

**„war manchmal schön“**

–

**„manchmal langweilig“<sup>1</sup>**

**Eine Evaluation des konzertpädagogischen Projekts  
„Biografische Liederwerkstatt“**

März 2013

**Autorinnen:**

Nicole Zielke, M.A.

BGHS, Universität Bielefeld

nicole.zielke@uni-bielefeld.de

Désirée Nehr

Universität Paderborn

desiree.nehr@web.de

---

1 (Sercan/Deniz; 13 Jahre; männlich; 344-346)

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Die Interviews</b> .....	<b>4</b>
<b>3. Exkurs: Datenerhebung und Datenauswertung</b> .....	<b>5</b>
<b>3.1 Das leitfadengestützte Interview</b> .....	<b>5</b>
<b>3.2 Die zusammenfassende Inhaltsanalyse</b> .....	<b>6</b>
<b>4. Ergebnisse</b> .....	<b>7</b>
<b>4.1 „Biografische Liederwerkstatt“</b> .....	<b>8</b>
<b>4.2 Vielfältige Begegnungen</b> .....	<b>10</b>
<b>4.3 Das Konzert</b> .....	<b>13</b>
<b>4.3.1 Der Auftritt zwischen Vertrautheit und Fremdheit</b> .....	<b>14</b>
<b>4.3.2 Der Auftritt zwischen „Star oder doch einfach nur Schüler sein“</b> ...	<b>15</b>
<b>4.3.3 Der Auftritt als Reiz und Motivation</b> .....	<b>16</b>
<b>4.3.4 Der Auftritt als Selbstbestätigung und Bestärkung</b> .....	<b>18</b>
<b>4.3.5 Der Auftritt aus der Perspektive von Eltern</b> .....	<b>20</b>
<b>5. Schlussbetrachtungen</b> .....	<b>21</b>
<b>6. Literaturverzeichnis</b> .....	<b>23</b>

## **Abstract**

*Wenn man ein Lied singt, was einen rührt, da bleibt das Herz nicht stehen, sondern der geht dann an einer Stelle, wo das normalerweise ist (zeigt auf seinen Bauch).“ (Mischa; 11 Jahre; männlich; 261-263)*

Ausgehend von den Fragen nach den verschiedenartigen Begegnungen sowie deren Auswirkungen auf die SchülerInnen und die Bedeutsamkeit der öffentlichen Präsentation für die Mitwirkenden, beschäftigt sich dieser Evaluationsbericht nicht nur mit dem Wirkungsaspekt konzertpädagogischer Projekte, sondern vor allen Dingen mit den Vorstellungen, Erwartungen, Meinungen, Konflikten, die die SchülerInnen während der „Biografischen Liederwerkstatt“ begleiteten. Es werden die unterschiedlichen Prozesse eines konzertpädagogischen Projekts aus der Perspektive der SchülerInnen dargelegt. Der Bericht zeigt, wie sehr sich die SchülerInnen mit dem Projekt identifiziert haben, wie sehr sie im Projekt aufgegangen sind, aber auch wie sehr sie mit sich und mit Anderen gekämpft haben und wie sie sich erst (zurecht-)finden mussten, um „genießen“ zu können.

## 1. Einleitung

Wie der Titel der Evaluation vermuten lässt, handelt es sich bei dem konzertpädagogischen Projekt „Biografische Liederwerkstatt“ um ein Projekt, das bei den mitwirkenden SchülerInnen sehr unterschiedliche Meinungen und sehr ambivalente Betrachtungen hervorgerufen hat. In diesem Bericht wird sich zeigen, wie sehr die SchülerInnen auf verschiedenen Ebenen, in der Konfrontation mit sich selbst, in der Auseinandersetzung mit Anderen und der inhaltlichen Beschäftigung und Vertiefung, gefordert und herausgefordert wurden. Ebenfalls wird deutlich, welche Gründe zu diesen ambivalenten Betrachtungen und diesen spannungsreichen Reflexionen der Mitwirkenden beigetragen haben. Weiterhin greift der Bericht die Eindrücke, die die SchülerInnen aus ihren Begegnungen und Erfahrungen mitgenommen haben, auf und betrachtet die Bedeutung öffentlicher Präsentationen für die Mitwirkenden bzw. die Thematisierung von eigenen (Lieder)-Geschichten in einem Konzerthaus.

Die Kernidee der „Biografischen Liederwerkstatt“ ist im Grunde genommen die „Auseinandersetzung“ gewesen, d.h. interkulturelle, interreligiöse oder intergenerative Begegnungen zu schaffen: Alltagsmusik begegnet philharmonischer Kultur. Kinder begegnen Senioren. SchülerInnen entdecken die Vielfalt unterschiedlicher Religionen, Kulturen und Lebenswelten.

In Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg begaben sich im Zeitraum von Sommer 2011 bis Sommer 2012 SchülerInnen der Grund-, Gesamt-, Werkrealschulen und des Gymnasiums auf die Suche nach Lieblings- und Lebensliedern, die im engen Zusammenhang mit dramatischen Erlebnissen, sozialen Beziehungen oder der eigenen Glaubensgeschichte stehen können. Die SchülerInnen verließen ihre gewohnten Schulräume und führten Interviews mit Bewohnerinnen und Bewohnern von Seniorenheimen, mit gläubigen Menschen verschiedener Religionen in Moscheen, Synagogen und Kirchenhäusern, mit MitschülerInnen oder Eltern. Jede Schülerin, jeder Schüler hatte seine eigene Aufgabe. Entweder führten sie Interviews, erstellten Interview- und Beobachtungsprotokolle, dokumentierten die Begegnungen per Fotokamera oder bedienten das Aufnahmegerät.

*„[...] Die sind zum Altersheim gegangen und haben die Alten, die älteren Menschen interviewt und haben vieles herausgefunden und bei uns kamen viele Mütter von den Kindern und die haben wir interviewt. [...] Durch die Interviews konnten wir auch das Projekt machen, weil wir sollten herausfinden, mit was es zusammenhängt, welche Lieder sie mögen.“ (Emanuel; 11 Jahre; männlich; 53-77)*

Die gesammelten Liedergeschichten und die eigenen Kompositionen der SchülerInnen wurden dann zu guter Letzt bei einer Aufführung im Konzert- und Festsaal und in der Philharmonie öffentlich präsentiert. Begleitet wurden die Jugendlichen u.a. von einem älteren Stimmenchor, von einem Instrumental-Quartett, einer Saz-Gruppe und einer Gruppe von Akkordeonisten.

## 2. Die Interviews

Welche Eindrücke haben nun diese Erfahrungen und Erlebnisse bei den SchülerInnen hinterlassen? Welche Relevanz spielte das Projekt für die Mitwirkenden und wie sehr konnten sie sich mit dem Projekt identifizieren? Welche Rolle spielte die öffentliche Präsentation außerhalb des schulischen Kontextes?

Um diesen Fragen nachzugehen, wurden von November 2012 bis Januar 2013 54 leitfadengestützte Interviews mit SchülerInnen<sup>2</sup>, LehrerInnen und Eltern durchgeführt, wobei die Interviews mit den 3 LehrerInnen und 2 Elternteilen, aufgrund der von den relevanten Fragestellungen sehr stark abweichenden Perspektiven und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, nicht in ihrem vollem Umfang in die Auswertung mit einbezogen wurden. In den Gesprächen mit den Eltern ging es hauptsächlich um die innerfamiliäre Kommunikation über das Projekt, um die Projektbeteiligung der Eltern und um eigene Konzerterfahrungen als SängerIn oder ZuhörerIn. Die LehrerInnen bezogen sich eher auf die Projektorganisation und -konzeption.

Im Mittelpunkt der Befragung standen daher die SchülerInnen mit ihren eigenen Erwartungshaltungen an das Projekt, ihrer subjektiven Wahrnehmung des Projektverlaufs und der Inhalte, sowie ihre unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen.

Mit Bedeutungszuschreibungen ist hier gemeint, welchen Reiz solche Projekte auf Jugendliche ausüben und wie diese Projekte ihren Umgang mit bestimmten „neuartigen“ Situationen beeinflussen, wie etwa die Gesprächsführung mit unbekanntem Personen, die Zusammenarbeit mit anderen Schulklassen und MusikerInnen oder die „Selbstpräsentation“ in einem anerkannten Konzertsaal.

Die Interviews wurden überwiegend während der regulären Unterrichtszeit durchgeführt.

---

<sup>2</sup> Die InterviewpartnerInnen waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 10 und 14 Jahre alt. Es wurden 29 Schülerinnen und 25 Schüler befragt. Für manche SchülerInnen war es das zweite konzertpädagogische Projekt und der zweite Auftritt in der Philharmonie.

Ein Teil der Interviews fand in kleinen Gruppen von ca. 3-5 SchülerInnen in einem separaten Besprechungsraum statt. Die nach Klassenbuch festgelegten Gruppen wurden von der Interviewerin für das Gespräch einzeln aus dem Unterricht geholt. Zur besseren Nachvollziehbarkeit und Analyse wurden die Gespräche per Tonbandgerät aufgenommen. In einem Fall fand die Befragung mit der gesamten Klasse, im Beisein der Lehrerin, im Klassenraum statt und wurde schriftlich durchgeführt, da uns die Aufzeichnung der Interviews hier untersagt worden war.

Für den Evaluationsbericht wurden die Namen der InterviewpartnerInnen anonymisiert.<sup>3</sup> Insgesamt dauerten die Interviews zwischen 20 und 60 Minuten. Die Transkription bzw. Verschriftlichung der aufgezeichneten Interviews orientierte sich an den Transkriptionsregeln von Philipp Mayring, Gabriele Rosenthal und Ivonne Küsters. Da das Hauptinteresse auf thematisch-inhaltlichen Informationen lag, wurde darauf verzichtet Sprechpausen, Floskeln oder sonstige, den Inhalt nicht verändernde und überflüssige Äußerungen, zu transkribieren.

### **3. Exkurs: Datenerhebung und Datenauswertung**

#### **3.1 Das leitfadengestützte Interview**

Für die Erhebung der Daten wurden leitfadengestützte Interviews, als eine Form der offenen und teilstandardisierten Befragung, durchgeführt.

Mit dem Begriff „teilstandardisiert“ wird die Vorgehensweise des Interviewers bei der Befragung beschrieben, d.h. es gibt keine statisch festgelegten Fragen und keine Reihenfolge in der Befragung. Der Leitfaden dient dem Interviewer nur als Orientierung und Erinnerungsstütze. (vgl. Mey/Mruck 2010: 430) Grundsätzlich soll ermöglicht werden, dass die InterviewpartnerInnen ihre Meinungen und Erfahrungen so frei und offen wie möglich formulieren können, d.h. demnach gibt es keine Antwortvorgaben und die Formulierung der Fragen ist offen strukturiert. (vgl. Hopf 1995: 177) In diesem Sinne liegt den Interviews nur ein grob thematischer Leitfaden zugrunde. Da die Reihenfolge und Gestaltung der Fragen flexibel ist, können die Gesprächspartner uneingeschränkt antworten. Sie können selbst Themenschwerpunkte wählen und diese, wie in einem

---

<sup>3</sup> Die in dem vorliegenden Bericht enthaltenen Interviewausschnitte sind folgendermaßen gekennzeichnet: anonymisierter Vorname; Alter; Geschlecht der befragten Person und Zeilenangabe. Die Interviewauszüge wurden in ihrem Wortlaut geglättet und z.T. mit Auslassungen ([...]) wiedergegeben.

Alltagsgespräch, mit eigenen Worten darlegen. Dadurch wird eine hohe Inhaltsvalidität und ein tieferer Informationsgehalt erreicht. Aufgrund dessen können bestimmte Themenaspekte oder Gesichtspunkte aufgegriffen werden, die im Leitfaden noch nicht aufgeführt sind.

### **3.2 Die zusammenfassende Inhaltsanalyse**

Die Auswertung erfolgte nach Philipp Mayring und orientierte sich an der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte herauskristallisiert werden. (vgl. Mayring 2010: 472) Zur Vorbereitung für die Zusammenfassung wird das Material, aufgrund der vorhandenen Fragestellungen, genau festgelegt. Als nächster Analyseschritt folgt die „Paraphrasierung“, bei der bestimmte irrelevante Textbestandteile, wie z.B. Ausschmückungen oder Wiederholungen gestrichen und zu einer grammatikalischen Kurzform reformuliert werden: „Konzertsaal positiv bewertet.“ Die Paraphrasen werden nun in weiteren Schritten immer stärker verallgemeinert und zusammengefasst, bis die komprimierten Aussagen, wie ein Kategoriensystem (z.B. die Ambivalenz des Konzertes zwischen „richtig“ und „falsch“, „Die & Wir“ - Gruppenbewusstsein durch Unterscheidung, das „Eigene“ als identitätsstiftende Komponente) verstanden werden können. Die entstandenen Kategorien werden dann in Zusammenhang mit den Fragestellungen interpretiert und zuletzt werden die einzelnen Interviews miteinander verglichen.

#### 4. Ergebnisse

*„I“: Aber findet ihr denn solche Projekte eigentlich wertvoll?*

*F: Nein gar nicht.*

*A: Wie, das ist kein krasses Erlebnis?*

*F: Das ist kein krasses Erlebnis.*

*A: Ja, aber okay, du gehst ja nicht jeden Tag zum Konzert oder?*

*F: Wie Konzert ?*

*A: Ja, also du machst das jetzt jeden Tag?*

*F: Ist das was Besonderes? Kommst du ins Fernseh? Sieht dich einer?*

*A Ja nein, aber du machst es ja-*

*F: Leute, Verwandte oder was?*

*A: Du machst es ja nicht jeden Tag.*

*I: Sag mal, was für dich ein krasses Erlebnis ausmacht.*

*F: Jetzt so bei Berühmte zu gehen.*

*A: Justin Bieber.*

*F: Albanische Rapper oder so.*

*A: Die sind nicht so berühmt.*

*F: Von mir aus. Du kennst doch niemand.*

*A: Ja die sind aber nicht berühmt, da hätte ich doch einen gekannt.*

*F: Für mich sind die berühmt im Kosovo.*

*M: Ey, Alter was wollt ihr?*

*F: Also für mich ist das berühmt.*

*I: Also es ist gar nicht so spannend in der Philharmonie zu sein?*

*A: Doch das ist spannend. Nur das ist jetzt nicht so spannend, wie man ein Star kennenlernt oder so, das meint der.“ (Adina; 14 Jahre; weiblich/ Faruk; 14 Jahre, männlich/ Mesut; 12 Jahre, männlich; 421-478)*

In diesem längeren Interviewauszug werden unterschiedliche Themenaspekte angesprochen, die auch in den anderen Interviews relevant gemacht werden. Zum einen geht es inhaltlich bei dem Ausschnitt, um das eigene Erleben des Projektes, die Erwartungshaltungen in Bezug auf das Projekt, um Stil- und Geschmacksfragen der heutigen „globalen“ Jugendkultur und um mediale Bilder von Konzerten und öffentlichen Auftritten („Berühmtheiten“) im Spannungsverhältnis zwischen Fernseher, Kosovo und Philharmonie. Zum anderen diskutieren die SchülerInnen den persönlichen Wert von konzertpädagogischen Projekten, indem sie sich mit der Frage: „Was ist ein krasses Erlebnis?“ auseinandersetzen und inwieweit ein Projekt nur wertvoll ist, wenn es als krass, im Sinne von berühmt und medienpräsent sein, erlebt wird.

---

4 „I“ ist die Abkürzung für Interviewerin und die anderen Buchstaben sind die Abkürzungen für die InterviewpartnerInnen.

Entsprechend der, in der oben angeführten Diskussion, aufgeworfenen Themen liegt der Schwerpunkt bei der Ergebnisdarstellung hauptsächlich auf drei ineinandergreifenden Ebenen:

1. Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Projekt, d.h. die Aneignung des Themas, die Erfahrungen in der Recherche und Interviewführung, und „das Lied“ bzw. die gesammelten Liedergeschichten
2. Interkulturelle, interreligiöse und intergenerative Begegnungen in der Vorbereitung auf das Konzert
3. Das Konzert im Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung.

#### 4.1 „Biografische Liederwerkstatt“

*„Am Anfang fanden wir’s ein bisschen so kitschig. [...] zum Lachen. [...] ja und so komisch. Wir dachten, das waren so Kinderlieder. Dann haben wir uns dran gewöhnt.“ (Rakim; 12 Jahre; männlich; 533-542)*

Als die Mitwirkenden das erste Mal von dem Projekt gehört haben, hatten sie sehr unterschiedliche Erwartungshaltungen und Vorstellungen von dem Projekt. Viele SchülerInnen hatten schon in einem anderen konzertpädagogischen Projekt Erfahrungen sammeln können, sodass sie dachten, es würde wie bei dem vorherigen Projekt um „jugendliche Musik“ und Instrumente gehen. Die Liedergeschichten als Projektkinhalt waren ihnen zunächst erst einmal sehr fremd und wirkten, wie oben erwähnt, kitschig oder „lachhaft“. Die Aneignung der Projektkinhalte vollzog sich eher prozesshaft, wie ein Baukastenprinzip, bei dem einzelne Bausteine nach und nach zusammengefügt und kombiniert werden. Mit ihren wachsenden Projektaufgaben und ihren gesammelten Erlebnissen stiegen die SchülerInnen Schritt für Schritt immer mehr in das Projekt ein.

Gerade die biografischen Interviews waren für diesen Aneignungsprozess sehr wichtig, da das Projekt durch die Vorbereitung der Gespräche und durch die Gesprächsführung greifbarer wurde. Durch die Interviews bekamen die SchülerInnen ein Gefühl dafür, wie emotional und intim diese Liedergeschichten sein können und welchen Einblick sie durch „bloßes Zuhören und Nachfragen“ in traurige und auch schöne Momente der Biografie bekommen können:

*„D: Das war gut eigentlich, die haben uns Lieder gesungen, haben alles erzählt.“*

*S1: Die haben auch gesagt-, also ich war ja nicht da, aber ich hab das von anderen gehört, dass die von den Krieg erzählt haben.*

*S2: Genau von dem Krieg haben die auch erzählt, war auch traurig als die das erzählt haben.“  
(Deniz; 13 Jahre; männlich/ Sercan; 12 Jahre; männlich/ Selma; 12 Jahre; weiblich; 143-150)*



Sie waren überrascht, dass ihnen ihre Interviewpartner so viel Einblick gewährten und dass ihnen z.T. auch Lieder vorgesungen wurden. Aufgrund dieser Interviewerfahrungen veränderten sich ihre Vorstellungen und Erwartungshaltungen.

Zur Vorbereitung der Interviews wurden die SchülerInnen in Kleingruppen aufgeteilt und erhielten unterschiedliche Verantwortungsbereiche, wie u.a. Fotografie, Aufnahmetechnik, Protokollierung. Diese Auseinandersetzung mit unbekanntem Aufgaben- und Verantwortungsbereichen weckte entweder ihr Interesse oder bestärkte schon vorhandene Fähigkeiten und Kompetenzen, wie technische Begabungen oder gute Kenntnisse in der Gesprächsführung. Sie intensivierten aber nicht nur ihre vorhandenen Kenntnisse, sondern bekamen auch den „Freiraum“ sich mit dem Unbekannten, „Neuen“ auseinanderzusetzen, sich auszuprobieren und mit ihren Aufgaben zu experimentieren:

*„[...] der hat uns erst mal gezeigt, wie das geht und dann haben wir das ausprobiert, hat uns gelassen, also einfach rumzuspielen.“ (Emanuel; 11 Jahre; männlich; 241-243).*

Vor allem die Gespräche, die die SchülerInnen mit ihren Interviewpartnern führten, sind in bleibender Erinnerung geblieben. So machten sie sich sowohl im Vorfeld, als auch im Nachhinein sehr viele Gedanken, ob sie die richtigen Fragen gewählt haben und wie sie mit bestimmten Gesprächssituationen umzugehen haben:

*„Da kriegt man auch manchmal Angst, dass man jetzt fragt und dann sagt die vielleicht - ich frage, wie ist ihr Name und dann habe ich Angst, dass die mir jetzt nicht diese Frage beantworten.“ (Lamia; 11 Jahre; weiblich; 325-328)*

Durch die Gesprächserfahrungen entwickelten sie eigene Strategien, flexibel mit den Fragestellungen umzugehen, Pausen für neue Einfälle und Ideen einzuräumen und sich von dem „Nichtwissen“ oder den „unkontrollierbaren“ Reaktionen der GesprächspartnerInnen nicht abschrecken zu lassen.

Dies zeigt, dass sich die SchülerInnen intensiv mit ihrer Rolle während der Interviews beschäftigten und sie zunehmend ihr eigenes Tun und Handeln hinterfragten:

*„Manchmal konnte man das auch nicht, manchmal wusste man auch nicht, was man sagen soll, aber dann ist einem doch noch etwas eingefallen.“ (Jacinda; 12 Jahre; weiblich; 137-138)*

Durch das bereitwillige Auskunftgeben wurden die Mitwirkenden gelassener und selbstsicherer, denn einen fremden Menschen zu interviewen ist nicht einfach, zumal, wenn man zuvor noch nie jemanden interviewt hat. Die Selbstsicherheit zeigte sich darin, dass sie mutiger wurden und eigene, nicht vorher aufgeschriebene, Fragen stellten.

Die SchülerInnen sammelten nicht nur biografische Liedergeschichten von SeniorenheimbewohnerInnen, Eltern und MitschülerInnen, sondern präsentierten bei ihrem Auftritt ein speziell für diesen Anlass komponiertes Lied. Dieses „eigene Lied“ entwickelte sich bei den Mitwirkenden regelrecht zu einem Ohrwurm, den sie unter der Dusche, beim Playstation spielen oder beim „chillen“ vor sich her summten:

*„Das ist halt, wie soll ich sagen, dieses Lied war einfach anders, nicht so wie die anderen ein ganz normales Lied, also anders.“ (Funda; 12 Jahre; weiblich; 344-345)*

Aufgrund der, über den schulischen und den projektbezogenen Kontext hinaus, langanhaltenden Präsenz des Liedes wird erkennbar, wie stark die Jugendlichen sich mit dem Lied identifizieren. In dem Lied steckt viel Arbeit, viel Probenzeit, viel „Eigenes“:

*„Das war halt unser eigen.“ (Jacinda.; 12 Jahre; weiblich; 347)*

Das Lied ist für die SchülerInnen auch zum „Eigenen“ geworden, weil es extra für diesen Anlass komponiert wurde. Es ist „*einzigartig*“ (Selma; 12 Jahre; weiblich; 351) und bedeutungsvoll, weil sie ihre eigenen verschiedenen Muttersprachen in den Liedtext mit einbringen konnten. Somit besteht eine Verbindung zwischen SängerIn und Lied. Für viele SchülerInnen ist das Lied der Dreh- und Angelpunkt des Projektes und eine bleibende Erinnerung:

*„Dieses Lied, was wir immer dazwischen gesungen haben, das vergesse ich nicht und da wir immer geprobt deshalb.“ (Nuray; 12 Jahre; weiblich; 10-11)*

Sowieso spielt die Sprache von Liedern eine große Rolle bei den SchülerInnen. Sprache ist ein Kriterium bei der Auswahl von eigenen Lieblingsliedern bzw. Musikrichtungen. Es ist entscheidend, ob es sich um einen albanischen Rapper oder Justin Bieber handelt, ob jemand auf Englisch oder Türkisch singt:

*„Bei mir türkische [...] ich hör immer türkische Lieder im Auto und so.“ (Deniz; 13 Jahre; männlich; 182-197)*

Dadurch positionieren sich die Jugendlichen, grenzen sich ab und inszenieren ihre Zugehörigkeiten zu bestimmten Musikszenen.

Lieblingslieder sind für die SchülerInnen nicht nur Radiolieder, die ihre Empfindungen widerspiegeln, sondern auch „vererbte“ Lieblingslieder, die in der Familie von Generation zu Generation weitergegeben werden, wie z.B. Schlaflieder.

## **4.2 Vielfältige Begegnungen**

Indem die unterschiedlichen Sprachen der SchülerInnen in das Lied mit einbezogen

wurden, hatten einige das Gefühl, ihre MitschülerInnen bzw. deren „kulturelle Hintergründe“ besser kennengelernt zu haben:

*„Das war schon ganz schön interessant, weil da waren auch viele verschiedene Sprachen bei und wir haben auch in unserer Klasse viele verschiedene Kulturen und dann konnten wir halt jede Kultur so ein bisschen kennenlernen.“ (Sabrina; 12 Jahre; weiblich; 210-212)*

Die SchülerInnen waren begeistert, diese unterschiedlichen Sprachen, die vielleicht im Schulalltag keinen Platz finden, auszuprobieren. Es ging nicht um das Erlernen von Sprachen eingebettet in schulische Kontexte, sondern um die eigene Erfahrung, um das eigene Experimentieren mit anderen Sprachen:

*„Ja wir machen fast in der Schule, fast jedes Mal nur deutsch oder englisch und da haben wir türkisch ein bisschen gelernt.“ (Zinar; 14 Jahre; männlich; 123-124)*

Man erweitert also nicht nur seinen „Sprachschatz“, sein Wissen, sondern man intensiviert auch die sozialen Beziehungen zu seinen Mitschülern. Man lernt nicht von den LehrerInnen, sondern voneinander und lernt sich gegenseitig über die Sprache besser kennen:

*„Aber jetzt jeden Morgen begrüße ich den auf Türkisch.“ (Zinar; 14 Jahre; männlich; 159)*

Sprache wird nicht als distanzierend und abgrenzend wahrgenommen, sondern über die Sprache werden Verbindungen und gemeinsame Erlebnisse geschaffen, auf die man rekurrieren kann.

Das Projekt sollte, durch Interviews in Seniorenheimen oder Moscheen, das Interesse am bisher Fremden oder Neuen wecken bzw. Anknüpfungspunkte sichtbar machen:

*„Es war Neuland für mich. Ich fand die Unterschiede interessant: Teppichboden, keine Schuhe, große Räume, Männer und Frauen beten getrennt.“ (Melanie; 12 Jahre; weiblich; ohne Zeilenangabe)*

Das Verlassen der Klassenräume und das Eintauchen in andere Lebensumfelder, wie das der Moschee z.B., sind rückwirkend sehr positiv zu sehen. So wurden die SchülerInnen behutsam an die, vermutlich für sie neue, Religion herangeführt. Vor allem die Eindrücke, die die SchülerInnen während des Besuches hatten, sind immer noch sehr wirkungsvoll. Zunächst waren diese Gebäude durch ihre Größe oder Ausstattung sehr fremd und beängstigend. Allerdings merkten die SchülerInnen sehr schnell, dass sie sehr herzlich empfangen wurden. Vor allem das Schuhe ausziehen ist vielen SchülerInnen in Erinnerung geblieben. Ihnen wurde Zeit gegeben die Räume zu entdecken, und anhand

einer Auswertung am Ende wurde deutlich, dass sie sehr genau beobachtet haben. Spannend ist auch der Vergleich der Sichtweisen der Mitwirkenden vor und nach dem Besuch eines Gotteshauses. Während im Vorfeld zumeist negative Gedanken geäußert wurden, wie z.B. „*strenge Regeln*“, „*brutal*“, „*sind anders*“, „*führen Krieg*“, haben die meisten SchülerInnen neue Erkenntnisse gewonnen. Die eindrücklichste Erkenntnis war für viele die Tatsache, dass sowohl in der Moschee, als auch in der Synagoge, während des Gebets, keine Musikinstrumente gespielt werden. Darüber hinaus stellten sie fest, dass der Glaube sehr ernst genommen wird, jedoch nicht mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln auch durchgesetzt wird.

Bestimmte vorgefertigte Meinungen und Verständnisschwierigkeiten konnten durch Rückfragen und Erläuterungen geklärt werden. Durch solche Besuche wird der Erfahrungsraum der SchülerInnen erweitert und diese Austauschmöglichkeiten tragen zu einem besseren Verständnis anderer Religionen bei.

Aber nicht nur mit verschiedenen Religionen und Kulturen kamen die SchülerInnen in Berührung, sondern auch mit verschiedenen Altersgruppen, wie z.B., bei dem gemeinsamen Konzert, mit „älteren“ Instrumentalisten und ChorsängerInnen. Vor allen Dingen die älteren Choristen werden des Öfteren in den Interviews als „die Alten“ im Gegensatz zu „den Kleinen“ erwähnt, d.h. es wird differenziert anhand von Alter, von Größe und anhand von körperlicher „Unversehrtheit“. Die SchülerInnen setzen sich in Vergleich mit den älteren Mitwirkenden. Die älteren Mitwirkenden werden einerseits als geduldigere, erfahrenere, kontaktfreudigere Vorbilder dargestellt. Sie äußern sich z.B. sehr respektvoll und mit Bewunderung über eine erblindete Pianistin:

*„Frau T. hat richtig toll gesungen, dass sie Klavier kann ohne gucken, das fand ich auch cool.“ (Yadira; 11Jahre; weiblich; 98-101)*

Andererseits stehen diese Äußerungen immer in Zusammenhang mit der körperlichen Konstitution bzw. mit einer körperlichen Einschränkung (Blindheit). „Alt sein“ schließt, nach den Vorstellungen der SchülerInnen, bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen aus, wie z.B. das lange stehen bleiben können:

*„D: Ja die alten Leute konnten mehr stehen, als wir.“*

*T: Ja die waren- die hatten eine unfassbare Stimmung, sagen wir es mal so.*

*D: Ja aber auch stehen. Ich war schon schlapp nach 10 Minuten*

*T: Die standen länger, als wir dort.“ (Derya; 12 Jahre; weiblich/ Tuana; 12 Jahre; weiblich; 341-347)*

Die Fähigkeiten der älteren Mitwirkenden werden im Gegensatz zu den Fähigkeiten der „Kleinen“ vor dem Hintergrund ihres Alters, ihrer Körperlichkeit und ihres Verhaltens wahrgenommen.

Demgegenüber wird die Begegnung mit den gleichaltrigen SängerInnen oder „Kleinen“ auf anderen Ebenen betrachtet und bewertet: nämlich in Bezug auf die funktionierende Zusammenarbeit, dass jeder eine eigene Präsentation hatte, dass keine Konkurrenzkämpfe entstanden sind und jede Klasse ihren Teil zu dem Konzert beigetragen hat. In den Gesprächen mit den Gleichaltrigen konnten sie sich über ihre jeweiligen Schulen und Schulerfahrungen unterhalten. Wenn altersheterogene Gruppen aufeinandertreffen, stehen völlig andere Themen im Raum, als wenn Altershomogenität vorherrschend ist. Das ist einerseits spannend, führte bei den SchülerInnen andererseits zu inneren Spannungen. Die Erwartungen der SchülerInnen, dass z.B. ein älterer Chorsänger nicht so lange stehen kann oder dass die älteren Choristen langweilig sind, mussten durch die Begegnung revidiert bzw. umgeschrieben werden.

Interessanterweise werden sehr häufig auf die Frage nach einem Lieblingsmoment im Projekt die „älteren“ Stimmen erwähnt, wie z.B. bei Emanuel:

*„[...] wo die alten Stimmen zusammen harmoniert haben und dann so eine schöne Stimme zusammen gemacht haben.“ (Emanuel; 11 Jahre; männlich; 20-21)*

### **4.3 Das Konzert**

*„Man fühlt sich ein bisschen größer, wenn man auf so einer großen Bühne ist. Man fühlt sich klein, man fühlt sich so klein, große Bühne und man ist so alleine da vor vielen Leuten.“ (Valerie ; 13 Jahre; weiblich; 349-351)*

Das Konzert und die Bewertung des Konzertes hat in den Interviews den größten Raum eingenommen. Das Konzert und die Konzertvorbereitungen stellten für viele InterviewpartnerInnen den Projekthöhepunkt dar. Demgegenüber steht, nach näherer Reflexion der Aufführung, dessen ambivalente Betrachtung, die im Folgenden näher expliziert werden soll: der Auftritt zwischen Vertrautheit und Fremdheit, der Auftritt als Reiz und Motivation, der Auftritt als Selbstbestätigung und Bestärkung, der Auftritt zwischen „Star“ oder doch einfach „nur“ SchülerIn sein.

### 4.3.1 Der Auftritt zwischen Vertrautheit und Fremdheit

Obwohl für einige Mitwirkende der Auftritt im Rahmen der „Biografischen Liederwerkstatt“ schon die zweite Auftrittserfahrung gewesen ist, bleibt das Hin- und Hergerissen sein zwischen Vertrautheit und Fremdheit. Mit Vertrautheit sind hier die Normalisierungstendenzen der SchülerInnen gemeint und mit Fremdheit sollen die Distanzierungstendenzen und die auftretenden Peinlichkeitsgefühle beschrieben werden.

Als Normalisierung werden Situationen bezeichnet, die schon fast mit einem ritualisierten, routinierten Ablauf vergleichbar sind. Vor allen Dingen die Beschreibungen von Haupt- und Generalprobe, als auch der unmittelbaren Auftrittssituation zeugen von einem derart gewohnten Umgang:

*„Man zieht sich erst einmal passend um, dann übt man noch einmal seine Stimme, und dann entspannt man sich, damit man nicht so aufgeregt ist.“ (Yadira; 11 Jahre; weiblich; 73-76)*

Dieses Gefühl von Normalität und Routine steht in engem Zusammenhang mit den Erfahrungen der SchülerInnen, ob sie z.B. schon einmal in Konzertsälen außerhalb der Schule aufgetreten sind. Da es für einige SchülerInnen schon der zweite Auftritt gewesen war, relativiert sich ihr Umgang mit der Bühne, mit dem Publikum. Die erfahreneren SängerInnen entwickeln Strategien oder haben bereits Strategien, um mit ihrem Lampenfieber fertig zu werden:

*„[...] das ich einfach mir vorgestellt habe, dass das einfach noch mal eine Probe ist.“ (Lara; 10 Jahre; weiblich; 55-56)*

Sie entwickeln aufgrund ihrer Konzerterfahrungen Schemen bzw. Codes, auf die sie zurückgreifen können. Bestimmte Normen oder Regeln, die mit einem Konzert in Verbindung stehen, sind ihnen bekannt, z.B. nicht unvorbereitet auf die Bühne zu gehen, seine Stimme vorzubereiten oder sein äußerliches Erscheinungsbild zu verändern.

Und obwohl der Ort des Konzertes, die Konzertvorbereitungen bekannt sind, bleibt trotzdem ein Unsicherheitsgefühl bestehen: es gibt einen neuen Ablauf, man steht mit anderen Gruppen zusammen auf der Bühne und man soll einen neuen Inhalt vermitteln. Diese neuen Konzertaspekte führen zu dieser Art von Ungewissheit, z.B. nicht zu wissen, wie das Publikum reagieren wird:

*„Man fühlt sich beobachtet, man denkt, jeder guckt einen an und dann wird man nervös und dann weiß man zwischendurch den Text nicht mehr.“ (Selma; 13 Jahre; weiblich; 308-310)*

*„Also da waren so viele Menschen und alle guckten uns an und warteten da drauf, dass wir etwas machen, das war schon merkwürdig.“ (Kader; 10 Jahre; weiblich; 97-99)*

Wenn man sich auf der Bühne präsentiert, steht man im Mittelpunkt des Geschehens. Alleine schon durch die Position der Bühne im Raum, wird man hervorgehoben. Als SängerIn oder SpielerIn wird man mit den Erwartungen der Zuhörer/Zuschauer konfrontiert und will natürlich das Publikum und sich selbst nicht enttäuschen.

Zudem ist einem der Großteil des Publikums in einem außerschulischen Konzertsaal unbekannt. Anders als bei Schulkonzerten, wo eher Eltern, Lehrer und Mitschüler zur gewohnten Zuhörerschaft gehören, handelt es sich bei einem Publikum in einem öffentlicheren Veranstaltungsort eher auch um fremdes Publikum, dessen Reaktionen man nicht einschätzen kann:

*„Ja in der Schule kennt man ja fast voll viele und in der anderen bei der Philharmonie kennt man diese Leute nicht“ (Jason; 11 Jahre; männlich; 349-351)*

Der Kontext des Bühnenauftritts, in dem man sich bewegt, ist zwar schon bekannt, aber es handelt sich dabei noch nicht um ein inkorporiertes Wissen, dazu fehlt die Beständigkeit, die mehrmalige Wiederholung von Erfahrungen. Es bleibt neu. Es bleibt ein befremdliches Gefühl vorhanden, von dem sich die SchülerInnen versuchen zu distanzieren, indem sie den Auftritt als Ereignis relativieren und z.B. das Konzert, als ein Konzert für Ältere auslegen:

*„[...] das war so für Ältere, nicht so in unserem Jahrgang.“ (Tuana; 12 Jahre; weiblich; 387-388)*

Oder indem sie Rückmeldungen von jüngeren bzw. gleichaltrigen Zuhörern anführen, die ihre Sichtweise bestätigen:

*„Manche haben halt gesagt, aus dem Publikum, das war langweilig. Da waren auch Jugendliche, die meinten, das ist etwas für alte Leute, nichts für Jugendliche.“ (Funda; 12 Jahre; weiblich; 286-288)*

#### **4.3.2 Der Auftritt zwischen „Star oder doch einfach nur Schüler sein“**

Eine andere Möglichkeit sich zu distanzieren, sich abzugrenzen, etwas nicht zu nah an sich herankommen zu lassen, ist, das Konzert mit Konzerten von Justin Bieber oder mit Fernsehauftritten zu vergleichen:

*„A: Wie das ist kein krasses Erlebnis?“*

*F: Das ist kein krasses Erlebnis.*

*A: Ja, aber okay, du gehst ja nicht jeden Tag zum Konzert oder?“*

F: *Wie Konzert ?*

A: *Ja, also du machst das jetzt jeden Tag?*

F: *Ist das was Besonderes? Kommst du ins Fernseh? Sieht dich einer?“*

*(Adina; 14 Jahre; weiblich/ Faruk; 14 Jahre, männlich; 421-478)*

Für Faruk ist ein Konzert nur dann ein „krasses“ Erlebnis, wenn man im Fernseher auftritt, wenn man Autogramme schreiben muss, wenn man bekannt ist und man nicht nur von seinen Verwandten gesehen wird.

Demnach ist das Konzert in der Philharmonie kein „krasses“ Erlebnis. Das Konzert wird, im Vergleich zum Fernsehauftritt, herabgesetzt, damit man handlungsfähig bleibt, damit man mit bestimmten Erlebnissen besser umgehen kann, bestimmte Rückmeldungen oder Rückschläge besser verarbeiten kann. Faruk besitzt die Definitionsgewalt darüber, was für ihn „krass“ ist, was ihn bewegt oder verunsichern könnte.

Andererseits sind diese medialen Bilder für die SchülerInnen auch Vorbilder oder Zielvorgaben: man will berühmt sein, man will, wie Justin Bieber oder der albanische Rapper, in den Medien präsent sein. Viele SchülerInnen greifen auf diese medialen Bilder zurück, weil das Konzert in einem Konzertsaal ihnen dieses Gefühl, berühmt zu sein, anerkannt zu sein, vermittelt. Deswegen inszenieren sie sich wie Stars, machen sich hübsch, frisieren ihre Haare und schminken sich:

*„T: [...] hinter den Kulissen sagen wir mal so, jedes Mädchen immer hektisch und immer nur am Schminken und die Haare.*

*„D: Die Jungs waren aber schlimmer, also ich hab da rein geguckt, da war überall Haarspray, Gel und Deo.*

*„T: Also wir wollten auf jeden Fall der Star auf der Bühne sein, jedes Mädchen.“*

*(Tuana; 12 Jahre; weiblich/ Derya.; 12 Jahre; weiblich; 201-212)*

#### **4.3.3 Der Auftritt als Reiz und Motivation**

Wenn das Konzert vorbei und gelungen ist, wenn man über seinen Schatten gesprungen ist, wenn man sein Lampenfieber unter Kontrolle bekommen hat, wenn man sich dieser unsicheren Situation gestellt hat und das Publikum applaudiert, nach einer Zugabe verlangt und den SängerInnen „Standing Ovation“ gibt, dann ist man natürlich umso euphorischer, umso bestärkter, umso zufriedener mit seiner eigenen „Leistung“:

*„Wir waren alle stolz und wir haben gehüpft bis zum geht nicht mehr.“ (Lamia; 11 Jahre; weiblich; 351-354)*

Das Konzert als Zielvorgabe und Projektabschluss dient als Motivationsmittel, als Anreiz



und Ansporn, gut mitzumachen und mitzuwirken, um zum Gelingen des Konzertes beizutragen:

*„Also man wird schon ein bisschen angespornt, dass man halt am Ende versucht immer alles richtig zu machen und dass man doch froh ist, dass man zum Beispiel immer aufgepasst hat.“ (Jacinda.; 12 Jahre; weiblich; 324-326)*

Der Schülerin Jacinda zufolge, besteht ein kausaler Zusammenhang zwischen guter Mitarbeit, d.h. aufzupassen, und einem gelingenden Konzert.

Ebenso dient das Konzert als Anreiz, immer alles richtig zu machen. Die Motivation mitzuwirken, mitzuarbeiten ist demnach viel höher, wenn man am Ende seine Ergebnisse, sein eigenes Lied im Rahmen eines Konzertes präsentiert.

Das Konzert ist aber nicht nur Motivationsmittel, sondern schafft ein gewisses Bewusstsein für vorherige Projektphasen bzw. für die eigene Arbeit. Es schließt für die SchülerInnen das Projekt ab und bietet Reflexionsmöglichkeiten, z.B. über vergangene Arbeitsschritte zu reflektieren. Wie Tuana, beginnen die SchülerInnen den Sinn und Zweck verschiedener Arbeitsschritte (u.a. Interviews, Proben) zu verstehen:

*„Ich finde, da kann man auch stolz drauf sein, was man jetzt geliefert hat oder wie gut man mitgearbeitet hat.“ (Tuana.; 12 Jahre; weiblich; 330-331)*

Eine Schülerin beschreibt, dass sie durch das Konzert Mut bekommen hat. Die SchülerInnen haben das Gefühl, über sich hinauszuwachsen und sind nach einem erfolgreichen Konzert nicht mehr so verunsichert:

*„Man kriegt, wenn man auf der Bühne ist, kriegt man Mut und dann sieht man halt, das macht Spaß.“ (Funda; 12 Jahre; weiblich; 471-472) ,*

Eine andere Schülerin war so stolz, dass sie am liebsten noch mal aufgetreten wäre, d.h. die SchülerInnen verlieren auch ihre Hemmungen. Sie hatte das Bedürfnis, diesen Moment bzw. dieses Gefühl zu wiederholen, festzuhalten und nicht vergehen zu lassen:

*„Man war stolz, dass man das alles fertig hat und man hätte das vielleicht noch einmal gemacht.“ (Lara; 10 Jahre; weiblich; 116-117)*

Mit dem Konzert tritt die Projektarbeit von der „Halböffentlichkeit“ (Recherche- und Interviewphasen, Proben etc.) in die Öffentlichkeit. Das Projekt steht zur Diskussion, das Publikum kann Rückmeldungen geben. Man wird anders wahrgenommen, als wenn man nur auf der „Hinterbühne“ agieren würde.

#### 4.3.4 Der Auftritt als Selbstbestätigung und Bestärkung

Im Rückblick betrachtet, kann man sagen, dass bei den SchülerInnen zum einen die Proben einen bleibenden Eindruck hinterlassen haben, zum anderen die jeweiligen Aufgaben im Kontext der öffentlichen Präsentation. Während des Konzertes hat jeder seine Verantwortungsbereiche, ob er einen Text vorliest, ein Solo singt, im Chor mitsingt oder ein Instrument spielt. Somit hat jeder eine wichtige tragende Rolle übernommen.

In den Gesprächen wird deutlich, wie die Mitwirkenden sich mit ihrer Funktion innerhalb des Stückes immer mehr identifizieren konnten. So wurde aus Catrin, „*die, die Keyboard spielt*“. Jeder hatte sich mit einer neuen Rolle innerhalb der Klasse auseinanderzusetzen und seinen Teil zum Gelingen des Konzertes beizutragen:

*„Also wenn du einen Fehler rein sprichst und alle machen das Richtige, dann merkt man das ja nicht, dass find ich richtig gut.“ (Yadira; 11 Jahre; weiblich; 107-110)*

Das Kollektiv trägt zum Gelingen eines Konzertes bei. Mit Hilfe der öffentlichen Präsentation wurde den SchülerInnen bewusst, wie wichtig der Klassenverband, das Zusammenarbeiten im Team, ist:

*„Das Beste, das ich daran fand wir konnten alle zusammen als Gruppe und als Klasse bleiben“ (Mischa.; 11 Jahre; männlich; 883)*

Der Umstand, dass manche Klassen schon ein zweites Mal für eine Mitwirkung ausgewählt wurden, wird in der Interpretation vieler SchülerInnen auf gute Leistungen und ein gutes Verhalten zurückgeführt:

*„[...] weil sie uns dann letztes Jahr so gut fanden, haben sie uns ausgewählt“ (Emanuel; 11 Jahre; männlich; 98-101)*

Einige InterviewpartnerInnen sprechen davon, wie sehr der Auftritt die ganze Klasse zusammenschweißt hat und wie erstaunt sie sind, welche Ergebnisse man als Kollektiv erzielen kann.

Die Gruppe gibt einem Sicherheit und Rückhalt. Man ist nicht alleine für den Auftritt verantwortlich. Die bestehende Vertrautheit in den Klassenverbänden wird zu einer Art Schutzraum, in den man sich zurückziehen kann, in dem man gegenseitig füreinander eintritt. Insgesamt lässt sich sagen, dass durch den gemeinsamen Auftritt der Zusammenhalt innerhalb der Klasse zugenommen hat. So kamen unentdeckte Talente zum Vorschein und vereinzelt wurden SchülerInnen neu wahrgenommen und erhielten einen neuen Platz in der Gruppe.

Die öffentliche Präsentation der eigenen Interviews, eigener Texte oder eines selbst komponierten Liedes bestärkt aber nicht nur das Kollektivgefühl, sondern auch die eigene Persönlichkeit. Nichts scheint sich so für Anerkennungsbekundungen und Bestätigungen, seitens der Eltern, LehrerInnen und MitschülerInnen, zu eignen, wie eine öffentliche Präsentation.

Die Reaktionen, die die SchülerInnen nach ihrem Auftritt bekamen, waren durchweg positiv. Von allen Seiten wurden sie gelobt und es wurde ihnen gesagt, dass sie es gut gemacht haben:

*„Ich finde es immer nett, wenn ein paar Menschen zu mir sagen, du bist gut, du siehst cool aus, du machst gut mit.“ (Can; 11 Jahre; männlich; 108-109)*

Dies trägt ungemein zum Selbstvertrauen bei. Durch diese Konzerterfahrungen und die Rückmeldungen, verändert sich die Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die Schülerin Kader berichtet immer noch anderen MitschülerInnen von ihren Erfahrungen und Erlebnissen, die sie wiederum dafür bewundern und respektieren. Sie grenzt sich von den anderen ab, hebt sich hervor:

*„[...] die waren voll überrascht, das ich so eine Schülerin bin und die haben gesagt, ich bin die tollste Schülerin der Welt.“ (Kader; 10 Jahre; weiblich; 4-7)*

Oftmals wird die Anerkennung nicht nur sprachlich geäußert, sondern auch in materieller Form gezeigt, durch Premierenblumen nach dem Konzert oder durch Belohnungen, wie ein Restaurantbesuch oder Geldgeschenke :

*„Ich hatte Geld bekommen von meiner Mutter und ich bin [...] dann in Netto gewesen und hab mir [...] dann eine Packung Kaugummi geholt, weil ich so gut gesungen habe.“ (Mischa; 11 Jahre; männlich; 487-489)*

Das Konzert, als eine besondere Situation, wird feierlich begangen und zelebriert. Allerdings muss auch erwähnt werden, dass diese Reaktionen ausschließlich von Menschen aus dem persönlichen Umfeld der SchülerInnen kamen und nicht von fremden Personen an sie heran getragen wurden. Dies spielt in den Gesprächen aber nur eine untergeordnete Rolle. Daran wird deutlich, dass diese Anerkennung und diese positiven Rückmeldungen, die den SchülerInnen zu Teil werden, nicht selbstverständlich sind.

Das Konzert und das Projekt bietet eine gute Möglichkeit, seine Talente zu entdecken und zu zeigen, sich mit seinen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen, Interessen nachzugehen und Leidenschaften zu entwickeln.

### 4.3.5 Der Auftritt aus der Perspektive von Eltern

Nicht nur die SchülerInnen sind von dem Konzert und dem Projekt sehr angetan, sondern auch ihre Eltern. Eine Schülerin erzählte, dass ihre Mutter sehr beeindruckt von dem Ergebnis und von der Entwicklung ihrer Tochter gewesen ist:

*„[...] da hat meine Mutter gesagt, wie hast du das geschafft, wie hast du dich getraut.“ (Lamia; 11 Jahre; weiblich; 180-181)*

Die Eltern lernen ihre Kinder von einer ganz anderen Seite kennen und sind stolz, dass diese an einem solchen Projekt teilnehmen konnten. Sie sehen, im Gegensatz zu ihren eigenen Erfahrungen und Möglichkeiten, wie ihre Kinder über sich selbst hinauswachsen können, Hemmungen verlieren, selbstsicherer werden. Darin liegt auch für die Eltern der Wert dieses Projektes:

*„[...] wenn ich jetzt irgendwo bin und da sind vielleicht zehn zwanzig Leute, wo ich davor was reden müsste, würd ich nervös werden. Aber die machen das schon in jungen Jahren, dass sie vor Leuten auftreten, dass hilft ihnen vielleicht hinterher weiter, da sie die Hemmungen weg haben. [...] Ich hätte nie gedacht, dass sie das schaffen in ein paar Wochen. Das war schon gut.“ (Herr Ceylan<sup>5</sup>; männlich; 93-98)*

Viele Eltern interessierten sich auch inhaltlich für das Projekt. Für Herrn Ceylan z.B., waren die unterschiedlichen Nationalitäten, die beim Konzert vertreten waren, besonders wertvoll und er interessierte sich sehr für die Liedergeschichten und Interviews, sodass er auch eigene Einfälle, zur Auswahl von InterviewpartnerInnen, beitrug.

Die befragten Eltern sind z.T. noch nie in einem Konzerthaus, wie der Philharmonie, gewesen, sie kommen durch das konzertpädagogische Projekt erstmals in Kontakt mit den jeweiligen Auftrittsorten und der Konzertproduktion:

*„[...] das erste Mal und nun ja ein bisschen musst ich ja suchen. Da war ich erst im falschen Gebäude [...] und dann hab ich es gefunden, kam auch ein bisschen zu spät. Ich hatte schon Panik, dass die mich jetzt nicht mehr reinlassen, aber die hatten doch ein Auge zugedrückt und haben mich noch reingelassen.“ (Frau Bulut; weiblich; 189-202)*

Der Auftritt ihrer eigenen Kinder hat die Eltern zu diesem Konzertbesuch motiviert, weil sie einen eigenen emotionalen, persönlichen Bezug zu dem Konzert haben. Sie wollen an diesem „einzigartigen“ Moment teilhaben, wollen ihre Kinder auf der Bühne sehen und bewundern:

*„[...] traumhaft. Kann man gar nicht beschreiben, wie ich die da gesehen habe. [...] Mir kamen auch die*

---

<sup>5</sup> Die Interviewauszüge der Eltern sind folgendermaßen gekennzeichnet: anonymisierter Nachname; Geschlecht; Zeilenangabe. Angaben zu den Vornamen und zum Alter der InterviewpartnerInnen sind nicht vorhanden.

*Tränen hoch. Ich mein, ich war nicht die Einzige, also in dem Gang, wo ich saß, waren zwei drei Leute noch und die hatten auch Tränen in den Augen.“ (Frau Bulut; weiblich; 95-112)*

## 5. Schlussbetrachtungen

*„Ich wusste ja nicht, dass es das gibt. Und als wir das gehört haben, haben wir gesagt, ja wir machen da mal mit, lass uns ein bisschen Spaß haben.“ (Selma; 12 Jahre; weiblich; 444-446)*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich bei dem konzertpädagogischen Projekt „Biografische Liederwerkstatt“ um ein „Projekt der ersten Male“ handelte:

*„[...] erstes Mal, dass ich auf einer Bühne aufgetreten, sonst nie, habe ich eine Bühne angefasst oder betreten. Das war toll“ (Yarida; 11 Jahre; weiblich; 183-184)*

Einige Mitwirkende standen das erste Mal auf der Bühne, führten das erste Mal Interviews, hielten das erste Mal ein Aufnahmegerät in der Hand, führten das erste Mal Protokoll, standen das erste Mal mit anderen MusikerInnen auf der Bühne, besuchten das erste Mal ein Seniorenheim oder eine Moschee, traten das erste Mal mit einem eigenen Lied auf, konnten das erste Mal einen Mitschüler auf Türkisch begrüßen....

Das Projekt eröffnete für die SchülerInnen in vielerlei Hinsicht neue Perspektiven und neue Möglichkeiten, sich in bisher fremden Umgebungen aufzuhalten, mit unbekanntem Personen intensive Gespräche zu führen, sich mit Themen wie biografischer Interviewführung oder Liedergeschichten auseinanderzusetzen und ging dennoch auf das „Eigene“ ein: seinen eigenen Musikstil zu überdenken, sich seiner eigenen Unsicherheiten und Hemmungen bewusst zu werden, Verantwortungen zu übernehmen, eigene Interessen zu erkennen :

*„ich will Sänger werden“ (Jason; 11 Jahre; männlich; 928)*

Schritt für Schritt erkannten die SchülerInnen den Reiz des Projektes, sich nicht nur mit schon bekannter jugendlicher Musik zu beschäftigen, sondern über den Tellerrand zu schauen, von seinem eigenen Liedgut bzw. seiner eigenen bekannten Lebenswelt absehen zu können. Vorherrschende Meinungen wurden um neue Erkenntnisse revidiert oder erweitert:

*„Doch das war schön. Und haben wir auch neue Sachen erlebt, also kennengelernt bei dem Projekt.“ (Emanuel; 11 Jahre; männlich; 9-10)*

Auffällig bei den Interviews ist, die stark normierende und bi-polare Bewertung der öffentlichen Präsentation. Zwischen „richtig“ und „falsch“ scheinen keine weiteren

Bewertungsmöglichkeiten vorhanden zu sein. Entweder man schafft den Auftritt oder man blamiert sich. Diese Begrifflichkeiten sind besonders an Defiziten orientiert: etwas falsch zu machen oder einen Fehler zu machen, die Erwartungen nicht erfüllen zu können. Die Bewertung des Auftritts wird stärker mit erbrachter Leistung verbunden, als mit dem eigenen Gefühl der Zufriedenheit. Dieser Leistungsdruck ist möglicherweise auch verantwortlich für die angesprochenen Unsicherheiten und Befürchtungen.

Bei den SchülerInnen, die schon ein zweites Mal an einem konzertpädagogischen Projekt teilgenommen haben, ist aufgefallen, dass diese die Konzerthäuser zwischen ihren eigenen Konzerten kein weiteres Mal aufsuchten. Daraus lässt sich schließen, dass selbst in der Philharmonie etwas zu präsentieren nicht gleichbedeutend ist, mit dem Besuch eines Konzertes als Zuhörer. Das hängt mit ihrer eigenen Freizeitgestaltung, sich eher spontan und ungeplant in Parks oder in Shoppingcentern mit Freunden zu treffen, und - anstatt geplant ein Konzerthaus aufzusuchen - Musikkonzerte eher per Zufall wahrzunehmen.

Auch in der familiären Freizeitgestaltung scheint außerhalb der konzertpädagogischen Projekte nicht wieder an das – durchaus positiv bewertete – Erlebnis „Konzertbesuch“ angeknüpft worden zu sein. Dennoch hat dieses Erlebnis nicht nur für die SchülerInnen neue Perspektiven und Möglichkeiten eröffnet, sondern auch für ihre Eltern, indem diese sich selbst eingebracht und den Auftritt ihrer Kinder miterlebt haben. Für das „familiäre Miteinander“ sind von diesem Projekt wichtige Impulse ausgegangen.

Die Frage, ob die SchülerInnen wieder bei einem konzertpädagogischen Projekt mitmachen würden, wurde von dem Großteil der InterviewpartnerInnen folgendermaßen beantwortet:

*„I: Wenn’s jetzt noch mal so eine Möglichkeit gäbe, so ein Projekt zu machen, würdet ihr das dann machen?“*

*J: Ja, ja, ja, ganz klar.*

*M: Klar, ja für mich wäre das ein wundervoller Traum.“*

*(Jason; 11 Jahre; männlich/ Mischa; 11 Jahre, männlich; 921-927)*

## 6. Literaturverzeichnis

- Hopf, Chr.: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. IN: Flick, U./ Kardorff, Ernst v./ Keupp, H./ Rosenstiel, Lutz v./ Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz Psychologie-Verl.-Union. Weinheim. 1995. S.177-182
- Küsters, I.: Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 2009. 2. Auflage
- Mayring, Ph.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz Verlag. Weinheim/Basel. 2002
- Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse. IN: Flick, U./ Kardorff, Ernst v./ Steinke, I.(Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg. 2010. S. 468-475
- Mey, G./ Mruck., K.: Interviews. IN: Mey, G./ Mruck., K.: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 2010. S. 423-435
- Rosenthal, G.: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Juventa Verlag. Weinheim/ München. 2005