrer sollen sich mehr politisch engagieren.
Bastian	macht aufmerksam auf sein neues Taschenbuch.
Chr. Damm	ab März: ver.di – größte Einzelgewerkschaft der Welt. - mehr kulturpolitisches Engagement möglich.
Publikum	Frage an Prof. Bastian: kann man das Interesse der Industrie wecken, wenn durch musikalische Betätigung später bessere berufliche Qualifikation erreicht wird?
Bastian	Wirtschaft und Industrie bevorzugt Persönlichkeitsmerkmale wie: Teamfähigkeit, Intelligenz, Flexibilität, Extraversion u.s.w. Gerade die Musik bringt diese Fähigkeiten zum Tragen. "Musik als Investment" in Frankfurt will erforschen, ob musizierende Menschen Vorteile im Beruf haben. "Musikerziehung unter betriebswirtschaftlichen Aspekten." "Musik hat primär ihr eigenes ästhetisches Ziel der Musik selbst." Der nichtintendierte Nährwert des Musizierens sollte von uns genutzt und in der Politik genannt werden.
Publikum	Wunsch: Schulmusiker und Eltern mobilisieren, um mehr Wirkung nach außen zu erzielen.
	Menuhin wurde nicht ernst genommen

Musikerziehung für die Gesellschaft – Dokumentation des Symposiums

Publikum	Frage an Bastian: wäre es nicht möglich, wie im Bereich Sport, auch für den Bereich Musik als Prävention vom Landeskriminalamt ein Budget einzurichten?
Korstian	Programm: "polizeiliche Kriminalprävention" (Pro. P.K.). "my way ? fairplay" als Unterstützung der Polizei
Publikum	mehr Erfolg durch Unterstützung der Eltern. Wunsch: Zusammenarbeit mit der Polizei.
Korstian	... ist kooperationsbereit
U. Schmidt	Schlusswort – Allianzen schaffen! Dank an die Anwesenden

Uwe Schmidt

Schlussbemerkungen

Inzwischen ist seit der Veranstaltung einige Zeit ins Land gegangen. Die Diskussion über den Stellenwert von Musikunterricht Musikschulen reißt glücklicherweise nicht ab und die Argumentationen werden auch immer vielfältiger, dabei aber nicht unbedingt präziser.

Die nmz berichtet über den langwierigen Streit über die Kreis-Musikschule Plön (Ausgabe 5/2001): Sehr erstaunlich darin, die wankelmütigen Aussagen der Politiker/innen. Obwohl die Grünen hier z.B. zuerst argumentieren: „Was wir heute in die Kultur investieren, sparen wir später im Justizvollzug“, schließen sie sich später einer Art von Auflösungscoalition zuungunsten der Musikschule an. Um dann aber wieder auszuscheren und gar die merkwürdige „Leitkultur“-Diskussion gegen die schließungswütige CDU zu instrumentalisieren. Die wiederum schwenkt in letzter Sekunde von ihrem Kurs um, aber nicht etwa aus kulturellen Gründen, sondern weil sie festgestellt hat, dass die Musikschule nun doch nicht so unrentabel ist, wie vermutet, dies aber nur im Zahlenvergleich mit anderen Musikschulen und nicht im Blick auf den tatsächlichen Nutzen bzw. Wert.

Bundes-Innenminister Otto Schily hingegen hat ganz offensichtlich Hausaufgaben gemacht und wartet auf dem Musikschultag im Mai mit beachtenswerten Präzisierungen zu seinen gern auch von mir zitierten Worten auf. Die Dokumentation der Tagung wird sicherlich aufschlussreich und spannend zu lesen sein, liegt mir aber leider im Moment noch nicht vor.

Perspektivischer Kern seiner Ausführungen ist aber gewiss eines: Es wird zu viel darüber geredet, was Kulturerziehung kostet und zu wenig darüber, was sie Wert ist.

Und hier sind wir wieder beim Ausgangspunkt und bei der Zielsetzung dieses Symposiums: Leider sind wir im Zwang, Kulturerziehung allgemein und Musikerziehung im Speziellen rechtfertigen zu müssen, da unleugbar ist, dass diese Geld kostet. Dieses Geld kommt aus der öffentlichen Hand und diese muss sich vor der Öffentlichkeit für das Ausgegebene Geld rechtfertigen. Unsere Aufgabe ist es, und ich hoffe, dass wir mit diesem Symposium ein Stück dazu beigetragen haben, zu beweisen, dass dies nicht mit den Mitteln einer reinen Einnahmen-Ausgabenrechnung zu machen ist. (Obwohl auch diese bei der entsprechenden Ansatztechniken gar nicht so schlecht aussähe). Mit den Elementen Kosten-Nutzen kommen wir da schon ein Stück weiter, wenn man eben gesellschaftliche Faktoren über den reinen Unterrichtsbetrieb hinaus in das Nachdenken mit einbezieht. Und wenn wir dazu kämen, den Wert für das Zusammenleben einer, unserer Gesellschaft mit einzubeziehen, den Ertrag an Persönlichkeitsbildung, an Verantwortungsfähigkeit, an Kommunikationsbereitschaft, dann bekämen Diskussionen über Musikschulen eine andere Qualität und wären nicht, wie die nmz übertitelt, „Unkenrufe aus dem tiefen Haushaltsloch“.

Unsere Aufgabe, auch als Gewerkschaft, ist es, alle Handelnden und Entscheidenden mit Informationen und Argumenten zu versorgen, auch uns selbst. Wir müssen dafür sorgen, dass niemand aus Unkenntnis irreparablen Schaden an unseren kulturellen Einrichtungen anrichtet. Durch dieses Symposium liegen wieder einige Fakten mehr auf dem Tisch, die zumindest zum Nachdenken zwingen sollten.

Ich komme noch einmal auf Otto Schily zurück und wandle seinen Ausspruch um:

Wer Musikschulen schließt, muss gezwungen werden, dies wider besseres Wissen zu tun!