

Die Trommel in der Sozialpädagogik

Was Perkussionsinstrumente anderer Kulturen in der
sozialpädagogischen Praxis leisten können

Diplomarbeit

vorgelegt von:

Till Bommer

geboren am: 24.01.1969

Matr.nr.: 28 17 28 6

Sommersemester 2004

Freie Universität Berlin

Fachbereich 12, Erziehungswissenschaften und Psychologie

Erstgutachter: Univ.-Prof. Dr. Jürgen Zimmer

Zweitgutachter: Univ.-Prof. Dr. Herbert Striebeck



Abbildung 1.: Kinder mit Sangban und Dundun bei einem Trommelworkshop mit dem Autor in Berlin. Foto: Lienig 1998.

Inhalt

ZUSAMMENFASSUNG	1
EINFÜHRUNG.....	2
1. DIE BEDEUTUNG VON MUSIK IN DER SOZIALPÄDAGOGIK.....	5
1.1. MUSIKPÄDAGOGIK	6
1.1.1. <i>Ziele und Aufgaben der Musikpädagogik</i>	<i>7</i>
1.1.2. <i>Ziele und Aufgaben des Musikunterrichts.....</i>	<i>8</i>
1.1.3. <i>Die Transferleistung von Musikunterricht</i>	<i>10</i>
1.2. MUSIKTHERAPIE.....	14
1.2.1. <i>Abgrenzung von Musiktherapie zur Musikpädagogik</i>	<i>14</i>
1.3. DIE AUFGABE VON MUSIK IN DER SOZIALPÄDAGOGIK.....	16
1.3.1. <i>Was Sozialpädagogik leisten soll</i>	<i>16</i>
1.3.2. <i>Die Aufgaben von Musik in der Sozialpädagogik</i>	<i>17</i>
1.3.3. <i>Arbeitsbereiche der Sozialpädagogik mit Musik.....</i>	<i>20</i>
1.3.3.1. <i>Musik in der Elementarerziehung.....</i>	<i>20</i>
1.3.3.2. <i>Musik in der Jugendarbeit</i>	<i>21</i>
1.3.3.3. <i>Musik in der Arbeit mit Mädchen.....</i>	<i>22</i>
1.3.3.4. <i>Musik in der Altenarbeit.....</i>	<i>22</i>
1.3.3.5. <i>Musik in der Behindertenarbeit</i>	<i>23</i>
1.3.3.6. <i>Musik in der Schulsozialarbeit</i>	<i>23</i>
1.3.3.7. <i>Musik in der Heimerziehung</i>	<i>24</i>
1.3.3.8. <i>Musik in der Interkulturellen Arbeit</i>	<i>25</i>
1.3.3.9. <i>Musik in der stadtteilorientierten Sozialen Kulturarbeit</i>	<i>26</i>
1.3.3.10. <i>Musik in der Suchtprävention und Drogenarbeit</i>	<i>26</i>
1.3.3.11. <i>Musik im Strafvollzug</i>	<i>27</i>
2. DIE INSTRUMENTE UND IHRE SOZIALE AUFGABE	28
2.1. DJEMBE UND BASSTROMMELN AUS WESTAFRIKA.....	31
2.3. DAS TROMMELENSEMBLE.....	33
2.4. DIE FUNKTION DER TROMMELN IN DER GESELLSCHAFT.....	36
2.4.1. <i>Trommeln sprechen.....</i>	<i>36</i>
2.4.2. <i>Musik in der schwarzafrikanischen Gesellschaft</i>	<i>37</i>
2.4.3. <i>Die Einheit Musik/Tanz.....</i>	<i>38</i>
3. WIE TROMMELN WIRKEN.....	39
3.1. PHYSIOLOGISCHE WIRKUNG VON MUSIK AUF DEN MENSCHEN	39
3.1.1. <i>Erste Erfahrung mit Rhythmen.....</i>	<i>40</i>
3.1.2. <i>Vegetative Reaktionen auf Musikrhythmen.....</i>	<i>40</i>
3.1.3. <i>Musikrhythmus und Tanz</i>	<i>45</i>
3.1.4. <i>Musik in der Medizin</i>	<i>45</i>
3.1.5. <i>Musik im Gehirn</i>	<i>46</i>
3.2. DIE PSYCHE UNTER DEM EINFLUSS DER MUSIK	47
3.2.1. <i>Musiktherapeutische Verfahren.....</i>	<i>47</i>
3.2.1.1. <i>Rezeptive Musiktherapie</i>	<i>47</i>
3.2.1.2. <i>Aktive Musiktherapie</i>	<i>50</i>
3.2.2. <i>Die besondere Wirkung von Trommeln auf die Psyche</i>	<i>53</i>
3.2.2.1. <i>Die Trommel - eine „Tabula rasa“</i>	<i>53</i>
3.2.2.2. <i>Rhythmus gibt Struktur</i>	<i>54</i>
3.2.2.3. <i>Trommeln und Drogenabhängigkeit</i>	<i>56</i>

3.2.2.4.	Trommeln in der Therapie mit Kindern und Jugendlichen ...	56
4.	TROMMELN IN DER SOZIALPÄDAGOGIK	58
4.1.	DIE ROLLE DER TROMMEL.....	58
4.2.	ZIELE DES EINSATZES VON TROMMELN IN DER SOZIALPÄDAGOGIK.....	61
4.2.1.	<i>Soziales Lernen in der Gruppe</i>	61
4.2.2.	<i>Fördern von Kommunikation</i>	66
4.2.3.	<i>Begegnung mit einer anderen Kultur</i>	71
4.2.5.	<i>Selbsterfahrung und Wahrnehmung</i>	78
ANHANG		85
1.	ILLUSTRIERENDE INTERVIEWS	85
1.1.	INTERVIEW MIT KLAUS STAFFA	87
1.2.	INTERVIEW MIT HOLGER UKENA.....	89
1.3.	INTERVIEW MIT CHRISTOPH RENNER.....	91
1.4.	INTERVIEW MIT MO DITTMANN	93
2.	LEITFADEN	96
LITERATURVERZEICHNIS		98
DISCOGRAPHIE		104
ABBILDUNGEN		104

Zusammenfassung

In dieser Diplomarbeit wird untersucht und dargestellt, was Trommeln in einem pädagogischen Zusammenhang und insbesondere in der Sozialpädagogik leisten können.

Mit Musik als Medium handeln Sozialpädagogen im Sinne musikpädagogischer und musiktherapeutischer Zielsetzungen. Aus beiden Arbeitsbereichen werden Ideen und Methoden für die soziale Arbeit mit Musik herangezogen. Es geht also um musikalische Bildung, um Erziehung, um die Weiterentwicklung der sozialen Kompetenzen und um eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch eine Beschäftigung mit Musik. Musik hilft besonders, diese Ziele zu erreichen, weil die vielseitigen Erfahrungen beim Musizieren auf andere Bereiche im Leben übertragen werden können. Das bringt Bewegung in starre Verhaltensweisen und erweitert das Selbstkonzept.

Für die soziale Arbeit mit Musik sind besonders Trommeln, und darunter bestimmte Instrumente anderer Kulturen, sehr interessant. Zu ihnen gehören Djembe und Basstrommeln aus Westafrika. Diese Trommelmusik zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass ihre musikalische Struktur zyklisch und polyrhythmisch organisiert ist. Nur eine Gruppe kann diese miteinander verwobenen rhythmischen Bausteine zu einer vollständigen Melodie miteinander verbinden. In Afrika hat diese Trommelmusik, wenn sie in ihrem traditionellen Rahmen gespielt wird, immer eine Funktion. Sie ist dann Teil eines festlichen Rahmens und in der Regel mit Tanz verbunden.

Musik beeinflusst bestimmte vegetative Körperfunktionen. Trommelwirbel können beispielsweise Puls und Atemfrequenz beschleunigen oder absenken. Rhythmische Musik, und besonders Trommelmusik, regt dabei den Bewegungsapparat an. Auch wenn die physische Reaktion des Menschen auf Musik wesentlich von der Bedeutung abhängt, die der Mensch ihr zuordnet, scheint doch Trommelmusik eher energetisierend und nicht beruhigend zu wirken. Die Erfahrungen aus der rezeptiven und aktiven Musiktherapie zeigen, dass Musik sich positiv auf die psychische Gesundheit und das Sozialverhalten auswirkt. Dabei fördert Musik besonders die non- verbale Kommunikation und

den Ausdruck von Gefühlen. Diese Eigenschaften fördern in der therapeutischen Gruppe die Beziehungen zwischen Therapeut und Patient sowie die Beziehungen zwischen den Teilnehmern.

Schon in den ersten drei Kapiteln zeichnen sich die besonderen Qualitäten der Trommel und des Trommelns ab. Im vierten Kapitel werden diese Qualitäten gesammelt, vertieft und mit der sozialpädagogischen Praxis verbunden. Trommeln ist hier interessant, weil ohne besondere musikalische Kenntnisse in kleinen und große Gruppen gespielt werden kann. Die Arbeit mit Trommeln in der Sozialpädagogik fördert dabei im Besonderen vier Qualitäten:

- Die Wahrnehmung der Teilnehmer für sich selbst und für die Gruppenmitglieder wird sensibilisiert und Verhaltensweisen zum Umgang miteinander gelernt. Es ist ein Prozess des sozialen Lernens in der Gruppe.
- Musik ist eine Sprache, mit der sich besonders Gefühle ausdrücken lassen. Musik als Sprachform und als gemeinschaftlich kreativer Prozess fördert die Kommunikation.
- Die Menschen aller Kulturen kennen und lieben Musik. Musik wird deshalb zur Brücke zwischen den Kulturen, zu einer Möglichkeit, das Fremde zu erleben und in seiner Qualität zu erkennen.
- Die geistige und körperliche Auseinandersetzung mit der Trommel ist eine Begegnung mit sich selbst. Trommeln ist Selbsterfahrung und damit eine Chance, das Bild von sich selbst zu erneuern.

Einführung

In der letzten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind Perkussionsinstrumente fremder Kulturen in Europa immer beliebter geworden. Die technischen Entwicklungen auf dem Gebiet der Reisemöglichkeiten und der Telekommunikation haben die Kulturen der Welt näher zusammengedrückt. Auf dieser Grundlage sind auch intensivere Kontakte zu fremden Musikstilen und Instrumenten entstanden.

Dabei werden Trommeln aus dem westafrikanischen Raum, aus Brasilien und Cuba in der pädagogischen Arbeit immer beliebter. Von diesen Instrumenten versprechen sich Pädagogen offensichtlich eine unterstützende Wirkung auf ihre Arbeit.

„Insbesondere in der Auseinandersetzung mit außereuropäischen Musikkulturen lässt sich derzeit ein >Boom< ausmachen, der wohl vor allem auf die positiven Erfahrungen vieler Lehrkräfte mit Musiziermodellen aus dem Bereich der afrikanischen Musik zurückzuführen ist“ (Striegel 1998, S. 4).

Aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen konzentriere ich mich in dieser Arbeit auf Trommeln aus Westafrika. Ich beschäftige mich seit 1991 selber mit westafrikanischen Rhythmen eines bestimmten Trommelensembles, nämlich dem der Volksgruppe der „Malinke“ aus Guinea, Westafrika. Bei meinen Besuchen in Oberguinea, in der Hauptstadt Guineas, Conakry, und im Senegal konnte ich selbst erfahren, dass die Djembe, neben vielen anderen Perkussions- und Melodieinstrumenten, hier eine große Rolle spielt. In den Berichten von verschiedenen Musiktherapeuten und –pädagogen, die mit diesen Instrumenten gearbeitet haben, habe ich einige Aspekte meiner eigenen Begegnung mit der Trommel wiedergefunden. Der Kontakt zu afrikanischen Trommeln scheint also oft ganz ähnlich abzulaufen, und ich möchte deshalb meine Geschichte hier kurz schildern.

Schon als ich dem Instrument das erste Mal begegnete und ohne seinen Klang zu kennen, war ich außerordentlich interessiert. Allein der optische Eindruck hat mich fasziniert und das Bedürfnis geweckt, die Trommel zu spielen. Bei meinem ersten Spielen hatte ich die Gelegenheit, mit Anschlagstechniken zu experimentieren und der Intuition meiner Hände und meiner Ohren zu folgen. Schnell war ich ganz verzaubert und hatte die Welt um mich vergessen. Erst Wochen später, nachdem ich mir ein eigenes Instrument gekauft hatte, wurde mir klar, dass man trommeln lernen kann und es nicht nur einen rein intuitiven Zugang gibt. Als ich dann begann, Unterricht auch im Senegal und Guinea zu nehmen, eröffnete sich mir die faszinierende Komplexität der afrikanischen Rhythmen und der differenzierten Spieltechnik der Djembe.

Seit 1996 faszinieren mich auch die Möglichkeiten, diese Rhythmen als Musiklehrer zu unterrichten, und ich finde es immer wieder spannend, die Lernprozesse meiner Schüler mitzuerleben und zu unterstützen. Seither gebe ich wöchentliche, fortlaufende Kurse und veranstalte Workshops mit einer Dauer von einem Tag bis zu vierzehn Tagen. Ich habe bereits mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen, geistig Behinderten, Gehörlosen, Berliner Straßenkindern und

Schulklassen Trommelstunden abgehalten. Neben meiner freiberuflichen Tätigkeit als Musikpädagoge war ich Trommellehrer an der Musikschule Schöneberg, Gastdozent an der Landesmusikakademie in Berlin und gab Trommelkurse am Deutschen Theater.

Ich bin außerdem seit 1996 als Musiker für afrikanische Tanzkurse tätig. In dieser Funktion begleite ich die Bewegungen der Tänzer, indem ich entsprechend den Tanzfiguren spontan bestimmte Pattern und Akzente spiele. Bis zu vier fortlaufende Kurse in der Woche und viele Workshops von mehreren Tagen pro Jahr habe ich so begleitet. Zu den Veranstaltungsorten gehören unter anderen die Tanzfabrik Berlin e.V. und das Percussion- Art- Center Berlin.

Mit verschiedenen Formationen von Percussion- Gruppen, Theater und Performance Projekten bin ich seit vielen Jahren als Trommler und Darsteller regelmäßig auf Bühnen zu sehen und zu hören. Ich bin Trommler mit anderen Trommlern westafrikanischen und brasilianischen Stils, aber auch Darsteller in eigenen Projekten und fremden Produktionen, etwa am Deutschen Theater, oder mit der Rhythmus- Theater- Comedy Gruppe „p3“.

In den beschriebenen Aufgabengebieten bin ich seit 1999 als freischaffender Musiker professionell tätig und verdiene so meinen Lebensunterhalt.

Vor allem in meiner Tätigkeit als Musiklehrer beobachte ich, dass meine Schüler nicht nur Rhythmen lernen. Das gemeinsame Spielen der Rhythmen und die Beschäftigung mit der Spieltechnik hat auch positive „Nebenwirkungen“. Für viele Schüler über 30 stellt die Trommel einen alternativen Versuch dar, sich doch noch an aktives Musizieren heranzuwagen. Offensichtlich sind viele Menschen von der europäischen Form des klassischen Musikunterrichts verschreckt und sehen in der Trommel eine zweite Chance.

Trommelunterricht ist von Anfang an Gruppenunterricht und bringt die Teilnehmer in Kontakt. Zusammen mit der gegenseitigen Unterstützung und Abhängigkeit beim Musizieren ist die Gruppe ein Ort sozialen Lernens.

Beim Trommeln begegnen die Schüler auch sich selbst. Das Musizieren in der Gruppe bietet Gelegenheit, alte Vorstellungen von sich selbst zu überprüfen und gegebenenfalls durch neue zu ersetzen. Die Trommel übernimmt mit ihrer lauten Stimme dabei die Rolle eines großen Bruders, in dessen Schutz neue Schritte gewagt werden.

Die Tätigkeit des Trommelns ist mit viel Körperlichkeit verbunden. Bewegung, Anstrengung und Berührungen sind ganz direkte Erfahrungen und neue Informationen über den eigenen Körper.

Viele können erst im Schutz der laut trommelnden Gruppe selber laut sein und eigene Impulse wie Freude oder Wut ausleben. Trommeln scheinen hier zu energetisieren.

Diese und weitere Beobachtungen haben meine Neugier geweckt und mich dazu veranlasst, intensiv zu untersuchen, was Trommeln bei Menschen bewegen. Ich habe den Eindruck gewonnen, dass Trommeln sich dabei besonders für die soziale Arbeit eignen. In dieser Arbeit sollen also die besonderen Eigenschaften der Trommel auf eine generelle Anwendbarkeit in der sozialen Arbeit hin überprüft werden.

1. Die Bedeutung von Musik in der Sozialpädagogik

Musik wird im Rahmen der Sozialpädagogik zu einem Zweck eingesetzt, nämlich dem, andere Menschen zielgerichtet zu beeinflussen. Erziehung, auch mit den Mitteln der Musik, ist Manipulation. Die Inhalte der Manipulation müssen allerdings immer wieder kritisch hinterfragt werden. Pädagogen können sonst schnell zum Werkzeug werden und wirken dann im Sinne anderer Interessen. Aus heutiger Sicht scheint eine Erziehung, die eine Persönlichkeitsentwicklung fördert und die Selbstentfaltung und Emanzipation des Individuums zum Ziel hat, ein ethisch richtiges Vorgehen zu sein. Aber auch Pädagogen anderer Zeiten waren von der Richtigkeit ihres Handelns überzeugt und werden aus heutiger Perspektive kritisiert. Pädagogisches Handeln ist also immer in die Ideen und Überzeugungen der Menschen einer bestimmten Zeit eingebunden, und ich werde deshalb auf die historische Entwicklung der Sozialpädagogik und der Musikpädagogik eingehen.

Für die Sozialpädagogik ist Musik nur eines von vielen Medien, mit deren Hilfe sich sozialpädagogische Ziele ansteuern lassen. „Die sozialpädagogischen Aufträge an Musik in der Gegenwart sind einerseits musiktherapeutischer und andererseits musikpädagogischer Art“ (Abel-Struth 1985, S. 48). Beide

Disziplinen bieten Erfahrungen und Methoden, die in der sozialpädagogischen Arbeit Anwendung finden.

Im Folgenden werde ich deshalb die Inhalte und Aufgabenbereiche der Musikpädagogik, der Musiktherapie und der Sozialpädagogik in ihrem historischen Rahmen näher betrachten. Auf diese Weise wird deutlich, wie und mit welcher Zielsetzung Musik in der Sozialpädagogik eingesetzt wird.

1.1. Musikpädagogik

Die wichtigsten Begriffe hinsichtlich eines pädagogischen Umgangs mit Musik sind Musikunterricht, Musikerziehung, Musikdidaktik und Musikpädagogik. Die Analyse von Texten und lexikalischen Abhandlungen zu diesem Themenbereich führt Abel- Struth zu einer Zuordnung bestimmter Begriffe in deren historischen Rahmen.

Unter Musikunterricht verstand man im 19. Jahrhundert sowohl den praktischen als auch den theoretischen Anteil des Sachbereichs. Der theoretische Anteil wurde jedoch außerdem mit den Worten Musikpädagogik oder musikalische Didaktik umschrieben (vgl. Abel- Struth 1985, S. 94).

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wurde zunehmend der Terminus Musikerziehung verwendet. Die Betonung des erzieherischen Anteils im Unterricht stand im Zusammenhang mit der Reformpädagogik und der musikalischen Jugendbewegung dieser Zeit, in der eine Erziehung durch Musik angestrebt wurde.

Unter Musikdidaktik versteht man das theoretische Wissen des Lehrens und Lernens von Musik. „Musikdidaktik ist die Theorie des Musikunterrichts“ (Wagner 1982 S. 8).

Der gesamte Fachbereich wird heute als Musikpädagogik bezeichnet und darunter die wissenschaftliche, also theoretische wie auch die praktische pädagogische Auseinandersetzung mit Musik verstanden (vgl. Abel- Struth 1985, S. 100).

Kraemer versteht unter Musikpädagogik einen Sammelbegriff, der jede theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Musik in Unterricht, Erziehung und Wissenschaft zusammenfasst.

Musikpädagogik ist ein Sammelbegriff für alle theoretischen und praktischen Bemühungen um musikbezogene Aneignungs- und Vermittlungsprozesse, die für musikalische Erziehung und Bildung, für musikalisches Lehren und Lernen sowie für musikbezogenes Denken und Handeln bedeutsam sind. Dabei bildet die künstlerisch-praktische, die

musiktheoretisch-analytische und historische Beschäftigung mit Musik sowie die Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen die unverzichtbare Grundlage musikpädagogischen Denkens und Handelns (Kraemer 2004).

Der Begriff Musikunterricht bedeutet von diesem Standpunkt aus also einen Teilbereich der Musikpädagogik.

1.1.1. Ziele und Aufgaben der Musikpädagogik

Bei der Arbeit mit Musik übernehmen Sozialpädagogen auch musikpädagogische Handlungsprinzipien. Weil Sozialpädagogen zielgerichtet beeinflussen, sollten sie sich über die Hintergründe ihrer Zielrichtung, nämlich der musikpädagogischen, bewusst sein.

Die Aufgaben der Musikpädagogik ergeben sich aus den vielfältigen Interessen der Gesellschaft. Diese Interessen sind religiöser, politischer, therapeutischer und sozialer bzw. sozialpädagogischer Art (vgl. Abel- Struth 1985, S. 37).

Bis in das beginnende 20. Jahrhundert bestimmt die Kirche den Inhalt von Musikunterricht mit der Forderung, dass hier zum rechten Singen kirchlicher Lieder herangebildet werden soll. Der Instrumentalunterricht wird neben dem Gesangsunterricht erst Anfang des 19. Jahrhunderts Teil musikpädagogischer Interessen. „Neu ist der improvisatorische Umgang mit dem Lied und das Erlernen von Volksinstrumenten: Hirtenflöte, Schalmey, Zither“ (Hopf 1984, S. 96).

Politische Interessen äußern sich etwa in der Marschmusik des Militärs oder der Komposition und dem Singen von Nationalhymnen. Musik soll hier z.B. den Soldaten Mut machen oder bei politischen Feierlichkeiten den patriotischen Geist entflammen. Während des Dritten Reichs wird Musikerziehung regelrecht instrumentalisiert, um politische Ideen (wie etwa das Rassendenken) zu verbreiten (vgl. Abel- Struth 1985, S. 39). „Wie sehr Musik aber auch ein Medium der massenhaften subtilen Verführung sein kann, wissen wir aus unserer jüngsten Vergangenheit (so genanntes ‚Drittes Reich‘ und ehemalige DDR) nur zu genau“ (Bastian 2000, S. 58).

Musik soll zudem heilen. Sie soll im Rahmen medizinischer, therapeutischer, aber auch sonder- und heilpädagogischer Anwendung eine „[...] Hilfe bei psychischen Leiden des Menschen“ sein (Abel- Struth 1985, S. 42). In der Arbeit mit

Behinderten sollen die Folgen der Behinderung ausgeglichen werden, indem Motorik, Konzentration und Reaktion durch die Anwendung von Musik geschult werden. Auch zur Behandlung von Sprachstörungen wird Musik in diesem Zusammenhang angewendet.

Musik wird ganz allgemein auch die Macht zugesprochen, eine Lebenshilfe zu sein, indem sie kompensatorisch wirkt und der Rekreation, also der Erholung dient. Eine kompensatorische Rolle kommt ihr zum Beispiel in der Schule zu, wo man sich von Musik erhofft, dass sie hilft, den Schulstress abzubauen. (vgl. Abel-Struth 1985, S. 43)

Während unter Musikpädagogik in der Vergangenheit zunächst das Vermitteln musikpraktischer Fertigkeiten verstanden wurde, verlagerte sich der Schwerpunkt hin zur Förderung der und Erziehung zur Gemeinschaft. Heute orientiert sich Musikpädagogik dem Zeitgeist entsprechend vor allem am Individuum und der Förderung dessen psychosozialer Gesundheit. Die Arbeit mit Trommeln verbindet die Idee, Gemeinschaft herzustellen und das Individuum in seiner Lebensbewältigung zu unterstützen.

1.1.2. Ziele und Aufgaben des Musikunterrichts

Im Musikunterricht geht es vornehmlich um das Vermitteln von Kenntnissen, die zum Musizieren oder zum Verstehen von Musik befähigen. Unterrichtsinhalte sind die Analyse der musikalischen Form, die Musikgeschichte und das praktische Erlernen des Singens sowie des Instrumentalspiels, zu dem auch die theoretischen Kenntnisse gehören, die hierfür hilfreich sind. In zweiter Linie geht es aber auch um die Förderung von Fähigkeiten, die nicht direkt mit dem Musizieren in Verbindung stehen, sondern sich daraus ergeben. Musikpädagogen sind also auch an der Wirkung interessiert, die eine Auseinandersetzung mit Musik mit sich bringt. Musik wird demzufolge zu einem Medium. Im weitesten Sinne dient es der Persönlichkeitsentwicklung, also einer Erziehung durch Musik, und nicht wie in der Musiktherapie der Behandlung bestimmter Krankheitsbilder, also einer Heilung durch Musik.

Wenn Musiklehrer and der Schule die Musik in ihrem Unterricht als Medium verstehen, versprechen sie sich von ihrem Unterricht also, dass er mehr leistet als Musikverständnis, Musiktheorie oder instrumentale Praxis zu vermitteln.

Wagner erläutert eine ganze Reihe von Faktoren, die im Musikunterricht eine erziehende Wirkung haben, wo Musik demzufolge die Funktion eines Mediums hat:

Die „struktur- und formbildende Kraft“, also Melos, Rhythmik, Dynamik und Koloristik der Musik, vermittelt eine innere Harmonie.

Das Hören- Lernen musikalischer Strukturen führt zu einer Differenzierung des Hörvermögens und steigert die Lernfähigkeit.

Durch das „[...] rationale Erfassen eines Zusammenhangs, durch das sinnliche Ertasten einer musikalischen Ordnung wird die Konzentration [...] geschult“ (Wagner 1982, S. 10). Diese kognitive Schulung kann die allgemeinen Lernleistungen verbessern.

Ein lustvolles Experimentieren und Gestalten mit Klängen motiviert zu neuem, lernendem Entdecken und ist eine allgemeine Lernhilfe auch für andere Bereiche. Erfahrungen im gemeinsamen Musizieren wie Selbstbestätigung, Bestätigung durch andere, Rücksichtnahme auf Mitwirkende und der Beweis eigener Leistung sind Elemente, die ein positives Lebensgefühl vermitteln und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Musik ist eine Lebenshilfe, weil sie emotional regulierend wirkt und zur Selbstbesinnung und Selbstfindung veranlasst.

Das Musizieren in der Gruppe ermöglicht zudem Erfahrungen mit dem Verhalten in einer Gemeinschaft und dient so der Sozialisation.

(vgl. Wagner 1982, S. 9 ff)

Striegel orientiert sich am Bericht der Kultusministerkonferenz der Länder zur Situation des Musikunterrichts und fasst die Aufgaben des schulischen Musikunterrichts in drei Ansätzen zusammen. Von einem allgemein-pädagogischen Ansatz her betrachtet fördert Musik demnach die Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit. Sie hilft, Phantasie, Kreativität, Toleranz und Medienkompetenz zu entwickeln und bildet so die Grundlage für einen selbst bestimmten Lebensentwurf (vgl. Striegel 2000, S. 262).

Einem zweiten, nämlich kulturpolitischen Ansatz zufolge hat Musikunterricht die Aufgabe, kulturelle Fertigkeiten und kulturelles Wissen zu vermitteln und zu pflegen, womit sowohl die eigenen als auch fremde Kulturen gemeint sind.

Vom dritten, dem institutionellen Ansatz aus betrachtet haben Musikgruppen an der Schule repräsentative Aufgaben. Auf Schulfesten vermitteln sie ein positives Bild der Schule an die Öffentlichkeit (vgl. Striegel 2000, S. 263).

Dem Musikunterricht an der Schule spricht Schurbein eine besondere Bedeutung zu, „weil das Fach Musik die vermehrt geforderte Kreativität und Teamfähigkeit bei gleichzeitig hoher Eigenkompetenz deutlicher als andere Unterrichtsfächer fördern kann“ (Schurbein, 2000, S. 275). Die musische Tätigkeit verbessere außerdem die Koordination der beiden Gehirnhälften. „Gerade die musischen Fächer bewirken eine physiologisch messbare Verbesserung der rechts- linken Hirnkoordination und fördern dadurch das komplex vernetzte Denken“ (Schurbein, 2000, S. 276).

Die hier gesammelten Erkenntnisse über die Funktion der Musik als Medium im Musikunterricht können auch auf den sozialpädagogischen Einsatz von Trommeln übertragen werden. Welche Wirkung speziell mit Trommeln als Medium erreicht werden kann, soll in den Kapiteln 3 und 4 behandelt werden.

1.1.3. Die Transferleistung von Musikunterricht

Musikunterricht ermöglicht quasi nebenbei, neben dem Erlernen von Fertigkeiten, die zum Musikmachen befähigen, eine ganze Reihe von Erfahrungen, die der Entwicklung verschiedener anderer Fähigkeiten des Menschen dienen können. Die Übertragung von Gelerntem aus dem einen Lernfeld in ein anderes, also zum Beispiel von Erfahrungen aus dem Musikunterricht in den Umgang mit anderen Menschen, wird hier als Transferleistung bezeichnet (vgl. Bastian 2000 S. 44).

Bastian fasst die Ergebnisse einer Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen zur Wirkung von Musikunterricht wie folgt zusammen:

- „Musikerziehung (ME) fördert die Intelligenz- und Kreativitätsentwicklung, reduziert neurotizistische Tendenzen, Kinder werden affektstabiler.
- ME fördert die geistige Reife, entfaltet die Phantasie und stabilisiert die Psyche der Kinder.
- Modellklassen (mit vertiefter ME) zeigen sich kreativer, haben ein besseres räumliches Vorstellungsvermögen, verfügen über einen besseren sprachlichen Ausdruck.

- ME führt zu einer allgemeinen Aufgeschlossenheit und einer positiven Lernhaltung, die sich auch auf andere Fächer auswirkt.
- Singen und Musizieren erhöhen das Konzentrationsvermögen und die allgemeine Disziplin.
- ME beeinflusst den Klassengeist positiv und senkt die Stressempfindlichkeit. (Bastian 2000, S. 60).

Dabei macht er jedoch deutlich, dass aufgrund methodischer Mängel die Validität der Ergebnisse vieler Untersuchungen angezweifelt werden kann.

Bastian meint, „[...] dass man die These von der außermusikalischen Wirkung der Musik(erziehung) in einer globalen Form verwerfen muss [...]“ (Bastian 2000, S. 62). Damit will er sagen, dass sich musikalische Anwendungen nicht pharmakologisch verschreiben lassen. Das heißt, eine bestimmte Vorgehensweise im Musikunterricht hat nicht eine immer gleiche bestimmte Wirkung. Die Wirkung hängt auch von den Teilnehmern und von der Art und Weise des Unterrichts ab. Der Transfer von Erfahrungen aus dem Musikunterricht auf andere Bereiche der Persönlichkeit scheint außerdem vom Alter abhängig zu sein. Im Sinne einer kognitiven Entwicklung ist der Transfereffekt um so wirkungsvoller und sicherer nachzuweisen, je jünger das Kind ist (vgl. Bastian 2000, S. 64).

In einer Schweizer Studie, die auf drei Jahre angelegt war, sollte die Vermutung empirisch belegt werden, dass eine intensive Beschäftigung mit Musik sich positiv auf die Gedächtnisleistungen, auf die sprachliche und allgemeine Ausdrucksfähigkeit auswirkt und die Lebensfreude steigert (vgl. Bastian 2000, S. 66). Die Ausdrucksfähigkeit und Gedächtnisleistung wurde durch „zeichnerische Nacherzählung“ getestet, ergab jedoch keine systematischen Unterschiede zur Kontrollgruppe. Auch glaubten die Kinder der Versuchsklasse nicht, wie erwartet wurde, dass sie mehr Einfluss auf ihre Umwelt hätten, dass sie ihre Umwelt besser kontrollieren könnten. Die Messung der Intelligenz ergab ebenfalls keine Unterschiede zwischen den Versuchs- und den Kontrollklassen.

Obwohl die Schüler für diese Studie vom regulären Unterricht befreit wurden, konnten bei ihnen aber im Vergleich zur Kontrollgruppe keine Leistungseinbußen festgestellt werden. Als überzeugend für die Wirkung des intensiven Musikunterrichts wurden die positiven Veränderungen der sozialen Struktur der Versuchsklassen bezeichnet. Die Schüler der Versuchsklassen verteilten ihren

Schulkameraden nach einem Jahr mehr „Zuneigungspunkte“ als zum Zeitpunkt der ersten Messung. Sie machten weniger Angaben über neutrale Beziehungen, und ihr Präferenzwert, der sich aus einer Addition von Zu- und Abneigungswerten ergab, lag höher als in den Kontrollklassen (vgl. Bastian 2000 S. 66 f).

Der Schweizer Schulversuch hat damit gezeigt, dass intensiver Musikunterricht vor allem den sozialen Zusammenhalt in der Schulklasse positiv beeinflusst.

Wir halten aufgrund dieser Ergebnisse an der plausiblen These fest, dass der Musikunterricht im Vergleich zu anderen Fächern in besonderer Weise die sozialen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen fördert, denn individuelle Leistungen werden meist im Verbund einer Gemeinschaft, eines musizierenden Ensembles präsentiert. Die Gesamtleistung rangiert vor der Einzelleistung, wobei koordinierte Zusammenarbeit, Rücksichtnahme, Initiative und Verantwortung für das Gemeinsame als notwendig und hilfreich erfahren werden können (Bastian 2000, S. 68).

Eine weitere Folge des Treatments war eine positivere Einstellung der Schüler gegenüber ihrer Schule, zum Musikunterricht im Besonderen und zur Musik im Allgemeinen.

Bastian führte aber auch eine eigene umfangreiche Studie zur Wirkung von Musikerziehung durch. In einer sechsjährigen Langzeitstudie an Berliner Grundschulen wurden bestimmte Entwicklungsanalysen angestellt und ihre Ergebnisse zusammengefasst. Erkenntnisleitendes Interesse war es herauszufinden, welche erzieherische Wirkung ein musikalischer Schwerpunkt an Berliner Grundschulen auf die Schüler hat und welche Entwicklung Kinder und Jugendliche unter dem Einfluss erweiterter Musikerziehung durchlaufen.

Es wurde davon ausgegangen, dass Erfahrungen, die im Rahmen des Musikunterrichts gemacht werden, auf andere Lernbereiche übertragen bzw. transferiert werden. Die Frage war, welchen Einfluss „[...] Erfahrungen, Prägungen, Wissen, Erkenntnisse etwa kognitiver, ästhetischer, kreativer, emotionaler, sozialer, psychomotorischer Art, wie sie im Umgang mit Musik erworben werden können, auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen“ (Bastian 2000, S. 47) haben.

Untersucht wurde eine Reihe von Persönlichkeitseigenschaften, von denen vermutet wurde, dass sie durch Musik positiv beeinflusst würden. In Übereinstimmung mit der oben dargestellten Schweizer Studie konnte in Bastians Untersuchung bestätigt werden, dass besonders die soziale Kompetenz der Kinder

durch Musikerziehung positiv beeinflusst werden kann. „Der Umgang mit Musik kann den (jungen) Menschen zum Mitmenschen, zur Gruppe, zur Gemeinschaft, zur Gesellschaft öffnen wie kaum eine zweite soziale Tätigkeit“ (Bastian 2000, S. 340). Auch ein Zusammenhang von Musikalität und Intelligenz konnte bestätigt werden. Verschiedene Intelligenzbereiche werden während des Musizierens teils zur gleichen Zeit beansprucht und trainiert (vgl. Bastian 2000, S. 292 f). Die Konzentrationsfähigkeit der Kinder konnte durch Musikerziehung zwar nicht gesteigert werden, dafür konnten aber besonders schlechte Leistungen verhindert werden. Die Untersuchungen ließen den Schluss zu: „Musikerziehung kann gegen Konzentrationsdefizite präventiv bzw. kompensatorisch wirken“ (Bastian 2000, S. 354). Es zeigte sich des Weiteren, dass eine Beschäftigung mit Musik der Entwicklung von Angst und emotionaler Labilität entgegenwirkt. Die Autoren stellten fest, „[...] dass stichprobenübergreifend die meisten Kinder unseres Projekts überdurchschnittliche Ängste im Verlauf der sechsjährigen Grundschulzeit abbauen und ihren normalen (Schul-) Alltag gelassen bewältigen konnten“ (Bastian 2000, S. 377). Die Entwicklung der musikalischen Begabung, also der Musikalität der Kinder, wurde durch das Nachsingen eines vorgegebenen Liedes untersucht. Die vokale, rhythmische und metrische Reproduktionsfähigkeit der Kinder konnte durch die erweiterte Musikerziehung in den Modellschulen gesteigert werden (vgl. Bastian 2000, S. 387). „Musizieren insgesamt, gleich ob im Orchester oder im Chor, fördert die musikalischen Fähigkeiten“ (Bastian 2000, S. 429). Untersucht wurde auch, ob die Kinder ein eher positives oder negatives Bild von sich selbst haben. Es zeigte sich, dass die Schüler der Modellgruppe besonders ihre schulischen Leistungen signifikant besser einschätzten als die Kontrollgruppe (vgl. Bastian 2000, S. 465). Die Kinder mit erweiterter Musikerziehung sahen sich dabei eher als Anführer einer Gruppe und hatten demzufolge ein gesteigertes soziales Selbstbewusstsein. Sie waren außerdem stärker von der Hoffnung auf Erfolg geprägt, als eine Angst vor Misserfolg zu empfinden (vgl. Bastian 2000, S. 468). Auch die Lehrer schätzten die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler an den Modellschulen signifikant positiver ein.

Diese überdurchschnittlichen Ergebnisse in der Einschätzung durch die Lehrer lassen keinen Zweifel, dass das Lernen eines Instruments und das gemeinsame Musizieren Merkmale wie intensive Mitarbeit, Selbstständigkeit, Interesse an Neuem, rasches Auffassen und Begreifen, keine Blockierung bei Leistungsdruck, gutes Gedächtnis, sorgfältige Feinmotorik und körperliche Gewandtheit fördern und fördern (Bastian 2000, S. 483).

Die Erkenntnisse über die Transferleistung von Musikunterricht sind nicht auf eine bestimmte Musikpraxis beschränkt und somit auch auf Trommeln übertragbar. Natürlich muss aber berücksichtigt werden, dass nur Schulkinder untersucht wurden, die Klientel in der sozialen Arbeit dagegen annähernd alle Altersgruppen und auch behinderte Menschen umfasst. Ich glaube aber, dass die Ergebnisse der Untersuchungen, entsprechend angepasst, auch für diese Klientel gelten.

1.2. Musiktherapie

Pädagogik und Therapie scheinen sich in der Praxis immer wieder zu vermischen. An dieser Stelle möchte ich darstellen, wie die Fachgebiete in der Literatur getrennt werden. Zudem soll geklärt werden, inwieweit das Wissen und die Methoden der Musiktherapie für die Sozialpädagogik nutzbar gemacht werden können.

Eine detailliertere Darstellung musiktherapeutischer Verfahren und deren Wirkung erfolgt dann im Kapitel „Psychologische Wirkung von Musik“.

1.2.1. Abgrenzung von Musiktherapie zur Musikpädagogik

In der Musiktherapie ist die Musik ein Medium, das mit dem Ziel eingesetzt wird, bestimmte, besonders psychisch bedingte pathologische Störungen des Menschen zu behandeln (vgl. Schwabe 1982, S. 182 f).

Musik wird angewendet, um die seelische und körperliche Gesundheit zu erhalten, wieder herzustellen oder zu fördern. Dabei wird vorausgesetzt, dass Musik Patienten hilft, sich selbst und die Umwelt besser zu verstehen, wodurch der psychische und physische Zustand der Patienten verbessert werden kann. Musik wird als Kommunikationsmittel verstanden, das sowohl prä- als auch postverbal eingesetzt wird.

Außerdem bietet Musik die Möglichkeit, Struktur zu erfahren, die geordnet oder ungeordnet gehört werden kann. Zuletzt kann Musik ein Erinnerungs- und Sinnträger sein (vgl. Hopf 1984, S. 199 f).

Ästhetische Kriterien, also die Wertung der Musik bezüglich ihrer Schönheit und Qualität, etwa besonderer kompositorischer Leistungen, sind in der Musiktherapie nicht von Bedeutung. Nicht die Musik als solche steht im Vordergrund, sondern der therapeutische Prozess, für den sie nutzbar gemacht werden soll. Musikalische Werke werden ausschließlich aufgrund ihrer Wirkung auf die Patienten bzw. den Fortgang der Therapie beurteilt.

„Verschiedene Techniken und Aktionsmodelle (z.B. Gruppenimprovisation) werden sowohl in der Pädagogik als auch in der Therapie eingesetzt“ (vgl. Staatsinstitut 1993, S. 35).

In ihren Handlungsprinzipien orientiert sich die Musiktherapie an der Psychotherapie (vgl. Schwabe 1986, S. 37). Musiktherapie wird dementsprechend heute fast ausschließlich als eine Form der Psychotherapie angesehen. In diesem Rahmen werden neben neurotischen Störungen und psychosomatischen Beschwerden auch funktional-vegetative Erkrankungen und organische Krankheiten behandelt (vgl. Staatsinstitut 1993, S. 36).

Einerseits sollen die Symptome dieser Störungen und Krankheiten abgebaut werden, und andererseits soll versucht werden, die inneren Einstellungen des Patienten positiv zu beeinflussen. Es geht also darum das Motivationsgefüge des Patienten in dem Sinne zu beeinflussen, dass er seine Persönlichkeitsabsichten besser verwirklichen kann.

Das Ziel psychotherapeutischer Verfahren, also auch der Musiktherapie, ist es, „spezifische Beschwerden oder Behinderungen in der Lebensrealisierung mit Krankheitswert zu beseitigen oder zu reduzieren“ (Schwabe 1986, S. 54).

Kennzeichnend für eine musiktherapeutische Maßnahme ist eine eindeutig formulierbare Absicht und Zielstellung, bei der negative Folgen im Sinne einer Kontraindikation weitgehend ausgeschlossen werden können. Des weiteren müssen persönlichkeitsbezogene Faktoren, Symptome der Störung, das Alter und das Geschlecht der Patienten berücksichtigt werden. Die Wahl des Zeitpunktes der Maßnahme und ihre Dauer werden dementsprechend gewählt und schließlich wird ein passendes musiktherapeutisches Verfahren ausgewählt (vgl. Schwabe 1982, S. 181 f.). Das Ergebnis ist ein Therapieplan, nach dem die Behandlung durchgeführt wird und der während der Behandlung wenn nötig aktualisiert werden kann.

Auch Sozialpädagogen unterstützen ihre Klientel beispielsweise darin, ihre Persönlichkeitsabsichten besser verwirklichen zu können und sich selbst sowie ihre Umwelt besser verstehen zu können. Viele Zielsetzungen der Therapeuten sind mit denen der Sozialpädagogen vergleichbar. Sozialpädagogen können insofern von den Methoden der Musiktherapie lernen. Allerdings sind die Interventionsformen der Pädagogik nicht auf die Heilung von Krankheiten angelegt. Das sozialpädagogische Interesse an Musik werde ich im Folgenden näher beschreiben.

1.3. Die Aufgabe von Musik in der Sozialpädagogik

In der sozialpädagogischen Arbeit ist Musik ein Mittel, um bestimmte pädagogische Ziele zu erreichen. Es geht hier ähnlich wie in der Musiktherapie eher darum, was mit den Menschen passiert, die musizieren, und weniger um die technischen Fähigkeiten des Musizierens selbst. „Für die Musik als pädagogisches Medium bedeutet das, dass Erfahrungen, die im Verlaufe einer Arbeit an einer Aufgabenstellung gemacht werden, und Erlebnisse und Erkenntnisse der Teilnehmer wichtiger sind als ein erarbeitetes Musikstück [...]“ (Auerbach 1979, S. 57). Der Bereich des Musikunterrichts, wo es darum geht, ein Musikinstrument technisch zu beherrschen, wird hier zur Nebensache. Im Mittelpunkt des Interesses stehen die Erfahrungen, die der Einzelne beim Musizieren machen kann, und die persönlichkeitsbildenden Lernprozesse, die dabei möglich werden.

1.3.1. Was Sozialpädagogik leisten soll

Seit seiner ersten schriftlichen Niederlegung bei Diesterweg 1850 (Marburger 1979, S. 41) wurden dem Begriff Sozialpädagogik unterschiedliche Aufgabenbereiche zugeschrieben. Das sich wandelnde Verständnis von den Aufgaben der Sozialpädagogik ergab sich jeweils aus den historisch bedingten gesellschaftlichen Umständen.

Christian Niemeyer wagt den Versuch einer unfassenden Definition des heutigen Verständnisses von Sozialpädagogik. In einem Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe beschreibt er sie als:

Anstrengungen, die darauf zielen, Prinzipien pädagogischen Erkennens und Handelns nutzbar zu machen zur Lösung und Gestaltung von Problemen, die sich – im weitesten Sinne [...] – aus der sozialen Frage ergeben oder die sich – im engeren Sinne [...] – innerhalb eines dann als sozialpädagogisch qualifizierten Objektbereichs (vor allem dem der Jugendwohlfahrt/Jugendhilfe) stellen (Niemeyer 1989, S. 1416).

Dieser Definition zufolge ist Sozialpädagogik also der Versuch, den aus dem Widerspruch von sozialer Balance und kapitalistischer Wirtschaftsform entstandenen sozialen Druck mit pädagogischen Mitteln abzuschwächen; andererseits ist sie die Theorie und Praxis des Bereichs Jugendarbeit.

Das sozialpädagogische Aufgabenfeld auf die Jugendarbeit zu beschränken scheint mir jedoch eine zu enge Auffassung zu sein. Der Bereich Sozialpädagogik lässt sich heute nicht mehr durch die Arbeit mit einer bestimmten Klientel charakterisieren. Sozialpädagogen werden überall dort erzieherisch tätig, wo ein Bedarf für erzieherisches Handeln erkannt wird, der als Hilfe zur Lebensbewältigung einzelner und Gruppen betrachtet werden kann.

Was Pädagogik bewirken soll, beschreibt aber auch Schwiersch, nur in Bezug auf die Arbeit mit Jugendlichen:

Ein heranwachsender Mensch soll in seiner Identitätsentwicklung unterstützt werden. Er soll in die Lage versetzt werden, seinen Weg zu wählen und nach der Wahl gehen zu können. Er soll in Rollenfunktionen hineinwachsen, seine Geschlechtsrolle finden. Er soll von seinen Eltern und seiner peer-group unabhängig werden und gleichzeitig sozialfähig sein. Er soll gegenüber bestimmten Gefahren immunisiert werden wie z.B. gegenüber selbst zerstörerischem Suchtverhalten. Er soll Verantwortung für sich übernehmen. (Schwiersch 1995 S. 141 f)

Huschke- Rhein vertritt die Ansicht, dass richtig verstandene pädagogische Tätigkeit Hilfe zur Selbstorganisation sein soll. Sie kann das sich entwickelnde Individuum von außen nicht verändern, sondern ihm nur Impulse zu seiner Selbstentwicklung geben. Erzieher und Erzieherinnen üben demzufolge letztlich nur BeraterInnenfunktionen aus (vgl. Krause, C. 2003, S. 15).

1.3.2. Die Aufgaben von Musik in der Sozialpädagogik

Im Rahmen der musischen Reformbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts wird die Erziehung zur Gemeinschaft der zentrale soziale Auftrag an Musik. Man befürchtete einen Untergang unserer Kultur, wenn die Gemeinschaft als der natürliche Zustand menschlichen Zusammenlebens verloren ginge und durch die Gesellschaft ersetzt würde. Die Gesellschaft sei nur eine Konstruktion, die eine wesentliche Verbundenheit der Menschen nicht enthalte (vgl. Abel- Struth 1985,

S. 45). Hermann Nohl war davon überzeugt, dass Musik diese Form der Gemeinschaft herstellen könne. „Es gibt keine Kunst, die so in die Gemeinschaft führt, wie sie“ (Nohl 1919, S. 165).

Musik in der Sozialpädagogik hat aus heutiger Sicht eine Funktion, die zwischen den Aufgaben der Musiktherapie und der Musikpädagogik liegt. Es geht um eine ganz spezifische Verbindung von musikpädagogischen mit musiktherapeutischen Elementen (vgl. Finkel 1979, S. 19). Die Sozialpädagogik „[...] entdeckt Lücken im soziokulturellen Berufsfeld, die sowohl eine sich vornehmlich als ‚medizinische Hilfsmethode‘ verstehende Musiktherapie (Voigt, 1981) als auch eine sich allein auf Vermittlung von musikalischem Können und Wissen verstehende Musikpädagogik nicht zu schließen vermögen“ (Abel- Struth 1985, S. 48). Mit dem Wort Lücke ist die Aufgabe gemeint, die aus den sozialen Defiziten herrührenden Ängste zu überwinden, deren Wurzeln in der modernen Gesellschaft liegen.

Die sozialpädagogischen Bemühungen gehen dahin, dem Einzelnen zu helfen, die unserer Gesellschaft innewohnenden sozialen Probleme besser bewältigen zu können. In diesem Zusammenhang stellt die Musik eines von vielen Medien dar, die dem Pädagogen zur Verfügung stehen. Medien sind in der Pädagogik deshalb von Bedeutung, weil Verhaltensänderungen leichter zu erreichen sind, wenn die Lernenden aktiv handelnd zu Erfahrungen kommen, als wenn sie rein theoretisch über diese Erfahrungen belehrt werden (vgl. Finkel 1979, S. 57). Erziehungsziele können also mit Hilfe pädagogischer Medien erfahrbar gemacht und so effektiv gelernt werden.

Als sozialpädagogische Ziele im Zusammenhang mit Musik nennt Auerbach insbesondere Selbstfindung und Selbstverwirklichung, das Bereitstellen eines alternativen Kommunikationsmittels und das Vermitteln einer Kompensationsmöglichkeit zur Bewältigung von alltäglichem Stress (vgl. Auerbach 1979, S. 57).

Für soziale Ziele eignet sich Musik deshalb besonders, weil es ein kommunikatives Medium ist, das kooperatives Handeln fördert. Im Gegensatz zum Spiel, das ebenfalls ein kommunikatives Medium darstellt, hat Musik den Vorteil, ohne Wettstreit auszukommen. Gemeinsames Musizieren lässt also den Leistungsgedanken noch weiter in den Hintergrund rücken und bietet damit Raum für konkurrenzfreie soziale Kontakte (vgl. Auerbach 1979, S. 58).

Die Gruppenleiter müssen zusätzlich dafür sorgen, dass auch eine individuelle Orientierung an Leistung, etwa beim Instrumentalspiel, ausbleibt. Am leichtesten lässt sich das erreichen, indem Aufgabenstellungen verwendet werden, die alle Teilnehmer erfüllen können. Ansonsten können Teilnehmer sich- aus Angst zu versagen- der Gruppe entziehen, indem sie nicht mehr mitmachen.

Die musikalische Improvisation ist eine geeignete Form, um Leistungsstress bei den Teilnehmern zu vermeiden. Die Qualität der musikalischen Leistung lässt sich hier nicht an objektiven Kriterien festmachen, weil es eine große Zahl möglicher und richtiger Lösungen gibt (vgl. Auerbach 1979, S. 60).

In jedem Fall sollte das Instrument ohne Vorkenntnisse und ohne langes Üben von den Teilnehmern spielbar sein, meint Auerbach. „Wenn jedes Gruppenmitglied die Möglichkeit haben soll mitzutun, müssen die Instrumente so geartet sein, dass weder langfristiger Unterricht noch abstraktes Üben erforderlich sind“ (Auerbach 1979, S. 60).

Wie ich in dieser Arbeit zeigen werde, erfüllen besonders Trommeln die hier von Auerbach zusammengestellten Kriterien.

Auerbach ist in ihren Überlegungen nicht auf die Möglichkeit einer Präsentation der von den Teilnehmern erarbeiteten Musik eingegangen. Dazu müssen nicht komplizierte Stücke erarbeitet werden, denn auch Improvisationen können aufgeführt werden. Natürlich sind Aufführungen mit einem gewissen Leistungsdruck verbunden. Gerade aber die Präsentation bietet den Teilnehmern, meiner Erfahrung nach, das Erlebnis, etwas geschafft zu haben, eben eine Leistung erbracht zu haben und ist deshalb eine große Bestätigung des Selbstwerts.

Darauf weist auch Klaus Staffa in einem Interview mit mir hin. In seinem Projekt spielen über hundert Jugendliche auf verschiedenen Trommeln und präsentieren ihre Arbeit auf dem Karneval der Kulturen in Berlin.

Und die Erfahrung, die die machen, ist, dass sie halt ganz viel Anerkennung kriegen, dass sie ein ganz kleines bisschen was lernen, sich unterordnen und dann als Einheit sich darstellen auf einem LKW! Das ist - wie ein Schiff fährt man da durch, ja! Das ist irgendwie irre, es ist geil, das Gefühl! Durch so Wogen von Publikum, und - sie haben da eine unglaubliche Bestätigung!

[...] und auch sonst krieg ich viel Feedbacks, wo die dann eben sagen, dass das das Tollste in dem Schuljahr war! (Staffa 2004, Interview im Anhang)

1.3.3. Arbeitsbereiche der Sozialpädagogik mit Musik

Musik kann auf diese Weise mit ganz unterschiedlicher Klientel zur Anwendung kommen. Im Handbuch „Musik in der sozialen Arbeit“ werden die folgenden Arbeitsbereiche genannt:

- Musik in der Elementarerziehung
- Musik in der Jugendarbeit
- Musik in der Arbeit mit Mädchen
- Musik in der Altenarbeit
- Musik in der Behindertenarbeit
- Musik in der Schulsozialarbeit
- Musik in der Heimerziehung
- Musik in der Interkulturellen Arbeit
- Musik in der stadtteilorientierten Sozialen Kulturarbeit
- Musik in der Suchtprävention und Drogenarbeit
- Musik im Strafvollzug (vgl. Hartogh;Wickel 2004, S. 8 f)

1.3.3.1. Musik in der Elementarerziehung

Eine Zielsetzung bei der Arbeit mit Kindern ist die musikalische Früherziehung. Die intensive musikalische Förderung im Vorschulalter entscheidet über den Erfolg späterer musischer Bildungsbemühungen. Hier geht es also um die Vermittlung von Fertigkeiten. Zudem gilt es, mobile Verhaltensweisen und Kreativität zu fördern (vgl. Fuhrmann 1979, S. 66).

Musik ist aber auch geeignet, in den ersten Lebensjahren auf umfassende Weise die Gesamtentwicklung des Kindes zu stützen, da Musik verschiedene kognitive Fähigkeiten miteinander verknüpft (vgl. Widmer 2004, S. 319).

Widmer weist außerdem auf die umfangreiche Transferwirkung von musikalischer Betätigung hin. Demnach ermöglicht musikalische Betätigung ein Erlebnis von Raum (räumliche Vorstellung), unterschiedliche Kommunikationsprozesse und emotionale Ausgeglichenheit. Sie fördert die Differenzierung von Sinneswahrnehmungen, die Sprachentwicklung, die Entwicklung der motorischen Geschicklichkeit und die Ausdrucksfähigkeit. Sie

begünstigt soziales Verhalten und bahnt kognitive Verstehensprozesse sowie die Symbolbildung an (vgl. Widmer 2004, S. 320).

Musik macht Lust, im Hier und Jetzt selbst aktiv zu werden und dabei in Kommunikation mit anderen Menschen kreative und konstruktive Ideen umzusetzen (vgl. Widmer 2004, S. 326).

Bei meinem Trommelunterricht mit Kindern von 7-9 Jahren an der Musikschule wurde deutlich, dass sich mit der afrikanischen Djembe nicht genügend toben lässt. Das Instrument ist so groß und schwer, dass Kinder es nur im Sitzen spielen können. Zwar können die Kinder mit der Djembe laut sein, auf sie einprägen und so besonders aggressive Energien ausagieren, aber nach einer gewissen Zeit entsteht bei ihnen das Bedürfnis, aufzustehen und herumzulaufen. Hier sind vielfältige Spielideen gefragt, wie zum Beispiel auf ein musikalisches Signal hin den Platz zu tauschen oder transportable leichte Kleinpercussion einzubeziehen.

Auch Knab weist auf den Bewegungsdrang der Kinder hin, wenn er berichtet, dass bei jüngeren Kindern Tanzspiele, die der Körperbewusstmachung, also der Körpererfahrung dienen, auf große Resonanz stoßen (vgl. Knab 2004, S. 396).

1.3.3.2. Musik in der Jugendarbeit

Jugendliche wollen sich in der Musik selbst wiederfinden. Sie suchen nach der Möglichkeit, ihre eigene Identität in der Musik gespiegelt zu sehen. Musik kann so zu einem Identitätssymbol werden, das hilft, den Verunsicherungen in der Pubertät entgegenzutreten (vgl. Hill 2004, S. 333).

Die Vorliebe für einen bestimmten Musikstil stiftet Gemeinsamkeit und ermöglicht Abgrenzung von anderen Menschen. Jugendliche brauchen diese Gemeinschaft Gleichaltriger, um ihre Rolle in der Gruppe, ihre Identität zu überprüfen und gegebenenfalls mit ihr zu experimentieren. Mit Musik können sich Jugendliche selbst darstellen und dem Bedürfnis nachkommen, ihrer Kreativität Ausdruck zu verleihen. Öffentliche Auftritte bieten dabei die Chance allgemeiner Anerkennung und Bestätigung des Selbstausdruckes. Dass mit Musik nonverbal und gefühlsbetont agiert wird, kommt den Jugendlichen dabei entgegen, deren Entwicklungsphase von teilweise heftigen Gefühlsschwankungen gekennzeichnet ist (vgl. Hill 2004, S. 334).

Musik ist in Jugendtreffs ständiger Begleiter des alltäglichen Betriebs, und auch Discos sind hier wesentlicher Bestandteil der Musikrezeption. Etwa 10 % der ostdeutschen Jugendlichen und 20 % der westdeutschen Jugendlichen machen,

laut Shell-Studie, aber auch aktiv Musik. In Jugendtreffs werden Workshops für Gitarre, Keyboard, Perkussion, Dj- und Studioworkshops angeboten und Räume für Bands zur Verfügung gestellt. Besonders nachgefragt werden Hip-Hop- und Dj-Workshops (vgl. Hill 2004, S. 336 ff).

1.3.3.3. Musik in der Arbeit mit Mädchen

Josties beobachtet, dass Mädchen und junge Frauen von der musikorientierten Jugendarbeit nicht so gut erreicht werden wie Jungen und junge Männer. Bandprobenräume in Jugendeinrichtungen werden beispielsweise vorrangig von männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen genutzt. Wird aber ein Raum nur für Mädchenbands reserviert, nutzen auch mehr Mädchen dieses Angebot (vgl. Josties 2004, S. 352 f). „Die Ansprache nur von Mädchen und die Anleitung durch Musikerinnen sollen ermuntern, gängige Geschlechtsrollenstereotype in der Ausübung populärer Musik zu durchbrechen“ (ebenda, S. 354). Mädchen, aber auch Jungen, soll Gelegenheit gegeben werden, sich nicht geschlechterangepasst verhalten zu müssen und mit weiblichen und männlichen Rollenmustern zu experimentieren, um eventuell neue Konzepte zu erproben.

1.3.3.4. Musik in der Altenarbeit

Sozialpädagogische Interventionen nehmen in der Arbeit mit Alten quantitativ nur geringen Raum ein (1-2% der Gesamtbeschäftigten in der Altenarbeit). Gerade mit Musik können aber vielfältige positive Effekte erzielt werden. Singen, Instrumentalspiel und Musikhören schaffen Selbstvertrauen und Kommunikation und wirken so einer Isolation entgegen. Die Merk-, Konzentrations- und Koordinationsfähigkeit wird gefördert. Musik regt auch zur Bewegung an, so dass neben der psychischen auch die physische Gesundheit wiederhergestellt werden kann (vgl. Hartogh; Wickel, 2004, S. 362). Musik kann der Lebenszeit Inhalt und Sinn verleihen oder einfach Freude machen.

Es wäre interessant zu klären, ob auch Trommeln hier aufgrund ihrer einfachen Handhabung und mit Bewegung verbundenen Spielweise sinnvoll eingesetzt werden können. Hartogh und Wickel weisen auf die Problematik bei der Arbeit mit Hörgeschädigten hin. Das berücksichtigend, müssten Perkussionsinstrumente wohl sehr genau ausgewählt werden, um von älteren Menschen mit nachlassender Hörfähigkeit nicht als Lärm empfunden zu werden.

1.3.3.5. Musik in der Behindertenarbeit

„[...] Praxisbeispiele belegen, dass behinderte Menschen durchaus zu erstaunlichen musikalischen Leistungen fähig sind und dass sich ihre musikalischen Bedürfnisse nicht grundsätzlich von denen nicht behinderter Menschen unterscheiden“ (Hartogh, Wickel 2004, S. 377). Sozialpädagogen wirken deshalb in der Arbeit mit behinderten Menschen in zweierlei Richtung. Zum Einen soll behinderten Menschen die Möglichkeit gegeben werden, sich möglichst eigenständig alle Erlebnisqualitäten des passiven und aktiven Umgangs mit Musik zu erschließen. Durch Singen und Instrumentalspiel können psychosoziale Kompetenzen erworben und das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gesteigert werden. Die musikpraktischen Fähigkeiten können subjektiv wahrgenommene Beeinträchtigungen kompensieren und eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung darstellen (vgl. Hartogh, Wickel 2004 S. 378). Zum Anderen fördern Sozialpädagogen mit Hilfe der Musik die Integration von behinderten Menschen in die Welt nicht behinderter Menschen. Durch die Teilhabe am öffentlichen Musikleben, beispielsweise in integrativen Musikgruppen oder auf Stadtteilstesten, kann das soziale Image behinderter Menschen aufgewertet werden. Besonders das Instrumentalspiel genießt dabei hohes gesellschaftliches Ansehen (vgl. Hartogh, Wickel 2004 S. 380 f).

1.3.3.6. Musik in der Schulsozialarbeit

Die auf freiwillige Teilnahme angelegten Angebote der Schulsozialarbeit sollen präventiv das Auftreten akuter Krisensituationen vermeiden helfen. Angestrebt werden soziale Lernprozesse, die die schulischen Lernprozesse ergänzen, sowie die Bearbeitung schulischer und außerschulischer Konflikte. Musik ist in diesem Zusammenhang eine Ergänzung des Methodenrepertoires, die sich besonders als Ausdrucks- und Kommunikationsmedium eignet. Breukelen und Schlarmann berichten, dass mit Musik Beziehungen unter Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Kommunikation und Kooperation, Verantwortung und Vertrauen, das Selbstwertgefühl und gewaltfreie Interaktionen positiv beeinflusst werden. In der Gruppenarbeit setzen sie einfache, selbstgebaute Perkussionsinstrumente ein (Rasseln, Klanghölzer, Pappröhrentrommeln, Federdosen, Schleuderschläuche, Ratschen und andere) (vgl. Breukelen, Schlarmann 2004, S. 387 f).

Die beeindruckenden afrikanischen Trommeln, auf die ich noch näher eingehen werde, könnten als Erweiterung der vorhandenen Kleinpercussion die Arbeit in

der Schule zusätzlich energetisieren. In einem Interview macht der Sozialpädagoge Holger Ukena, der an einer Schule mit Djembe und Basstrommeln arbeitet, auf direkte Art deutlich, wie diese Instrumente wirken.

Aber wie es wirkt und wie es [...] wahr genommen wird, ist sehr sehr - uahhh - so - woohh - also, es ist schon ein Gefühl von - WOW - da kommt was raus! Da kann man ganz schön Aufmerksamkeit mit erzeugen. Ich glaube, das ist schon ein Medium, was besser ankommt als so eine Blockflöte. (Ukena 2004, Interview im Anhang)

1.3.3.7. Musik in der Heimerziehung

Sowohl der Bereich des Musikhörens als auch der Bereich des Musikmachens erleichtert und vertieft den pädagogischen Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen. Auf „erzieherische Attitüden“ kann im Musikfeld weitestgehend verzichtet werden, und selbst die Sprache als pädagogisches Medium wird oft überflüssig. Indem Pädagogen in der Heimerziehung das Thema Musik in vielfältiger Weise aufgreifen, orientieren sie sich an den Interessen der Heimbewohner. Für Kinder und Jugendliche ist besonders populäre Musik ein wesentlicher Bestandteil der täglichen Lebensgestaltung (vgl. Knab 2004, S. 396 f). Schwerpunkte der Arbeit sind die musikalische Frühförderung (siehe auch Kapitel 1.3.3.1), der Instrumental- und Vokalunterricht und das Musizieren in regionalen Gruppen. Knab ist es dabei wichtig, projektorientiert zu arbeiten und überschaubare, realistische und zufriedenstellende Ziele vorzugeben (Sommerfeste, Weihnachtsfeste ...). Projekten mit hohen musikalischen Ansprüchen steht die verhältnismäßig kurze Verweildauer der Kinder und Jugendlichen in den Heimen und das Wechseln von Mitarbeitern entgegen. Um diesen Problemen entgegenzuwirken, wurde ein überregionales Projekt gegründet (Bundesjugendhilfe- Bigband und –Gospelchor) (vgl. Knab 2004, S. 397 f).

Viele unabhängig voneinander arbeitende Musikgruppen innerhalb eines Projekts zu einer großen Gruppe zusammenzuführen, ist auch für Trommelgruppen ein lohnenswertes Ziel, wie Klaus Staffa mit seinem Projekt „Streetbeat“ zeigen konnte. Hier werden Noten und Liedertexte an verschiedene Gruppen Jugendlicher verteilt, die sich, größtenteils mit Hilfe ihrer Musiklehrer, darauf vorbereiten, gemeinsame Proben aller Gruppen und die Präsentation auf dem Karneval der Kulturen in Berlin durchzuführen.

Das Ziel ist, mit Jugendlichen von egal wo, auf dem Karneval, auf einem LKW, zusammen Musik zu machen. [...]

Amateure ertern diese Art der Bühne, die noch nieeee getrommelt haben, die das Instrument gar nicht spielen können und haben trotzdem diese Erfahrung von [...] wir arbeiten alle zusammen, irgendwie ja!? und produzieren zusammen was ganz Tolles mit einfachen Mitteln (Staffa 2004, Interview im Anhang).

Auch in der Heimerziehung erscheint mir ein solches Konzept, in dem unabhängig voneinander arbeitende Trommelgruppen auf eine gemeinsame Präsentation hin arbeiten, sinnvoll.

1.3.3.8. Musik in der Interkulturellen Arbeit

In Deutschland lebt heute dauerhaft eine große Zahl von Menschen ausländischer Herkunft. Die andere Kultur und Sprache dieser Menschen ist eine Herausforderung im Zusammenleben sowohl für die Deutschen als auch für die Ausländer. Um Konflikte zu vermeiden und ein voneinander Lernen zu ermöglichen, setzen sich Sozialpädagogen für eine Integration der Ausländer ein. Dabei wird davon ausgegangen, dass keine Kultur höher bewertet werden kann als eine andere und dass Angehörige beider Kulturen sich aufeinander zu bewegen sollen. Unter diesen Umständen können beide voneinander lernen. „Dass etwas auf der einen Seite der Grenze so ist und auf der anderen anders – das macht die Menschen flexibel“ (Merkt 2004, S. 403 f). Auch ist keine Kultur nur aus sich heraus und ohne Austausch mit einer anderen entstanden, meint Merkt, was genauso für die Musikkulturen aller Stilrichtungen gilt (vgl. Merkt 2004, S. 404). Musik ist demzufolge ein Begegnungsfeld der Kulturen. In der Sozialpädagogik wird in diesem Sinne eine vergleichende und ernsthafte Beschäftigung (vgl. Merkt 2004, S. 409) mit fremder Musik angestrebt, die einen respektvollen Blick auf die eigene und die fremde Kultur ermöglicht.

Perkussive Instrumente sind auch in der Interkulturellen Arbeit besonders geeignet, weil sie im allgemeinen leicht zu handhaben sind und schnell zu einem musikalischen Erfolgserlebnis verhelfen. Afrikanische Trommeln wie die Djembe können daher helfen, sich der afrikanischen Kultur anzunähern und insofern auch beispielhaft für eine Annäherung an eine andere Kultur stehen (siehe auch Kapitel 4.2.3). Ich bin davon überzeugt, dass mehr erreicht werden kann, wenn Pädagogen Instrumente wählen, die aus den Kulturen der anwesenden Gruppenteilnehmer stammen.

1.3.3.9. Musik in der stadtteilorientierten Sozialen Kulturarbeit

Gemeinwesenorientierte sozialpädagogische Projekte richten sich an Menschen verschiedener Kulturen, unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Handicaps. In diesen Projekten werden die Disziplinen Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Musiktherapie und Musikpädagogik miteinander verknüpft (vgl. Kapteina; Schreiber; Klug 2004, S. 415).

Stadtteilorientierte soziale Kulturarbeit kann also alle in diesem Kapitel dargestellten Arbeitsbereiche sozialer Arbeit mit Musik umfassen.

Kapteina, Schreiber und Klug stellen die Zielsetzung und Arbeitsweise an zwei Beispielen dar. Das Mobile Musiktreff Siegen kommt zu den Teilnehmern vor Ort und bietet von der musikalischen Früherziehung über Bandprojekte mit Jugendlichen bis zu Kursen für Alte ein weites musikalisches Erlebnissfeld. Dabei „[...] geht es nicht vorrangig oder ausschließlich um musikalische Bildung, sondern gleichrangig um die Förderung der psychosozialen Entwicklung [...]“ (Kapteina; Schreiber; Klug 2004, S. 418). Mit dieser Zielsetzung führt der gemeinnützig anerkannte Verein sozialpädagogische Präventiv-, Bildungs-, Reha- und Fördermaßnahmen durch.

Das Projekt „Folkloretanz für Jung und Alt“ ist dagegen eine freiwillige Initiative von Bewohnern eines Stadtteils, das der Kirchengemeinde angegliedert ist. Das Medium Tanz wird mit dem Ziel eingesetzt, auf dem Weg von Körper- und Gruppenerfahrungen eine psychosoziale Stabilisierung der Teilnehmer zu erreichen (vgl. Kapteina; Schreiber; Klug 2004, S. 420 ff).

In stadtteilorientierten Projekten werden aber auch Trommelgruppen initiiert. Das Berliner Projekt „Kreuzberger musikalische Aktion“ bietet unter anderem Musikprojekte verschiedener Stilrichtungen. Musiker aus Deutschland, Martinique und Brasilien leiten hier Trommelgruppen. Inhalte des Unterrichts sind afro-caribische Rhythmen, Samba Batucada und Schlagzeug (persönliche Information von Karl Hase Juli 2004).

1.3.3.10. Musik in der Suchtprävention und Drogenarbeit

Die Erlebnisqualitäten der Musik sind denen von Drogen sehr ähnlich. Musik tröstet, befreit von Angst, gibt ein Gefühl von Wärme und Geborgenheit, wiegt in Träumen und erzählt Märchen. Durch Musik wird eine Regression auf frühe

Erlebnisweisen und Gefühle möglich, auch auf jene, die mit der frühen Mutterbeziehung verknüpft sind (vgl. Kapteina; Kröger 2004, S. 427).

Erlebnisse im Umgang mit Musik können aufgrund dieser Ähnlichkeit den Umgang mit der Droge verändern.

Musik kann im Gegensatz zur Droge aktiv und bewusst selbst gestaltet werden. Im kritischen Austausch über die musikalischen Erlebnisse, können in der Gruppe neue Impulse gewonnen werden, die das Selbstbild, die Gefühlswelt und die Beziehungen zur Umwelt neu gestalten können (vgl. Kapteina; Kröger 2004, S. 428). Musikalische Improvisationen lassen dabei kein Konsumieren zu, das für Süchtige eine typische Einstellung darstellt. Sie fordern dagegen eine authentische Kommunikation, die eine ehrliche Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen ermöglicht. Musik bietet sich deshalb für sozialpädagogische Maßnahmen in der Suchtprävention und der Arbeit mit Angehörigen an. Für Sozialpädagogen mit entsprechenden Zusatzausbildungen ist aber auch die Arbeit mit Abhängigen sinnvoll (vgl. Kapteina; Kröger 2004, S. 430 ff).

Auf die Bedeutung von Trommeln und Rhythmus in der Arbeit mit Süchtigen gehe ich im Kapitel 3.2.2.3 *Trommeln und Drogenabhängigkeit* näher ein.

1.3.3.11. Musik im Strafvollzug

Musik wird im Strafvollzug als Teil sozialer Trainingsprogramme eingesetzt. Solche Programme sollen die Delinquenten auf ein sozial verantwortungsvolles und straffreies Leben in Freiheit vorbereiten (vgl. Hartogh; Wickel 2004, S. 435). Das aktive Musizieren ist dabei ein positives Gegengewicht zu den negativen Sozialisierungsprozessen in der Gefangenschaft. „Musizieren in der Gruppe trainiert gleichzeitig Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Eigeninitiative, Zuhörenkönnen, Konzentrationsfähigkeit, Selbstdisziplin und Kreativität [...]“ (Hartogh; Wickel 2004, S. 437). Diese Fähigkeiten entsprechen den Anforderungen, die ein Leben in Freiheit alltäglich fordert.

Hartogh und Wickel halten die Arbeit mit Trommeln im Strafvollzug für besonders geeignet, weil diese Instrumente auch von Laien sofort gespielt werden können und schnell zu respektablen musikalischen Ergebnissen führen. In Gruppen von 6-8 Teilnehmern werden auf Congas sowohl vorgegebene Rhythmen gespielt wie auch freie Improvisationen realisiert. Bei der non-verbalen Kommunikation und Interaktion in der Gruppe durch die Musik werden

soziale Regeln unmittelbar praktiziert und erfahrbar. Dabei entsteht ein Bedürfnis nach Regeln, denn nur das Einhalten sozialer und musikalischer Regeln führt zu einem befriedigenden musikalischen Ergebnis (vgl. Hartogh; Wickel 2004, S. 439 f).

Becker schildert anhand eines Fallbeispiels seine Arbeit in einer Jugendvollzugsanstalt. In den Improvisationen auf der Conga wird deutlich, wie sich die Jugendlichen selbstexplorativ in den Prozess des Musizierens begeben. Aus den freien Improvisationen entwickelt sich zunehmend ein gemeinsames Spiel nach selbstgewählten Regeln. Dabei findet der sprachlich gehemmte Philip mit der Trommel eine neue Möglichkeit sich auszudrücken und genießt von da an die Anerkennung der Gruppe für seine musikalischen Fähigkeiten. Becker beobachtet in der Gruppe unter anderem eine Steigerung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der sozialen Sensibilität, des Selbstwertgefühls und eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit (vgl. Becker 2001, S. 185).

2. Die Instrumente und ihre soziale Aufgabe

Meyberg unterscheidet bezüglich Perkussion zwischen den Möglichkeiten, ohne Instrumente, also nur mit dem Körper Rhythmen zu erzeugen (Körperperkussion) und dem Spiel auf Trommeln. (vgl. Meyberg 2004, S. 144).

In dieser Arbeit möchte ich im Besonderen auf eine bestimmte Trommelkultur aus dem westafrikanischen Raum eingehen. Es geht dabei um die Trommel „Djembe“ in ihrem Ensemble mit den dazugehörigen drei Basstrommeln. Aus der Vielfalt von Trommeln anderer Kulturen möchte ich an diesen Instrumenten exemplarisch zeigen, wie Trommeln in der pädagogischen Arbeit zum Einsatz kommen können. In diesem Sinne werden auch die Eigenschaften dieser Instrumente und ihre Spielpraxis dargestellt.

Ich habe den Eindruck, dass sich bestimmte Perkussionsinstrumente anderer Kulturen in Deutschland besonders etabliert haben. Dazu gehören die Cubanische Conga, die afrikanische Djembe und die brasilianischen Trommeln der Samba Batucada. Zunehmend werden diese Instrumente auch in die populäre Musik integriert, in der immer noch das Schlagzeug Rückgrat der Rhythmussektion ist. Ein Beispiel für die Verwendung lateinamerikanischer Perkussionsinstrumente wie der Conga ist die Gruppe Santana. Afrikanische Instrumente, wie etwa die

Senegalesische Sabar und auch die Djembe, finden sich in den Stücken von Youssou N`Dour. Die Samba-Batucada Brasiliens hat unter anderem Paul Simon in seine Songs einbezogen. Viele andere Beispiele wären möglich, weil Musik mit Einflüssen ethnischer Musik unter dem Oberbegriff „Multikulti“ an Popularität gewinnt. Meyberg schreibt dazu: „Unter der Bezeichnung ‚Weltmusik‘ erfreuen sich seit geraumer Zeit Radiosendungen, CD-Produktionen, Konzertveranstaltungen und Festivals wachsender Beliebtheit“ (Meyberg 2004, S. 348).

Nach Durchsicht der musikpädagogischen, sozialpädagogischen und musiktherapeutischen Fachliteratur stelle ich fest, dass eine begrenzte Auswahl von Trommeln in diesem Arbeitsbereich besonders häufig verwendet wird.

Oft wird in Therapie und Pädagogik das Orff'sche Instrumentarium verwendet, vermutlich weil es aufgrund seiner einfachen Handhabung, robuster Bauweise und pädagogischer Konzeption für diese Zwecke eine sinnvolle Auswahl darstellt. Außerdem ist es in vielen Einrichtungen bereits vorhanden. „Gewöhnlich als Bestandteil des Orff'schen Instrumentariums bilden Pauken und Rahmentrommeln (Handtrommeln, Schellentrommeln) unterschiedlicher Größe den Grundstock der für eine Musiktherapie zur Verfügung stehenden Rhythmusinstrumente“ (Meyberg 1989, S. 32). Daneben finden in den letzten zwanzig Jahren Instrumente aus Brasilien (Samba- Batucada- Ensemble), die Conga aus Cuba und die Djembe aus Westafrika zunehmend Erwähnung (vgl. Becker 2002, Meyberg 1989, Böhle 1996, Konate 1997, Lück 1996, Maul 1986, Ott 1996, Schütz 1992, Tischler 1996). Offenbar ersetzen diese Instrumente, dort wo es nicht um Melodie geht, zunehmend das Orff'sche Instrumentarium.

Perkussionsinstrumente sind für diesen Arbeitsbereich ganz allgemein interessant, weil sie leicht zu handhaben sind und die mit Bewegung verbundene Spielweise aktivierend auf den ganzen Menschen wirkt. In der Gruppe ist es dabei möglich, mit einfachen Mitteln attraktiv klingende rhythmische Strukturen zu realisieren. Zu trommeln heißt, Ordnung und Unordnung, Lärm und Stille zu gestalten. Es fördert Ausdruck, Wahrnehmung und das Selbstvertrauen (vgl. Meyberg 2004, S. 144).

Nach meiner Erfahrung werden bestimmte Trommeln dabei in Pädagogik und Therapie besonders bevorzugt, während andere keine besondere Anwendung gefunden haben.

In Deutschland nicht sehr populär geworden sind Trommeln, die

- intensive Beziehungen zu religiösen Handlungen haben (Bata, Atabaque).
- eher meditativen Charakter haben (verschiedene asiatische Trommeln).
- einem sehr komplexen musiktheoretischen Gedankensystem entspringen (Tabla und andere indische Trommeln).

In Deutschland populär geworden sind

- Trommeln, die relativ frei von Leistungsdruck sind, was die Qualität des musikalischen Produkts anbelangt.
- Trommeln, die laut und beeindruckend klingen, auch wenn sie vom Laien angeschlagen werden und deren optischer und akustischer Eindruck begeistert.
- Trommeln, die in einer Gruppe, also im Ensemble gespielt werden, wobei die Qualität des einzelnen Musikers durch die musikalische Kraft der Gruppe aufgewertet wird. Eine Spielpraxis, bei der ein Musiker mit den anderen Gruppenmitgliedern in Kontakt kommt.
- Trommeln, die den Ausdruck der Gefühle erlauben, fördern und fordern. Auf diese Weise können sich die Trommler selbst begegnen und sich neu erfahren.
- Trommeln, die nicht durch eine, unserem Notensystem vergleichbare, theoretische Hürde verstellt sind.
- Trommeln, die einem festlichen Rahmen entspringen, an dem viele Menschen teilnehmen und die man umgangssprachlich als Partytrommeln bezeichnen könnte.

Djembe und Basstrommeln der Malinke gehören spätestens seit den 1990er Jahren zu den populären Trommeln in Deutschland und scheinen letzteren Kriterien besonders zu entsprechen.

2.1. Djembe und Basstrommeln aus Westafrika

Von den afrikanischen Trommeln ist in Deutschland die Djembe am weitesten verbreitet. In den Parks der Großstädte findet man immer einen Djembespieler. Viele Hobbymusiker interessiert zunächst nur diese eine Trommel, doch wird sie nur selten allein gespielt. Zumeist wird sie von einer, oder bis zu drei zylindrischen Basstrommeln und oder weiteren Djembes begleitet.

Bei den Malinke Oberguineas, einer Ethnie Westafrikas, ist sie Teil eines Ensembles von fünf Instrumenten.



Abbildung 2.: V.l.n.r. Djembe, Djembe, Solodjembe, Sangban, Kenkeni, Dundun. Foto: Till Bommer 1999.

1. Djembe

Die Djembe hat einen kelchförmiger Corpus, der in einem Stück aus dem Holz eines Baumes herausgearbeitet ist. Auf ihn wird auf einer Seite mit Hilfe von Seilen, mit Streifen von Tierhaut oder Nägeln ein rasiertes Ziegenfell gespannt. Sie kann an einem Gurt getragen werden, was den Spieler beweglich macht. Die drei verschiedenen Töne, *Tom*, *Slap* und *Bass*, werden ausschließlich mit den Händen gespielt und bilden die Basis für eine Fülle weiterer Spieltechniken. Der Solist unterstreicht mit seinem Spiel die Bewegungen der Tänzer, „the Djembefola leads the dance“ (Blanc 1997, S. 23) oder leitet und verziert den Rhythmus des Ensembles mit immer neuen Variationen (vgl. Konate, F. 1997, S. 21)

2. Djembe

Die zweite Djembe fungiert als Begleitinstrument. Sie spielt im Gegensatz zum Solisten ein immer gleichbleibendes Pattern (rhythmische Figur). Die zweite Djembe ist meist nicht so hoch gestimmt wie die des Solisten, damit das Solospiel sich deutlich von den begleitenden Rhythmen abhebt. Sowohl die Position des Solisten wie auch die des begleitenden Djembespielers können mehrfach besetzt sein.

3. Sangban

Die Sangban ist von ihrer Größe und Tonlage her die mittlere der drei zylindrischen Trommeln, die als Basstrommeln bezeichnet werden. Auch sie sind aus einem Stück Holz herausgearbeitet. Die Basstrommeln sind an beiden Enden mit einem Kuhfell bespannt. Die dicken Kuhfelle werden mit einem schweren Holzstock zum Schwingen gebracht. An der Seite der Basstrommeln wird eine kleine Eisenglocke befestigt, die mit einem dünnen metallischen Stift (z.B. Nagel) gespielt wird (vgl. Ott 1998, S. 12). Die Sangban charakterisiert durch ihr Pattern den Rhythmus des Ensembles. Sie spielt als einziges Instrument des Ensembles nahezu in jedem Rhythmus eine andere Figur. Auch spielt sie viele Variationen und bei bestimmten Rhythmen sogar Signale. Die Figuren der anderen Instrumente können für verschiedene Rhythmen identisch sein.

4. Kenkeni

Die Kenkeni ist die kleinste und am höchsten gestimmte der drei zylindrischen Trommeln. Sie spielt ähnlich der zweiten Djembe ein immer gleichbleibendes Pattern.

5. Dununba

Die Dununba ist die größte und am tiefsten klingende Basstrommel. Ihre rhythmische Figur verziert und umspielt die Melodie der Sangban. Das Spiel der Dununba ist sehr variantenreich und erfordert viel Kraft und Ausdauer.

In anderen Regionen Westafrikas wird auch mit weniger als drei Basstrommeln gespielt, und in Mali werden sie anstatt mit Kuhfell mit Ziegenfellen bespannt, was den Klang deutlich verändert (vgl. Blanc 1997, S. 74). Es sind also in Afrika einige Variationen des Ensembles bekannt.

Wie die Berliner Karnevalsgruppe „la forêt sacrée“, in der ich mehrere Jahre mitgewirkt habe, bewiesen hat, lässt sich die Zahl der Musiker ohne weiteres auf mehr als 25 erweitern. In diesem Fall werden aus den fünf Instrumenten, fünf Instrumentengruppen mit jeweils gleichen rhythmischen Figuren. Die musikalische Dynamik einer so großen Gruppe ist für jeden Teilnehmer beeindruckend, stellt aber hohe organisatorische Ansprüche an die Gruppenleiter.

Dass Trommeln keine Melodien erzeugen, ist nur ein oberflächlicher Eindruck. Viele Trommeln haben nicht nur geräuschhaften Charakter, sondern produzieren einen ziemlich klaren Ton, den man mitsingen oder auf einem Melodieinstrument nachspielen und so bestimmen kann. Das Wort „ziemlich“ verwende ich, weil die Schwingungen einer Membran oft viele Obertöne enthalten und die Wahrnehmung des Grundtons unter Umständen von Mensch zu Mensch verschieden ausfällt.

Die Stimmung von Djembe und Basstrommeln der Malinke orientiert sich weder an irgendwelchen Tonleitern noch ist sie dem Zufall überlassen. Die Größe der Trommel bestimmt weitestgehend, ob sie eher hoch oder tief gestimmt ist. Aus physikalischen Gründen schwingt das Fell einer Trommel mit großem Volumen und großem Durchmesser des Fells langsamer und gibt somit einen tieferen Klang ab als das Fell eines Instruments mit kleinem Volumen und kleinem Felldurchmesser. Die meisten Trommeln lassen sich darüber hinaus höher oder tiefer stimmen, indem die Spannung des Fells erhöht oder nachgelassen wird. Diese Stimmung richtet sich nach Kultur und Geschmack des Musikers, der das Instrument spielt und nach der Rolle, die es im Ensemble einnimmt.

2.3. Das Trommelensemble

An dieser Stelle möchte ich zum besseren Verständnis der weiteren Ausführungen in dieser Arbeit die Struktur und Funktionsweise eines Ensembles von Djembe und Basstrommeln schildern. Diese Instrumente werden auch von anderen Ethnien als den Malinke gespielt, und der Kulturkreis der Malinke reicht über die Grenzen Guineas hinaus. So kommt es, dass in Westafrika einige Varianten des Ensembles, wie ich es hier darstelle, existieren. Ich orientiere mich aber, wie oben bereits erwähnt, an der Spielweise wie sie von den Malinke in Oberguinea

praktiziert wird. Außerdem will ich einige Fachbegriffe klären, die im Folgenden Verlauf der Arbeit verwenden werden.

Die drei Basstrommeln spielen jede ein anderes *Pattern*, welche alle miteinander verwoben und verzahnt sind. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Tonhöhe ergibt sich für jeden auf diese Weise gemeinsam realisierten Rhythmus eine charakteristische Melodie. Dieses Phänomen wird daher *Melorhythmus* genannt. Zusammen mit den Pattern der Djembe- Begleittrommeln entsteht so das musikalische Fundament des Stücks, auf dem der Meistertrommler, der mit seiner Djembe die Rolle des Solisten einnimmt, seine Improvisationen aufbaut. Der *Solist* leitet aber auch das ganze Ensemble, indem er Beginn und Ende, Zäsuren und Ablauf des Stücks mit einem charakteristischen Pattern, dem Signal, markiert (vgl. Ott 1998, S. 12). Ein weiteres Stilelement dieser Trommelkultur ist eine kurzfristige Verdichtung und Intensivierung von Tanz und Musik innerhalb eines Stückes. Dieses, nur wenige Sekunden dauernde, so genannte „*échauffement*“ wird entweder von einem Impuls des Tänzers oder des Solisten eingeleitet und wieder beendet.

Zyklus

Zumeist haben die *Melorhythmen* von afrikanischen Trommelensembles einen zyklischen Charakter und wiederholen sich also regelmäßig. In demselben polyrhythmischen Gebilde wiederholen sich kürzere Pattern mehrfach, während das längste Pattern die Wiederholung des vom ganzen Ensemble gespielten Rhythmus bestimmt (vgl. Konate; Ott 1997, S. 35). Die Musiker können dabei Variationen einfügen, die nicht etwa willkürlich, sondern nach bestimmten Regeln organisiert sind. Die afrikanische Musik ist alles andere als zufällig improvisiert. „Die afrikanische Musik birgt eine Fülle unterschiedlicher, festgelegter Rhythmen, welche nur mit ebenfalls definierten Rhythmen kombiniert werden dürfen“ (Lück 1996, S. 61). Lück meint hier mit dem Wort Rhythmen vermutlich Pattern, also *Rhythmusbausteine*, die miteinander kombiniert werden. Stücke im europäischen Sinn, also aus vielen Pattern zusammengesetzte Rhythmen, werden in der Trommelkultur der Malinke nicht kombiniert.

Polyrhythmus

Die Kombination bestimmter verschiedener Rhythmen (Pattern) zur gleichen Zeit führt zu einer gezielten Verflechtung, die *Polyrhythmik* genannt wird (vgl. Konate; Ott 1997, S. 40). Viele schwarzafrikanische Trommelrhythmen können nur von einer Gruppe vollständig realisiert werden, denn erst durch das Zusammenspiel mehrerer Pattern wird die Melodie des Stücks komplettiert.

Pattern

Eine kurze rhythmische Formel, die sich zyklisch wiederholt, wird *Pattern* genannt. Ein Pattern kann von einem oder mehreren Trommlern gespielt werden. Es kann aber auch wie ein Baustein mit anderen Pattern kombiniert werden, die dann parallel von anderen Trommlern gespielt werden.

Break

Besonders die modernen Ensembles in Guinea, die sich von der europäischen Idee eines Balletts haben inspirieren lassen, versuchen ihre musikalischen Darbietungen durch *Breaks* interessanter zu gestalten. Im Break, einer kurzen Passage im Rhythmus, weicht das Ensemble von den Pattern ab, welche sonst das Grundmuster des Rhythmus ausmachen. Breaks sind Kompositionen einer Gruppe, die sich am Charakter der Basis-Pattern des jeweiligen Rhythmus oder an den Tanzschritten orientieren können. Oft werden Breaks, die besonders beliebt sind, von anderen Gruppen kopiert und erlangen einen gewissen Grad von Popularität.

Noten

Die Rhythmen Schwarzafrikas haben ihren Ursprung zumeist in Kulturen, die keine Schrift kannten. Alle kulturellen Werte wurden hier mündlich übermittelt, so auch die Musik. Diese orale Tradition ist dafür aber professionalisiert und wird von einer bestimmten Kaste, den „djeli“ oder „griottes“ ausgeführt. Die Trommler gehören zwar gewöhnlich nicht zu dieser Kaste, gehen aber davon aus dass auch manche ihrer Rhythmen über lange Zeit unverändert tradiert wurden.

Von den etwa 22 Ethnien Guineas hat nur die verhältnismäßig kleine Gruppe der Toma eine Schrift entwickelt (persönliche Mitteilung durch Ousmane Touré 2000).

2.4. Die Funktion der Trommeln in der Gesellschaft

Ich denke, dass sich aus der Rolle, die Trommeln in der Gesellschaft übernehmen, auch Ideen generieren lassen, wie sie in der sozialen Arbeit eingesetzt werden können.

2.4.1. *Trommeln sprechen*

Trommeln sind ein lebendiger Teil der meisten Kulturen dieser Welt. Sie übernehmen ein bestimmtes Spektrum von Funktionen in diesen Gesellschaften.

Viele Trommeln sind sehr laut, und ihr Klang trägt oft über mehrere Kilometer. Sie eignen sich also wie nur wenige andere Instrumente (z. B. Kirchenglocken, Fanfaren, Trompeten) dazu, Nachrichten zu übertragen. Diese Aufgabe kam ihnen nicht nur in Afrika zu, sondern auch in unserem Kulturkreis. So stehen bestimmte Trommeln im Zusammenhang mit dem Militär unserer Kultur und verkünden zum Beispiel dessen Präsenz. Im Zirkus wird heute noch die Brisanz einer Darbietung von einem Trommelwirbel angekündigt.

In Afrika sind jedoch Trommeln immer noch quantitativ weitaus mehr vertreten als sie es im Kulturkreis des Abendlandes jemals waren. Ihre Aufgaben erstrecken sich auf viel weitere Bereiche, und die Ausführung ist sehr komplex.

Zu den komplexeren Verarbeitungen von Sprache zu Rhythmen gehören die Übermittlung von Nachrichten über größere Distanzen und die Umsetzung von Heldensagen in gespielte Musik (gute Hörbeispiele für getrommelte Sprache finden sich auf den CD's *Rhythms of Life*, *Songs of Wisdom* und *Afrikanische Trommeln*).

In Ghana gab es am königlichen Hof Trommeln mit der Aufgabe, die Essenszeiten zu verkünden, Sprachtrommeln, die die Botschaften des Königs an das Volk weiterleiteten, sowie Gerichtstrommeln, die den Gerichtshof zusammenriefen (vgl. Nketia 1987, S. 18). Für die Umsetzung von Sprache in Trommelklänge imitieren die ghanaischen Trommler Melodie und Rhythmus der gesprochenen Worte. Nketia beschreibt, dass zu diesem Zweck eine oder zwei Trommeln benötigt werden, mit der oder mit denen mindestens zwei verschieden hohe Töne erzeugt werden können (vgl. Nketia 1968, S. 37).

Drummers always have a lot to say to us with their drums. They can call us one by one. They can summon all of us to the chief's court. They can tell us when fire breaks out. They can warn us when enemies are coming to attack us. They can greet us. They can praise or blame us" (Nketia 1968, S. 41).

Manche Trommeln werden nur zu einem ganz bestimmten Anlass gespielt, so dass allein ihr Klang eine bestimmte Nachricht verkündet. Solche Trommeln werden zu keinem anderen Zweck gespielt. Manche Trommeln werden dagegen sowohl für die Umsetzung von Sprache als auch für Tanzmusik eingesetzt. Dieselben Trommeln, die eben noch eine Funktion erfüllt und vielleicht gesprochen haben, um Informationen weiterzugeben, können dann für den Tanz gespielt werden und damit die Rolle eines Musikinstruments einnehmen (vgl. Nketia 1968, S. 7). Auch komplexe Gedichte werden in Ghana in Trommelsprache umgesetzt und von der Bevölkerung verstanden (Nketia 1968, S. 42 f.).

Aber auch die einzelnen Stimmen fortlaufender Rhythmen, die auf Hochzeiten und anderen Festivitäten erklingen, können von den Leuten eines Dorfes als Worte oder Parolen verstanden werden. Die Solisten eines Ensembles können ihrerseits Parolen spielen, um mit dem Publikum und den Tänzern in Kontakt zu treten.

Auch bei den Malinke in Guinea findet die Trommelsprache Verwendung. Der Musiker Mansa Camio aus Baro in Oberguinea kennt viele Beispiele, bei denen kurze Phrasen getrommelt werden (vgl. Sterr, 2002, S. 85, 86, 102 ff).

2.4.2. Musik in der schwarzafrikanischen Gesellschaft

Musik in Schwarzafrika hat immer eine soziale Funktion. „Für Afrikaner ist Musik nur bedeutsam in Verbindung mit einem sozialen Ereignis. Sie ist Teil dieses Ereignisses, meistens der wichtigste Teil“ (Schütz 1992, S. 17). Eine Musik, losgelöst von sozialen Ereignissen, zum Hinsetzen und Zuhören, scheint es nach Schütz in Afrika nicht zu geben. Auch die Idee der europäischen Kunstmusik, die als Kunst der Kunst wegen entstand, also keinem anderen Zweck dient, würde in Afrika auf völliges Unverständnis stoßen. „Die Bedeutung geht so weit, dass ein Fest nicht stattfinden kann, wenn der entsprechende Musiker gerade verreist oder krank ist“ (Schütz 1992, S. 20).

Trommeln aus Westafrika haben ihren Platz also ursprünglich im Rahmen von Festivitäten. Auch Nketia spricht immer von einem bestimmten Fest, wenn er die

Funktion einer Trommel erläutert (vgl. Nketia 1968, S. 4, 7, 14). Die Trommelmusik dieser Kulturen ist von daher an ein großes Publikum gerichtet, das gewöhnlich aktiv an der musikalischen Darbietung teilnimmt, indem es tanzt, singt oder in die Hände klatscht.

Lieder und Tänze sind von daher nicht losgelöst von ihrem gesellschaftlichen Rahmen bekannt. Sie werden nicht als „Stück“ im europäischen Sinne aufgefasst, sondern nur in ihrer Funktion im Rahmen gesellschaftlicher Aktivitäten gesehen (vgl. Lück, 1996, S. 60). Diese unterschiedliche Auffassung von den Bestandteilen eines komplexen sozialen Ereignisses als einzelne Teile (europäische Sicht) oder als eine Einheit (afrikanische Sicht) wird deutlich, wenn ein afrikanischer Musiker nach dem Namen eines bestimmten Rhythmus gefragt wird. Oft erfährt man dann den Namen des Ereignisses, von dem der Rhythmus ein Teil ist.



Abbildung 3.: Tänzer in Baro, Guinea, Westafrika bei einem Dundunba-Fest. Zu diesem Anlass tanzen nur Männer. Die verschiedenen Tänze / Rhythmen dieses Festes haben unterschiedliche Namen und sind durch ihre musikalische Form und tänzerische Bewegung klar von anderen Anlässen zu unterscheiden. Foto: Till Bommer 2001

2.4.3. Die Einheit Musik/Tanz

In Afrika verschmelzen die Begriffe Musik und Tanz zu einem Ganzen. In vielen afrikanischen Sprachen gibt es für die in unserem Selbstverständnis getrennten Begriffe Musik und Tanz nur Worte, die jenen Bereich als Einheit zusammenfassen. „Das Wort *ngoma* ist der grundlegende Ausdruck im Kiswahili, mit dem der Komplex Musik/Tanz angesprochen wird. Er gilt als Bezeichnung für

alle Arten von Gemeinschaftsmusik und –tanz, in denen meist (aber nicht notwendigerweise) Trommeln eine Rolle spielen“ (Kubik, 1988, S. 61).

Trommelmusik steht in Afrika selbstverständlich mit Tanz in Verbindung.

Im Trommelunterricht mit Erwachsenen habe ich nach einiger Zeit begonnen, auch Tanzschritte zu vermitteln, die zu den Rhythmen gehören. Der Unterricht wird auf diese Weise sehr belebt. Wer möchte schon tanzen, wenn keine Musik erklingt? Mit den Trommelrhythmen aus Westafrika gibt es umgekehrt einen ähnlichen Effekt. Die Motivation zu trommeln wächst um ein Vielfaches, wenn TänzerInnen die eben gespielte Musik direkt in Bewegung umsetzen. Viele musikalische Spielregeln, die sich in Afrika mit dem Tanz gemeinsam entwickelt haben, werden nun transparent und zum Erlebnis.

3. Wie Trommeln wirken

Hier soll die Wirkung des aktiven Spielens im Ensemble auf den praktizierenden Musiker sowie auf den Zuhörer von Perkussionsmusik untersucht werden. Was im Menschen physiologisch und psychologisch durch Musik bewegt wird, ist Inhalt dieses Kapitels. Nur die Kenntnis solcher Vorgänge erlaubt es, in einem pädagogischen Zusammenhang zielgerichtet mit Musik umzugehen. Es wird auf diese Weise deutlich, mit welcher Intention Gruppen initiiert werden können, in denen Musik als Medium eingesetzt wird.

3.1. Physiologische Wirkung von Musik auf den Menschen

Dass Musik die Stimmung beeinflusst, haben die meisten Menschen am eigenen Leib erfahren. Es gibt Musik, die beruhigt oder erregt und solche, die traurig oder fröhlich macht. Manche Musik geht einem auf die Nerven, und manche wird überhaupt nicht bewusst wahrgenommen. Stimmungen des Menschen haben auch eine physiologische Entsprechung im Körper. Unter Umständen steigen Atem- und Herzfrequenz an, und der Hautwiderstand verändert sich. Mit der Frage, inwieweit physiologische Abweichungen durch Musik hervorgerufen werden, haben sich eine Reihe von Autoren beschäftigt. Dabei wurde auch berücksichtigt, ob die Veränderungen von dem bloßen Reiz der Musik ausgehen oder von der

Erlebniswirkung, also dem subjektiven Empfinden des einzelnen Menschen abhängen.

3.1.1. *Erste Erfahrung mit Rhythmen*

Das erste und entscheidende pränatale Erlebnis ist der Herzschlag der Mutter, das rhythmische Wiegen des Gangs und die geräuschvolle Atmung. Die Wahrnehmung dieser Reize durch den Fetus ist von der Entwicklung seiner Sinne bestimmt. Der Rhythmus des mütterlichen Herzens wird ab dem vierten Monat sowohl akustisch wie auch durch die Bewegungsrythmik wahrgenommen (vgl. Harrer, 1982, S. 11). Die Bedeutung dieses Erlebnisses zeigt sich besonders bezüglich des Spracherwerbs und des Wohlbefindens. Herzrhythmusstörungen der Mutter während der Schwangerschaft führen beim Kind zu Problemen beim Spracherwerb. Das heißt, sie lernen später sprechen und haben Schwierigkeiten mit der Aussprache (vgl. Harrer 1982, S. 9).

Auf Neugeborene wirkt die aus dem Uterus der Mutter gewohnte Geräuschkulisse ausgesprochen beruhigend. Auf einer Säuglingsstation kann diese Reaktion beobachtet werden, wenn ein Tonband mit einem ausgeglichenen, ruhigen Herztönen eingespielt wird. Der größte Teil der Säuglinge schläft in diesem Fall schnell ein, und diejenigen, die nicht einschlafen, hören auf zu schreien (vgl. Harrer 1982, S. 9).

3.1.2. *Vegetative Reaktionen auf Musikhypothesen*

Christel Frank untersucht, ob Musikhypothesen als Synchronisatoren auf die biologischen Rhythmen wirken. Sie weist zunächst darauf hin, dass physiologische Prozesse immer in einem sinnvollen Zusammenhang mit dem Bedarf des Körpers stehen. Die Schwankungsbreite der somatischen Reaktion im Rahmen dieses Bedarfs wird dabei vom Körper möglichst gering gehalten. Welche Körperfunktionen wie reagieren, das ist zudem individuell sehr unterschiedlich und sogar bei demselben Individuum von Tag zu Tag verschieden (vgl. Frank 1982, S. 87). Bisher war es daher nicht möglich, bestimmten Emotionen ein allgemein gültiges vegetatives Reaktionsmuster zuzuordnen. Aufgrund dieser Varianz möglicher Reaktionen müssen viele Körperfunktionen

gleichzeitig gemessen werden, um Fehldeutungen zu minimieren. Aber auch dann sind die Ergebnisse nur mit großer Sorgfalt und Vorsicht zu interpretieren.

Frank berichtet von einer ganzen Reihe von Tierversuchen, in denen durch das Vorspielen eines akustischen Rhythmus erreicht werden konnte, dass sich bestimmte Körperrhythmen anpassen. Bei Fischen und einer Drosselart war es die Atemfrequenz, bei einem Eichhörnchen die Hüpfbewegung (vgl. Frank 1982, S. 90). Die Anpassungen erfolgen in einem bestimmten Rahmen maximaler und minimaler Frequenzen und nur, wenn der externe Rhythmus dem biologischen Rhythmus nahe genug bleibt. Entfernt sich das Tempo zu sehr vom biologischen Grundmuster, findet eine Entkopplung der Rhythmen statt.

Frank untersuchte die Reaktion von dreißig Probanden auf einen über Kopfhörer eingespielten Congarhythmus. Während die Conga ihr Tempo änderte, wurden Herz- und Atemfrequenz, der elektrische Hautwiderstand (psychogalvanischer Hautreflex) und die Volumenschwankungen der Gefäße (Oszillogramm) gemessen. „Ein Fünftel aller Zuhörer ließ regelmäßig eine Attraktionswirkung der Trommelrhythmen erkennen, eine Beschleunigung und Rückregulation der Puls- und/oder Atemfrequenz in Entsprechung zur dynamisch- metrischen Steigerung und Rückführung der Trommelwirbel“ (Frank 1982, S. 92).

Hierbei handelte es sich nicht um eine exakte Entsprechung des Musikmetrums und der Pulsfrequenz, sondern nur um eine ungefähre Angleichung. Dass es möglich ist, das Tempo des Pulses durch einen musikalischen Rhythmus zu steuern, konnte betont vorsichtig bejaht werden (vgl. Frank 1982, S. 95).

Es gelang nur, und auch dann nicht immer, wenn das musikalische Metrum dem Puls des Probanden in etwa entsprach und eine vegetative Reagibilität sowie nachhaltige Erlebnisswirkung gegeben waren. Eine Synchronisation der Atmung nachzuweisen, war dagegen sehr viel schwerer, weil ihre Frequenz grundsätzlich weniger Variationen zeigt und zudem andere Faktoren wie die Tiefe des Atemzuges und das Regellaß der Atmung ebenfalls berücksichtigt werden müssen. Veränderungen der Atmung wurden deshalb als Ankopplung an die anderen Körperfunktionen bezeichnet (ebenda).

Insgesamt wurde festgestellt, dass die gemessenen Faktoren bei demselben Probanden von Tag zu Tag verschieden und durchaus gegensätzlich ausfallen, mit

der Zeit aber eine Gewöhnung und damit Abschwächung der Reaktion eintritt (vgl. Frank 1982, S. 98).

Es wurde außerdem untersucht, welche Assoziationen die Probanden zu den verschiedenen Musikstücken hatten. Alle Stücke können als betont perkussiv bezeichnet werden. Darunter klassische wie der Bolero von Ravel oder Kompositionen von Orff und Regner aber auch ein eher afrikanisch beeinflusstes Perkussionsstück von der Gruppe Guem. Alle Stücke regten die Phantasie der Hörer zu Assoziationen an. Jedes einzelne Stück zeigte auf diese Weise seinen Charakter, weil die Assoziationen verschiedener Probanden zum selben Stück durchaus ähnlich ausfielen. Das afrikanische Stück weckte dabei Assoziationen von „Eingeborenen“, rituellen Tätigkeiten und Tanz (vgl. Frank 1982, S. 101). Das pure Metrum, also eine gleichbleibende Schlagfolge ohne jegliche Variation, auf Tempelblock, Becken und Conga vorgespielt, hatte dabei einen „Zwangscharakter“. „Hier drängte sich häufig der tropfende Wasserhahn von eher neutraler bis hin zu quälender Erlebnisqualität und –intensität auf.“ (ebenda).

Eine Synchronisation von musikalischen und vegetativen Rhythmen wurde innerhalb der Untersuchung von Frank rückblickend von drei Variablen abhängig gemacht: zum Einen vom Charakter des vorgespielten Reizes, also vom Rhythmus, der als Zeitgeber diente; zum Zweiten von der Reaktionsbereitschaft und den Grenzen möglicher Reaktionen des Organismus, des vegetativen Regulationsgeschehens; zum Dritten aber auch von individuellen Assoziationen der Probanden, die der Musik erst eine Bedeutung gaben, der entsprechend sich eine Reaktion einstellte. „Synchronisationsbeziehungen, auf welche Weise sie auch immer zustande kamen, traten bei den 39 Probanden bzw. während der insgesamt 200 Einzeluntersuchungen nicht mit spektakulärer Häufigkeit zutage“ (Frank 1982, S. 103). Aus diesem Grund sieht die Autorin zwar einen Bedarf für weitere Forschung, im Moment jedoch keine Anwendung im Sinne einer Therapie mit dem Ziel, biologische Rhythmen zu beeinflussen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kam Harrer in seiner Untersuchung von vegetativen Reaktionen auf Musik. Über zehn Jahre lang studierte er die vegetativen Reaktionen von Ärzten, Schwestern und Studenten beim Hören von Musik in einem Laboratorium der Landesnervenklinik Salzburg. Wie Frank führte auch er

Messungen von Pulsfrequenz, Atmung, dem psychogalvanischen Hautreflex und dem Tonus der Gefäßmuskulatur (Oszillogramm) durch. Zusätzlich wurde auch die biologische Tätigkeit des Gehirns mittels an der Kopfhaut angelegter Elektroden gemessen (EEG), sowie die Tätigkeit des Herzmuskels (EKG), die Fingerdurchblutung im Kapillarbereich (Plethysmogramm) und elektrische Impulse an Stirn, Unterarmen und Unterschenkeln (Elektromyogramm) (vgl. Harrer 1982, S. 16).

Auch Harrer berichtet von der Möglichkeit, Atmung und Puls durch Musik gezielt beeinflussen zu können. „Bei Musikstücken mit zunehmender Rhythmusbeschleunigung passen sich Atem- und Pulsfrequenz dem Musiktempo in gewissem Ausmaß an“ (Harrer 1982 S. 43). Um das „Atem- und Pulsdriving“ zu testen, wurde den Probanden ein Trommelwirbel vorgespielt und eine Synchronisation des musikalischen Rhythmus mit dem Rhythmus des Herzens erreicht. „Die Pulsfrequenz steigt und fällt synchron mit dem An- und Abschwellen des Trommelwirbels“ (Harrer 1982, S. 44).

Therapeutisch interessant ist die Beeinflussung vegetativer Größen, etwa bei psychotischen Patienten, die unter einer vegetativen Erstarrung leiden. Durch Musik kann also eine Stimulierung auf physischer Ebene erreicht werden. Weil das vegetative Geschehen im Körper aber mit dem emotionalen verknüpft ist, werden immer zur gleichen Zeit mit den physischen Reaktionen auch Gefühle hervorgerufen. „Manchmal ist dies fast der einzige Weg, um bei Patienten vegetative und damit auch psychische Mitreaktionen auszulösen“ (Harrer 1982, S. 45).

Die stärksten vegetativen Reaktionen erfolgen dann, wenn die hörende Person den Auftrag bekommt, beim Hören mitzufühlen. Bei einer rationalen, kritischen oder ästhetisch wertenden Einstellung dagegen kann eine Reaktion sogar völlig ausbleiben. Dieses Abschalten von vegetativen Reaktionen funktioniert beim aktiven Musizieren weniger gut als beim rezeptiven Musikhören. Die Emotionen und deren vegetative Entäußerungen beim aktiven Musizieren völlig zu unterdrücken, gelang in Harrers Untersuchungen auch den Versuchspersonen nicht, die es beim Musikhören geschafft hatten (vgl. Harrer 1982, S. 24).

Auch gibt es eine Verknüpfung von Musik und Bewegung im Körper. So konnte gemessen werden, dass bei einer ruhig sitzenden Versuchsperson die Muskelaktivität der Beine ansteigt, wenn diese Person Tanzmusik hört. Beim Lösen einer Rechenaufgabe dagegen steigt die Muskelaktivität im Stirnbereich (vgl. Harrer 1982, S. 33).

Lässt man einen Musiker eine Tonaufnahme seiner eigenen Musik hören, so spielen sich dieselben, wenn auch schwächeren, Veränderungen vegetativer Funktionen ab wie zuvor, als der Musiker aktiv musiziert hat (vgl. Harrer 1982, S. 27).

Zusammenfassung

Bei den Untersuchungen wurde deutlich, dass sich kaum gleiche Reaktionen auf gleiche Reize einstellen. Allesch geht so weit zu sagen, dass es sich beim Hören von Musik nicht um eine einfache Reaktion auf einen Reiz handelt. „Ein entscheidendes Kennzeichen des Musikerlebens liegt also darin, dass es hier nicht um eine mechanische Decodierung von akustischen Signalen geht, sondern um ein Erleben von Bedeutungen“ (Allesch 1982, S. 124). Die Bedeutung der Musik ist keine physikalische Eigenschaft derselben, sondern wird im Wahrnehmungsprozess vom einzelnen Menschen konstituiert. Das zeigt sich auch bei Harrers Versuchen, bei denen analytisches Hören jede vegetative Reaktion unterbindet. Da aktives Musizieren immer eine vegetative Reaktion hervorruft, muss es als ein bedeutungsvoller Akt empfunden werden.

Auch ist eine Melodie kein wirklich existierendes physikalisches Phänomen. Sie entsteht erst im Kopf, wenn die zeitliche Abfolge akustischer Ereignisse zu einer Gestalt zusammengefügt wird (vgl. Allesch 1982, S. 126). Die Reaktion auf musikalische Reize ist also wesentlich abhängig von der subjektiven Wahrnehmung des Hörenden, die auf seinen Erfahrungen basiert.

Physikalische Messungen der Erregung bestimmter Organe durch Musik sagen nichts über die Qualität des Erlebnisses aus. „Das physiologische Erregungsprofil eines Menschen, der durch Musik in höchste, beglückende Extase geführt wird, unterscheidet sich nicht wesentlich von dem eines Menschen, der durch Musik zutiefst verstört und geängstigt wird“ (Allesch 1982, S. 128).

3.1.3. *Musikrhythmus und Tanz*

Harrer und Frank mussten in ihren Versuchen den als Reiz verwendeten Musikrhythmus dem biologischen Rhythmus der entsprechenden Organe möglichst nahe bringen, um zu erreichen, dass die Organe auf die Musik reagieren. Spitzer stellt fest, dass auch die Bewegung des ganzen Körpers nur dann von Musik angeregt wird, wenn das Tempo der Musik nahe an dem möglichen Bewegungstempo des Körpers bleibt. „Aus den physikalischen Eigenschaften des menschlichen Körpers, d.h. aus den Frequenzen der Eigenschwingung von Gliedmaßen sowie der Eigenschwingung des Gesamtkörpers folgen damit die Randbedingungen für rhythmische Geschehnisse im Bereich der Musik“ (Spitzer 2002, S. 215). Wenn erwachsene Menschen aufgefordert werden zu hüpfen, so tun sie das in einem Tempo von etwa 110 -135 Sprüngen pro Minute. Tanzmusik hat infolge dessen ein Tempo, das sich in diesem Rahmen bewegt (120 Beats pro Minute) (vgl. Spitzer 2002, S. 214). Die Zeit zwischen einem Beat und dem nächsten liegt in diesem Fall unter einer Sekunde.

Klassische Musik hat dagegen kein so regelmäßiges, immer gleichbleibendes, sondern ein variables Tempo. Der Ausdruck klassischer Musik entspricht daher nicht der regelmäßigen Schwingungsfrequenz eines Körperteils (Hand, Fuß, Bein...). Sie beschreibt ein Sich- in- Bewegung- Setzen und wieder Zur- Ruhe- Kommen des ganzen Körpers oder der Atmung (vgl. Spitzer 2002 S. 218). Von einem musikalischen Schwerpunkt zum nächsten vergeht in diesem Fall mehr als eine Sekunde.

3.1.4. *Musik in der Medizin*

In der Vorbereitungsphase für operative Eingriffe im Krankenhaus werden oft Beruhigungsmittel verabreicht. In einer Untersuchung von Spintge wird der Frage nachgegangen, ob Musik ein Ersatz für die Beruhigungsmittel Psyquil und Thalamonal sein kann. In einer Vergleichsstudie konnte nachgewiesen werden, dass bei 50% geringerer Dosierung der genannten Mittel keine Verschlechterung des physiologischen Status des Patienten (Herzfrequenz, Blutdruck, Salivation) auftritt (vgl. Spintge 1987, S. 145). Es können so aber negative Nebenwirkungen der Medikamente reduziert werden, zu denen unter Umständen eine Angstverstärkung oder Sehstörungen gehören.

Der Einsatz von 4 frei wählbaren Programmen spezieller Anxiolytischer Musik (Klassik, Pop, flotte und leichte Schlager) als psychotherapeutische Operationsvorbereitung während der präoperativen Wartezeit und während der Einleitung der Narkose, wird von der überwiegenden Zahl der Patienten als psychische Stütze empfunden und ausdrücklich begrüßt (Spintge 1987 S. 154).

In einer Befragung mittels Fragebogen wurde deutlich, dass sich Patienten, die weniger Medikamente bekamen und denen dafür Musik verabreicht wurde, besonders in der Wartezeit vor der Narkose signifikant weniger angespannt fühlten (vgl. Kamin 1987, S. 158).

Auch in der Geburtshilfe wird Musik eingesetzt, um Ängste abzubauen und eine Entspannung zu erreichen. In einer Studie zur Wirkung von Musik vor und während der Geburt konnte gezeigt werden, dass für mehr als 4/5 der Frauen Musik eine spürbare Erleichterung brachte (vgl. Halpaap 1987, S. 242). Musik konnte die Ausschüttung der Hormone ACTH und b-Endorphin während der Geburt verringern. Die Ausschüttung der Hormone hätte in diesem Zusammenhang das Auftreten von Stress und Angst angezeigt (vgl. Halpaap 1987, S. 238).

3.1.5. Musik im Gehirn

Der augenblickliche Forschungsstand zur Lokalisierung der für Musik zuständigen Hirnregionen ist, dass sich die Aufgaben zur Verarbeitung von Musik über das ganze Gehirn verteilen. „Ein Rhythmuszentrum im Hirn gibt es also ebenso wenig wie es ein Musikzentrum gibt“ (Spitzer 2002, S. 219). Zu diesem Ergebnis kamen auch Altenmüller und Mitarbeiter. „Die Vermutung, dass Rhythmuswahrnehmung als ‚lokaler‘ Verarbeitungsmodus eher auf links-hemisphärischen, Metrumwahrnehmungen als ‚globaler‘ Verarbeitungsmodus eher auf rechtshemisphärischen neuronalen Netzwerken beruht, bestätigte sich nicht“ (Altenmüller 2000, S. 59). Ihre Untersuchungen mittels der Magnetenkephalographie (MEG) an gesunden und hirngeschädigten Probanden zeigte, dass die Areale, welche im Hirn aktiv werden, wenn Zeit und Rhythmus in der Musik verarbeitet werden, von Mensch zu Mensch verschieden sind.

Zusammenfassung

Viele Untersuchungen benutzten als Reiz den Rhythmus und Klang von Trommeln. Offensichtlich üben diese Instrumente einen besonders starken Reiz auf die physischen Abläufe im Körper aus. Der Trommelklang ist also eine Körpersensation, ein Erlebnis, und löst bei vielen Menschen eine physische Reaktion aus, deren Intensität wesentlich davon abhängt, welche Bedeutung (siehe Kapitel 4.1) diesem Klang beigemessen wird. Vielleicht sind es diese Körpersensationen, ist es das „Erlebnis Trommel“, was einen Teil der Faszination der Trommeln ausmacht und als energetisierender und motivierender Faktor in der sozialen Arbeit mit Musik zum Tragen kommt.

Auch Metrum und Tempo vom Trommeln im afrikanischen Stil wirken in diesem Sinne, regen zu Bewegung und Tanz an und können so die Arbeit mit Gruppen beleben. Sie eignen sich jedoch wohl kaum als Mittel zur Beruhigung.

3.2. Die Psyche unter dem Einfluss der Musik

Hier möchte ich darstellen, welchen Einfluss das Hören und Spielen von Musik auf die Psyche des Menschen hat. Musik kann beruhigen oder aufputschen, sie kann zerstreuen und konzentrieren. Musik spricht den Menschen emotional an und lässt ihn wohl niemals völlig kalt. Die Musiktherapie hat eine Vielzahl von Erkenntnissen und Erfahrungen zu diesem Themenkomplex gesammelt.

Nachdem im Kapitel 1.2 „Musiktherapie“ die Inhalte und Zielsetzungen der Musiktherapie beschrieben worden sind, sollen hier nun einige Verfahren musiktherapeutischer Vorgehensweisen dargestellt werden.

3.2.1. Musiktherapeutische Verfahren

Bei der Verwendung von Musik im therapeutischen Prozess wird zwischen aktiver und rezeptiver Musiktherapie und hier jeweils zwischen Einzel- und Gruppentherapie unterschieden.

3.2.1.1. Rezeptive Musiktherapie

Die rezeptive Musiktherapie zeichnet sich dadurch aus, dass Musik vom Patienten nicht aktiv hergestellt, sondern gehört wird. Sie wird im allgemeinen zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb einer Gesprächspsychotherapie eingesetzt, zu

dem sie den Behandlungsvorgang beschleunigen soll. Schwabe erläutert drei Formen der rezeptiven Einzelmusiktherapie:

In der *kommunikativen Musiktherapie* hilft das Gespräch über musikalische Vorlieben zwischen Therapeut und Patient und das Hören dieser Musik, eine therapeutische Partnersituation herzustellen. Die Musik ist ein scheinbar konfliktfreies Thema und überwindet so Ängste des Patienten vor dem direkten Kontakt mit dem Therapeuten. Die Gespräche über Musik können eine Brücke zu konfliktorientierten Gesprächsinhalten sein und so zur Intensivierung des therapeutischen Prozesses beitragen (vgl. Schwabe 1986, S. 212).

In der *reaktiven Einzelmusiktherapie* soll der Patient emotional stimulierende Musik hören. Hierdurch werden „affektiv- dynamische Reaktionen“ ausgelöst, die den Patienten im „Vorgang des Bewusstwerdens und der Auseinandersetzung mit konflikthaften Erlebniszusammenhängen“ (Schwabe 1986, S. 204) unterstützt. Der therapeutische Rahmen gewährleistet dabei, dass die hervorgerufenen Emotionen und damit verbundenen Assoziationen weitgehend den konfliktspezifischen Erlebniszusammenhängen entsprechen. Die Musik durchbricht affektive Barrieren und macht diese Erlebnisse wieder emotional zugänglich. Die Musik aktiviert emotional intendierte Introspektionsprozesse und löst sozial- kommunikative Prozesse aus (vgl. Schwabe 1986, S. 204 ff).

Die *ungerichtete rezeptive Einzelmusiktherapie* wird, nach einem einführenden Gespräch durch den Therapeuten, letztendlich ohne das Beisein des Therapeuten durchgeführt. Die zwanzig- bis dreißigminütigen Musiksendungen werden dem Patienten oder mehreren Patienten in ihr Zimmer eingespielt und von ihnen liegend rezipiert. Die Behandlungen stehen nicht isoliert für sich, sondern sind in eine Gesamttherapiekonzeption eingebunden und ermöglichen dem Patienten, mit bestimmten Erlebnisentwicklungen zeitweise allein zu sein (vgl. Schwabe 1986, S. 214 f).

Die rezeptive Musiktherapie wird nicht nur in Einzelbehandlungen, sondern auch in Gruppen durchgeführt. Schwabe gliedert auch die rezeptive Gruppenmusiktherapie in drei verschiedene Anwendungsformen.

In der *dynamisch orientierten rezeptiven Gruppenmusiktherapie* hört die Gruppe gemeinsam Musik. Innerhalb einer etwa sechzigminütigen Sitzung wird die erste Hälfte auf das Hören der Musik und die zweite Hälfte für verbale und nonverbale Interaktionen in der Gruppe verwandt. Der Musik fällt die Aufgabe zu, die Patienten gewissermaßen zum Träumen zu bringen. Ihre Phantasie und Einbildungskraft soll geweckt und das katathyme Bilderleben angeregt werden. Auf diese Weise wird eine emotionale Innensicht erreicht. Außerdem ist das Musikerleben Ausgangspunkt für sozialkommunikative Prozesse. Beides führt zu einer „Korrektur der pathologisch bedingten Erlebniseinschränkung“ (Schwabe 1986, S. 203).

Die *reaktive Gruppenmusiktherapie* entspricht in Methodik und Zielsetzung im Wesentlichen der ebenso genannten reaktiven Einzelmusiktherapie, wird jedoch mit einer Gruppe durchgeführt. Sie ist innerhalb eines gesprächstherapeutischen Ansatzes auf ein eng begrenztes Reaktionsziel gerichtet. Die Therapiesituation schafft einen affektiven Druck in Richtung der konflikthaften Erlebniszusammenhänge des Patienten. Die so hervorgerufene Intensität ist charakteristisch für diese Methode.

Für die Gruppe ist die sich aus der Methode ergebende emotional geprägte Atmosphäre besonders förderlich, weil so entwicklungsfähige Interaktionen möglich werden, die zu einer Persönlichkeitsstabilisierung bei den Teilnehmern führen (vgl. Schwabe 1986, S. 204 ff).

In der *regulativen Gruppenmusiktherapie* wirkt das Hören von bestimmter, hierfür geeigneter Musik, „[...] im Sinne einer Regulierung, die als Abbau körperlicher und psychischer Missempfindungen [...] wahrgenommen wird“ (Schwabe 1986, S. 207). Die Musik ist hier ein Medium der Entspannung und des seelischen Ausgleichs.

Dieses Verfahren gleicht einem Training, das ein bestimmtes Verhalten lehrt, das auch nach der Behandlungszeit von den Patienten angewendet werden kann.

Zusammenfassung

Zusammenfassend sind zwei Formen des Umgangs mit Musik für die rezeptive Musiktherapie kennzeichnend. Zum Einen ist es das Hören von Musik und zum Anderen das Gespräch über das beim Hören Erlebte.

Der Musik kommen dabei folgende Aufgaben zu:

- Musik hilft, eine angstfreie Beziehung zwischen Therapeut und Patient herzustellen (kommunikativer Aspekt).
- Musik spricht die Emotionen an und macht ein emotionales Erleben möglich (emotionaler Aspekt).
- Musik regt die Phantasie an, lässt träumen und ermöglicht katathymes Bilderleben. (Erlebnis Aspekt)
- Musik führt zu einer Regulierung körperlicher und psychischer Missempfindungen (regulativer Aspekt).

Schwabe nennt eben diese vier Aspekte, wenn er die Ziele musiktherapeutischer Verfahren auf den Punkt bringt. „Aktivierung und Auslösung emotionaler Prozesse, Aktivierung und Auslösung kommunikativer Prozesse, Regulierung psychovegetativ bedingter Fehlsteuerungen, Wiedergewinnung und Vertiefung ästhetischer Erlebnisfähigkeit“ (Schwabe 1982, S. 173). Ich denke, diese Aspekte lassen sich weitestgehend auch in der sozialen Arbeit mit Musik realisieren.

In Verbindung mit dem Gespräch in Form einer Gesprächspsychotherapie können in der Musiktherapie folgende Ziele angesteuert werden:

- Musik- und Gesprächspsychotherapie ermöglichen dem Patienten eine „Introspektion“, das Erforschen der eigenen psychischen Innenwelt.
- Das Ansprechen des affektiven Erlebens in der Gegenwart öffnet einen Weg zu vergangenem affektiv Erlebtem. Diese Brücke kann dann von Therapeut und Patient gemeinsam begangen werden, damit letzterer sich vergangener Konflikte bewusst werden und sich mit ihnen auseinander setzen kann.
- Die Methode der Gesprächspsychotherapie ermöglicht eine Fokussierung auf und die Verarbeitung von konflikthaften Erlebniszusammenhängen.
- Auch Störungen der Persönlichkeit, etwa pathologisch bedingte Erlebniseinschränkungen, können bewältigt werden.

3.2.1.2. Aktive Musiktherapie

Bei der Instrumentalimprovisation agieren kleine Gruppen von bis zu 20 Personen auf verschiedenartigen Instrumenten, wobei auch der Körper mit einbezogen

werden kann. Mit dieser Methode können innerhalb der aktiven Gruppenmusiktherapie die umfassendsten Ziele erreicht werden. Beim freien „Sichausspielen“ mit Instrumenten werden „Grad und Spezifik pathologisch gestörter Ausdrucks- und Kommunikationsweisen“ (Schwabe 1986, S. 184) erkennbar. Im musikalischen Spiel nach vorgegebenen Spielregeln haben die Patienten Gelegenheit zur „Selbst- und Fremdwahrnehmung spezifisch sozial-kommunikativer Verhaltensweisen“ (ebenda). Durch ein reflexives Erleben und Erkennen individueller Fehlverhaltensweisen können diese korrigiert werden. Die gemeinsam musizierende Gruppe kann dem einzelnen Patienten ein Gefühl von Geborgenheit geben. Sie ermöglicht neue Erfahrungen der Interaktion mit anderen Gruppenteilnehmern und intrapsychische Erfahrungen, also solche über das individuelle pathologische Verhalten (vgl. Schwabe 1986, S. 184).

Instrumentalimprovisation in der Gruppe ist demnach eine spielerische Form der Kommunikation, die eine Sensibilisierung der Eigen- und Fremdwahrnehmung ermöglicht und das Erlernen neuer Verhaltensweisen unterstützt.

In der gerichteten Gruppensingtherapie werden im Vergleich zum eben beschriebenen Verfahren die gemeinschaftsbezogenen und gemeinschaftsbildenden Aspekte besonders betont. Die Gruppe bietet den Patienten bestimmte Erlebnisse, die ihre Fähigkeiten auch herausfordern. Dazu gehört die Wahrnehmung der anderen Teilnehmer, Anpassung in der Gruppe, Verantwortungsübernahme, das Überwinden von Unsicherheiten, eine Stärkung des Selbstwerterlebens und das bewusste Wahrnehmen von Erlebnisangeboten der Gruppe (vgl. Schwabe 1986, S. 187).

Als gerichtet wird dieses Verfahren bezeichnet, weil es sich bewusst mit pathologischen Fehlhaltungen sowie Fehleinstellungen und deren Behandlung befasst. Die ungerichtete Variante dieses Verfahrens dient dagegen nur zur Auflockerung und Anregung von Gemeinschaftsinteresse und Erlebnisbereitschaft.

Unter aktiver Gruppenmusiktherapie werden auch zwei Formen tänzerischen Agierens verstanden. Bei der Bewegungsimprovisation nach „klassischer“ Musik wird der Einsatz von Musik bevorzugt, die keine klaren tänzerischen Vorgaben nahe legt. Ziel ist ein möglichst freies, spontan improvisiertes Bewegen ohne einschränkende Vorstellungen von Qualität oder Stil. Das improvisierende Tanzen

ist ein spontanes Ausdrücken momentaner Empfindungen und bedeutet eine Konfrontation mit individuellen Gehemmtheiten.

Die tänzerische Gruppenmusiktherapie hat ganz im Gegenteil Gesellschaftstänze mit eindeutigen Regeln zum Inhalt. Hier liegt das Augenmerk besonders auf Kommunikation und Kooperation in der Gruppe (vgl. Schwabe 1986, S. 191 ff).

Das Verfahren der aktiven Einzelmusiktherapie fasst die Medien Bewegung, Gesang und Instrumentalspiel zusammen. Das wesentliche Merkmal ist jedoch das Gespräch zwischen Therapeut und Klient sowie die nonverbale Kommunikation über Musikinstrumente, sprich die gemeinsame musikalische Improvisation. Auch hier soll der Patient neben dem Aktivieren sozial-kommunikativer Prozesse, zur emotionalen Introspektion gelangen und also Einsichten in die eigene Psyche erlangen.

Die beschriebenen Aktivitäten, die der Patient im Laufe der Therapie kennen lernt, sind in sich persönlichkeitsstabilisierend.

In der aktiven Musiktherapie sollen die Patienten

- Kommunikationshemmungen abbauen.
- sich selbst und andere in ihren individuellen Kommunikations- und Ausdrucksformen kennen lernen.
- diese kommunikativen Prozesse reflektieren und eigenes Verhalten korrigieren.
- soziales Verhalten wie Kooperation, Verantwortung und Geborgenheit in einer Gruppe erfahren.
- eigene Unsicherheiten überwinden und so das Selbstwertgefühl steigern.
- Aktivitäten kennen lernen, die helfen, die Persönlichkeit zu stabilisieren.

Genau diese Aspekte sind für die soziale Arbeit mit Musik besonders wichtig. Die Förderung von Kommunikation, emotionalem Ausdruck, Sozialverhalten, Kooperation und Selbstwertgefühl im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung sind Inhalte sozialpädagogischer Interventionen.

3.2.2. Die besondere Wirkung von Trommeln auf die Psyche

Die Art der Musik im Zusammenspiel mit den Prädispositionen des Hörenden bestimmt dessen Reaktion. Obwohl das Musikerleben also von persönlichen Einstellungen abhängig ist, lässt sich Musik bezüglich ihrer Wirkung kategorisieren. Davon ausgehend wird die besondere Qualität der Trommelmusik zusammengefasst.

3.2.2.1. Die Trommel - eine „Tabula rasa“

In der aktiven musiktherapeutischen Instrumentalimprovisation setzt Schwabe das Orff- Instrumentarium (vorwiegend Trommeln und Stabspiele) und sogenannte Kunstinstrumente, wie Klavier, Gitarre und Ähnliches ein. Die Kunstinstrumente werden jedoch „unorthodox“ eingesetzt, das heißt sie werden technisch gerade nicht so gespielt wie sie der allgemeinen Vorstellung entsprechend gespielt werden sollten (vgl. Schwabe 1986, S. 183).

Die klassischen Instrumente müssen also durch unkonventionelle Spieltechniken erst von dem Anspruch befreit werden, dass sie auf eine bestimmte Art und Weise klingen sollen. Bei einem Klavier können die Saiten zum Beispiel direkt, etwa durch anzupfen und ohne Verwendung der Tasten zum Klingen gebracht werden. Eine andere denkbare Möglichkeit ist es, Gegenstände an den Saiten zu befestigen und so den Klang zu verfremden. Wird ein Klavier so eingesetzt, drängen sich nicht gleich Assoziationen von Handhabung und Hörerlebnis eines klassischen Konzertpianos auf. Das macht den Spieler von dem Gedanken frei, er müsse diesem klassischen Pianospiele entsprechen.

Bevorzugt eingesetzt werden in der Musiktherapie deshalb „exotische und selbstgebaute, archaische Instrumente, weil diese für den Patienten nicht automatisch mit bestimmten musikalisch- ästhetischen Vorstellungen und Anforderungen verknüpft sind“ (Staatsinstitut 1993, S. 44).

Trommeln aus Afrika sind für den durchschnittlichen Europäer solche exotischen, archaischen Instrumente, mit denen in unserer Gesellschaft bisher kaum musikalisch- ästhetische Vorstellungen und Anforderungen verbunden sind. Hiesige Menschen begegnen diesen Trommeln sehr offen, weil ihnen meist über Spieltechniken und komplexe polyrhythmische Arrangements wenig bekannt ist. So gesehen sind afrikanische Trommeln eine „Tabula rasa“, eine Instrumentengruppe, die zumindest für deutsche Laienmusiker, von Leistungserwartungen weitgehend frei ist.

Becker stellt fest, dass in Pädagogik und Therapie in den letzten Jahren vermehrt Instrumente anderer Kulturen zum Einsatz kommen. Er nennt „[...] asiatische Gongs, afrikanische Trommeln (z.B. Djembe) oder japanische Saiteninstrumente (z.B. Koto)“ (Becker 2002, S. 38). Er glaubt, dass diese Instrumente schon durch ihre Fremdartigkeit interessant werden und ihr unverbrauchter Klangreiz „[...] zum Teil noch einen Hauch von alten Riten und geheimnisvollen Kräften ahnen lässt“ (Becker 2002, S. 38).



Abbildung 4.: Djembe aus Guinea, Westafrika. Foto: Till Bommer 1999.

Trommeln sind demnach nicht nur frei von musikalischem Leistungsdruck, sondern auch interessant, geheimnis- und kraftvoll.

Meyberg stellt bei der Durchsicht musiktherapeutischer Literatur ein wachsendes Interesse speziell an afrikanischen Musikkulturen fest. Er hebt besonders drei westafrikanische Instrumente hervor: die Djembe, die Dondo (sanduhrförmige Doppelfelltrommel), die auch als Sprechtrommel bekannt ist und die „große Doppelfelltrommel“ (Meyberg 1989 S. 32). Letztere entspricht vermutlich der Dundun aus dem Trommel-Ensemble der Malinke.

3.2.2.2. Rhythmus gibt Struktur

Im Rahmen musiktherapeutischer Gruppentherapie in einer Nervenklinik beobachtet Bock depressive Patienten. In Improvisationen der Gruppe wird das Orff- Instrumentarium eingesetzt. Zu Beginn der Improvisationen spielen Trommeln offensichtlich eine große Rolle. „Bevorzugt werden Pauken, Congas

und Klangwerkzeuge, die ein strafferes, zunächst rhythmisches Kommunizieren ermöglichen“ (Bock, L., 1982, S. 258). Bock macht sich aber nicht nur die kommunikationsfördernden Eigenschaften der Trommeln zu nutze, sondern sieht in ihnen auch eine strukturierende Kraft.

Der Rhythmus stellt eine Auswahl von Aktionen dar, die sich in der Zeit nacheinander abspielen. Maßeinheit für diese zeitliche Abfolge ist in der Musik das Metrum. Ein gutes Beispiel für das Metrum ist eine tickende Uhr.

Rhythmen sind im Gegensatz zum Metrum, das ein immer gleiches Zeitmaß darstellt, eine Strukturierung von Zeit. Im Rhythmus, der sich am Metrum orientiert, liegen die Akzente an ausgewählten Zeitpunkten des Metrums oder sind bei nicht metrischen Rhythmen organisch aber entschieden verteilt. Das bedeutet, dass der Musiker entscheidet, wo er Aktionen machen möchte und wo er Stille halten will. Indem er so handelt, formt und strukturiert er einen Zeitraum.

Für depressive Patienten scheint das strukturierende Element des rhythmischen Improvisierens förderlich zu sein. „[...] wenn der Patient zum Rhythmus findet, entstehen Ansätze zu einer dynamischen Strukturierung auch der erlebten, der inneren Zeit“ (Bock, L., 1982, S. 259).

Nordoff und Robbins haben ähnliche Beobachtungen in der Arbeit mit behinderten Kindern gemacht. Der Therapeut improvisiert dabei auf dem Klavier, während das behinderte Kind die Trommel schlägt. Mit Hilfe der Trommel kann sich das Kind auf musikalischer Ebene selbst darstellen und mit der Außenwelt in Kontakt treten. Es wird berichtet, dass gerade apathische Kinder dabei erstaunlich lebhaft werden. „Trommeln und Becken sind von Natur attraktiv für Kinder, und die, die nicht bereitwillig mit anderen Mitteln kommunizieren, drücken sich mit ihrer Hilfe oft überraschend intensiv aus“ (Nordoff u. Robbins 1975, S. 48 f.). Das Schlagen der Trommel stellt aber nicht nur zur Außenwelt eine Verbindung her, sondern auch zum eigenen Sein. Während die Kinder in der Musik Ordnung und Absicht wahrnehmen, erleben sie diese Elemente auch im eigenen Trommelspiel. „Diese Kinder ordnen ihr Sein, während sie ihr Schlagen ordnen“ (Nordoff u. Robbins 1975, S. 49).

Das Spielen der Trommel wird zu einem Medium der Kommunikation und gibt einen strukturierenden Impuls, hier im Sinne von innerer Ordnung.

Nordoff und Robbins gehen davon aus, dass die Erfahrungen aus den Therapiesitzungen schnell in das Gesamtleben des Kindes hinein wirken (vgl. Nordoff u. Robbins 1975, S. 50).

3.2.2.3. Trommeln und Drogenabhängigkeit

Frohne bezeichnet Musik in der Arbeit mit Süchtigen als einen Drogenersatz. Zunächst dient sie dazu, ein Vertrauensverhältnis zwischen Therapeut und Patient aufzubauen. Dann macht Musik es möglich, Gefühle und Verhaltensweisen bewusst zu erleben, ist für die Stabilisierung der Gruppe von Vorteil und fördert den Ausdruck von biographischem und gruppendynamischem Material (vgl. Frohne 1987, S. 250).

Eine besondere Rolle in der Arbeit mit Süchtigen misst Frohne jedoch dem Rhythmus zu. Ihrer Meinung nach „[...] zeigt das metrisch- rhythmische Spiel [...] den Grad der Fähigkeit an, sich dem rhythmischen Fluss des Lebens überlassen zu können“ (Frohne 1987, S. 248). Hinter den massiven Rhythmusproblemen Süchtiger vermutet sie eine blockierte Lebensenergie und ein nicht in Einklang befindliches Verhältnis zwischen innerem und äußerem Zeit- und Raumgefühl.

Frohne beobachtet, dass gemeinsames rhythmisches Spiel einen symbiotischen Charakter hat. Rhythmus übernimmt als Ersatzdroge die Funktion, die ICH-Grenzen zu lockern. Der einzelne Spieler kann in die gemeinsame Klangwelt eintauchen und sich vom Takt und Rhythmus auffangen, schützen und halten lassen (vgl. Frohne 1987, S. 249).

Auch vergleicht sie die Funktion vom gemeinsam gespielten Rhythmus mit der einer Mutter, zu der die Spieler im Sinne einer Regression zurückkehren können, um sich mit neuer Energie aufzutanken.

3.2.2.4. Trommeln in der Therapie mit Kindern und Jugendlichen

In der musiktherapeutischen Arbeit an der kinder- und jugendpsychiatrischen Abteilung der Oldenburger Kinderklinik setzt Meyberg vor allem Congas ein.

Bei der musiktherapeutischen Arbeit mit sogenannten verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen sieht er in Congas ein Instrumentarium, das „[...] viele Möglichkeiten des experimentellen Spielens anbietet und darüber hinaus belastbar ist für Aktionen, die mit einem extrem hohen Energieaufwand durchgeführt werden“ (Meyberg 1987, S. 141).

Seine therapeutische Arbeit beruht auf einer Reihe von Spielideen mit der Conga, die alle auf musikalischer Gruppenimprovisation beruhen. Die verschiedenen Spiele ermöglichen es den Patienten, bestimmte heilsame Erfahrungen zu machen.

Die Conga weckt das Interesse der Kinder schon durch ihre Größe und klar strukturierte Form. Die Grundlagen der Spieltechnik (Fellmitte = dumpfer Klang und Fellrand = heller Klang) entdecken die Kinder intuitiv auch ohne Anleitung (vgl. Meyberg 1989, S. 38). Die Trommel ist außerdem leicht zu handhaben und begünstigt auf diese Weise den spontanen Gefühlsausdruck und die Einleitung kommunikativer Prozesse (vgl. Meyberg 1989, S. 33).

Der direkte Kontakt der Hand mit dem Fell der Trommel ist eine intensive und unmittelbare Körpererfahrung, die in den Spielpausen oft Inhalt der Gespräche ist. Es ist die Freude am Spüren, die dazu führt, dass selbst der Schmerz in den Händen nach intensivem Trommeln humorvoll kommentiert wird (vgl. Meyberg 1989, S. 39 f.).

Die Conga ermöglicht und fordert beim Spielen den Einsatz von viel Energie. Sie bietet sich dafür an, spontan Gefühle wie Ärger, Wut, Zorn und Hass auszudrücken, die ebenfalls mit dem Nach- außen- bringen von viel Energie verbunden sind.

Aggressive Energien, die zuvor in Form von destruktivem Handeln an den Tag getreten sind, können beim Trommeln abgebaut und zu einem konstruktiven und kreativen musikalischen Beitrag werden (vgl. Meyberg 1989, S. 43).

Auch Becker nutzt die Trommel, um aggressiven Energien einen Raum zu geben. In der Arbeit mit einem geistig behinderten Erwachsenen kann der Klient beim Trommeln besonders seinen Aggressionen Ausdruck geben und dadurch im Alltag ausgeglichener leben (vgl. Becker 2001, S. 179).

Das Ausdrücken der Gefühle macht sie bewusst und greifbar. Auf diese Weise können die Trommler sich selbst kennenlernen.

Trommeln in der Gruppe schult daher die Wahrnehmung und Sensibilität für die eigene Person und die Gruppe (vgl. Meyberg 1989, S. 56).

Meyberg betont wiederholt, dass sich Trommeln als ein Medium für nonverbale Kommunikation anbieten. Die Trommel ermöglicht dem Spieler, sich spontan auszudrücken und damit zwischenmenschliche Beziehungen kreativ zu gestalten und zu beeinflussen (vgl. Meyberg 1989, S. 12). Sich mit Hilfe der Trommel

selbst auszudrücken und zu kommunizieren, bedeutet für gehemmte Kinder zudem eine Entlastung (vgl. Meyberg 1989, S. 39).

Meiner Ansicht nach kann der Klang der Trommel einen Ersatz für die Stimme darstellen. Im Spiel der Trommel können so Hemmungen umgangen werden, die sich mit Sprache, Körpersprache und emotionalem Ausdruck verbunden haben. Meyberg berichtet in diesem Zusammenhang von dem viereinhalb jährigen Jens, der im Verlauf der Therapie „[...] lernte die Stimme und die Trommel zu benutzen, um Gefühle differenzierter auszudrücken; [...] Jens' Hemmungen zu sprechen nahmen deutlich ab“ (Meyberg 1987, S. 140).

Die Klangfarben des Instruments fördern die Experimentierfreude, und die Klänge der trommelnden Gruppe wirken wie Signale, die Lust machen mitzuspielen. Das Erfolgserlebnis beim Spielen der Conga ist sicher, weil die Trommel immer klingt und ihr Klang in direktem Zusammenhang mit der zum Spielen aufgewendeten Kraft steht.

Das rhythmische Pulsieren der Trommel aktiviert. Es weckt Energien, treibt voran, schafft Kommunikation. Gleichzeitig sammelt ihr Klang die freigesetzten Kräfte und führt sie hin zur Mitte – zu den Bildern unserer Seele (vgl. Meyberg 1989, S. 35).

4. Trommeln in der Sozialpädagogik

Im Folgenden wird gezeigt, mit welchen Intentionen und mit welcher Klientel Trommeln in der Sozialpädagogik Verwendung finden.

4.1. Die Rolle der Trommel

Eine erste wissenschaftliche Annäherung an die Einschätzung von Trommeln durch die deutsche Bevölkerung hat Becker im Rahmen seiner Dissertation vorgenommen. Ziel der Untersuchung Beckers ist es, die besonderen Qualitäten der Trommel durch den Vergleich mit anderen Instrumenten sichtbar zu machen. Er stellt die Frage, „[...] warum die Trommel gegenüber anderen Musikinstrumenten so viel Aufmerksamkeit auf sich zieht und welche Wirkung sie auslöst“ (Becker 2002, S. 35).

Mit Hilfe eines Fragebogens belegt er empirisch, wie Trommeln im Vergleich zu neun anderen Instrumenten eingeschätzt werden. Mit einem zweiten Fragebogen

untersucht er das Erleben vom Klang der Trommel. Die Ergebnisse werden dann herangezogen, um zu überprüfen, wie sich Trommeln in pädagogischen Arbeitsfeldern einsetzen lassen.

Befragt wurden insgesamt 89 Personen (54 weiblich und 35 männlich) von 10 bis 50 Jahren. Die Instrumente, die die Befragten vergleichen sollten, waren: Klavier, Gitarre, Trommel, Gong, Leier, Glockenspiel, Xylophon, Vibraphon, Becken und Flöte.

Das Ergebnis der Untersuchung zeigt, dass Trommeln mit Abstand als das bevorzugte Instrument für Gruppenimprovisationen betrachtet werden. Die Befragten schätzen die Trommel als leicht zu spielen ein. Sie gilt als primitives Instrument, mit dem sich besonders Wut, Freude und Stärke ausdrücken lassen und dessen Klang sich am ehesten körperlich wahrnehmen lässt. Es wird als besonders geeignet für pädagogische Handlungsfelder eingeschätzt. Als Begründung hierfür nennen die Befragten die einfache Handhabung, die Möglichkeit, Aggressionen abbauen und sich ausdrücken zu können.

Die Trommel wird als lautes Instrument wahrgenommen, mit dem sich nur bedingt Wärme, Hoffnung oder Trauer ausdrücken lassen (vgl. Becker 2002, S. 45 ff).

„Die Trommel erscheint ausdrucksstark (22%), ansprechend (18%) und einfach in der Handhabung (26%). Hieraus erklärt sich für mich die ‚Anziehungskraft‘ und die Attraktivität der Trommel“ (Becker 2002, S. 77).

Aus den Ergebnissen seiner Befragungen und der Untersuchung vom praktischen Einsatz der Trommeln in verschiedenen therapeutischen und pädagogischen Bereichen schließt Becker, dass Trommeln besonders die Möglichkeit bieten, eine emotionale Bildung zu fördern. Trommeln eignen sich seiner Meinung nach, um „gezielt zur Förderung einer emotionalen Bildung und zur Entwicklung der sozialen Kompetenz“ (Becker 2001, S. 189) beizutragen. Kinder und Jugendliche sollen dabei lernen, mit Emotionen umzugehen und Konflikte friedlich lösen zu können.

Besonders die einfache Handhabung von Trommeln, durch die sich schnell ein musikalisches Erfolgserlebnis einstellt, aber auch die vielfältigen Möglichkeiten der Selbsterfahrung machen dieses Instrumentarium für die soziale Arbeit mit

Musik interessant. Mit „Streatbeat“ hat der Musiker Klaus Staffa diesen Vorteil der Trommeln in einem Projekt für Jugendliche eingesetzt. Die große Zahl von Teilnehmern bei „Streatbeat“ (ca. 150 Jugendliche) setzt sehr viel Energie frei, die wiederum die einzelnen Musiker trägt. Auf die Frage, was dadurch, dass er mit Trommeln arbeitet, anders ist als mit anderen Instrumenten, antwortet Staffa:

Na Trommeln eignet sich einfach super, um mit Leuten Musik zu machen, die nicht Musik machen können. Das ist fantastisch, also sonst würde ich auf die Idee nicht kommen. Mit Gitarren kann man das nicht machen – also, würde einem sehr schnell öde werden, hat auch nicht den Reiz des Bizarren, wenn so viele Gitarren spielen. Das macht irgendwie keinen Sinn.

[...] Also trommeln ist schon sehr gut dazu - und auch für die [meint die teilnehmenden Jugendlichen], [...] habe ich dann immer das Gefühl, dass sie dieses Zusammen – also für sich so loslassen und so draufhauen, in den Groove kommen, Koordination, und das dann auch zusammen in einer so großen Gruppe, als so ein kleiner Teil von so einem Riesending [...] - wenn man zwei Leute von „Streatbeat“ sieht, kann man sich nicht vorstellen, wie das Ganze dann werden würde. Nur dadurch, dass man in diesem Umfang zusammen arbeitet, kann es das werden [...] so ein Moloch, so ein Riesenmonster, was irgendwie spannend ist. (Staffa 2004, Interview im Anhang)

Aber auch in kleinen Gruppen zeigt sich der leichte Zugang zum Instrument und dessen energetisierende Wirkung. Der Sozialpädagoge und Musiker Holger Ukena arbeitet mit kleinen Gruppen bis zu acht Schülern an der allgemeinbildenden Schule und beobachtet nicht nur diese Eigenschaften der Trommeln. Die Arbeit mit Djembe und Basstrommeln eröffnet seiner Meinung nach auch den Umgang mit komplexen musikalischen Strukturen wie etwa Melorhythmen.

Man merkt halt, wenn man relativ schnell an dieses Instrument rangeht, schnell Musik erzeugen kann. Es kommt was raus, ziemlich direkt und auch ziemlich heftig, aggressiv. Und man kann sie eben auch anders spielen. Und ich denke mal, man braucht nicht unbedingt so eine Technik wie beim Schlagzeug. Da geht es dann schon wieder um stickcontrol. Da musst du die Finger richtig an den sticks halten. Oder bei der Gitarre, da musst du halt schon ein paar Griffe können, um da wirklich ein paar Sachen, ein paar Läufe zu spielen. Und das wird durch Trommeln glaube ich sehr niederschwellig. Man kann sich ransetzen, und es kommt sofort was raus. Man merkt aber doch, wenn man dann halt das in Form bringen will, dann muss man doch schon eine gewisse Technik und ein gewisses mikrotiming haben, um so einen [...] Melorhythmus zu erzeugen.

[...]

Aber zuerst kommt es doch glaube ich gar nicht darauf an, sondern die wollen einfach Gas geben, und das finden sie dann immer sehr gut. (Ukena 2004, Interview im Anhang)

Die Auszüge aus den Interviews illustrieren eindrucksvoll einige Aspekte der Ergebnisse aus Beckers Untersuchung. Staffa erweitert dabei das Bild von den Qualitäten der Trommeln, indem er zeigt, dass sie sich auch besonders für die Arbeit mit großen Gruppen eignen.

4.2. Ziele des Einsatzes von Trommeln in der Sozialpädagogik

An dieser Stelle werden die Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel zusammengeführt und auf den Einsatz von Trommeln in der sozialen Arbeit mit Musik bezogen. Musik an sich und Trommeln im Besonderen können für eine Auswahl von pädagogischen Interessen hilfreich sein.

Diese nenne ich:

- Soziales Lernen in der Gruppe
- Fördern von Kommunikation
- Begegnung mit einer anderen Kultur
- Selbsterfahrung und Wahrnehmung

Verschiedene Musiker, Pädagogen und Therapeuten berichten über ihre Erfahrungen mit Trommeln in der sozialen Arbeit. Diese Berichte habe ich durch eigene Erfahrungen ergänzt und mit einigen Interviews illustriert. Auf dieser Basis werde ich zeigen, wie sich die Kategorien soziales Lernen, Kommunikation, interkulturelle Arbeit und Selbsterfahrung in Praxis und Theorie darstellen.

4.2.1. *Soziales Lernen in der Gruppe*

Volker Schütz berichtet aus seinen Erfahrungen in der Lehrerfortbildung, in studentischen Übungen und im Klassenunterricht, dass die praktisch-musikalische Arbeit mit schwarzafrikanischer Musik unter anderem die Gruppe zu einem Ensemble formt (vgl. Schütz 1996a, S. 186 f). Die Musik in Schwarzafrika findet fast ausschließlich in der Gruppe statt, und eine Trennung von Musikern und Zuhörern gibt es nicht (vgl. Schütz 1996a, S. 189).

Beim Musizieren in einer Rockband berichten Jugendliche von der Situation, sich von den anderen getragen zu fühlen und gleichzeitig einen eigenen Beitrag dazu zu leisten (vgl. Hill 2004, S. 343). Die Trommler einer Gruppe, die sich mit mehreren Trommeln und der Spielform afrikanischer Polyrhythmik beschäftigt, möchte ich dagegen mit einer Gruppe Gitarristen vergleichen, die gemeinsam mit nur einer Gitarre spielen.

Jeder Trommler einer Gruppe übernimmt nur einen Teil der musikalischen Aufgaben, einen Teil der gesamten Melodie. Es ist ein System aus sich ergänzenden und überlagernden Rhythmusbausteinen (Pattern). Nur in der richtigen Zusammenstellung ergeben bestimmte Pattern die gewünschte Melodie. Traditionelle Rhythmen der Malinke aus Guinea können deshalb nur in der Gruppe vollständig realisiert werden.

Für die Gruppe stellt sich damit die Aufgabe, gemeinsam ein komplexes Rhythmusgebilde zu schaffen und dafür zu sorgen, dass es nicht zerfällt. Dazu muss sich jeder einzelne Trommler auf sein eigenes Pattern und damit auf sich selbst konzentrieren, den Focus jedoch gleichzeitig auf andere Trommler, also auf die Gruppe erweitern. Aus den verschiedenen einzelnen Pattern entsteht auf diese Weise eine Melodie, ein Ganzes, das nur so lange bestehen bleibt, als jeder sein Pattern durchhält. Die Notwendigkeit von Kooperation im eigenen Interesse wird hier sofort ersichtlich und erfahrbar. Auch wird deutlich, dass jedes Gruppenmitglied eine Verantwortung für die Realisation des Polyrhythmus trägt und seinerseits abhängig ist von anderen Gruppenteilnehmern, die ihre Pattern verlässlich spielen.

Ich fragte Holger Ukena, was er glaube dass seine Schüler lernen, wenn er mit ihnen Djembe und Basstrommeln spielt. In seiner Antwort grenzt er seinen an den eben beschriebenen westafrikanischen Prinzipien des Musizierens orientierten Unterricht von Improvisationen ohne Anleitung und Regeln ab.

Ich glaube, aufeinander zu hören. Also eine gewisse Sensibilität zu entwickeln. Was heißt das, Musik zu machen? Nicht wie bei diesem normalen „campfire-drumming“ sag ich mal - jeder ist gleichzeitig Solist mit dreißig Trommlern - sondern aufeinander einfach eher so eine Sensibilität [...] zu entwickeln.

[...]

So ein Zuhören, auch so eine Konzentration wird dadurch erzeugt. Und ich finde, irgendwie sind die Leute sehr interessiert, gebannt und experimentierfreudig mit dieser Art von Musik. (Ukena 2004, Interview im Anhang)

Ukena beobachtet beim Trommeln also eine intensivere Wahrnehmung, die er mit den Worten aufeinander hören und Sensibilität füreinander beschreibt, sowie eine intensivere Konzentration, die sich in einem gebannten Interesse äußert.

Ich denke, dass diese wache Aufmerksamkeit entsteht, weil alle Trommler Teil eines musikalischen Produkts werden, das sich nur gemeinsam realisieren lässt.

In meinen Schülergruppen beobachte ich dabei eine hohe Toleranz für die musikalischen Fehler der anderen. Ich nehme an, dass die eigenen Schwierigkeiten beim Erlernen der Pattern und der Spieltechnik auch bei den anderen Gruppenteilnehmern vorausgesetzt und so entschuldigt werden. Geduldig werden dann Hilfestellungen geleistet, um das Funktionieren der Gruppe wieder herzustellen und damit das Ganze von neuem erstehen zu lassen. Aber auch während des Spielens, in der Ostinatophase, in der sich die Pattern ständig zyklisch wiederholen, stützen und helfen sich die Trommler gegenseitig (vgl. Tischler 1996, S. 34).

In der Arbeit mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen beobachtet auch Maul gegenseitige Hilfestellungen, während ein vorgegebener Rhythmus bis zu vierzig Minuten lang gespielt wird. Er nennt diesen Aspekt in Kleingruppen von drei bis fünf Teilnehmern „social drumming“, das er als musikalische Kommunikationsweise versteht (vgl. Maul 1986, S. 279 f.).

In der Arbeit mit kleinen Gruppen von bis zu vier Schülern, die Conga-Trommeln spielen, will Maul das soziale Verhalten der Teilnehmer verbessern. Er berichtet, dass die Conga dabei zunächst oft als „Prügelobjekt“ genutzt wird, „[...] um aufgestaute Aggressionen erlaubterweise motorisch und akustisch loszuwerden“ (Maul 1986, S. 280). Er beobachtet dabei, dass den Schülern das Miteinanderspielen bald wichtiger wird als das unkoordinierte Schlagen. In der Folge fragen sie dann oft nach Anschlagstechniken und Rhythmusmotiven, um besser miteinander spielen zu können (ebenda).

Finkel berichtet aus seiner Arbeit mit Alkoholikern, dass Perkussionsinstrumente unter anderem dabei helfen, die Gruppenteilnehmer aufeinander zu beziehen. „Vor allem Schlaginstrumente (Schlagzeug, Schlagwerk und Stabspiele) aktivieren in besonderer Weise, vermitteln ein Zusammengehörigkeitsgefühl und provozieren Gruppenaktivitäten“ (Finkel 1979, S. 175). Festgelegte Rhythmen oder harmonische Ostinati vermitteln das Gefühl von „wir“ und wecken ein lustvolles Gemeinschaftserlebnis (vgl. Frohne 1979, S. 165).

Renner berichtet wie auch eine Gruppe Jugendlicher diese Sensibilität füreinander und dieses Gefühl von „wir“ entwickelt.

Und der große Erfolg ist dann, wenn die jetzt nach vier Tagen jeweils vier Stunden trommeln oder sich mit Musik beschäftigen, wenn die dann gemeinsam, auch wenn es

supereinfach ist, gemeinsam etwas vorführen können, wo jeder dem anderen zuhört, wo jeder den anderen unterstützt. Wo auch einzelne sich was trauen, vielleicht ein kleines Solo oder ein bisschen mal was alleine zu machen (Renner 2004, Interview im Anhang).

Musikmachen in der Gruppe bedeutet, sich kooperativ zu verhalten und Verantwortung zu übernehmen für das Gelingen der gemeinsamen Anstrengung. Es ist somit besonders geeignet, soziale Erfahrungen zu machen, die eigenen Qualitäten in der Gruppe kennen zu lernen und sich entsprechend einzubringen. Neue Erkenntnisse aus dem Gruppenerlebnis können dann in das alltägliche Leben transferiert werden und dort für eine Entwicklung sorgen (vgl. Auerbach 1979, S. 58). Musik machen heißt aber auch, selbstständig und unabhängig zu agieren, beispielsweise verantwortungsvoll den eigenen Rhythmus zu halten. Selbstständigkeit in einer Gruppe Musizierender ist für jeden Teilnehmer eine sofort erkennbare Grundvoraussetzung für das Gelingen des Gesamten.

Wenn die musikalischen Grundlagen mit der Gruppe erarbeitet sind, ergibt sich als nächstes die Frage nach dem Arrangement des Stücks. Es geht hier darum zu entscheiden, wie der Rhythmus begonnen werden soll, welche Pattern wann einsetzen, wer die Signale spielt und was darauf geschehen soll, ob sogenannte „Breaks“ vorkommen sollen, oder ob sogar Tanz und Tanzbegleitung eine Rolle spielen soll. Hier kann sich die Gruppe in der Lösung gemeinsamer Aufgaben üben und mit Hilfe des Pädagogen zu diesem Zweck geeignete Kommunikationsformen lernen. Meiner Erfahrung nach wächst die Gruppe bei diesem Prozess besonders zusammen, weil die gefundene Lösung einen Weg darstellt, den nur diese und keine andere Gruppe konzipiert hat.

Es bietet sich an, ein solches Arrangement auch zur Aufführung zu bringen. Zur musikalischen Konzeption wird die Gruppe dann noch Vereinbarungen zur Präsentation der Musik treffen müssen.

Die Anwesenheit eines Publikums energetisiert und belebt eine Trommelgruppe. In der Öffentlichkeit findet man diese Gruppen bei uns zumeist auf Straßenfesten, Sportevents und Veranstaltungen, die verschiedene Kulturen zusammenführen sollen. Aber auch in Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen können sie auf Festen für die richtige Stimmung sorgen.

Das Trommelensemble der Malinke eignet sich gut, um in der Öffentlichkeit eine Stimmung zu verbreiten, die ich als Partyatmosphäre bezeichnen möchte. Sie ist

gekennzeichnet von Freude, Gemeinschaft und Aufgeschlossenheit für neue Kontakte. Die Trommel dieser Kultur ist sozusagen im Tanz und im Fest zu Hause. Auch wenn in Deutschland nicht das gesamte Publikum zu tanzen beginnt, ist das Feedback für die Musiker doch unmissverständlich und aus dem Bauch heraus positiv. Für die sozialpädagogische Arbeit ergibt sich daraus ein großes Potential an Bestätigung und Anerkennung, das auf diese Weise für die Klientel erschlossen werden kann. Die Präsentation der gemeinsamen Arbeit stärkt das Selbstbewusstsein, aber auch den Zusammenhalt der Gruppe.

Zusammenfassend können mit Hilfe der Trommel in der pädagogischen Gruppenarbeit folgende Ziele realisiert werden:

Kooperation	Notwendigkeit und Nutzen der Kooperation erkennen und ausprobieren
Verantwortung	Die Abhängigkeit anderer von sich selbst erkennen und die eigene Rolle in diesem Bewusstsein ausfüllen
Vertrauen	Sich der eigenen freiwilligen und unfreiwilligen Abhängigkeit von anderen bewusst werden und auf die Unterstützung anderer vertrauen.
Selbstdefinition	Im Vergleich mit anderen Menschen den eigenen Charakter erkennen und die Position in der Gruppe verstehen. Eigene Interessen kennen lernen.
Konfliktlösung	Konflikte erleben, erkennen und einen konstruktiven Umgang damit finden (Lösungsstrategien lernen).
Wahrnehmung	Sensibilisierung der Wahrnehmung für sich und andere. Auch nicht verbale Äußerungen von anderen, von sich selbst und der Gruppe wahrnehmen lernen.
Kommunikation	Sich verständlich mitteilen lernen und eigene Interessen vertreten. Zuhören lernen, um andere Menschen wirklich zu verstehen.

4.2.2. Fördern von Kommunikation

Trommeln sind ein Medium für non- verbale Kommunikation. Deshalb werden sie besonders für die Arbeit mit Gruppen interessant. Hier können sie ein kommunikativer Motor sein und die Teilnehmer einander nahe bringen.

Ja, da begegnen sie sich wirklich und ohne dass sie noch Worte brauchen. Da reicht dieses gemeinsame Erlebnis des auf einem Instrument Spielens in einer Gemeinschaft (Dittmann 2004, Interview im Anhang)

Vergleicht man Musik mit Sprache, so können beide emotionale Inhalte transportieren. „Mit Musik können wir keine abstrakten Gedankengänge darstellen, aber wir können mit ihrer Hilfe Stimmungen vermitteln“ (Harrer 1982, S. 11). Ton, Lautstärke, Modulation und Tempo des Gesprochenen tragen Informationen über die Befindlichkeit des Sprechenden und über dessen Emotionen mit sich. Gehörlosen fehlt die Erfahrung von emotionalen Nachrichten durch die Sprache. In der Folge finden wir bei ihnen „[...] eine gewisse Gefühlsarmut, einen Mangel an Emotionalität“ (Harrer 1982, S. 12).

In der therapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nutzen diese die Trommel, um sich mitzuteilen. Sich mit Hilfe der Trommel selbst auszudrücken, anstatt etwa verbal in Kommunikation zu treten, bedeutet für gehemmte Kinder eine Entlastung (vgl. Meyberg 1989, S. 39).

Ein beeindruckendes Beispiel für den non- verbalen Ausdruck von Gefühlen schildert Becker aus seiner persönlichen Erfahrung an der allgemeinbildenden Schule. Seine Arbeit beschreibt er als einen Praxisansatz von Musiktherapie im prophylaktischen Feld, bei dem die psychosozialen Probleme in der Schule behandelt werden sollen.

Der durch einen Unfall an den Rollstuhl gebundene Schüler Markus fällt durch autoaggressives Verhalten auf (er fährt mit seinem Rollstuhl absichtlich gegen die Wand), wobei er einer Kommunikation über sein Befinden aus dem Weg geht, indem er aus dem Fenster schaut. Es werden mit seinem Einverständnis sechs musiktherapeutische Sitzungen mit ihm vereinbart. Nachdem Becker zu Beginn der ersten Sitzung einen Spielvorschlag macht, fährt Markus ihn und die Trommel mit seinem Rollstuhl um. Der Therapeut äußert seine Wut darüber nicht nur verbal, sondern schließlich auch mit Hilfe der Trommel. Markus entdeckt am Beispiel des Therapeuten die Möglichkeit, Gefühle mit der Trommel auszudrücken. Es entwickelt sich darauf in den folgenden Sitzungen eine

Kommunikation zwischen Schüler und Therapeuten. Beide nutzen dabei die Trommel (eine Conga) und verzichten auf gesprochene Worte. Anfangs beschreibt Becker das Trommeln als Streitgespräch und auch später noch als recht intensiv. Über einen Freund des Schülers erfährt er, dass Markus die Sitzungen gefallen, weil er hier laut und wütend sein darf und das okay ist. Gegen Ende der Sitzungen drückt Markus jedoch auch sanfte Emotionen und Traurigkeit mit der Conga aus (Streicheln des Fells und Weinen) (vgl. Becker 2001, S. 181 f.).

Auch Meyberg berichtet über einen Fall, bei dem die Trommel besonders dem Ausdruck aggressiver Impulse dient. Der 4 ½ jährige Jens wird auffällig, weil er gehemmt und in unvollständigen Sätzen spricht. Sein Zwillingbruder scheint ihm an Intelligenz überlegen, und so versucht Jens, seine Schwächen durch körperliche Kraft zu kompensieren. Es kommt deshalb oft auch mit anderen Kindern zu Streitereien. Eine Sprachtherapie zeigt nicht den gewünschten Erfolg (vgl. Meyberg 1987, S. 134). In der folgenden Musiktherapie nimmt Jens besonders im körperlichen Kampf (fechten mit Trommelstöcken) mit dem Therapeuten Kontakt auf. Meyberg entzieht sich jedoch bald der körperlichen Auseinandersetzung und regt an, lieber auf Congas zu spielen „Erstaunlicherweise ging Jens sofort auf den Vorschlag ein, und es kam zu einem lebhaften Schlagabtausch – jetzt auf den Trommeln“ (Meyberg 1987, S. 136). Durch eine Übertragung von Jens' Impulsen (Bewegung und Kampf) auf eine andere Ebene (Musik) sollten seine starren und stereotypen Verhaltensmuster eine Veränderung erfahren. Auf der Grundlage von Improvisationen mit bestimmten musikalischen Spielregeln, Bewegung und Tanz nahmen Jens sprachliche Hemmungen ab. Er konnte seine kämpferischen Impulse besser steuern und entwickelte mehr Ausdauer und Sensibilität im Kontakt mit seiner Mutter und dem Therapeuten (vgl. Meyberg 1987, S. 138 ff). „Jens lernte, die Stimme und die Trommel zu benutzen, um Gefühle differenzierter auszudrücken“ (Meyberg 1987, S. 140).

Die Trommel- und besonders eine Trommelgruppe- energetisiert die Teilnehmer so, dass eine einmal durch die Trommel aufgebaute Kommunikation nicht so schnell wieder abgebrochen wird. Meyberg beobachtet, dass Kinder und Jugendliche, die dazu neigen, Kontakte schnell wieder abubrechen, durch eine trommelnde Gruppe dazu stimuliert werden, länger und ausdauernder dabei und also in Kontakt zu bleiben (vgl. Meyberg 1989, S. 43).

Trommeln wirken in der Kommunikation wie ein Verstärker. „[...] das, was die Einzelnen auf ihre persönliche Art auszudrücken versuchen, bekommt unweigerlich eine größere Kraft. Sie wird als Körpergestalt und als Bewegung sichtbar, als deutlich vernehmbarer Klang hörbar“ (Meyberg 1984, S. 42).

Bei einem Workshop mit Berliner Straßenkindern konnte ich selbst erleben, welche Kraft und Macht die Trommel diesen Teilnehmern verliehen hatte. Bis zu dem Moment, da ich meine eigene Stimme nicht mehr hören konnte, war ich im Begriff, Vorschläge zu machen, was und wie wir trommeln könnten. Alle Kinder schauten mich aufmerksam an, während sie immer lauter trommelten und mir wortlos ihren Vorschlag unterbreiteten, wie und was *sie* trommeln wollten. Dabei erlebten sie, wie stark sie sein können, jedenfalls bezüglich der Lautstärke, eben stärker als dieser Erwachsene, der ich war. Indem ich ebenfalls laut zu trommeln begann, akzeptierte ich ihren Vorschlag und gab ihnen das Gefühl, so wie sie waren von mir respektiert und angenommen zu sein. Zu einem späteren Zeitpunkt entstanden eigene Pattern der Kinder, und in der Umsetzung von Spielideen konnte ich mehr Kooperation beobachten.

Wie ich bereits beschrieben habe (siehe Kapitel 2.4.1), werden in afrikanischen Kulturen komplexe Inhalte durch bestimmte Trommelrhythmen vermittelt. Die Vorstellung von der Trommel als Buschtelefon ist in diesem Zusammenhang durchaus zutreffend. Hier wird mit Musik also mehr als Emotion kommuniziert.

Musikinstrumente zu nutzen, um konkrete Worte darzustellen, ist der europäischen Kultur fremd. In der pädagogischen Arbeit wirkt es jedoch äußerst belebend auf die TeilnehmerInnen, diesen Aspekt einzubeziehen.

In meinen Trommelgruppen habe ich beobachtet, dass sich eine ganz neue Welt eröffnet, wenn alle an der Umsetzung des Namens eines Teilnehmers arbeiten. Gleich mehrere wichtige Prozesse spielen sich dabei ab.

Es ist ein kreativer Akt, einen eigenen Rhythmus zu komponieren und sich also von allen Vorgaben zu befreien. Keine Notenwerke und kein Lehrer weiß besser als der komponierende Teilnehmer, wie sein Rhythmus genau zu spielen ist. Ein Trommelanfänger wächst auf diese Weise nachvollziehbar und konsequent in die Rolle des wissenden Lehrers und respektierten Spezialisten für dieses Pattern, das anschließend alle von ihm lernen. In diesem Prozess machen sich alle Beteiligten

die Musik zu eigen. Es ist jetzt ihre Musik, von ihnen komponiert und nur von dieser Gruppe wirklich zu verstehen.

Den Namen eines Gruppenteilnehmers in Trommelsprache zu übersetzen heißt, sich ihm zuzuwenden, sich Zeit für ihn zu nehmen, ihn als wichtig zu erachten und zu respektieren. Auf der Suche nach einer Möglichkeit, diesen Namen zu trommeln, nimmt die ganze Gruppe die Rolle eines Beraters ein und steht dem Namensträger hilfreich zur Seite. Nur der Namensträger darf dabei aber entscheiden, welche Lösung realisiert wird, denn schließlich ist es sein Name. Es entsteht dabei eine einfühlsame und konzentrierte Kommunikation der ganzen Gruppe. Sie üben dabei, Lösungen gemeinsam zu entwickeln und die Kompetenz eines Gegenübers zu respektieren.

Beim Selbstkomponieren eines Pattern bildet der Name einen festen Halt und eine Orientierung, so dass nicht aus dem hohlen Bauch heraus erfunden werden muss. Hinzu kommt, dass dieses neue Pattern einen begreifbaren Sinn und Inhalt hat, der es sogar erlaubt, es zu benutzen, um etwa den Gruppenteilnehmer zu rufen. Das Pattern kann so zu einem Signal während des gemeinsamen Trommelns werden und die Gruppe immer wieder in einen wachen und bewussten Kontakt bringen.

Neben der Möglichkeit, ein getrommeltes Wort als Signal zu verwenden, gibt es auch Trommelsignale, denen nicht immer die Bedeutung eines Wortes zugeordnet wird. Sie sind in der traditionellen Perkussionsmusik weit verbreitet und einem größeren Kreis von Musikern bekannt. Oft werden sie verwendet, um Rhythmen oder Tanzschritte zu beginnen oder zu beenden. Sie können aber auch dazu dienen, bestimmte musikalische Arrangements aufzurufen, wie etwa das Solospiel eines einzelnen Trommlers oder eine gemeinsam, unisono, gespielte Figur (Break).

Tischler berichtet aus seiner Arbeit mit Jugendlichen, bei der er Sambainstrumente einsetzt, dass Trommelsignale, auf die Reaktionen folgen sollen, die Aufmerksamkeit, Konzentration und Wahrnehmung fördern. Sie verhindern damit ein ekstatisches Abdriften während der Ostinatophase. Im Zusammenhang mit einem Solospiel, das durch ein Signal aufgerufen wird, können so Außenseiter wieder in die Gruppe integriert werden (Tischler 1996, S.

33). Ein Signal fordert oft die Reaktion der ganzen Gruppe und fokussiert so die Konzentration der Teilnehmer wieder aufeinander.

Ein Instrument oder die Stimme trägt immer eine Mitteilung an die Außenwelt in sich. Auch wenn keine konkrete Sprache umgesetzt wird, so lassen die Laute, die ein Musiker von sich gibt, mindestens seine Emotionen erkennen. Musik wird also immer zum Kommunikationsmittel, zur Möglichkeit, anderen etwas mitzuteilen oder von diesen etwas zu erfahren. Die sozialpädagogische Klientel zeichnet sich laut Auerbach dadurch aus, dass sie erhebliche sprachliche Defizite aufweist. Musik kann in diesem Rahmen ein „[...] Anstoß zu neuer Kontaktbereitschaft und zum Schritt aus sozialer Isolierung [...]“ (Auerbach 1979, S. 59) sein.

Die Musiker einer Gruppe treten durch ihre Instrumente miteinander in Kontakt. Anstatt mit der Stimme sprechen die Spieler mit dem Instrument. Trommeln legen nahe, laut und deutlich zu sprechen und sind dabei so einfach zu spielen, dass es möglich wird, anderen zuzusehen und zuzuhören, ohne dass davon das eigene Spiel stark beeinträchtigt würde (vgl. Meyberg, 1984, S. 42).

Wenn Trommelmusik aus ihrem sozialen Zusammenhang gerissen wird, besteht meiner Ansicht nach aber auch die Möglichkeit, Kommunikation zu verdrängen. In einer Trommelgruppe ohne Publikum, ohne TänzerInnen, ohne einen fähigen Solisten und ohne einen Anlass außer der Musik selbst fällt die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf sich selbst zurück. Wenn nicht meditative oder tranceähnliche Zustände erwünscht sind, sollten die Teilnehmer hier durch geeignete Spielideen wieder in die kommunikative Gemeinsamkeit zurückgeholt werden. Das Trommeln führt ebenso wenig von sich aus zu Kommunikation wie die Sprache. Gemeinsam gesprochene Worte sind beispielsweise in verschiedenen Religionen weniger ein kommunikatives Medium zwischen den Gläubigen als vielmehr ein Gebet oder eine Meditation.

Die Eigenschaften der Trommeln als Medium der Kommunikation wirken sich zusammenfassend auf die folgenden Punkte positiv aus:

Sprache	Trommeln können ein Ersatz für Sprache sein und Hemmungen beim Sprechen überwinden.
---------	---

Emotion	Trommeln sind gut geeignet um zu lernen, Gefühle auszudrücken.
Kontakt	Trommeln in der Gruppe erleichtert und stärkt den Kontakt und die Kommunikation.
Kraft	Kommunikation mit Trommeln energetisiert und gibt Kraft. Musikalischer Ausdruck wird damit klarer und das Selbstbewusstsein stärker.
Komponieren	Das Umsetzen von Namen in Trommelsprache in der Gruppe schafft Respekt, soziale Sensibilität und Konzentration.
Signale	Musikalische Trommelsignale machen wach und fördern die Konzentration.

4.2.3. Begegnung mit einer anderen Kultur

Erst mit der Entwicklung des Edison Phonographen Ende des 19. Jahrhunderts und der damit verbundenen Möglichkeiten, Tondokumente zu vergleichen, wurde der Eigenwert von Kulturen deutlich, die den Europäern als fremd galten (vgl. Suppan, 2000, S. 63).

Im Vergleich kamen die Forscher zu der Erkenntnis, dass eine Musik, die ohne Notenschrift auskommt, keine unterentwickelte Vorform der europäischen Musik ist. Auch ist sie deswegen in ihrer Theorie und Spielpraxis nicht unbedingt eine einfache Musik. "Die musiktheoretischen Systeme in den alten Hochkulturen, aber auch bei Naturvolkkulturen sind, so unglaublich dies auf den ersten Blick erscheinen mag, zumeist komplizierter als unser nach- barockes ‚wohltemperiertes‘ Dur- Moll- System" (Suppan, 2000, S. 63). Andere Musikkulturen können die eigne also bereichern und deren Grenzen erweitern. Böhle meint, dass die unbekannten musikalischen Phänomene anderer Kulturen zur Förderung der Musikalität und Kreativität genutzt werden sollten (vgl. Böhle 1996, S. 25).

Das Aufeinandertreffen fremder Kulturen ist in vielen Teilen der Welt heute eine Alltäglichkeit. Diese Begegnungen sind nicht immer konfliktfrei, und die Lösung der Konflikte liegt oft im Kennenlernen dessen, was zunächst als fremd

empfunden wird. Die interkulturelle Musikpädagogik fördert die Begegnung verschiedener Kulturen über das Medium Musik. Ihr Ziel ist es, eine echte Kommunikation stattfinden zu lassen und so die Völkerverständigung und Toleranz positiv zu beeinflussen (vgl. Striegel 1998, S. 4).

In der Schule, meint Striegel, muss sich der Musikunterricht schon aufgrund des hohen Anteils von Kindern aus anderen Kulturen mit deren kulturellen Eigenheiten auseinandersetzen. Aber auch „der Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet die Schulen zur Auseinandersetzung mit anderen Kulturen“ (vgl. Striegel 1998, S. 4).

Musik ist besonders geeignet, mit einer fremden Kultur in Kontakt zu treten, weil sie eine sinnliche Verkörperung der Identität einer Kultur darstellt. Doch ist Musik damit nicht nur ein emotionales Abbild einer Kultur, das betrachtet beziehungsweise gehört werden kann, sondern bietet mit Einschränkungen die Möglichkeit, eine Kultur zu erleben. Es ist ein aktiv handelndes Verstehen, ein sich Hineinbegeben und Nachempfinden des Fremden, das mit dem Musikmachen einhergeht.

In der Begegnung mit einer anderen Musikkultur wird diese neben die eigene gestellt, und es kommt zu einem Vergleich der beiden. Nicht nur die andere, sondern auch die eigene Musikkultur kann jetzt von einem anderen Standpunkt aus betrachtet und neu entdeckt werden. Oft führt das zu einer Neubewertung der eigenen Musikkultur. Erfolgt diese Begegnung einfühlsam und empathisch, können Vorurteile vermieden und abgebaut werden (vgl. Böhle 1996, S. 24).

Die Musik einer Kulturgemeinschaft spiegelt die Auffassung der Menschen über sich, über die Vergangenheit, über die Gegenwart und über die Zukunft wieder. Ich kann mir somit über das Medium ‚Musik‘, als Artefakt der Kultur, fremde Traditionen erschließen. Das Vorurteil, dass afrikanische Musik ‚primitiv‘ sei, muß ich spätestens dann revidieren, wenn ich selber die Komplexität afrikanischer Rhythmen erlebt habe [...]. Mir wird es dann auch weiterhin schwer fallen, die Leistungen der Menschen dieser oder jener afrikanischen Kultur unter die der europäischen Kulturen zu stellen (Lück 1996, S. 54).

Mit dem pädagogischen Einsatz von afrikanischer Musik, meint Ott, kann daher der gesellschaftliche Anspruch erfüllt werden, die Konfliktfähigkeit und Toleranz gegenüber fremden kulturellen Einflüssen zu erhöhen. In der aktiven Auseinandersetzung mit afrikanischer Musik lässt sich der Musiker emotional auf die kulturelle Eigenart dieser Menschen ein, deren Musik er nachvollzieht.

Das Sich-einlassen, Empathie und Compassion ebnen den Weg, auf dem die Bereitschaft gefördert wird, die Probleme der „einen Welt“ als die eigenen zu erkennen und eine globale Verantwortung mit zu tragen (vgl. Ott 1996, S. 49).

Die Erfahrung des Trommelns, das Erlebnis, das dann miteinander geteilt wird, scheint die Menschen näher aneinander zu rücken.

In einem Gespräch beschreibt Mo Dittmann, aus ihrer langjährigen Erfahrung in der Organisation von interkulturellen Begegnungen mit Musik, das gemeinsame Trommeln als verbindendes Element.

M Ich glaube eben Musik machen, und ganz speziell dieses Trommeln, was in unserer Kultur nicht unbedingt als ein wichtiges Instrument, bis vor 20 Jahren, wahrgenommen worden ist, kann dazu beitragen, dass Menschen einfach eine Basis finden, miteinander zu kommunizieren, dass sie besser miteinander auskommen können.

Und der sozialpädagogische Zweck, der jetzt nicht nur auf Kinder beschränkt ist, ist der, dass in dem Augenblick, wo Menschen sich mit diesen Instrumenten einander mitteilen können, man ja etwas mitbekommt. Und dieses Mitbekommen, miteinander Musik zu hören, miteinander zu dieser Musik tanzen, eventuell wenn man gemeinsame Feste feiert mit dem, was dazugehört, nämlich das Essen aus der Region zubereiten und gemeinsam essen und feiern und über Musik reden und Musik spielen, das Gehörte auch noch lernen, das finde ich, ist ein ganz wichtiger Boden, um miteinander in unseren Städten besser umzugehen.

T **Wenn du so eine Begegnung organisierst, wo auch zusammen gekocht wird und getanzt und gefeiert, was für eine Rolle hat dann die Musik?**

M Das ist das verbindende Mittel. Das ist das, wo sie alle was lernen. Man kann Rhythmen miteinander proben, zwischendurch. Man kann sich korrigieren, das finde ich ganz wichtig und zwar so korrigieren, dass man das mit dem Anderen auf eine Art und Weise macht, dass man den Anderen nicht fertig macht. [...] Wenn gemeinsam gespielt wird, sollten wir möglichst auf ganz bestimmte Schläge zur gleichen Zeit kommen. Und solche Sachen, finde ich, kann man sehr gut miteinander üben. Und das ist dann das Zentrum, um was sich alles rankt. (Dittmann 2004, Interview im Anhang)

Die Musik, und in diesem Fall das Trommeln, kann das Zentrum der Begegnung darstellen. Trommeln ist in sich selbst schon Kommunikation aber es löst in der Begegnung auch verbale Kommunikation aus. Das Besondere am gemeinsamen Trommelspiel ist dabei, dass jeder Spieler leicht und sogar optisch nachvollziehen kann, an welchen Punkten des Rhythmus ein gemeinsamer Schlag liegt.

Aber auch ohne einen Kontakt mit anderen Musikern bietet das individuelle Trommelerlebnis eine Begegnung mit der afrikanischen Kultur. In der Musik selbst, in ihrem zyklischen Gestaltungsprinzip, im Klangbild, in der Art und Weise, wie die Musiker aufeinander bezogen sind, wie die Instrumente gehandhabt werden, wie sie erlernt werden und vielen anderen Aspekten, liegen

neue Erfahrungen. Sich der Musik einer anderen Kultur aktiv spielend zu nähern bedeutet nicht nur eine Erweiterung des Kenntnishorizonts. Es bedeutet, eine fremde Kultur fühlend kennen zu lernen, eine Annäherung auf emotionaler Ebene.

Diese oben dargestellten Prozesse ergeben sich meiner Ansicht nach auch dann, wenn das primäre Interesse an afrikanischer Trommelmusik andere Beweggründe hat.

Schütz stellt fest, dass Trommelinteressierte nicht in erster Linie den Kontakt zu einer anderen Kultur suchen. Er meint, „[...] dass das Interesse deutscher Musiker/Laien an schwarzafrikanischer Musik in den seltensten Fällen kulturvergleichend oder ethnologisch motiviert ist [...]“ (Schütz 1996a, S. 185). Schütz sieht andere Gründe für ein solches Interesse. Er bezeichnet die Menschen in Deutschland als kulturelle Mischlinge. Gesellschaft und Individuen sind hochgradig mit anderen Kulturen verflochten und seiner Meinung nach so verfasst, dass sie sich anderen Kulturen angleichen oder sich mit ihnen vermischen (vgl. Schütz 1996a, S. 186). Solche transkulturellen Menschen sind interessiert an rhythmisch prägnanter Musik, einer Verbindung von Musik und Körper, den zyklischen Ablaufformen in der Musik, der Abgrenzung von einer bürgerlichen Musikkultur und einer sozialen Funktion von Musik (vgl. Schütz 1996b, S. 78).

Perkussionsmusik aus Schwarzafrika entspricht diesem Interesse sehr genau. Sie ist betont rhythmisch und zyklisch organisiert. Was getrommelt wird, ist hier klar bezogen auf eine Funktion, nämlich einen bestimmten festlichen Ablauf, oder darauf, die Bewegungen der Tänzer musikalisch zu begleiten und zu unterstützen. Dabei bietet die schweißtreibende Trommelarbeit eine intensive musikbezogene Körpererfahrung. In der schwarzafrikanischen Trommelmusik werden auch Alternativen zu einer bürgerlichen deutschen Musikkultur gesucht. Schütz zählt diesbezüglich eine Reihe von Kritikpunkten auf, wie etwa die hohe Anerkennung professioneller Berufsmusiker, die geringe Wertschätzung von Laienmusikern sowie den Verlust einer intakten regionalen Volksmusik-Tradition (vgl. Schütz 1996a, S. 186).

Schütz geht weiter davon aus, dass unsere an der klassischen Musik orientierte Musikkultur bestimmte Erfahrungen nicht ermöglicht. Diese Defizite können mit der afrikanischen Musik kompensiert werden. Das Musizieren in der Gruppe

wirkt dabei identitätsstärkend und sozialisierend. Die Abwesenheit von exakten Vorschriften in Form von Noten fördert die Improvisation und die Erfahrung von Gestaltungsfreiheit. Die zyklische Organisation der Musik vermittelt eine vertikale Zeiterfahrung (siehe auch Kapitel 4.2.5), und der Körpereinsatz beim Trommeln bedeutet eine energetisierende Körpererfahrung. Dabei hat die handlungsorientierte Vermittlung von afrikanischer Musik in Form von singen, tanzen und trommeln eine stark musikalisierende Wirkung. Diese Kombination in Verbindung mit dem Hören von Rhythmus und Melodie ermöglicht ein ganzheitliches Erleben der Musik, das unserer Musikkultur oftmals fehlt (vgl. Ott 1996, S. 62). Der Einfluss der Gruppe und die zyklische Anlage der Musik wirken lernsteigernd. Die Kursteilnehmer erfahren sich so im Mittelpunkt des Entstehungsprozesses der Musik und fühlen sich deshalb vital, energiegeladen und glücklich (vgl. Schütz 1996b, S. 80).

Auch Renner hat in seinen Trommelkursen eine Sehnsucht nach den Qualitäten des Rhythmus beobachtet, die unserer aktuellen europäischen Musikkultur fehlen.

Rhythmus [...] hat so viel positive Energien und auch viele Sachen, die vielleicht unserer Zivilisation verloren gegangen sind. Wenn man so ein bisschen in der Musikgeschichte zurück guckt, ist der Rhythmus in Mitteleuropa ja sehr schwach ausgeprägt zugunsten anderer musikalischer Formen. [...] Es gibt eine ganz starke Sehnsucht danach [nach Rhythmus]. (Renner 2004, Interview im Anhang)



Abbildung 5.: Trommelworkshop mit dem Autor (Mitte) im Rahmen des Cirkul 2000, einem Projekt zur Deutsch- Tschechisch- Österreichischen Begegnung. Foto: Bernhard Frank 2000.

Erst infolge der oben beschriebenen positiven Erfahrung mit Rhythmus und Trommeln entsteht ein Interesse an der anderen Kultur, der die Musik entspringt

(vgl. Schütz 1996b, S. 81). Diese Beobachtung deckt sich auch mit meiner Erfahrung als Dozent für afrikanische Perkussion.

Das Musizieren stellt einen ersten einführenden Kontakt her, aber afrikanische Musik wird erst dann verständlich, wenn ihre gesellschaftlichen Bezüge und Bedingungen thematisiert werden. Im Anschluss an das aktive Trommeln mit Schülern in Deutschland ergeben sich dann oft von selbst Fragen zum Sinnzusammenhang der Musik (vgl. Lück 1996 S. 60). An dieser Stelle bietet sich die Gelegenheit zu einer durchaus notwendigen theoretischen Auseinandersetzung mit der afrikanischen Musikkultur.

Bei Veranstaltungen zur Länderkunde an der Volkshochschule trommelt der Musiker und Sozialpädagoge Holger Ukena mit den Teilnehmern, um über die Musik Neugier zu wecken.

und dann kann man halt so ein [...] Kultur verstehendes Element [einbringen], wenn man [...] mit der Musik so eine gewisse Aufmerksamkeit erzeugt: Was machen denn die Leute da noch so? Wo liegt denn Elfenbeinküste, wo man diese Musik macht? usw. usw. (Ukena 2004, Interview im Anhang)

Lück bezieht sich auf die Situation an der allgemeinbildenden Schule, wenn er meint, dass ein wirkliches Nachempfinden der sozialen Gesamtsituation, mit der die Musik eine Einheit bildet, nicht zu realisieren ist. Es ist fraglich, ob die afrikanische Musik, wenn sie aus ihrem sozialen Zusammenhang gerissen ist, überhaupt verständlich werden kann (vgl. Lück 1996, S. 65). Lück merkt auch an, dass an den Schulen oft das originale Instrumentarium fehlt und der Einsatz anderer Instrumente den Gegenstand des Unterrichts, etwa afrikanische Musik, zu sehr verfremden könnte (vgl. Lück 1996, S. 65). Soweit ich weiß ist es so, dass in Berlin inzwischen einige Schulen über Instrumente für Samba Batucada oder Djembe und Basstrommeln verfügen und sich die Situation diesbezüglich verbessert hat.

Aber auch nach dreizehn Jahren intensiver Beschäftigung mit der Djembe und den Rhythmen der Malinke und Soussou aus Guinea in Westafrika, einschließlich Studienaufenthalten vor Ort, frage ich mich, wie viel von den sozialen und kulturellen Verflechtungen der Musik ich wirklich verstanden habe. Striegel meint, dass über ein gemeinsames, emotional mitreißendes Musizieren eines afrikanischen Spielmodells nur eine ganz rudimentäre Ahnung von der kulturellen Eingebundenheit und von den spezifischen Denkweisen der Afrikaner erworben

werden kann. Wesentlich ist es ihm, ein Bewusstsein für die Grenzen der Verständnismöglichkeiten zu schaffen. Für ein tief gehendes Eindringen in Lebenszusammenhänge, das zum Verständnis des Kulturerzeugnisses Musik notwendig ist, sind seiner Meinung nach Studienaufenthalte in den betreffenden Ländern oder eine Unterweisung durch Musiker aus jener Kultur notwendig (vgl. Striegel 1998, S. 4).

Aber auch dann kann der Prozess des Aufnehmens, des Sich- zu- eigen- Machens von fremder Kultur seine Grenzen erfahren. Dort, wo sich die Fremdheit nicht mehr auflösen lässt, wo die Aneignungsversuche scheitern, muss sich das interkulturelle Lernen bewähren. An dem Punkt, wo sich das Fremde nicht mehr zu einem Teil von uns machen lässt, erfahren wir die Komplexität einer fremden Kultur, und es eröffnet sich die Möglichkeit der Selbstdefinition (vgl. Ott 1998, S. 6).

Im Erlebnis, wie schwierig es ist, einen bestimmten Rhythmus der Malinke zu realisieren, glaubt Ott die Grenzen interkulturellen Verstehens zu erkennen (vgl. Ott 1998, S. 9). Die interkulturellen Differenzen unseres und des afrikanischen Rhythmuserlebens sieht er etwa im Fehlen von schweren und leichten Taktteilen. Die westafrikanische Musik ist durch eine regelmäßige Folge von Impulsen strukturiert, die sich nicht in ein metrisches Auf und Ab fügen. Infolgedessen können afrikanische Musiker ihre Pattern viel leichter auf unterschiedliche Beats beziehen und damit den Sinn der Pattern verändern. Ott spricht in diesem Zusammenhang von einem rhythmischen Vexierbild, bei dem es darauf ankommt, wie man es wahrnimmt (vgl. Ott 1998, S. 11).

So gibt es Pattern, die deutsche Trommler aufgrund ihrer kulturell geprägten Hörgewohnheiten dem Beat anders zuordnen als die afrikanischen Musiker. Zudem sind sie dann auch kaum in der Lage, diese Zuordnung zu berichtigen. Ott nennt als Beispiel das Kenkeni- Pattern des Rhythmus Dununbè (ein gutes Hörbeispiel bietet die CD *Rhythmen der Malinke*), das deutsche Trommler fälschlicherweise gerne auf dem Beat hören (vgl. Ott 1998, S. 9 f.). Meiner Erfahrung nach lässt sich dieses Pattern tatsächlich erst dann überzeugend spielen, wenn man die Welt einer gleichen Impulsfolge empfinden kann. Das Pattern lässt sich dann so betonen, als würde man es auf den Beat spielen und trotzdem sicher im Off-Beat verankern.

Zusammenfassend können mit Musik und im Besonderen mit afrikanischer Perkussion im Sinne einer Begegnung mit fremden Kulturen folgende Erfahrungen vermittelt werden:

Anregung	Andere Musikkulturen können eine Anregung für die eigene Musikkultur sein.
Erlebnis	Mit Hilfe von Musik kann das Fremde aktiv handelnd erlebt und nachempfunden werden.
Erkenntnis	Die Qualitäten der anderen Musikkultur zu erkennen führt zum Abbau von Vorurteilen.
Kompensation	Die Erlebnisqualitäten der westafrikanischen Trommelmusik können Defizite der europäischen Musikkultur kompensieren.
Neugier	Die positiven Erfahrungen beim Trommeln wecken das Interesse an der dazugehörigen Kultur.
Grenzen	Die Beschäftigung mit westafrikanischer Musik führt an Grenzen des Verstehens heran. Hierdurch wird deutlich, dass es hier nicht um gute Unterhaltung sondern um eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der anderen Kultur geht.

4.2.5. Selbsterfahrung und Wahrnehmung

Im handelnden Umgang mit der Trommel kann sich der Mensch selbst erfahren. Wenn Trommeln in der Pädagogik zum Einsatz kommen, wird die Möglichkeit der Selbsterfahrung gerne in das pädagogische Konzept aufgenommen. In diesem Sinne sollte es dann nicht darum gehen, möglichst viele oder komplizierte Rhythmen zu spielen. Ziel pädagogischen und therapeutischen Handelns ist ein ganzheitliches Erleben, das durch ein völliges, auch körperliches sich- Einlassen unterstützt wird (vgl. Tischler 1990, S. 32).

Im Trommelensemble wird die Gruppe einem Erlebnis ausgesetzt, das von sich aus bestimmte Herausforderungen an die Teilnehmer stellt. Angesichts des massiven akustischen Eindrucks, der Lautstärke einer trommelnden Gruppe, kommt es vor, dass Jugendliche vor ihrem selbst hergestellten akustischen Chaos kapitulieren und um Ruhe und Form bitten. Dann werden gemeinsame Rhythmen

und angemessene Spieltechniken interessanter als das Bedürfnis sich auszutoben (vgl. Maul 1986, S. 280).

Mo Dittmann berichtet in diesem Zusammenhang aus ihrer Arbeit mit Kindern an der Musikschule:

Wenn die Kinder hier her kommen in unseren Raum, dann wird natürlich erst mal hingernnt, aber nach einer gewissen Zeit, wenn man die erst mal gewähren lässt und den Nerv hat, dann wird irgendwann der Lautstärkepegel sich senken, und dann kann man auch miteinander gemeinsam was machen. Dann sind auch strukturierte Spiele möglich und aufeinander hören möglich. [...] Sie sind friedlicher geworden. [...] Bei den Trommeln ist es eben, dass man wirklich sehr viel von seiner Kraft ablassen kann. (Dittmann 2004, Interview im Anhang)

Mit den Trommeln kann nicht nur Kraft abgelassen werden. Die Energie und Lautstärke der Trommeln überschreitet bald die Grenze des Erträglichen, wenn auf ihnen nur herumgetobt wird. Auch die geröteten Hände zeigen eine Grenze, die sich bis hin zum Schmerz fühlen lässt. Die Trommel gibt also eine sehr deutliche Rückmeldung an den Körper. Man könnte sagen, dass die Trommel nicht nur geschlagen wird, sondern dass sie auch zurückschlägt, indem sie einen sehr intensiven Klang erzeugt und der schlagenden Hand nicht nachgibt. „Beim Trommeln wird Bewegungsenergie direkt in Klang übertragen. [...] die Musik entspringt dem Körper, fährt aber entgegengesetzt mit einer ebenso energetischen Wirkung in denselben zurück“ (Lück 1996, S. 66). Die Trommel bietet dem Spieler dabei aber nicht nur ihren Widerstand an sondern auch die Kraft, die in ihrer Lautstärke liegt. Becker berichtet in diesem Zusammenhang von einem Teilnehmer eines Trommel-Workshops an der Volkshochschule. Er hatte sich so sehr in sein lautes intensives Trommelspiel hineingesteigert, dass sein Kopf rot anlief. Hinterher berichtete er, es sei seit langem das erste Mal gewesen, dass er seine Kraft bewusst gespürt habe und dass Trommeln für ihn eine Art Selbstfindung sei (vgl. Becker 2001, S. 178).

Finkel hebt hervor, dass es besonders die Trommeln, die mit der Hand geschlagen werden sind, welche zum intensiven Ausleben von Aggressionen verleiten.

Aggressive und gewalttätige Gruppenmitglieder werden beim Spielen von Bongos, Congas oder anderen Instrumenten, die mit der Handfläche direkt angeschlagen werden, in ihrer Aufmerksamkeit ganz auf das Instrument gelenkt und machen ihren Gefühlen durch heftige Klang- und Schlagfolgen Luft (Finkel 1979, S. 175).

Für Meyberg stellt das Schlagen der Trommel eine Möglichkeit dar, mit den eigenen Körpergefühlen in Kontakt zu kommen, sie auszudrücken, anzunehmen

oder abzuwehren. Die Trommel gibt in Form ihres Klangs auf den Schlag ein sofortiges Feedback darüber wie geschlagen wurde (vgl. Meyberg 1984, S. 41).

Hill spricht von einem erweiterten Spektrum der Selbstwahrnehmung und weist darauf hin, dass durch die Klangereignisse beim Spielen von Instrumenten (auch Conga) der Musiker seine Fortschritte selbst kontrollieren kann (vgl. Hill 2004, S. 343). Renner beschreibt die Chancen und Grenzen der Selbstwahrnehmung, wenn er sagt, dass

[...] die Musik und das Trommeln eben sehr persönlich ist und in der Gruppe manchmal auch Angst machen kann, weil man sich doch sehr öffnen kann; aber auch wahnsinnig einen stärken kann, wenn man einfach merkt, es geht zusammen und es gelingt einem - mit ganz einfachen Mitteln gelingt es einem - was ganz tolles, auch innerhalb von einer Woche (Renner 2004, Interview im Anhang)

Ott meint, man könnte bei der Beobachtung trommelnder Schüler und Lehrer fast auf die Idee kommen, der Mensch sei, „[...] seiner anthropologischen Ausstattung nach, entschieden ein trommelndes Wesen [...]“ (Ott 1996, S. 50). Anscheinend wirken afrikanische, handgefertigte Trommeln wie Schlüsselreize, die ein ursprünglich trommelndes Wesen des Menschen wieder aktualisieren. Trommeln bieten sich außerdem dazu an, Sinnlichkeit und Körperlichkeit zu erfahren. Beides Erlebnisqualitäten, die in den heutigen Lebensbedingungen übergangen werden (vgl. Ott 1996, S. 50). Hierin zeigt sich, dass afrikanische Musik im unmittelbaren Erleben und nicht in der Distanz erfahren wird.

Im Musikunterricht an der Schule wirkt die Djembe faszinierend auf Schüler und regt sie zu körperlicher Tätigkeit an. Schon der Anblick verleitet zum Anfassen und Ausprobieren (vgl. Ott 1996, S. 56). Auch Tischler bemerkt, dass Trommeln (Tischler verwendet Sambainstrumente) einen hohen Aufforderungscharakter haben (vgl. Tischler 1996, S. 34).

Die westafrikanischen Völker geben ihr Wissen nicht schriftlich sondern durch Erzählen und Zuhören weiter. Auch die Musiktraditionen werden auf diesem Wege vermittelt, und so müssen die Musiker ohne Noten auskommen.

Auf Notenschrift als Vorschrift für den Musiker zu verzichten bedeutet, einen direkten Zugang zur Musik zu ermöglichen. Es muss nicht erst eine Schrift entziffert werden, bevor eine Musik erklingen kann. Allerdings muss in der musikalischen Praxis dann eine geistige Kompetenz entwickelt werden, die notwendig ist, um komplexe Melodien oder Rhythmen spielen zu können. Afrikanische und auch lateinamerikanische Rhythmen zu lernen heißt nicht Noten

lesen, sondern durch ständige Wiederholung auswendig lernen. Beim Lernen durch ständige Wiederholung werden Rhythmen derart verinnerlicht, dass sie ein Teil des „Selbst“ werden (vgl. Tischler 1990 S. 31).

Mo Dittmann vergleicht das Musizieren mit Noten im Orchester mit dem Trommelspiel ohne Noten wie folgt:

Auch im Orchester müssen Dinge gemeinsam gemacht werden, aber du musst sehr viel mehr selbst geübt haben. Und du hast immer das Papier vor den Augen. Meistens hast du die Noten vor der Nase, weil es so viel ist – also ich habe das nie auswendig gekonnt. Beim Trommeln ist das Phänomen, dass du das ohne Noten machst. [...] Das Trommeln ist eine ganz unmittelbare Form der Äußerung (Dittmann 2004, Interview im Anhang).

Ott beklagt, dass die Beschäftigung mit Rhythmen in der Schule allzu häufig bloße Rhythmuslehre sei, bei der es nur darum ginge, rein kognitiv den rhythmischen Notenwert zu erlernen. Das bloße Schreibenkönnen von Noten bedeutet aber nicht, dass man auch begreift, wofür diese Noten stehen. Durch singen, klatschen und sich dazu bewegen entsteht jedoch eine innere Vorstellung der Musik. Es ist dies eine geistige, sinnliche und körperliche Aneignung der Musik (vgl. Ott 1995, S. 16). Sie wird dann in Bewegungen des Körpers erinnert, einem kinästhetischen Gedächtnis. Ott spricht in diesem Zusammenhang vom Körper als Partitur, da die musikalischen Anweisungen nicht wie in der Klassik auf Papier geschrieben, sondern im Körper notiert sind (vgl. Ott 1995, S. 15).

Ein Instrument zu spielen heißt, seine eigenen Möglichkeiten zu erweitern und das Selbstbild über eigene Fähigkeiten und Grenzen neu zu definieren.

„Musikalische Tätigkeiten bieten dem Teilnehmer die Möglichkeit, sich neu zu erleben und ein neues Bild von sich selbst zu gewinnen“ (Auerbach 1979, S. 58).

Neben der positiven Veränderung des Selbstbildes wird auch „[...] eine Bereicherung und Vertiefung des gesamten seelischen Erlebens [...]“ (Auerbach 1979 S. 59) erreicht.

Ukena schildert, wie eine Schülerin beim Trommeln zunehmend Hemmungen abbaut und in der Gruppe eine neue Rolle einnimmt.

...aber was ganz interessant war: Helena, so eine kleine [...], so eine gaaaanz ganz stille [...] die kommt langsam aus sich raus und fängt an, wirklich auch die Bloquagen mal alleine zu spielen und fängt auch an [...] ein bisschen mehr zu sprechen, und man merkt schon, dass die [...] Selbstvertrauen bekommt. Haa! Sie kann das jetzt spielen, sie kann das jetzt auch! [...] fällt ihr dann also schon nicht mehr so schwer, alleine vor der Gruppe zu spielen, und sie kann sich jetzt präsentieren. Fand ich ganz toll! (Ukena 2004, Interview im Anhang)

Die Erweiterung des Selbstbildes bezieht sich aber nicht nur auf die soziale Rolle sondern auch auf ein wirklich neues Bild von sich selbst, vom eigenen Körper.

Die Begegnung mit dem eigenen Körper, die ich über viele Jahre im Trommelunterricht beobachtet habe, lässt sich folgendermaßen beschreiben:

Am Anfang scheint eine gewisse Faszination zu stehen, die von dem Instrumentarium selbst oder/und dem akustischen Erlebnis dieser Musik ausgeht. Die Begegnung mit dem einen oder dem anderen führt dazu, dass meine Schüler zu meinem Unterricht finden. Das Trommeln selbst, das sinnliche Erlebnis, vereinnahmt die Schüler dann oft so sehr, dass sie die Welt um sich herum für den Moment vergessen. Wird ein bestimmtes Pattern erlernt, spielt sich folgender Prozess ab:

Die ganze Kapazität des Bewusstseins wird benötigt, um den Bewegungsablauf der Hände zu steuern, die in verschiedenen Positionen und Stellungen auf das Fell treffen und dort einen bestimmten Rhythmus mit einer bestimmten Melodie erzeugen sollen. Im Geiste werden Rhythmus, Melodie und Bewegung so zentriert und ständig wiederholt, dass sie zu einer Einheit werden. Ich behaupte, dieser Zustand ähnelt in seiner ganzheitlichen, intensiven Körpererfahrung manchen Formen von Meditation. Besonders die zyklische Wiederholung eines musikalischen Bausteins, die der schwarzafrikanischen Musik eigen ist, hält auch Schütz für eine Bedingung kontemplativer Versenkung und eines verweilenden Sich- Einlassens (vgl. Schütz 1996a, S. 188).

Als besonders wertvoll betrachte ich den Moment, in dem ein Trommler erkennt, dass das Bewusstsein seit einigen Minuten nicht mehr die trommelnde Bewegung des Körpers koordiniert. Oft erschrickt der Trommler so sehr darüber, dass die Bewegung jäh unterbrochen wird. Der Körper hat einen effektiveren Weg als die bewusste Kontrolle gefunden, um die Aufgabe zu erfüllen.

An dieser Stelle erfährt der Musiker den eigenen Körper als aktiven Partner, der die Aufgabe zwar viel langsamer erfasst als das Bewusstsein, sie aber schließlich viel effektiver erfüllt. Manche Schüler reagieren mit einem erstaunten Lachen auf die Schwierigkeiten, die sie dabei erfahren, mit dem eigenen Körper eine scheinbar einfache Bewegungsabfolge auszuführen, die sie längst begriffen haben. Wenn das Pattern schon einige Male erfolgreich zum Laufen gebracht und unerwartet wieder abgebrochen worden ist, wird klar, dass sich die Bewegungsabfolge nicht nur mit dem Kopf kontrollieren lässt. Erst wenn die eigene Trommelarbeit, das eigene Pattern verinnerlicht ist und verlässlich

reproduziert werden kann, wenn der Kopf frei wird, öffnet sich die Aufmerksamkeit für andere Geschehnisse.

In der Improvisation geben sich die Trommler direkt den Impulsen ihres Körpers hin und verfolgen kein bestimmtes Pattern. Das Bewusstsein als steuernde Instanz hat dabei allenfalls beobachtende Funktion. Das musikalische Produkt der Improvisation ist ein Spiegelbild der eigenen Person und des emotionalen Geschehens. In der Improvisation kann man sich als schüchtern oder mutig, vielleicht sogar als Draufgänger erfahren und so etwas über sich selbst lernen. Das Herausbringen der Emotionen macht sie sichtbar beziehungsweise hörbar und damit erfahrbar. Die Improvisation ist deshalb die bevorzugte musikalische Form in der Therapie.

Eine besondere Erfahrung liegt in der zyklisch organisierten Struktur der Musik. Dabei werden kleine Rhythmusbausteine (Pattern) stetig wiederholt. Bei einem einfachen 4/4 Rhythmus wiederholt sich das Pattern der begleitenden Djembe etwa sechzigmal in der Minute. Wenn der Rhythmus zehn Minuten gespielt wird, hat der Djembespieler 600mal dasselbe Pattern gespielt. Während dieser körperlich anstrengenden und geistig einfachen Arbeit kommt irgendwann der Impuls, aufhören zu wollen. Tischler berichtet, dass man, wenn man über den Moment des Aufhörenwollens hinaus weiter spielt, die Erfahrung machen kann, dass der Rhythmus trägt (vgl. Tischler 1996, S. 32). Der Rhythmus entfaltet dann die mitreißende Energie, die eine eventuelle Müdigkeit vergessen lässt.

Schütz glaubt, dass durch die zyklische Gestaltung der Musik eine besondere Erfahrung musikalischer Zeit gemacht werden kann. Die Fülle von gleichzeitiger musikalischer Aktion würde ihm zufolge einer Ausdehnung auf der horizontalen Zeitachse bedeuten. Die stetige Wiederholung eines einzelnen Pattern dagegen ermöglicht eine vertiefte Wahrnehmung von ständiger Veränderung und der besonderen Energie im immer Gleichen, was einer Ausdehnung auf der vertikalen Zeitachse gleich käme. Diese „vertikale Zeiterfahrung [...] fordert und fördert eine Konzentration auf die Gegenwart, der Augenblick gewinnt damit an Qualität (Intensität) und an Quantität (Ausdehnung)“ (Schütz 1996a, S. 187). Tatsächlich führt die ständige Wiederholung nicht zum Gefühl, Zeit zu verlieren, meint Schütz, sondern vermittelt im Gegenteil das Gefühl positiv gefüllter Zeit.

Ein afrikanischer Trommler nutzt die Technik der Wiederholung, um die Tiefe, Fülle und Vielschichtigkeit der musikalischen Struktur offen zu legen (vgl. Schütz 1996a, S. 187).

Zusammenfassend lassen sich in der aktiven Begegnung mit Trommeln folgende Erfahrungen machen:

Feedback	Ein direktes Feedback von der Trommel wird durch Schmerz und Lautstärke erlebt. Die Trommel bietet Widerstand.
Kontemplation	In der stetigen Wiederholung eines Pattern (Ostinato) kann eine vertikale Zeiterfahrung gemacht werden. Diesen Übergang in ein vertieftes Zeitempfinden bezeichnet Schütz als kontemplative Versenkung und Tischler als Abdriften.
Struktur	Im Rhythmus kann Struktur erfahren werden. Die Strukturierung von Zeit wird zu einem Erlebnis (siehe auch Kapitel 3.2.2.2).
Musik verinnerlichen	Durch stetige Wiederholung, aber auch durch die Möglichkeit, relativ einfach und ohne Noten im Geiste zu komponieren, lässt sich die Musik zu eigen machen und verinnerlichen. Der Rhythmus wird ein Teil des Musikers und trägt ihn.
Aggressionen	Bauart und Klangcharakteristik der Trommel bieten an, Aggressionen auszuleben. Dabei werden sie als Musik zu etwas Konstruktivem. In der Aktion kann dabei die eigene Kraft erlebt werden.
Gefühle	Beim Spielen begegnen die Trommler ihrer eigenen Gefühlswelt. Die eigenen Gefühle werden plastisch und hörbar.
Selbstbild	Sich als Instrumentalisten zu erleben heißt, einen neuen Persönlichkeitsaspekt zu gewinnen.

Anhang

1. Illustrierende Interviews

Veröffentlichungen von Pädagogen bezüglich ihrer Erfahrungen mit dem Einsatz von Trommeln sind immer noch rar. Der Themenkomplex „außereuropäische Trommelmusik in der Pädagogik“ findet sich überhaupt erst seit Anfang der neunziger Jahre in vereinzelt Aufsätzen. Besonders intensiv hat sich mit dieser Thematik Volker Schütz auseinandergesetzt (vgl. Schütz, 1992 u. 1996). Es scheint mir also sinnvoll, die bisher wenigen Äußerungen über Trommeln in der Pädagogik durch Interviews zu ergänzen.

Vier qualitative Interviews mit Pädagogen, die Trommelgruppen angeleitet haben, sollen die praktische Umsetzung der Arbeit mit Trommeln in der Sozialpädagogik illustrieren.

Die Interviews ergänzen und illustrieren die in der Literatur gefundenen Sachverhalte. Sie zeigen beispielhaft, dass Trommeln tatsächlich in der Praxis mit bestimmten Intentionen eingesetzt werden. Außerdem kann so ein Eindruck gewonnen werden, welche Erfahrungen die Pädagogen in diesem Bereich gesammelt haben.

Eine empirische Forschung, mit dem Ziel valide und damit umfangreiche Daten zum Themenkomplex Trommeln und Sozialpädagogik zu erheben, würde jedoch den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen.

Ich habe zwei Sozialpädagogen, einen Schauspieler und eine Rhythmiklehrerin interviewt. Sie sind jedoch alle professionelle Musiker und haben umfangreiche Erfahrungen auf diesem Gebiet gesammelt. Interessiert habe ich mich in den Gesprächen allerdings nur für den Bereich, wo sie als Musik- und Sozialpädagogen mit Trommeln gearbeitet haben. Insbesondere wollte ich von ihnen erfahren, was Trommeln von anderen Instrumenten ihrer Meinung nach unterscheidet und was sie bei ihrer Klientel bewirken.

Die Interviews waren dabei in vier Fragenkomplexe gegliedert. In dem ersten Fragenkomplex sollte die berufliche Qualifikation der Interviewpartner und der Rahmen erfasst werden, in dem sich die Arbeit mit Trommeln abspielte.

Im Zentrum des zweiten Fragenkomplexes stand die Zielsetzung des Pädagogen und seiner Klientel (z.B. schwer erziehbare Jugendliche).

Im dritten Fragenkomplex ging es um die Bewertung der durchgeführten Arbeit aus der Sicht des Interviewpartners.

Im vierten Teil sollten schließlich die persönlichen Konsequenzen erfasst werden, die sich aus der Bewertung ergaben.

An dieser groben Struktur habe ich mich bei den Interviews orientiert und zur Einleitung der vier Komplexe entsprechende Fragen gestellt. Auf diese Weise wollte ich das Gespräch auf die, für meine Arbeit relevanten Themen fokussieren. Im Folgenden habe ich dann Versucht den Interviewpartnern weniger direktiv zu begegnen, um zu erfahren was sie wirklich beschäftigt oder fasziniert.

Ich möchte interessierten Lesern die Möglichkeit geben, mehr als die wenigen, in der Arbeit verwendeten Zitate einzusehen und habe die Interviews deshalb im Anhang beigelegt. Aber auch hier gebe ich die Interviews nicht vollständig, sondern nur ausschnittsweise wieder. Dabei habe ich die für diese Arbeit weniger relevanten Fragen und Antworten ausgelassen. Auslassungen sind durch eine Klammer und drei Punkte gekennzeichnet [...]. Die Fragen des Autors sind fett gedruckt und durch den Anfangsbuchstaben des Vornamens („T“ für Till) gekennzeichnet. Die in der Arbeit verwendeten Textausschnitte habe ich der Übersichtlichkeit halber blau gekennzeichnet.

Im Folgenden beschreibe ich in groben Zügen meine Interviewpartner und die Rahmenbedingungen von deren Arbeit, um im Anschluss Auszüge der Interviews wiederzugeben.

1.1. Interview mit Klaus Staffa

Klaus Staffa ist ausgebildeter Schauspieler, freischaffender Musiker, Pädagoge und Komponist. In dem Interview haben wir uns auf eines seiner Projekte mit dem Namen „Streetbeat“ beschränkt. Staffas Ziel in diesem Projekt ist es, mit einer großen Gruppe von Jugendlichen Amateuren drei bis vier Trommelarrangements zu erarbeiten und auf dem Karneval der Kulturen zu präsentieren. Dabei rappen und singen die Jugendlichen auch und werden von wenigen Profis auf Gitarre und Bass unterstützt. Ein LKW bietet Platz für einen Teil der etwa 150 Teilnehmer und die „PA“ (Lautsprecher, Mischpult, Endstufen...). Der andere Teil trommelt zu Fuß und bewegt sich mit dem LKW vier bis sechs Stunden durch die Zuschauermengen. Angesprochen werden vor allem Musiklehrer und Jugendclubs, die dann mit Noten und Tonaufnahmen versorgt werden, um sich auf die wenigen gemeinsamen Proben aller Beteiligten vorzubereiten (die Multiplikatoren werden auf einem Lehrgang geschult). Die Landesmusikakademie in Berlin stellt Räume und Mittel zur Verfügung, aber die Teilnehmer und Lehrer müssen einen finanziellen Beitrag leisten.

Verwendet werden tiefe Trommeln (Dunduns, Surdos, Bassdrums, Tom Toms) und hohe Trommeln (Snairdrums, Repinique und hohe Tomtoms) sowie Handglocken. Djembes kommen nicht zum Einsatz, weil ihr Gewicht für die Jugendlichen zu hoch ist, um es über so lange Zeit zu tragen.

T: **Und das Ziel ist ...?**

K: Das Ziel ist, mit Jugendlichen von egal wo, auf dem Karneval, auf einem LKW, zusammen Musik zu machen.

T: **Warum hast du das eigentlich gemacht?**

K: *[Bezieht sich auf die sonst üblichen Gruppen im Karneval der Kulturen Berlin]*

[...] und fand, das was fehlt, war eine Gruppe, die nicht aus Spezialisten besteht, sondern aus völligen Amateuren, die mit einfachen Mitteln [...] was produzieren.

T: **Und was spielen die - was für Instrumente spielen die?**

K: Die spielen [...] tiefe Trommeln; alles was tief macht, Dunduns bis Surdos und Bassdrums, Tom Toms; und hohe Trommeln, alles was hoch [ist] also Snairdrum, Repinique, hohe Tom Toms.

[...]

Die Sänger haben [...] wenn sie wollen eine Glocke in der Hand [...].

T: **Glaubst du, dass das mit Trommeln besser geht als mit anderen Instrumenten?**

- K: Nein das ist egal. Also inzwischen würde ich, wenn ich es noch mal machen würde, mit Fässern machen.
- T: **Na gut, das ist auch eine Form von Trommel.**
- K: (lacht) Jaaa – man könnte auch – ja es muss halt laut sein.
- T: **[...] mit den Teilnehmern, was für Erfahrungen machen die dabei?**
- K: Na darum geht's ja (lacht)
 Ich wollte halt eben dieses: Nicht Spezialisten [...], sondern **Amateure** **entern diese Art der Bühne, die noch nieeee getrommelt haben, die das Instrument gar nicht spielen können und haben trotzdem diese Erfahrung von [...] wir arbeiten alle zusammen, irgendwie ja!? und produzieren zusammen was ganz Tolles mit einfachen Mitteln**, das haben wir schnell gelernt, ja!? Wir haben uns nicht abschrecken lassen von den ersten Übungsstunden, die vielleicht frustig waren.
 [...]
 Es klingt natürlich immer bröselig. Also auf einer Strecke von 20 Metern Leute zusammen zu halten, die keine Erfahrung haben, ist brutal.
 Es müssen 50 [Leute] sein, also mindestens 30, dass das Bröselige in seiner WUCHT geil ist.
 [...]
 Und die Erfahrung, die die machen, ist, dass sie halt ganz viel Anerkennung kriegen, dass sie ein ganz kleines bisschen was lernen, sich unterordnen und dann als Einheit sich darstellen auf einem LKW! Das ist - wie ein Schiff fährt man da durch, ja! Das ist irgendwie irre, es ist geil, das Gefühl! Durch so Wogen von Publikum, und - sie haben da eine unglaubliche Bestätigung!
 [...] und auch sonst krieg ich viel Feedbacks, wo die dann eben sagen, dass das das Tollste in dem Schuljahr war!
- T: **Was würdest du denken ist dadurch, dass du mit Trommeln arbeitest, anders als wenn du jetzt mit anderen Instrumenten arbeiten würdest?**
- K: Na, Trommeln eignet sich einfach super, um mit Leuten Musik zu machen, die nicht Musik machen können. Das ist fantastisch, also sonst würde ich auf die Idee nicht kommen. Mit Gitarren kann man das nicht machen – also, würde einem sehr schnell öde werden, hat auch nicht den Reiz des Bizarren, wenn so viele Gitarren spielen. Das macht irgendwie keinen Sinn.
 [...] Also trommeln ist schon sehr gut dazu - und auch für die [meint die teilnehmenden Jugendlichen], [...] habe ich dann immer das Gefühl, dass sie dieses Zusammen – also für sich so loslassen und so draufhauen, in den Groove kommen, Koordination, und das dann auch zusammen in einer so großen Gruppe, als so ein kleiner Teil von so einem Riesending [...] - wenn man zwei Leute von „Streetwork“ sieht, kann man sich nicht vorstellen, wie das Ganze dann werden würde. Nur dadurch, dass man in diesem Umfang zusammen arbeitet, kann es das werden [...] so ein Moloch, so ein Riesenmonster, was irgendwie spannend ist.
- T: **Ja es steckt einfach viel Power in der Masse.**
- K: Ja – ja, Emotion auch, also es berührt auch irgendwie – irgendwie berührt das also auch, diese ganzen Kids zu sehen da, lauter 13 jährige auf einem Wagen, in ihrer Unterschiedlichkeit irre irgendwie. Behinderte, Mädchen, die die ganze Zeit kichern (lacht), Leute, die im Stress sind, dass sie das richtig machen, Leute, die ganz cool rappen und schon die obercoolsten Gesten drauf haben und so.
- T: **Hast du das Gefühl, dass die Leute - dass die Teilnehmer anschließend noch mehr Kontakt miteinander haben?**
- K: Ja, Kontakt ist so ein Problem [meint organisatorisch]. Deswegen hatten die Kids auch gesagt ‚Wir wollen ein Fest am Schluss, damit wir Kontakt haben können! Weil, das ist immer nur Probe, Generalprobe, soundcheck, Aufbau, Vorbereitung, äh wir machen action action action, eben ein Wahnsinnsstress. Und dann wollten sie ein Fest auch haben, und das war auch sehr schön.
 [...]
 Video gemacht und gequatscht und getanzt haben die Kids haben sich ihre Musik

mitgebracht und dann Fete gemacht, und die Erwachsenen haben draußen gegessen und Bier getrunken und über Erfahrungen gesprochen (lacht).
[...]
Die Hälfte der Leute war da.

1.2. Interview mit Holger Ukena

Holger Ukena ist seit vielen Jahren freischaffender Musiker im Bereich afrikanische Perkussion. 2001 hat er sein Studium der Sozialpädagogik an der Fachhochschule abgeschlossen. In der Diplomarbeit evaluierte er einen seiner Trommelkurse an der Volkshochschule.

Interviewt habe ich ihn bezüglich seiner Tätigkeit als Schulsozialpädagoge an einer Ganztagschule in Bremen. Hier gibt Ukena seit drei Monaten mehrere Kurse für afrikanische Perkussion mit Djembe und Basstrommeln für Schulkinder der fünften und sechsten Klasse. Die Veranstaltung ist Teil des vielfältigen Nachmittagsangebotes der Schule, innerhalb dem die Kinder verpflichtet sind, an zwei bis drei Nachmittagen Kurse aus dem Angebot zu belegen. An Ukenas wöchentlichen Kursen nehmen je Gruppe fünf bis acht Kinder teil.

T Was hast du für eine Zielsetzung, wenn du trommelst, also worum geht es dir dabei?

H „[Ich beobachte] bei vielen Schülern - Schülerinnen so eine immense - ja ich weiß nicht wie ich das sagen kann - also Hyperaktivität oder [...] [dass] ein sehr starker Aktionsradius da ist. Und da merke ich schon, gebe ich ihnen auch einfach eine Möglichkeit, sich einmal auszutoben, Druck abzulassen. [...] Aber auch zusätzlich ein Medium zu geben, wo sie [...] mit selbst erarbeiteten Stücken gewisse Handlungskonzepte erarbeiten, so dass sie merken: AHA, ich kann mit diesem Medium einfach mit andern Leuten zusammen Musik machen! [...] Auch soziale Kompetenz, die da drin ist, hervortreten mit dem Instrument, in dem Ensemble, wieder in die Gruppe zurückzugehen. Und ich denke einfach, dadurch ziehen sie eine Möglichkeit – muss nicht unbedingt nur die westafrikanische Spezialität sein - sondern vielleicht eine Vorstellung: Ah geil! habe irgendwie Lust, diese Musik zu machen oder eine andere Musik.

Und ich wecke dadurch eine kreative Ader in diesen Schülern und Schülerinnen. Und da merk ich einfach, da ich für diese Musik so brenne und die mich auch seit 12 Jahren so stark fasziniert, kann man da auch [...] so eine Form, so einen Halt, so ein Medium geben, wo ich mein Leben auch dann teilweise mit ausfüllen kann. Ich kann mich mit Leuten treffen, ich kann mit diesen Instrumenten alleine Musik machen.

T Und glaubst du, dass das mit Trommeln besser geht zum Beispiel als mit irgendwas anderem?

H Ich denke mal, dass die Trommeln – ähm - *man merkt halt, wenn man relativ schnell an dieses Instrument rangeht, schnell Musik erzeugen kann. Es kommt was raus, ziemlich direkt und auch ziemlich heftig, aggressiv. Und man kann sie eben auch anders spielen. Und ich denke mal, man braucht nicht unbedingt so eine Technik wie beim Schlagzeug. Da geht es dann schon wieder um stickcontrol. Da musst du die Finger richtig an den sticks halten. Oder bei der Gitarre da musst du halt schon ein paar Griffe können, um da*

wirklich ein paar Sachen, ein paar Läufe zu spielen. Und das wird durch Trommeln glaube ich sehr niederschwellig. Man kann sich ransetzen, und es kommt sofort was raus. Man merkt aber doch, wenn man dann halt das in Form bringen will, dann muss man doch schon eine gewisse Technik und ein gewisses mikrotiming haben, um so einen [...] Melorhythmus zu erzeugen.

[...]

Aber zuerst kommt es doch glaube ich gar nicht darauf an, sondern die wollen einfach Gas geben, und das finden sie dann immer sehr gut.

T Was hast denn du für ein Gefühl, was die lernen dabei wenn sie trommeln?

H *[bezieht sich auf Prinzipien westafrikanischen Trommeln, das Inhalt seines Unterrichts ist]*

Ich glaube, aufeinander zu hören. Also eine gewisse Sensibilität zu entwickeln. Was heißt das, Musik zu machen? Nicht wie bei diesem normalen „campfire-drumming“ sag ich mal - jeder ist gleichzeitig Solist mit dreißig Trommlern - sondern aufeinander einfach eher so eine Sensibilität [...] zu entwickeln.

T Was passiert denn mit der Gruppe dadurch, dass sie diese Trommeln benutzen [...] verändert das die Teilnehmer irgendwie?

H ...also zum Beispiel, was passiert ist letztes Mal [...] da hat das die tierisch aufgeputscht. Da waren die tierisch am – zuerst ging es einigermaßen, da waren sie noch okay, ein bisschen Musik machen. Aber irgendwann waren die total durch den Wind, also die waren nur am gackern und [...] echt eine heitere, mehr als eine heitere, konzentrierte Atmosphäre, sondern echt so eine sehr schwindelerregende Atmosphäre.

T Hast du das Gefühl, die kommen über das Trommeln gut in Kontakt miteinander?

H Also ich merke schon, dass das [...] bestehende Freundschaften näher zusammen bringt. Sie unterhalten sich mehr darüber, und da ist schon ein Prozess am Laufen, der sie noch näher kommen lässt.

...aber was ganz interessant war: Helena, so eine kleine [...], so eine gaaaanz ganz stille [...] die kommt langsam aus sich raus und fängt an, wirklich auch die Bloquagen mal alleine zu spielen und fängt auch an [...] ein bisschen mehr zu sprechen, und man merkt schon, dass die [...] Selbstvertrauen bekommt. Haa! Sie kann das jetzt spielen, sie kann das jetzt auch! [...] fällt ihr dann also schon nicht mehr so schwer, alleine vor der Gruppe zu spielen, und sie kann sich jetzt präsentieren. Fand ich ganz toll!

T Wie würdest du denn das beschreiben, was dann passiert (wenn die Leute westafrikanische Perkussion spielen)?

H So ein Zuhören, auch so eine Konzentration wird dadurch erzeugt. Und ich finde, irgendwie sind die Leute sehr interessiert, gebannt und experimentierfreudig mit dieser Art von Musik.

Ich glaube, es ist auch diese Körperlichkeit in diesen Rhythmen, dieses Bewegen, das ist glaube ich sehr interessant in Verbindung mit dem Klang. Das ist schon sehr dynamisch stark das Ganze, was da passiert.

T Also was passiert denn dadurch, dass man Bewegung hat?

H Es fühlt sich gut an, mit der Bewegung halt auch noch Töne zu erzeugen [...] ich finde es ist wie so eine Art Yoga - musikalisches Yoga.

Mit einem Freund aus der Elfenbeinküste hat Holger Ukena einen Vortrag über die Elfenbeinküste gehalten. Teil des Vortrags war eine Powerpoint- präsensation. Außerdem wurden Instrumente mitgebracht (Djembe, Chekere, Rasseln u.a.) und damit eine musikalische Reise angeleitet.

H ...und dann kann man halt so ein [...] Kultur verstehendes Element [einbringen], wenn man [...] mit der Musik so eine gewisse Aufmerksamkeit erzeugt: Was machen denn die Leute da noch so? Wo liegt denn Elfenbeinküste, wo man diese Musik macht? usw. usw. Was isst man denn da?

[...]

Ja und so kommen die Kinder halt irgendwie so ein bisschen ins Gespräch.

T Was wollen denn die Kinder vom Trommeln?

H Ich glaube, sie probieren was aus, und irgendwie gefällt es ihnen.
[...]

Ich bin glaube ich halt auch ein anderer Typ als diese Lehrer und habe auch diese Noten nicht im Gepäck wie die Lehrer [...] was halt ein sehr angstfreies zwangloses – ja wie sagt man – es ist einfacher, mit den Kindern Musik zu machen, weil, es wird nichts bemessen oder beurteilt.

[...]

Es ist natürlich cool, wenn man da so schnell und hart so ein paar Dinger hinlegen kann, wo ich dann merke, ja, es imponiert ihnen schon – durch dieses dynamisch Starke – es ist schon ein cooles Instrument.

T Und es ist toll, sich zu identifizieren damit?

H Ja, ich glaube, es ist irgendwie nicht so bekannt. Das kennen sie nicht so. Aber wie es wirkt und wie es [...] wahrgenommen wird, ist sehr sehr - uahhh - so – wooohh – also, es ist schon ein Gefühl von – WOW - da kommt was raus! Da kann man ganz schön Aufmerksamkeit mit erzeugen. Ich glaube, das ist schon ein Medium, was besser ankommt als so eine Blockflöte.

1.3. Interview mit Christoph Renner

Christoph Renner ist freischaffender Musiker und Diplom Sozialpädagoge (FH). Wir haben im Wesentlichen über seine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an der Landesmusikakademie Berlin und in einem Kreuzberger Kulturzentrum („Schlesische 27“) gesprochen. In der Landesmusikakademie können Lehrer für ihre Schulklassen aller Altersstufen Kurse für Perkussion buchen, die wenige Stunden dauern oder als Projektwochen organisiert werden. Die Angebote des Kulturzentrums „Schlesische 27“ richten sich an benachteiligte Schüler aus dem Kiez und werden auch von ganzen Schulklassen wahrgenommen. In das im Folgenden auszugsweise wiedergegebene Gespräch, fließen aber auch Renners Erfahrungen in der musikalischen Arbeit mit Erwachsenen ein.

Renner verwendet diverse Trommeln verschiedener Kulturen und auch Melodieinstrumente wie die Gitarre.

T Es sind immer neue Leute, mit denen du arbeitest?

C Ja, ganz oft ist es das Trommelerlebnis. [...] Die wollen sich einfach einen Tag lang vergnügen und auf die Pauke hauen. Und manchmal kann man die ganz schnell ansprechen, und manchmal ist der Lehrer begeistert oder die Lehrerin begeistert für Trommeln. Und die Kids, [...] also die sagen erst mal, dass ist uncool, die zeigen erst mal das es ihnen nicht gefällt, die Mädchen und Jungen jeweils auf ihre Weise. Und dann merkst du aber schon ich krieg sie dann eigentlich relativ schnell rum weil es eigentlich

ihnen schon gefällt und sie es aber einfach nicht zeigen wollen.

Es geht darum, dass man - wenn ich jetzt mal nur von Musik rede - die erst mal zusammen bringt.

Zum Beispiel: Ich hatte öfter so Jugendliche „Kiezschnle Kreuzberg“. Die kamen dann runter in den Musikkeller mit mir, und dann haben sie erst mal losgeschrien und mit Stöcken geschmissen und tierisch Krach gemacht und so weiter. [...] Also alle haben sie eine Riesenklappe und ein winziges Selbstbewusstsein und versuchen, ihr Selbstbewusstsein aufzuwerten, indem sie andere niedermachen. [...] Und der große Erfolg ist dann, wenn die jetzt nach vier Tagen jeweils vier Stunden trommeln oder sich mit Musik beschäftigen, wenn die dann gemeinsam, auch wenn es supereinfach ist, gemeinsam etwas vorführen können, wo jeder dem anderen zuhört, wo jeder den anderen unterstützt. Wo auch einzelne sich was trauen, vielleicht ein kleines Solo oder ein bisschen mal was alleine zu machen. Was sie sonst immer sagen ist: Ich bin der große Rapper, ich bin der große Was-weiß-ich-wer! Wenn du dann sagst okay, jetzt machen wir mal, spielt mal hier diesen einfachen Rhythmus, und dann mach da mal was drüber. Das trauen die sich alles nicht, und wenn einer mal einen Zentimeter nach vorne geht, kriegt er sofort von dem anderen einen übergebraten. Und die dann dahin zu bringen, dass die was gemeinsam machen, das ist dann oft ein ganz großer Erfolg, und das klappt eigentlich auch immer. Und das dann Vorführen vor den Eltern und vor der Parallelklasse.

Es ist einfach schön, so eine künstlerische Arbeit, weil die halt doch auch die Kinder ganz toll begleiten kann. Es ist eben sehr intim. Und das ist ja nicht nur bei Kindern so, das ist ja bei Erwachsenen genauso, [...] dass die Musik und das Trommeln eben sehr persönlich ist und in der Gruppe manchmal auch Angst machen kann, weil man sich doch sehr öffnen kann; aber auch wahnsinnig einen stärken kann, wenn man einfach merkt, es geht zusammen und es gelingt einem - mit ganz einfachen Mitteln gelingt es einem - was ganz Tolles, auch innerhalb von einer Woche. Die Arbeit jetzt mit Kindern ist ein bisschen offensichtlicher, die sind noch ein bisschen unkomplizierter

T Wie würdest denn du beschreiben, was das Besondere an Trommeln ist?

C Also erst mal: Trommeln kann ganz einfach sein. Man kann mit fast keiner Technik und ganz wenig Material schon Töne erzeugen. Bei vielen Instrumenten ist da einfach eine viel größere Kenntnis nötig und Schwierigkeit drin. Das ist das Eine.

Das Zweite: Trommeln, also Rhythmus, spricht die Leute einfach an, spricht uns an und ist einfach – ja, es ist Leben. [...] Es ist einfach auch eine Erfahrung, dass Rhythmus und Tanz, der ja damit zusammenhängt, eine ganz intime Erfahrung ist und eine ganz starke Energie hat. Der hat so viel positive Energien und auch viele Sachen, die vielleicht unserer Zivilisation verloren gegangen sind. Wenn man so ein bisschen in der Musikgeschichte zurück guckt, ist der Rhythmus in Mitteleuropa ja sehr schwach ausgeprägt zugunsten anderer musikalischer Formen. [...] Es gibt eine ganz starke Sehnsucht danach. Es gibt eine Sehnsucht und eine Angst. Eine Sehnsucht, das zu machen in Form von Tanz und zu trommeln und zu hören und vielleicht auch selber zu versuchen [...]

Also man kann sehr schnell einen Groove erzeugen, wenn man als Lehrer damit ein bisschen Erfahrung hat, [...] der die Leute schon diese Energie spüren lässt. Da sozusagen rein zu tauchen.

Also, Rhythmus ist nicht etwas, das man macht, sondern wo man sich hinbegibt, was schon da ist. Und das ist wahnsinnig faszinierend und einfach ein Erlebnis, was man nicht sich konstruieren kann und was einfach ein Gegengewicht zu vielen Berufen und Alltagsbeschäftigungen ist.

T Und wie verändert es die Leute, die trommeln, die diese Erfahrung machen?

C Ganz unterschiedlich. Es kommt auf die Leute an, wie es sie verändert.

Ich habe Schüler gehabt, die haben das eine ganze Weile gemacht, und irgendwann hatten sie zuviel Angst, und da haben sie aufgehört.

[...]

Ich denke mal, [...] das ist vielleicht ein bisschen was wie so eine Therapie, wo du spürst, du brauchst das. Dann lässt du dich so ein bisschen darauf ein und merkst, du kommst an einen Punkt, an einen vielleicht wichtigen Punkt für dich, der [...] dir sehr viel Angst macht, [...] der dich überfordert und wo du dann sagst: Nee, jetzt lieber doch nicht; oder: Bis dahin reicht es mir. [...] bis da hin mache ich und [...] mehr lasse ich – natürlich

unbewusst - die Musik, den Rhythmus, die Verrücktheit, diese Energie lasse ich nicht näher an mich ran.

Ein pädagogisches Ziel: Wenn ich jetzt eine Gruppe eine ganze Woche habe, die relativ kommunikationsgestört ist, [...] wo sich bestimmte Strukturen, weil es zum Beispiel eine Schulklasse ist, aufgebaut haben - der ist derjenige, der sagt, wo es lang geht, der ist das Opfertier sozusagen, und der hält sich ein bisschen aus der Gruppe raus - die dann trotzdem dahin zu führen, dass die gemeinsam was machen können. Ein Stückchen von diesem Weg gehe ich auf alle Fälle mit denen, und ich kann natürlich sagen, ich bin nie da ganz angekommen.

[...]

Ich hatte ein einziges Mal eine Schülerin, die ich weggeschickt habe. Ich habe mir eigentlich vorgenommen, das nie zu tun. Und dann ist das passiert, weil ich gemerkt, habe dass [...] da waren die Niveauunterschiede einfach sehr groß [...] und ich möchte als Lehrer das für alle interessant machen. Und die war superbegeistert, hat aber überhaupt gar kein Gefühle für irgendeine Art von Koordination und Beat und Rhythmus gehabt. [...] Und da sind immer mehr Leute weggeblieben.

1.4. Interview mit Mo Dittmann

Mo Dittmann ist ausgebildete Rhythmiklehrerin und Fachbereichsleiterin der Fachbereiche 8A *Musik – Theater – Tanzperformance* und 8B *Welt Kulturen* an der Musikschule Tempelhof / Schöneberg von Berlin.

Ihre Erfahrungen mit der interkulturellen Arbeit reichen in die späten 1970er Jahre zurück. Schon damals hat sie Musiker (auch Trommler) aus Westafrika nach Deutschland eingeladen und kulturelle Begegnungen organisiert. In ihren Kursen an der Musikschule verwendet sie verschiedene Trommeln, darunter Rahmentrommeln und Djembes. In ihren Schnupperkursen für Kinder werden alle Instrumente, auch die Flöte, mitunter als Rhythmusinstrument eingesetzt.

M Ich glaube eben, Musik machen, und ganz speziell dieses Trommeln, was in unserer Kultur nicht unbedingt als ein wichtiges Instrument, bis vor 20 Jahren, wahrgenommen worden ist, kann dazu beitragen, dass Menschen einfach miteinander eine Basis finden, miteinander zu kommunizieren, dass sie besser miteinander auskommen können.

Und der sozialpädagogische Zweck, der jetzt nicht nur auf Kinder beschränkt ist, ist der, das in dem Augenblick, wo Menschen sich mit diesen Instrumenten einander mitteilen können, man ja etwas mitbekommt. Und dieses Mitbekommen, miteinander Musik zu hören, miteinander zu dieser Musik tanzen, eventuell wenn man gemeinsame Feste feiert, mit dem was dazugehört, nämlich das Essen aus der Region zubereiten und gemeinsam essen und feiern und über Musik reden und Musik spielen, das Gehörte auch noch lernen, das finde ich, ist ein ganz wichtiger Boden um miteinander in unseren Städten besser umzugehen.

T **Um Kommunikation zwischen den Kulturen zu schaffen.**

M Ja.

T **Aber dazu gehört, dass man alles zusammen nimmt, die ganze Kultur, nicht nur die**

Musik?

- M Nicht nur das Trommeln.
Für mich ist auch sehr wichtig, als wir dann fanden, dass dieses Phänomen des Karnevals in den lateinamerikanischen Ländern ja etwas wirklich Wichtiges ist, um Menschen in einer ganz bestimmten Zeit konzentriert miteinander etwas vorbereiten zu lassen, wo sie gemeinsam feiern, wo sie gemeinsam Rhythmen lernen, trommeln lernen, Choreographien lernen, auf den Instrumenten, mit den Instrumenten, dann Choreographien zum Tanzen lernen, und dazu noch Kostüme machen und ein gemeinsames Thema haben, wo sie sich solidarisch darauf einigen, also in einem demokratischen Prozess, das ist sozialpädagogische Arbeit in meinem Sinne. Und es kann eben auch künstlerische Arbeit sein.
- T **Wenn du so eine Begegnung organisierst, wo auch zusammen gekocht wird und getanzt und gefeiert, was für eine Rolle hat dann die Musik?**
- M Das ist das verbindende Mittel. Das ist das, wo sie alle was lernen. Man kann Rhythmen miteinander proben, zwischendurch. Man kann sich korrigieren, das finde ich ganz wichtig und zwar so korrigieren, dass man das mit dem Anderen auf eine Art und Weise macht, dass man den Anderen nicht fertig macht. [...] Wenn gemeinsam gespielt wird, sollten wir möglichst auf ganz bestimmte Schläge zur gleichen Zeit kommen. Und solche Sachen, finde ich, kann man sehr gut miteinander üben. Und das ist dann das Zentrum, um was sich alles rankt.
- T **Da begegnen sich die Leute wirklich.**
- M Ja, da begegnen sie sich wirklich und ohne dass sie noch Worte brauchen. Da reicht dieses gemeinsame Erlebnis des auf einem Instrument Spielens in einer Gemeinschaft. Und ich glaube auch, dass wenn ein Mensch alleine etwas trommelt, frei trommelt, dass das eine große Hilfe für einen Menschen ist, um sich selbst zu einer Klarheit zu verhelfen, um sich wohl zu fühlen.
- T **Es strukturiert?**
- M Es strukturiert und es löst. Also, wenn man sauer ist und dann trommelt, hat das was. Ich meine jetzt nicht nur das Aggressionen Abtrommeln. Wenn die Kinder hier her kommen in unseren Raum, dann wird natürlich erst mal hingernnt aber nach einer gewissen Zeit, wenn man die erst mal gewähren lässt und den Nerv hat, dann wird irgendwann der Lautstärkepegel sich senken, und dann kann man auch miteinander gemeinsam was machen. Dann sind auch strukturierte Spiele möglich und aufeinander hören möglich.
- T **Wie kommt es, dass durch dieses Trommeln eine Atmosphäre entsteht, wo sie, ich würde das jetzt so verstehen, mehr kooperieren können?**
- M Sie sind friedlicher geworden. Ich gehe davon aus, dass die Tatsache – das ist bei anderen Instrumenten eigentlich auch, wenn du mit Jazzgruppen arbeitest, ist es ähnlich, wenn du Klezmer machst, ist es auch sehr ähnlich. In meinen Klassikgruppen, also als ich früher im Orchester war, da hat man sich auch anschließend wohlgefühlt – Ich glaube, es hat schon was Ähnliches, egal was für eine Sorte Musik man macht. Bei den Trommeln ist es eben, dass man wirklich sehr viel von seiner Kraft ablassen kann.
- T **Es ist ein körperliches ...**
- M Ja, und es ist, je nach dem wie man anfängt, ist es eine einfachere Struktur als wenn du zum Beispiel im Orchester sitzt. Da musst du ja sehr aufpassen und musst deine Stimme können und sehr viel zuhören. Je nach dem, wie das beim Trommeln ist, ist das eine Struktur, die leicht nachzuvollziehen ist, einfacher nachzuvollziehen ist.
-
- T **Findest du, da ist ein Unterschied zwischen den Instrumenten, von denen du erzählt hast (Rahmentrommeln, Djembe, große Mexikanische Standtrommel), was für eine Rolle die spielen?**
- M Das kommt immer darauf an, wo wir uns jetzt gerade befinden. Innerhalb der musikalischen Erziehung [...] da finde ich es wichtig, dass es Instrumente sind, die

nicht so schnell kaputt gehen. Ich finde es immer wichtig, dass man darauf achtet, dass die Klänge angenehm warm sind. Es gibt zum Beispiel einige Trommeln, Plastikrahmentrommeln, die haben so helle, knallige Töne. Die machen die Kinder wuschig und nervös, anstatt ihnen eine Beständigkeit zu geben, eine Erdigkeit zu geben. [...]

- M Wenn man z.B. mit Jugendlichen Musik macht, da soll das ja ruhig lange Phasen haben. Während man mit kleinen Kindern möglichst kurze Phasen macht und dann wieder wechselt. Und dann hat für mich das Trommeln eine sehr schön strukturierende und auch wieder eine beruhigende Wirkung. Und auch mal wieder richtig draufschlagen, also Kraft loslassen, wirklich loslassen, um dann sich gemeinsam auf etwas einigen zu können. Und bei Jugendlichen, mit denen man z.B. afrikanische Rhythmen und auch afrikanische Lieder macht, wo ja dann manchmal auch zwei oder drei verschiedenen Rhythmen, die einander ergänzen, gespielt werden, und auch verschiedene Klänge übereinander gesetzt werden, das sind ja auch längere Prozesse, wo man wirklich sich eingroovt und drin bleibt, und wenn es dann schön wird, ein eigenes Musikmachen weiterläuft, ein eigenes Trommeln weiterläuft.

T **Und das ist eher nicht so was für kleine Kinder?**

M Nein.

T **Ich habe es jetzt so verstanden: Die Leute kommen auch zusammen durch die Musik. Sie macht Gemeinschaft**

M Bildet Gemeinschaft. Ja.

T **Und ist es so, dass Trommeln das auf eine andere Art tun als andere Instrumente?**

- M Spontan. Ich kann auf jeden Fall sagen, dass es spontaner ist und dass sich viele junge Leute, die z.B. kein anderes Instrument lernen wollten oder da ausgestiegen sind, die haben durch das Trommeln eine Form gefunden, miteinander Musik zu machen, wo sie sehr froh sind, glücklich sind, wo es ihnen Spaß macht. Zum Beispiel die Leute, die immer mit nach Brasilien gefahren sind [...] da sind einige, die haben ihre Querflöte, ihr Cello und so eine Zeit lang als eine absolute Plage und Last empfunden und das Trommeln als eine Erholung. Das hat Spaß gemacht, da sind sie gerne mitgekommen, sind auch regelmäßig zu den Proben gekommen, ohne dass man sie da ständig auffordern musste. [...] Und es ist aber auch vieles bei den Trommelsachen, die man in der Gemeinschaft macht. Wenn man zum Beispiel an Samba Batucada denkt. Das was die Surdos machen, kannst du alleine eigentlich nicht üben. Das ist eigentlich Quatsch. [...] Auch im Orchester müssen Dinge gemeinsam gemacht werden, aber du musst sehr viel mehr selbst geübt haben. Und du hast immer das Papier vor den Augen. Meistens hast du die Noten vor der Nase, weil es so viel ist – also ich habe das nie auswendig gekonnt. Beim Trommeln ist das Phänomen, dass du das ohne Noten machst.

- M Das Trommeln ist eine ganz unmittelbare Form der Äußerung. Also die Tonerzeugung – also man kann ja verschiedene Techniken machen – aber im Prinzip ist es eine sehr unmittelbare. Bei allen anderen Instrumenten musst du irgend eine andere Sache richtig erlernen. Atemgebungen oder die Fingerhaltung und und und. Oder beim Klavier. Mensch, was ist da für eine Mechanik davor gebaut, bevor du den ersten Ton hörst. Und dieses Unmittelbare, denke ich, ist eben auch etwas, was wir sonst so wenig haben. Und ich glaube, das ist auch das, was den Zauber vom Trommeln ausmacht, das miteinander Trommeln, also das Machen [...] das Erlebnis und dabei zu sein. Weil du dazu eben nicht so schrecklich viel Vorübungen brauchst wie bei allen anderen Instrumenten, ist es eben ein ganz wunderbares Geschenk.

- M Für mich ist es einfach – also Trommeln kann Lebensqualität wirklich steigern und macht Spaß.

2. Leitfaden

Zur Vorbereitung auf die Interviews habe ich einen Leitfaden verfasst. Während der Interviews lag er als Gedächtnisstütze vor mir. Ich habe also nicht alle Fragen gestellt und sie außerdem frei formuliert. Gegebenenfalls habe ich auch das Gespräch auf den Sinn der Fragen hin fokussiert.

Setting:

- Wer bist du? (*Unter Umständen Namen, Ausbildung und Alter nachfragen*).
- Mit wem hast du in deiner Funktion als Pädagoge getrommelt? (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Süchtige, Straßenkinder, ...)
- Welches Alter hatte deine Klientel?
- In welches pädagogische Feld würdest du deine Arbeit einordnen? War das Musikunterricht, offene Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, eine multikulturelle Begegnung ...?
- Der Rahmen der Arbeit
 - Über welchen Zeitraum hat sich die Gruppe getroffen?
 - Wie lang waren die Unterrichtseinheiten?
 - Wo hat das Projekt statt gefunden?
 - Wie viele Teilnehmer gab es?
 - Davon männlich und weiblich?
 - Wie kam es zu der Gruppe?
 - Gab es einen inhaltlichen Arbeitsauftrag?

Zielsetzung:

- Welche Instrumente hast du genau verwendet?
- Warum hast du gerade Trommeln ausgewählt?
- Kannst du bitte ein typisches Treffen deiner Gruppe in Stichpunkten beschreiben?
- Was wolltest du mit der Hilfe von Trommeln erreichen?
- Welche Rolle sollten dabei die Trommeln übernehmen?
- Was machen die Trommeln mit den Teilnehmern einer Gruppe, was bewirken sie bei den Teilnehmern?

- Erzähle mir bitte ganz kurz von einem positiven Erlebnis mit deiner Gruppe!
- Beschreibe bitte kurz auch ein negatives Erlebnis!

Reflektion / Bewertung:

- Bist du deinen Zielen mit Hilfe der Trommeln näher gekommen?
- Was hast du mit dem Einsatz der Trommeln erreicht?
- Wie würdest du die Wirkung der Trommeln beschreiben?
- Welche deiner Ziele hast du nicht erreicht?
- Gab es Schwierigkeiten oder Probleme, die du mit den Trommeln in Verbindung bringen würdest?

Schlussbetrachtung:

- Was würdest du anders machen, wenn du erneut mit Trommeln arbeiten würdest?
- Hätten sich andere Instrumente besser oder genauso gut geeignet, um deine Ziele zu erreichen?
- Hat sich deine Einstellung zum Einsatz von Trommeln nach dieser Erfahrung verändert?

Damit sind wir am Ende dieses Interviews. Vielen Dank für das Gespräch. Es war sehr spannend und interessant, mit dir zu sprechen.

Literaturverzeichnis

- ABEL – STRUTH**, Siegrid (1985): *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- ALTENMÜLLER**, E (2000): *Neuronale Grundlagen der Verarbeitung musikalischer Zeitstrukturen*. in: Müller, K.; Aschersleben, G. (Hrsg.): *Rhythmus, ein Interdisziplinäres Handbuch*. Bern: Huber.
- ALLESCH**, Christian G. (1982): *Das Musikerleben als personaler Gestaltungsprozeß*. in: Harrer, G.; Allesch C.-G.: *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie*. Stuttgart: Fischer.
- AUERBACH**, Lore (1979): *Musik als Medium im Rahmen sozialpädagogischer Zielsetzung*. in: Finkel, Klaus (Hrsg.): *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- BASTIAN**, Hans Günther (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz [u.a.]: Schott.
- BECKER**, Boris (2002): *Wirkung und Wahrnehmung von Trommeln*. Münster: LIT.
- BECKER**, Boris (2001): *Wahrnehmung und Wirkung der Trommel: Empirische Untersuchung zur Einschätzung von Trommeln und zum Erleben von Trommelklängen: Bedeutung und Einsatzmöglichkeiten der Trommel in der Pädagogik*. Disseratation, Gerhard- Mercator- Universität, Fakultät für Geisteswissenschaften, Düsseldorf.
URL: <http://www.ub.uni-duisburg.de/ETD-db/theses/available/duett-02082002-120647/unrestricted/Beckerdiss.pdf>,
Abgerufen am 12.08.2004
- BOCK**, Lisa (1982): *Musiktherapie und Zeiterleben in der Depression*. in: Harrer, G.; Allesch C.-G.: *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie*. Stuttgart: Fischer.
- BÖHLE** (Hrsg.) (1996): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag.
- BLANC**, Serge (1997): *African Percussion. The djembe*. Paris: Sher Music.
- BREUKELN**, Margret; Schlarmann, Karin (2004): *Musik in der Schulsozialarbeit*. in: Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.

- FINKEL**, Klaus; Decker-Voigt, Hans-Helmut; Hopf, Helmut (1979): *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- FUHRMANN**, Roderich (1979): *Grundsätzliche Bemerkungen zur Methodik musikalischer Früherziehung*. in: Finkel, Klaus; Decker-Voigt, Hans-Helmut; Hopf, Helmut: *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- FRANK**, Christel (1982): *Musikrhythmen als möglicher Synchronisator für biologische Rhythmen*. in: Harrer, G.; Allesch C.-G.: *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie*. Stuttgart: Fischer.
- FROHNE**, Isabelle (1979): *Therapeutische Ansätze mit Musik, Bewegung, Sprache und Szene in der Drogenberatung*. in: Finkel, Klaus; Decker-Voigt, Hans-Helmut; Hopf, Helmut: *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- FROHNE**, Isabelle (1987): *Musik in der Therapie Drogenabhängiger (Musik und Sucht)*. in: Spintge, Ralph; Droh, R. (Hrsg.): *Musik in der Medizin: neurophysiologische Grundlagen, klinische Applikationen, geisteswissenschaftliche Einordnung*. Berlin [u.a.]: Springer.
- HALPAAP**, B.; Spintge, R.; Droh, R.; Kummert, W.; Kögel, W. (1987): *Angstlösende Musik in der Geburtshilfe*. in: Spintge, Ralph; Droh, R. (Hrsg.): *Musik in der Medizin: neurophysiologische Grundlagen, klinische Applikationen, geisteswissenschaftliche Einordnung*. Berlin [u.a.]: Springer.
- HARTOGH**, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hrsg.) (2004): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- HARRER**, G.; Allesch C.-G. (1982): *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie*. Stuttgart: Fischer.
- HILL**, Burkhard: *Musik in der Jugendarbeit*. in: Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hrsg.) (2004): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- HOPF**, Helmuth; Heise, Walter; Helms, Siegmund (1984): *Lexikon der Musikpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- JOSTIES**, Elke (2004): *Musik in der Arbeit mit Mädchen. „Raus aus der Nische, weg von den Sondertöpfen“*. in: Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.

- KAMIN, A.;** Kamin, H.-P.; Spintge, R.; Droh, R. (1987): *Endokrinologische Wirksamkeit anxiolytischer Musik und psychologischer Operationsvorbereitung*. in: Spintge, Ralph; Droh, R. (Hrsg.): *Musik in der Medizin: neurophysiologische Grundlagen, klinische Applikationen, geisteswissenschaftliche Einordnung*. Berlin [u.a.]: Springer.
- KAPTEINA, Hartmut** (1979): *Musikpädagogik mit Familien – Dokumentation eines Versuchs in der Volkshochschule*. in: Finkel, Klaus; Decker-Voigt, Hans-Helmut; Hopf, Helmut: *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- KAPTEINA, Hartmut;** Schreiber, Bettina; Klug, Hans Dieter (2004): *Musik in der stadtteilorientierten Sozialen Kulturarbeit*. in: Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- KAPTEINA, Hartmut;** Kröger, Margrit (2004): *Musik in der Suchtprävention und Drogenarbeit*. in: Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- KNAB, Eckhart** (2004): *Musik in der Heimerziehung*. in: Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- KONATE, Famoudou;** OTT, Thomas (1997): *Rhythmen und Lieder aus Guinea*. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter** (2004): *Musikpädagogik*.
URL: <http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/musikpaedagogik/>,
Philosophisch- Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Augsburg,
Erstellt am 16.02.2004, Abgerufen am 12.08.2004
- KRAUSE, Christina;** Fittkau, Bernd; Fuhr, Reinhard; Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.) (2003): *Pädagogische Beratung: Grundlagen und Praxisanwendung*. Paderborn [u.a.]: Verl. F. Schöningh.
- KUBIK, Gerhard** (1988): *Zum verstehen afrikanischer Musik; Ausgewählte Aufsätze*. Leipzig: Reclam.
- LÜCK, Alexander.** (1996): *Erfahrungen mit dem Projekt „Afrikanische Musik in Berliner Schulen“*. in: Böhle (Hrsg.): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag.
- MARBURGER, Helga** (1979): *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik*. München : Juventa-Verlag.

- MAUL**, Peter (1986): *Überwindung von Verhaltensstörungen durch polyrhythmische Percussion : Bericht über ein Projekt*, in: Musiktherapeutische Umschau 7, Heft 4, S. 277-282
- MERKT**, Irmgard (2004): *Musik in der Interkulturellen Arbeit*. in: Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- MEYBERG**, Wolfgang (1984): *Das Spiel auf Trommeln in der Ausdruckstherapie: Am Beispiel mit Kindern der psychosomatischen Abteilung einer Kinderklinik*. in: Musik und Kommunikation 10, S. 40-43
- MEYBERG**, Wolfgang (1987): *Conga-Controversen: Kommunikationsförderung durch Trommeln und Bewegung*, in: Musiktherapeutische Umschau 8, Heft 2, S. 133-141
- MEYBERG**, Wolfgang (1989): *Trommelnderweise: Trommeln in Therapie und Selbsterfahrung*. Hemmoor: Großer Bär Druck.
- MEYBERG**, Wolfgang (2004): *Perkussion*. in: Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- NIEMEYER**, Christian (1989): *Sozialpädagogik – Sozialarbeit*. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 2. Reinbeck : Ernst-Klett-Verlag.
- NKETIA**, J.-H. Kwabena (1987): *Musik in afrikanischen Kulturen*. in: Stockmann, Erich: *Musikkulturen in Afrika*. Berlin: Verlag Neue Musik.
- NKETIA**, J.-H. Kwabena (1968): *Our drums and drummers*. Accra: Ghana Public House.
- NOHL**, Hermann (1919): *Pädagogische und politische Aufsätze*. Jena: Diederichs.
- NORDOFF**, Paul; Robbins, Clive (1975): *Musik als Therapie für behinderte Kinder*. Stuttgart: Klett.
- OTT**, Thomas (1995): *Der Körper als Partitur: Erfahrungen mit Musik und Musikern aus Westafrika*, in: Musik und Bildung 27, Heft 2, S. 14-25
- OTT**, Thomas (1996): *Didaktische Überlegungen zu afrikanischer Musik*. in: Böhle (Hrsg.): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag.

- OTT**, Thomas (1998): *Rhythmische Vexierspiele: Dununbé – Der „Tanz der starken Männer“ bei den Malinke in Guinea*. in: Musik und Unterricht 50, S. 6-13
- SCHURBEIN**, Barbara (2000): *Die Bedeutung des Musikunterrichts für die allgemeine und individuelle Entwicklung der Schüler*. in: Liedke, Max (Hrsg.): *Musik und Musikunterricht: Geschichte-Gegenwart-Zukunft*. Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt.
- SCHÜTZ**, Volker (1992): *Musik in Schwarzafrika; Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen*. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.
- SCHÜTZ**, Volker (1996a): *Chancen und Grenzen der schulischen Auseinandersetzung mit Musikkulturen aus Schwarzafrika*. in: Schütz, V. (Hrsg.): *Musikunterricht Heute: Beiträge zur Praxis und Theorie*. Oldershausen: Inst. für Didaktik pop. Musik.
- SCHÜTZ**, Volker (1996b): *Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur*. in: Böhle (Hrsg.): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag.
- SCHWABE**, C. (1982): *Die Methodik der Musiktherapie und deren theoretische Grundlagen*. in: Harrer, G.; Allesch C.-G.: *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie*. Stuttgart: Fischer.
- SCHWABE**, C. (1986): *Methodik der Musiktherapie und deren theoretische Grundlagen*. (3. überarb. Aufl.) Leipzig: Verlag Johann Ambrosius Barth.
- SCHWIERSCH**, Martin (1995): *Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik*. in: Kölsch, Hubert (Hrsg.): *Wege moderner Erlebnispädagogik*. München: Sandmann.
- SPINTGE**, Ralph; Droh, R. (Hrsg.) (1987): *Musik in der Medizin: neurophysiologische Grundlagen, klinische Applikationen, geisteswissenschaftliche Einordnung*. Berlin [u.a.]: Springer.
- SPITZER**, Manfred (2002): *Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart, New York: Schattauer.
- STAATSLINSTITUT** für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (1993): *Musik als Weg zum Unterbewussten: Außereuropäische Musik: Handreichung für Musiklehrer*. Regensburg: Conbrio.

- STERR, Ulrike** (2002): *Trommelrhythmen der Malinke in Baro und ihr gesellschaftlicher Kontext*. Diplomarbeit an der Fachhochschule Regensburg. Fachbereich Sozialwesen.
- STRIEGEL, Ludwig** (1998): *Interkulturelle Musikpädagogik*. in: Musik und Unterricht 50, S. 4-5
- STRIEGEL, Ludwig**: Die konkrete Utopie (2000): *Aufgaben und Leistungsmöglichkeiten schulischen Musikunterrichts*. in: Liedke, Max (Hrsg.): *Musik und Musikunterricht: Geschichte-Gegenwart-Zukunft*. Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt.
- SUPPAN, Wolfgang** (2000): *Funktion und Gestalt von Musik in nonliteraren Kulturen*. in: Liedke, Max (Hrsg.): *Musik und Musikunterricht: Geschichte-Gegenwart-Zukunft*. Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt.
- TISCHLER, Björn** (1990): *Musik aktiv erleben: Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- TISCHLER, Björn / PAARMANN, Viola** (1996): *So greif' ich mir die Trommel Prompt... : Samba Batucada in der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutisch orientierten Praxis*, in: Musik & Bildung 28, Heft 5, S. 32-37
- WAGNER, Robert** (1982): *Musikerziehung: Einführung, Didaktik, Unterrichtsskizzen*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- WIDMER, Manuela** (2004): *Musik in der Elementarerziehung*. in: Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.

Discographie

Smithsonian Folkways (1996): *Rhythms of Life, Songs of Wisdom: Akan Music from Ghana, West Africa*.

Track # 4: *Talkin Drum*

Meyer, Andreas (1997): *Afrikanische Trommeln. Beilage zum Buch, Musikbeispiele 1-25*. in: Meyer Andreas: *Afrikanische Trommeln: West- und Zentralafrika*. Berlin : Museum für Völkerkunde.

Track # 7: *Trommelgedicht auf ntumpan. Gesprochen und getrommelt*.

Simon, Arthur (Editor) (1991): *Rhythmen der Malinke*. Abteilung Musikethnologie, Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz: Berlin.

Track # 12: *dununbé / bada*

Abbildungen

- Abbildung 1.: Kinder mit Sangban und Dundun bei einem Trommelworkshop mit dem Autor in Berlin. Foto: Lienig 1998. ----- II**
- Abbildung 2.: V.l.n.r. Djembe, Djembe, Solodjembe, Sangban, Kenkeni, Dundun. Foto: Till Bommer 1999. ----- 31**
- Abbildung 3.: Tänzer in Baro, Guinea, Westafrika bei einem Dundunba-Fest. Zu diesem Anlass tanzen nur Männer. Die verschiedenen Tänze / Rhythmen dieses Festes haben unterschiedliche Namen und sind durch ihre musikalische Form und tänzerische Bewegung klar von anderen Anlässen zu unterscheiden. Foto: Till Bommer 2001 ----- 38**
- Abbildung 4.: Djembe aus Guinea, Westafrika. Foto: Till Bommer 1999. -- 54**
- Abbildung 5.: Trommelworkshop mit dem Autor (Mitte) im Rahmen des Cirkul 2000, einem Projekt zur Deutsch- Tschechisch- Österreichischen Begegnung. Foto: Bernhard Frank 2000. ----- 75**

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt und mich fremder Hilfe nicht bedient habe. Diese Arbeit ist nicht anderweitig für Prüfungszwecke vorgelegt worden. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß veröffentlichtem oder unveröffentlichtem Schrifttum entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Berlin, den 05.09.2004

Till Bommer