

4 Pädagogische Aspekte

Circusmusik und Musikpädagogik

4.1 Zur musikpädagogischen Dimension der Circusmusik

Die Circusmusik hat bisher in der Musikpädagogik nur eine extrem geringe Berücksichtigung gefunden. Nahezu völlig ignoriert wird sie von der musikpädagogischen Literatur. Bis dato liegt weder geeignete Fachliteratur zu diesem Feld vor, noch gibt es didaktisch-methodische Ansätze für die Einbeziehung der Circusmusik in die pädagogische Praxis. Hinzu kommt, dass auch in der Musiklehrerausbildung in der Regel keinerlei Kenntnisse über Circusmusik vermittelt werden und in Schul- und Lehrbüchern die Circusmusik ebenfalls kaum erwähnt wird. Im gewöhnlichen Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen kommt das Thema Circusmusik daher nur selten zur Sprache.

Angesichts der Ergebnisse aus den vorangegangenen musikwissenschaftlichen Untersuchungen stellt sich zunächst die Frage, ob dies nicht allein schon aufgrund der dargelegten historischen Bedeutung der Circusmusik zu ändern wäre. Zudem könnten in den aufgezeigten gattungsspezifischen Merkmalen der Circusmusik - insbesondere der großen Bandbreite verschiedenster Gattungen sowie der Verknüpfung des Mediums Musik mit außermusikalischen Inhalten - auf den ersten Blick durchaus Chancen verborgen liegen, die Circusmusik sinnvoll in pädagogische Kontexte einzubinden und dort nutzbar zu machen. Eine weitere Besonderheit der Circusmusik, die für die pädagogische Arbeit relevant sein könnte, besteht in ihrer multikulturellen Orientierung sowohl hinsichtlich der artistischen wie auch der musikalischen Inhalte. Solche Vermittlung zwischen „fremden“ Kulturen spielt in der schulischen und außerschulischen Pädagogik eine zunehmend gewichtige Rolle.

Im folgenden Teil soll daher nun untersucht werden, worin Sinn, Zweck und Ertrag einer stärkeren musikpädagogischen Berücksichtigung dieses Musikgenres bestehen könnten. Nach einer Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation musikpädagogischen Umgangs mit Circusmusik ist dabei zunächst die Frage zu erörtern, ob und wie eine Bildungsrelevanz der Thematik Circusmusik zu begründen ist.

4.1.1 Circusmusik im Musikunterricht - aktueller Stand

Nur vereinzelt enthalten Musik-Lehrbücher für die schulische Praxis kleinere Sequenzen, die sich mit circusmusikalischen Inhalten befassen. Einige dieser Unterrichtsreihen sollen hier kurz Erwähnung finden, auch wenn sie nicht auf originäre Circusmusik zurückgreifen, sondern die Thematik Circus und Musik mit eigens für diese Projekte komponiertem Liedmaterial verknüpfen.

PÜTZ/SCHMITT präsentieren beispielsweise unter dem Titel „Wir spielen Zirkus“ Ideen für eine in den Musikunterricht integrierte Circusaufführung.¹ Zu den sich lediglich im Text unterscheidenden, mit verteilten Rollen gesungenen Strophen des Liedes „Hereinspaziert“ sollen gleichzeitig circensische Schülerdarbietungen stattfinden. Die eigentlich ja - wie aufgewiesen - sehr vielfältigen funktionalen Optionen der Circusmusik sind durch diese Präsentationsform natürlich sehr eingeschränkt und werden nur insofern am Rande reflektiert, als die Schüler in diesem Zusammenhang mit der folgenden Fragestellung konfrontiert werden: „*Welche*

¹ vgl. Pütz/Schmitt 1994, 70ff

Instrumente braucht ihr und wie spielt ihr sie, wenn der Clown hinfällt, eine Seiltänzerin balanciert, Pferde durch die Manege traben?“² Etwas differenzierter aufgebaut ist eine Unterrichtsreihe bei K.-H. KELLER, die den Titel trägt „Im Zirkus - eine Klanggestaltung“.³ Die Melodien und Rhythmen zur musikalischen Begleitung sollen hier von den Schülern selbst kreiert werden. KELLER gibt dazu Anregungen, indem er kurze Beispiele für die circustypischen Gattungen Marsch, Walzer, Galopp und Rock'n Roll bietet. Zudem stellt er den Schülern die Aufgabe, die musikalischen Parameter jeweils auf die entsprechende Darbietung abzustimmen. Die Liedsammlung „Im Zirkus“ von HOFFMANN/DORN schließlich besteht lediglich aus fünf verschiedenen Melodien, die jeweils Circustieren zugeordnet sind und gemeinsam zu einem Quodlibet-Refrain gesungen werden können.⁴

Über diese wenigen Ansätze hinaus finden sich in musikpädagogischen Lehrwerken für die Schule keinerlei Bezüge zur Circusmusik. In der musikpädagogischen Literatur befasste sich bisher lediglich die Fachzeitschrift „Grundschule Musik“ ausführlicher mit dem Thema Circusmusik. Die dort - ebenfalls recht knapp - dargestellten konkreten Unterrichtsmodelle, die entsprechend der Schülerklientel elementare Musizierweisen beinhalten, lassen sich zum Teil auch auf jüngere Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I übertragen und bieten immerhin eine Annäherung an die Thematik aus methodischer Sicht.⁵

4.1.2 Circusmusik in circuspädagogischen Projekten - aktueller Stand

Eine stärkere Berücksichtigung erfährt die Circusmusik in circuspädagogischen Projekten. Da hier eine ganz andere Organisationsform als in der gewöhnlichen schulischen Praxis besteht, nehmen solche Projekte einen Sonderstatus ein. Circuspädagogische Inhalte, die in Kinder- und Jugendcircussen vermittelt werden, sind in den letzten Jahren in der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit zunehmend zum Thema geworden. Unter dem Stichwort „Neue Bewegungskultur“ liegen circensische Disziplinen genau im Trend moderner pädagogischer Bestrebungen.

Das Faszinosum, das von Schulcircussen und Circusprojekten für die Beteiligten ausgeht, liegt in den unmittelbaren Erlebnissen „aus erster Hand“, die noch so ausgefeilte Medien eben nicht bieten können. *„Die Lebenswelt der heutigen Schüler ist vor allem durch die einseitige Ausrichtung auf die kognitive Wissensvermittlung geprägt. Sie bietet selten Spielräume, in denen Kinder und Jugendliche selbstbestimmt handeln, Eigeninitiative entwickeln und das Schuldasein aktiv mitgestalten können.“*⁶ Zudem beschwört der Circus eine abenteuerliche Welt herauf, die den Rahmen des gewohnten Lebens sprengt. Die Faszination, die der Circus auf Heranwachsende ausübt, ist nach wie vor ungebrochen. Daher stellt sich die Frage nach der Anfangsmotivation der Schüler meist gar nicht, da diese aus dem Lerngegenstand heraus erwächst.

An etlichen Schulen gibt es mittlerweile fest etablierte Schulcircusse, und darüber hinaus existiert eine Vielzahl an Circusprojekten verschiedenster außerschulischer Träger wie Gemeinden, Jugendzentren, Verbänden, freien Initiativen etc.⁷ Der Circus besitzt im Augenblick

² Pütz/Schmitt 1994, 73

³ vgl. Keller, K.-H. 1996, 60ff

⁴ vgl. Hoffmann/Dorn 1997

⁵ vgl. „Grundschule Musik“ Nr. 14, 2000, 4ff

⁶ Kruse 1997, 50

⁷ Ziegenpeck listete 1997 bereits in einer Übersicht 127 bekannte circensische Kinder- und Jugendprojekte in Deutschland auf. Deren Zahl dürfte sich in der Zwischenzeit noch deutlich erhöht haben. Allein in der Stadt Köln gibt es mittlerweile acht solcher

fast schon Kultstatus unter Kindern und Jugendlichen. Dies muss auf den ersten Blick verwundern, handelt es sich doch um eine Generation, die von neuen medialen Möglichkeiten geradezu überflutet wird. Der Circus steht dabei zweifellos auch in Konkurrenz zu diesen Medien, trotz aber, wie schon häufiger in seiner langen Geschichte, offensichtlich auch zur Zeit den heftigen Rivalitäten.

4.1.2.1 Theoretische Grundlagen einer Circuspädagogik

In jüngster Zeit entwickelten sich vermehrt theoretische Ansätze als Basis einer neuen pädagogischen Sparte, der „Circuspädagogik“.⁸ Mittlerweile gibt es in diesem Bereich auch einige Aus- und Fortbildungsangebote für Pädagogen. Diese konzentrieren sich im Wesentlichen fast ausschließlich auf didaktische und methodische Ansätze zur Vermittlung artistischer Fertigkeiten. Ausführlichere Begründungen für allgemeines circuspädagogisches Arbeiten gibt es ausreichend in entsprechender Fachliteratur.⁹ Dennoch sollen hier einige theoretische Kerngedanken kurz angeführt werden, da sie auch für die musikpädagogische Vermittlung der Thematik von Bedeutung sind. Denn Spaß und Engagement von Schülern und Lehrern bieten alleine noch keine ausreichende Legitimation für circuspädagogisches Arbeiten. *„Zirkus in der Schule ist ein ideales Mittel, um den Wünschen der Schüler nach Aktion, Spaß und Abwechslung entgegen zu kommen. Dabei steht nicht allein das sportliche Geschehen im Vordergrund: Spezifische Bewegungsfertigkeiten werden mit Bewegungserfahrungen verbunden und durch kreativ-künstlerische Gestaltungsformen präsentiert. Könnenserlebnisse, verbunden mit Selbstdarstellung, haben einen hohen Wert für die Identitäts- und Persönlichkeitsbildung bei Kindern und Jugendlichen und führen als Gruppenprozeß gleichzeitig zu sozialer Kompetenz.“*¹⁰

Innerhalb der vielfältigen Circusprojekte, die zur Zeit in Deutschland existieren, werden die pädagogischen und didaktischen Schwerpunkte in verschiedener Weise gesetzt. Viele Projekte lenken den Fokus auf den sportlichen Aspekt und versuchen, den Bewegungsdefiziten bei heutigen Heranwachsenden entgegenzuwirken. Dabei stehen dann diejenigen artistischen Disziplinen im Vordergrund, die gymnastische und akrobatische Anteile beinhalten und helfen sollen, eine differenziertere Körperwahrnehmung und ein erweitertes Körperbewusstsein zu entwickeln.¹¹

Oft erhält auch der soziale Aspekt ein großes Gewicht. Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft sowie Verantwortungsbewusstsein sind im Circus unentbehrliche Grundvoraussetzungen. In diesem Sinne kann Circusarbeit auch die Verständigung zwischen Eltern, Schülern und Lehrpersonen fördern. Zum Teil steht auch die interkulturelle Vermittlung im Mittelpunkt, indem typische Erscheinungsformen verschiedener Völker in Bewegung, Musik und Kostümierung zum Ausdruck kommen. Circuskünste können so zur Integration beitragen statt auszugrenzen. Ferner gibt es Initiativen, die umwelt- und tierkundliche Aspekte des Circuswesens in den Vordergrund rücken. Der Umgang mit Tieren in Vorführungen und Dressuren ist in solchen Fällen Hauptbestandteil der Programme. Auch die Sonder- und die Heilpädagogik greifen in den letzten Jahren vermehrt das Thema Circus auf und setzen bei der

Projekte größeren Ausmaßes (u. a. die überregional bekannten Schulcircusse „Radelito“ und „Wibbelstetz“ sowie in Trägerschaft eines Zentrums für Kinder aus sozial benachteiligten Familien der Kinder- und Jugendcircus „Linoluckynelli“).

⁸ vgl. Ziegenspeck 1997

⁹ vgl. Ziegenspeck 1997

¹⁰ Kruse 1997, 50

¹¹ vgl. Kruse 1997, 52

Arbeit mit Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen auf die therapeutische Wirkung zwecks Förderung sozialer, physischer und kognitiver Fähigkeiten.¹²

Allen Projekten gemeinsam ist die Förderung von Grundqualifikationen wie z. B. Konzentrationsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Kreativität und Vielseitigkeit. Der Circus bietet mit seinen vielfältigen Möglichkeiten, alle Sinne anzusprechen, gerade für Heranwachsende ein großes Feld für eigene circensische Aktivitäten und damit für das Erproben eigener Talente und das Wecken neuer Motivation durch immer wieder unvorhergesehen eintretende Situationen. Viele wichtige allgemeine Erziehungsziele lassen sich beim Circusspielen fast mühelos erreichen: Mitplanung und Mitgestaltung durch die Schüler, Übernahme von Eigenverantwortung, Zuverlässigkeit, Ausdauer und Präzision werden im wahrsten Sinne des Wortes spielerisch gelernt.¹³ Aber auch fast sämtliche modernen pädagogischen und didaktischen Postulate können dabei umgesetzt werden: Circus ist wie geschaffen für Handlungs- und Produktorientierung, ein Lernen mit allen Sinnen oder fächerübergreifenden Unterricht.

Ebenso lässt sich Projektunterricht mit dem Ziel einer Circusvorstellung geradezu musterhaft durchführen. Nicht zuletzt sind aus pädagogischer Sicht der Prozess der Vorbereitung einer Circusvorstellung und die damit verbundenen Aufgaben und Lernschritte mindestens ebenso interessant wie das Erreichen des Endziels einer gemeinsamen Aufführung des Erlernten. Denn unabhängig vom Endergebnis lohnt der Aufwand zur Vorbereitung einer Vorstellung allein schon deswegen, weil während des Prozesses der Erarbeitung der Darbietungen sehr vielfältige Lernmöglichkeiten bestehen und immer wieder neue Erfahrungswelten erschlossen werden können. Dies wird im Verlauf eines Projektes am ehesten spür- und erlebbar. Die Bedingungen von Schulen als Institutionen, deren relativ starre Organisationsformen zurecht häufig als nachteilig bei außerunterrichtlichen Aktivitäten erachtet werden, bergen für größere Vorhaben allerdings auch eine Reihe von Vorteilen. Zum Beispiel erleichtert der schulische Rahmen eine kontinuierliche Probenarbeit und ermöglicht bei einer Beteiligung vieler Fachdisziplinen die Berücksichtigung und Entwicklung verschiedenster Kompetenzen.

4.1.2.2 Die Rolle der Musik in circuspädagogischen Projekten

Bei der oben gezeigten Vielzahl an Circusprojekten, die jeweils auch musikalische Anteile beinhalten, stellt sich unweigerlich die Frage, welche Möglichkeiten es aus musikpädagogischer Sicht in diesem Zusammenhang gibt. Bedauerlicherweise spielt die Circusmusik bei nahezu allen zur Zeit vorhandenen Projekten ebenso wie in den theoretischen Ausführungen zur Circuspädagogik nur eine marginale Rolle. Bei Circusprojekten, die in das Endziel einer Circusvorstellung münden, ist die Rolle der Musik bisher in der Regel eine lediglich einfunktional-praktische, nämlich die Umrahmung und Begleitung der Darbietungen. Dennoch sollen auch solche Projekte hier im Folgenden Berücksichtigung finden.

Vielfach wird lediglich darauf hingewiesen, dass mit Hintergrundmusik von Tonträgern die vorher einstudierten Programminhalte begleitet werden können. Selbst produzierte Live-Musik wird zwar in einigen Ausführungen und Anleitungen zu circuspädagogischen Projekten postuliert, doch existieren für die Realisierung keinerlei ausgearbeitete Konzepte. Die Hinweise erschöpfen sich in allgemeinen und unverbindlichen Vorschlägen wie dem folgenden: „*Im*

¹² Besonders erwähnenswert ist hier das bereits vor mehr als zwei Jahrzehnten von den Heilpädagogischen und Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universität zu Köln initiierte Projekt „Sommertheater Pustebume“. Alljährlich werden hier erfolgreich Circusveranstaltungen von und mit Menschen mit körperlichen oder geistigen Behinderungen gestaltet. Aus bescheidenen Anfängen hat sich dieses Projekt mittlerweile den Rang eines deutschlandweit beachteten Festivals erworben.

¹³ vgl. Kiphard 1993

Musikunterricht wird Zirkusmusik gehört und vor allem selbst gemacht. Ein Zirkusorchester oder eine Zirkusband entsteht, die den Auftritt musikalisch gestaltet.“¹⁴ Die übliche Praxis der musikalischen Begleitung von Circusvorstellungen von Kindern oder Jugendlichen beschränkt sich aber zumeist auf den Einsatz vorgefertigter Musikstücke auf Tonträgern, die mehr oder weniger auf die Darbietungen abgestimmt sind. Durch ein solches Vorgehen werden noch allzu oft die vielfältigen Möglichkeiten vertan, die eine live gespielte Circusmusik bietet.

Eine solche Vorgehensweise missachtet nicht nur die immens wichtige Rolle der Musik im professionellen Circusgeschehen, sondern lässt auch vielfältige und interessante fachspezifische Lernmöglichkeiten außer Acht und verpasst damit aussichtsreiche Chancen zur Vermittlung musikalischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Wesentliche Argumente für die Begleitung pädagogischer Circusprojekte mit Live-Musik resultieren allein schon aus der Zielsetzung einer von Schülern gestalteten Circusvorstellung. Besonders die Darbietungen von Kindern oder Jugendlichen, deren artistische Leistungen selbstverständlich noch nicht die Perfektion professioneller Circusartisten erreichen, sind auf atmosphärische Gestaltungsmomente angewiesen, um Publikumswirksamkeit zu entfalten. Zur Herstellung einer möglichst optimalen, annähernd originalen Circusatmosphäre kann insbesondere live gespielte Musik einen entscheidenden Beitrag leisten.

Noch gewichtiger aber erscheinen die musikpädagogischen und -didaktischen Zielsetzungen, die die musikalische Entwicklung der Schüler ins Zentrum stellen.¹⁵ Seit nämlich im Umgang mit Musik die medienvermittelte Musikerfahrung bei den Schülern dominiert, erleben sie Musik immer seltener im Konzert oder durch eigenes Musizieren. Dieses Faktum musikalischer Lebenswirklichkeit heutiger Schüler muss von der Musikpädagogik als Herausforderung verstanden werden. Musik wird allgemein immer seltener im Zusammenhang mit ihrer Herstellung wahrgenommen, und in heutigen Medien ist live gespielte Musik kaum noch zu hören.¹⁶ Selbst bei Fernsehsendungen mit speziellen musikalischen Inhalten ist Live-Aufführung in der Regel nicht gegeben, wobei man aber interessanterweise im so genannten Playback-Verfahren versucht, den optischen Eindruck zu erwecken, als ob die Musik tatsächlich „live“ produziert würde. Wenn auch diese visuelle Täuschung im Prinzip den Rezipienten bewusst ist, bleibt sie nicht ohne negative Auswirkungen. Heutigen Schülern geht dadurch zum einen das Bewusstsein dafür verloren, wie Musik im Original eigentlich produziert wird und welche klanglichen Veränderungen mit heutiger Studioteknik möglich sind; zum anderen auch dafür, wie Musik eigentlich im Original klingt.

Ein Sachverhalt, der Musikpädagogen an allgemeinbildenden Schulen zur Zeit immer wieder begegnet, verdeutlicht dies: Die meisten Schüler haben bei Instrumenten kaum noch eine Vorstellung davon, wie diese klingen, wenn sie ohne technische Verfremdung unmittelbar in ihrem originalen Klang zu hören sind. Bringt man sie mit Originalinstrumenten in Berührung, lässt sich in der schulischen Praxis immer wieder beobachten, wie die unmittelbare Begegnung mit Musik auch bei heutigen Schülern noch eine ungebrochene und erstaunliche Reizwirkung erzielt, zum Teil auch erhebliche Verwunderung auslöst, da das Hören musikalisch vorgefertigter Produktionen in den elektronischen Medien absolut dominiert.

Live-Musik kann hier also einen Gegenpol zu den bei den Schülern vorherrschenden Rezeptionsgewohnheiten darstellen, zumal ein Circusprojekt in seiner Gesamtheit bereits als Live-Erlebnis im Kontrast zu elektronischen Medien steht, die quasi die ganze Welt „aus zweiter Hand“ präsentieren. Circus greifbar und begreifbar machen, setzt voraus, einen unmittelbaren

¹⁴ Kruse 1997, 56

¹⁵ vgl. hierzu auch Kap. 4.2

¹⁶ vgl. Mungen 2001, 11

Kontakt mit allen Elementen und Komponenten herzustellen, die zu einer Circusvorstellung gehören. Bei einem solchen Erfassen mit allen Sinnen sollte natürlich auch die akustische Komponente nicht aus der „Konserve“ stammen. So gilt die Unmittelbarkeit als oberste Prämisse der Circuspädagogik. Die Anziehungskraft solcher Projekte erklärt sich eben aus diesem Reiz einer konkret begegnenden Erfahrungswelt. Die Spannung unmittelbaren Erlebens und Lernens lässt aber nach, und ein großer Teil des Reizes geht verloren, wenn diese Unmittelbarkeit nicht auch hinsichtlich der Musikproduktion besteht.

4.2 Didaktische Legitimation von Circusmusik im Musikunterricht

Die aktuelle Situation schulischen Musikunterrichts, der einerseits mit einem rasanten Wandel und ständig neuen Entwicklungen auf dem Feld der Musik und den damit einhergehenden Problemstellungen konfrontiert wird, andererseits aber durch bildungspolitische Tendenzen innerhalb der Institution Schule zunehmend in seiner Existenz bedroht scheint, wirft in Summe die Frage auf, ob musikpädagogische Fundierungen von Unterrichtsinhalten und -feldern, zumal wenn es um die Legitimation potentieller Inhalte geht, insgesamt überhaupt noch zu schlüssigen Ergebnissen kommen können. In den letzten Jahren legen Lehrpläne für deutsche Schulen - nicht nur für den Musikunterricht - immer seltener konkrete Unterrichtsinhalte verbindlich fest. Stattdessen werden häufig sehr weit auslegbare, wenig konkretisierte und damit relativ unverbindliche Aussagen über musikbezogene Kompetenzen, welche die Schüler erwerben sollen, getroffen. Ein Einverständnis herzustellen und Vereinbarungen darüber zu treffen, welche Bildungsinhalte tatsächlich pädagogisch sinn- und wertvoll und von nachhaltigem Nutzen sind, scheint immer schwieriger zu werden. Curriculare Normierungen weichen zunehmend einer - aus Pädagogensicht eigentlich wünschenswerten - größeren Freiheit. In Anbetracht dessen, dass die staatlicherseits verordneten Richtlinien und Lehrpläne, die sich im Übrigen selten auf der Höhe der Zeit befinden¹⁷, gerade im Fach Musik in der Praxis ohnehin häufig wenig Beachtung erfahren und nicht selten ignoriert bzw. umgangen werden, scheint dieser Vorgang sogar logisch. Musikpädagogen forderten schließlich in der Vergangenheit schon häufiger von den Vertretern ihrer Zunft ein größeres Selbstbewusstsein hinsichtlich eigenständiger Übernahme der Verantwortung für Inhalte und Ziele des Musikunterrichts.¹⁸

Die - in weiten Teilen berechtigten - Zweifel und die Kritik an staatlichen Verordnungen, entheben Musikpädagogen deshalb aber keineswegs der Verpflichtung, in eigener Regie gewissenhafte und theoretisch fundierte pädagogische Überlegungen zu Unterrichtsinhalten anzustellen, um zu didaktisch begründeten Entscheidungen zu gelangen. Alles andere würde in Beliebigkeit ausarten. Aber gerade weil ja in der vorliegenden Arbeit aus den dargelegten Gründen der Versuch unternommen wird, eine bisher noch nicht etablierte und zudem - wie gezeigt - in der Musikwissenschaft und teilweise auch in der Musikpädagogik besonders kritisch beurteilte, fast mit einem Stigma behaftete bzw. vielfach eben auch bisher übersehene Musikgattung als Gegenstand des Musikunterrichts zu etablieren, erscheint es umso notwendiger, diese zum einen in allgemeinpädagogischer und musikdidaktischer Theorie und Konzepten zu verankern, und zum anderen ihre Kompatibilität mit curricularen Vorgaben nachzuweisen.

Ein Rückblick in die Entwicklung und Geschichte musikdidaktischer Positionen der Gegenwart zeigt, dass die Beschäftigung mit rein funktional ausgerichteten Musikgattungen lange als

¹⁷ Die zurzeit geltenden Richtlinien für die Schulformen der Sekundarstufe I des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen wurden beispielsweise zuletzt zu folgenden Zeitpunkten erneuert bzw. überarbeitet: Hauptschule 1989, Realschule 1993, Gymnasium 1993, Gesamtschule 1999.

¹⁸ vgl. Ott 1997, 13

keineswegs selbstverständlich, zumindest aber als zweitrangig angesehen wurde. Beispielsweise zielte die am Kunstwerk orientierte Musikdidaktik, die Michael ALT als erste umfassende Musikdidaktik der Nachkriegszeit begründete, auf eine Werteerziehung an Hand eines Kanons ausgewählter Meisterwerke der Musik. *„Für Alt gibt es eine musikalische ‚Wertpyramide‘, an deren unterem Ende Schlager und Jazz rangieren. In den mittleren Bereichen sind die verschiedenen Arten funktions- oder textgebundener Musik zu finden.“*¹⁹

In ALTs einseitig objektorientiertem Ansatz, der lediglich autonome Musik in den Rang von Kunstwerken erhob, manifestierte sich ein enger und normativer Musikbegriff, von dem man annehmen sollte, dass er inzwischen als überholt gilt. Denn die Diskussionen, ob beispielsweise Unterhaltungsmusik oder funktionale Musik ebenfalls als Bildungsgut zu gelten haben, erscheinen eigentlich spätestens seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts als abgeschlossen. Dass dies nicht zutrifft und dass nach wie vor immer wieder Debatten eröffnet werden, welche die pädagogische Bedeutsamkeit einzelner Gattungen oder auch größerer Teilbereiche der Musik infrage stellen, darf jedoch nicht übersehen werden. Vorurteile vielfältiger Art gegenüber vermeintlich minderwertigen Gattungen existieren in der Musikpädagogik durchaus auch heute noch. Wie anders wäre zu erklären, dass in der von der Konrad-Adenauer-Stiftung in Auftrag gegebenen und im Jahr 2006 veröffentlichten Studie unter dem Titel *„Bildungsoffensive Musikunterricht“* ein Kanon von pädagogisch angeblich bedeutsamen Werken aufgestellt wird, der zum weit überwiegenden Teil Musik enthält, die dem Bereich sogenannter absoluter, nicht funktional gebundener Musik entstammt.²⁰ Funktional gebundene Musik spielt dort - abgesehen von der etablierten „ernsten“ Programmmusik - eine lediglich marginale Rolle.

Etliche kritische Reaktionen auf diese Studie zeigen zwar, dass die Befürworter einer prinzipiell allen Stilrichtungen gegenüber offenen Musikpädagogik heutzutage wohl doch deutlich in der Mehrzahl sind; jedoch sollten vor dem Hintergrund der im Anschluss an die PISA-Studie (2000) ja nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in den einzelnen Fachdisziplinen diskutierten Fragen nach den wirklich erstrebenswerten Bildungsinhalten solche Tendenzen nicht unterschätzt werden. Ein entgegengesetzter Pol zeigt sich bei Verfechtern moderner musikdidaktischer Konzeptionen, die - zumal für den Haupt-, Real- und Gesamtschulbereich und bezogen auf die Schülerklientel der Sekundarstufe I - die eher kulturpessimistische These vertreten, angesichts der heutigen Schülergeneration und ihrer musikalischen Erfahrungswelt sei ausschließlich noch mit pop- und rockmusikalischen Inhalten ein produktiver und effektiver Musikunterricht zu leisten.

Inzwischen scheint aber immerhin weitestgehend Konsens darüber zu bestehen, dass im Fach Musik *„jede musikbezogene Ausdrucksform innerhalb eines Gesamtzusammenhangs von Mensch und Musik thematisiert“*²¹ werden kann und es grundsätzlich keine musikalische Gattung gibt, die vom Musikunterricht ausgeschlossen werden sollte: *„Der Musikunterricht muss die ganze Breite der Musik im Blick halten.“*²² Mit dieser Einschätzung eng verbunden ist das Postulat einer grundsätzlich anzuerkennenden Gleichwertigkeit aller Musikkulturen: Beruhend auf der Erkenntnis, dass keine musikalische Kultur letztlich eine höhere Wertigkeit als andere beanspruchen kann, hebt es ab auf die gegenseitige Akzeptanz unterschiedlicher kultureller Identitäten und ihrer vielfältigen musikalischen Ausdrucksformen und widerspricht damit jeglicher wertenden Hierarchisierung.

19 vgl. Jank 2005, 46ff

20 vgl. Kaiser et al. 2006

21 Jank 2005, 121

22 vgl. Richtlinien 2004, 31

Im Folgenden sollen nun zunächst für den Lerngegenstand Circusmusik aus bildungstheoretischer Sicht allgemeindidaktische Begründungen aufgezeigt werden. Im Anschluss daran folgen Argumentationen aus der fachspezifischen Perspektive der Musikdidaktik, welche sich wiederum im Sinne einer übergeordneten Legitimation auf die im Einzelnen ab Kapitel 4.3 vorgestellten diversen musikdidaktischen Konzeptionen übertragen lassen.

4.2.1 Bildungstheoretische Begründung

Wichtige Grundlagen für die Entscheidung, welche Themen aus pädagogischer Sicht für welche Schüler geeignet sind, bieten in erster Linie Bildungstheorien. *„Deshalb muss sich die (Musik-) Didaktik auf die Ergebnisse der (Musik-) Pädagogik und der Bildungstheorie beziehen, diese Ergebnisse reflektieren und in die Unterrichtspraxis 'übersetzen'. Nur so kann sie verhindern, Bildungsideale, die andere ihr vorgegeben haben, blindlings als Lehrziele im Unterricht zu verfolgen.“*²³ Ein übergeordnetes Ziel der Erziehung, das sich in allen pädagogischen Modellen und Konzepten wiederfindet, ist der Anspruch auf Mündigkeit und Emanzipation des Menschen. Diese Forderung gilt als einzige allgemein gültige Norm, an der Bildungsinhalte und didaktische Modelle gemessen werden können. Die Schwierigkeiten beginnen da, wo spezifische Fragestellungen aufgeworfen werden und konkrete Lerninhalte hinterfragt werden.

Zur bildungspädagogischen Legitimation für eine Behandlung von Lernfeldern und Lehrstoffen im Unterricht lassen sich in Anlehnung an die bildungstheoretisch fundierte Didaktik nach KLAFFKI fünf Kriterien für die Bedeutsamkeit eines Unterrichtsgegenstandes benennen²⁴:

- Sachstruktur
- Gegenwartsbedeutung
- Zukunftsbedeutung
- Exemplarität
- Zugänglichkeit

Sie führen nicht nur zu Lernzielen und zur Begründung von diesen Zielsetzungen, sondern auch dazu, dass aus einem Gegenstand der Fachwissenschaften ein Unterrichtsstoff wird. Diese fünf Kriterien können, auch wenn dieses Modell bereits vor mehreren Jahrzehnten entworfen wurde, nach wie vor Gültigkeit beanspruchen und sie liegen bei näherer Betrachtung auch „modernerer“ didaktischen Ansätzen implizit zugrunde. Im Folgenden wird daher die Thematik Circusmusik zu jedem dieser Kriterien jeweils in Beziehung gesetzt und überprüft, inwiefern diese als potentieller Unterrichtsinhalt die entsprechenden didaktischen Forderungen erfüllt.

Sachstruktur

Zur Sachstruktur kann zunächst auf die in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten Merkmale der Circusmusik rekuriert werden. Die entscheidende Fragestellung lautet hier, ob der Gegenstand mit Blick auf eine nutzbare Zugänglichkeit immanent geschichtet ist, d. h. eine logisch aufgebaute und nachvollziehbare Struktur besitzt und ob er ferner auf übergreifende Zusammenhänge hinweist. Da die Circusmusik - wie dargestellt - trotz ihrer z. T. zu konstatierenden formalen Inkonsequenzen eine im positiven Sinne leicht verständliche und einfach strukturierte musikalische Gattung darstellt, die klaren und transparenten

²³ Jank 2005, 20

²⁴ vgl. Klafki 1991, 56f

Gesetzmäßigkeiten gehorcht, dürfte das Kriterium der sachlichen Zugänglichkeit - insbesondere bezogen auf Kinder und Jugendliche - hinreichend erfüllt sein.

Ein übergreifender Zusammenhang ergibt sich allein schon aus der Koppelung mit außermusikalischen Inhalten und aus der Verknüpfung mit dem Medium Circus als Phänomen der Unterhaltungskünste mit all seinen Begleiterscheinungen. Hier steht die Circusmusik als wichtiges und historisch bedeutsames Glied in der Traditionskette programmbegleitender Musikformen. Aus diesem Umstand ergibt sich auch der bei KLAFKI geforderte fachwissenschaftliche Zusammenhang, der bei der Circusmusik schon durch die enge Verwandtschaft mit anderen funktional orientierten Musikgattungen gegeben ist. Zudem bietet das Thema zahlreiche Anknüpfungspunkte hinsichtlich formaler und musikgeschichtlicher Gesichtspunkte sowie musiksoziologischer Fragestellungen.

Gegenwartsbedeutung

Bei dem Kriterium der Gegenwartsbedeutung geht es um die Frage, welchen Wert ein gewählter Unterrichtsstoff im gegenwärtigen Leben der Schüler hat. Dabei sind sowohl die affektiven und kognitiven Voraussetzungen sowie die als objektiv zu erachtenden Interessen der Schülerklientel zu berücksichtigen. Vordergründig betrachtet, scheint die Thematik Circusmusik wenig Bezug zur musikalischen Erfahrungswelt heutiger Schüler zu haben und auf den ersten Blick nur wenig Anknüpfungspunkte an deren Interessen zu bieten. Zieht man aber in Betracht, dass die Circusmusik den Schülern Zugang zu verschiedenen Musikkulturen - im regionalen wie im epochen- und stilübergreifenden Sinne - eröffnen kann, ist die Circusmusik aufgrund ihrer enormen Vielseitigkeit und Variabilität ein geradezu optimales Medium, sowohl „objektiv“ bedeutsame Musikformen und -gattungen wie auch „subjektiv“ interessante - z. B. von einzelnen Schülern präferierte - Musikstile zu integrieren. Dadurch kann die Circusmusik einen wichtigen Beitrag dazu leisten, den Schülern die Orientierung in einer mittlerweile unüberschaubaren Welt der Musiken, *“...in der ewig gültig geglaubte musikerzieherische Gewissheiten und ästhetische Ordnungen verloren gehen und in der an allen Urteilen und Bewertungen gezweifelt werden darf...”*²⁵ zu erleichtern.

Eine entscheidende Voraussetzung zur Erreichung dieses Ziels ist zunächst einmal die Reduzierung der Befremdlichkeit weniger vertrauter Musik: *„Zunehmende musikalische Bildung definiert sich unter anderem in der Aneignung von immer mehr Musikrichtungen: Der Vertrautheitsgrad wächst proportional zum Interesse an ihnen.“*²⁶ Die daraus gewonnenen Erkenntnisse und Kompetenzen sind nicht nur für die Gegenwart der Schüler bedeutend, sondern hier wird auch bereits das nächste Kriterium, nämlich die geforderte Zukunftsbedeutung von Unterrichtsinhalten tangiert.

Zukunftsbedeutung

Die Zukunftsbedeutung der Thematik Circusmusik erwächst paradoxerweise aus ihrer historischen Komponente, da sie als eine der frühesten Formen rein funktionaler Musik in der europäischen Kultur gelten darf. Für die Verbindung von visuellen Inhalten und Musik kann die Circusmusik als besonders aufschlussreiches Exempel dienen: Den heutigen Schülern ist solche Musik vorwiegend bekannt durch die Rezeption von Film- und Fernsehbildern, im musikalischen Bereich mehr noch durch das Konsumieren von Videoclips oder computeranimierten Bild-Ton-Verknüpfungen. Diese Medien liefern für ihre Zuhörer bzw. Zuschauer eine oft unüberschaubare Flut visueller und akustischer Informationen. Die Rezeption

²⁵ Rolle 2006, 99

²⁶ Rösing 1998, 306

von Musik in Musik-Bild-Kombinationen ist - zumindest für heutige Schülergenerationen - längst zum Regelfall geworden. *„Hat sich nicht längst unsere gesamte Hörkultur dahin entwickelt, dass wir bei jeder Art von Musik sofort auch Bildinhalte suchen, wie sie etwa die Videoclip-Kultur permanent bereithält?“*²⁷ Der schon immer gegebene enge Bezug zwischen Bild und Musik beim Film ist in einem Medium wie dem Videoclip vollends zum Konglomerat geworden. Eine Unterscheidung, ob das Bild Vehikel der Musik ist oder umgekehrt, ist im Einzelfall kaum noch möglich.²⁸ Solche Musik in der Wahrnehmung zu strukturieren, ihren Aussagegehalt zu entschlüsseln und in Korrelation zu Bildinhalten zu setzen, fällt auch jungen Menschen zunehmend schwer. Vor allem auf ihre zukünftige Bedeutung gerichtete Ziele des Musikunterrichts in Bezug auf die Wahrnehmung moderner Medien und den Umgang mit ihnen lassen sich so mit der Thematik Circusmusik verbinden.

Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Videoclips eine andere Ästhetik als ältere audiovisuelle Medien bevorzugen und diese in ihrer Verlaufsstruktur eine neuartige Form der Verknüpfung von Bild und Ton darstellen. Musikvideos enthalten im Vergleich zu üblichen Fernseh- oder Filmbildern in aller Regel wenig, oft auch gar keine narrativen Botschaften. Sie sind vielmehr gekennzeichnet durch zahlreiche sprunghafte Wechsel, und bezüglich der gegenseitigen Beeinflussung der visuellen und akustischen Elemente steht die Ergänzung durch atmosphärische Funktionen im Vordergrund. In dieser Hinsicht zeigen Videoclips also eine deutliche Verwandtschaft zur Circusmusik, und diese eignet sich für einen Vergleich daher wesentlich besser als z. B. Filmmusik, deren Funktionen, da sie eben an ein „erzählendes“ Medium gebunden sind, stärker auf dramaturgische Effekte ausgerichtet sind.

So können Schüler lernen, Medienbotschaften zu verstehen und zu bewerten, Medieneinflüsse zu erkennen, aus verschiedenen Angeboten unter Abwägung von Alternativen zu wählen und nicht zuletzt Medien selbst zu gestalten.²⁹ Die Circusmusik darf auch in diesem Bereich als sehr frühe Form und als historischer Vorläufer späterer Entwicklungen gelten. Relativ einfache, aber auch kompliziertere Korrelationen von Musik und visuellen Eindrücken lassen sich daher schon am Beispiel Circusmusik geradezu exemplarisch aufzeigen. So können in vielfacher Hinsicht aktuelle Bezüge zur Lebenswelt heutiger Schüler hergestellt werden.³⁰

Exemplarität

Damit wäre das Kriterium der Exemplarität der Circusmusik im Prinzip bereits erfüllt. Doch Circusmusik ist noch in weiterer Hinsicht exemplarisch. Dies betrifft zunächst ihre fast bedingungslose Funktionalität: Funktional ausgerichtete Musik nimmt in der heutigen Zeit einen zunehmend größeren Raum innerhalb der täglichen Musikkontakte von Schülern ein: ob im Kaufhaus, vor dem Fernsehgerät oder im Kino - überall wird Musik aufgenommen, die zwar gegebenenfalls nur geringe Aufmerksamkeit erfordert und zum Teil die Bewusstseinsgrenze kaum überschreitet, dennoch aber die musikalische Wahrnehmung und Empfindung wie auch das Verhalten der Rezipienten entscheidend beeinflussen kann. Circusmusik kann daher als besonders beispielhaft für eine solche stark funktional gebundene und nur peripher wahrgenommene Musik gelten.

Auch in musikhistorischer Hinsicht besitzt die Circusmusik paradigmatische Eignung: An ihr lässt sich zumal die Geschichte der Unterhaltungsmusik nachvollziehen. Denn die Circusmusik zeigt sich zu allen Zeiten als ein getreues Abbild der unterhaltenden Musik der jeweiligen

27 Keller, M. 1996, 22

28 vgl. Ratte/Siepe 1997, 217

29 vgl. Schläbitz 2001, 51

30 vgl. Kap. 3.1

Epoche, da die in der Circusmusik vorhandene bedingungslose Ausrichtung auf Modernität und zeitbedingte Trends sie immer empfänglich zumindest für populäre Musikformen macht. Exemplarisch ist der Unterrichtsgegenstand Circusmusik des Weiteren für sämtliche Gattungen der Musik, in denen Musik und Bewegung, darstellendes Spiel in Beziehung zueinander stehen. Die starke Anbindung der Circusmusik an das Geschehen in der Manege verleiht dieser darüber hinaus auch noch einen beispielhaft programmatischen Charakter, so dass sich auch hier etliche Anknüpfungspunkte und Querverbindungen zu anderen Kunstgattungen ergeben.

Zugänglichkeit

Als letztes Kriterium fordert die Bildungstheorie schließlich die Zugänglichkeit eines Unterrichtsgegenstandes, womit an ihn die Frage gestellt wird, ob dieser zum einen über genügend Motivationspotenzial verfügt und zum anderen aufgrund seiner Verankerung in der Lebenswelt der Schüler günstige Voraussetzungen zur Darbietung und Anwendung bietet. Die Zugänglichkeit wird zusätzlich durch ein möglichst dem allgemeinen Entwicklungsstand, dem vorhandenen Wissen sowie den speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der jeweiligen Lerngruppe entsprechendes Anspruchsniveau eines Unterrichtsstoffes begünstigt.

Das Unterhaltungsgenre „Circus“ dürfte allen Schülern zumindest bekannt sein. Schüler der Sekundarstufe I haben erfahrungsgemäß meist schon Circusse besucht und kennen sich beispielsweise in den verschiedenen Artistengenres bereits recht gut aus. Was die Motivation anbelangt, gibt es in der Regel allein schon wegen des für diese Altersstufen attraktiven Feldes einen hohen Zuspruch seitens der Schüler. Darüber hinaus bietet die Circusmusik - wie noch zu zeigen sein wird - ideale Bedingungen für einen an Schülerinteressen orientierten Unterricht³¹, der sich der spezifischen Situation und den Lernvoraussetzungen der jeweiligen Schülergruppe anpassen kann. Circus kann in diesem Sinne als übergeordnetes Medium betrachtet werden, innerhalb dessen sich aufgrund seiner generellen Offenheit gegenüber jeglichen, nicht nur musikalischen, sondern auch anderen künstlerischen Inhalten und Ausdrucksweisen vielfältige objektiv wie subjektiv bedeutsame Interessen einordnen lassen. Die Integration von Musik in einen neuen Zusammenhang wie den des Circuswesens bedeutet für die Schüler einen Schritt über Grenzen ihrer gewohnten Alltagserfahrung hinaus. So ermöglicht die Circusmusik musikalische Erfahrungen, die Schülern außerhalb der Schule kaum zugänglich sind.

Die Circusmusik bietet so gesehen eine Art „Spielwiese“ für vielerlei musikalische Umgangsformen mit Musik, wobei der Circus als ordnender Rahmen den Raum für zahlreiche Anknüpfungen, Verbindungen und Sinnzusammenhänge schafft. Zugleich ist hier aber auch eine Zieldimension vorgegeben, da der Anspruch bei der Auswahl der Inhalte und deren Umsetzung immer in Richtung der adäquaten Erfüllung circusmusikalischer Funktionen geht. Denn die Praxistauglichkeit der Circusmusik und der mit ihr in Verbindung stehenden circensischen Darbietung lässt sich ganz einfach am Kriterium der Adäquanz messen. Eine solche Zielorientierung ist besonders hilfreich, da das musikalische Lernen auf diese Weise einen ganz praktischen, übergeordneten Sinn erhält. Denn *„Schlagworte wie Motivation, Eigentätigkeit oder auch Kreativität verdecken leicht die Ziellosigkeit einer Musikstunde, den Verzicht auf musikalischen Lernerfolg bei Schülern.“*³² Die „Überprüfbarkeit“ musikalischer Kompetenzen und der Nutzen ihrer praktischen Anwendung ergeben sich bei der Circusmusik jedoch schon quasi aus dem Lerngegenstand heraus. So steht als Schlussfolgerung sicherlich außer Frage, dass die Circusmusik als Unterrichtsgegenstand die zur didaktischen Begründung aus bildungstheoretischer Sicht geforderten Kriterien in vollem Umfang erfüllt.

³¹ vgl. Kap. 4.3.2

³² Abel-Struth 2005, 529

4.2.2 Musikdidaktische Begründung

Über die oben genannten Begründungen aus bildungstheoretischer Sicht hinaus ist eine Legitimation aus fachdidaktischer Perspektive unverzichtbar. Die Musikdidaktik hat sich im Lauf des 20. Jahrhunderts als spezielle wissenschaftliche Disziplin emanzipiert und konstituiert, deren Basis zwar nach wie vor die allgemeine Didaktik darstellt, welche jedoch in ihren Fragestellungen, die sich aus der Perspektive des Faches Musik ergeben, weit darüber hinausgeht.³³ Mit den zum Teil auf langen Traditionen beruhenden Formen praktischer Musikausübung sind Umgangsweisen mit Musik verbunden, die für den Musikunterricht eine mindestens ebenso große Bedeutung haben wie musikwissenschaftliche Erkenntnisse. Das Fach Musik hat zudem - ähnlich dem Fach Kunst - insofern einen sehr speziellen Charakter, als diese praktischen Anteile besonders hoch sind. Nicht zuletzt deswegen müssen Kriterien für die Auswahl solcher Unterrichtsinhalte ständig reflektiert, neu definiert und immer wieder auf aktuelle Erfordernisse und Entwicklungen zugeschnitten werden. Daher ist ergänzend zu den oben dargestellten Begründungszusammenhängen eine fachliche Konkretisierung vonnöten.³⁴

Auch vor dem Hintergrund einer solchen spezifischen Musikdidaktik soll zunächst die Frage diskutiert werden, ob eine Gattung wie die Circusmusik als Unterrichtsgegenstand ihre Berechtigung hat. Betrachtet man die Themenauswahl und deren Begründung in neueren musikdidaktischen Ansätzen und untersucht man die Kriterien, die dieser Auswahl jeweils zu Grunde liegen, etwas genauer, lassen sich daraus entsprechende Rückschlüsse ziehen. Demnach können für die Eignung eines Themas zur musikpädagogischen Umsetzung bestimmte Merkmale maßgeblich sein: Bevorzugt werden beispielsweise Themen, die eine Vielfalt an Umgangsweisen mit Musik ermöglichen. Die Circusmusik bietet aufgrund ihrer zahlreichen Möglichkeiten der Verknüpfung mit anderen Künsten auch in dieser Hinsicht nahezu optimale Voraussetzungen. Des Weiteren werden Inhalte favorisiert, die weder eine monokulturelle Verengung noch normative Beschränkungen aufweisen. Auch diese Forderung erfüllt die Circusmusik - wie die Ausführungen zum Repertoire gezeigt haben - in idealer Weise.³⁵

Als weiteres Kriterium gilt auch unter dem musikdidaktischen Aspekt die Zugänglichkeit im Sinne einer Anknüpfung an die musikalische Lebenswelt der Schüler.³⁶ Nicht zuletzt aus diesem Grund konnten sich in den letzten beiden Jahrzehnten populäre Musikformen als Gegenstand des Musikunterrichts etablieren und werden mittlerweile allgemein als selbstverständlich akzeptiert, wenn auch so mancher Musikpädagoge unter Umständen fragwürdige Intentionen damit verbindet: *„Ein eher taktisch begründetes Einlassen auf populäre Musik kann denjenigen unterstellt werden, die die musikbezogenen Präferenzen der Schüler ausnutzen wollen, um sie bei 'U' abzuholen und nach 'E' zu bringen oder um musiktheoretische Inhalte anhand beliebiger Gegenstände zu vermitteln.“*³⁷

Da in der Circusmusik der Wechsel und die Vereinigung von verschiedenen Stilebenen geradezu typische Erscheinungsformen sind und hier besonders häufig die „hohe“ mit „leichter Muse“ gepaart auftritt, scheint es naheliegend und durchaus legitim, Ansätze einer Öffnung gegenüber den verschiedenen Musikgenres zu verfolgen. Dennoch sollte auch immer vor Augen geführt werden, dass die Circusmusik - wie aufgewiesen - als Musikgattung einen eigenen, originären Wert an sich besitzt³⁸ und nicht lediglich als Vehikel benutzt werden sollte, um letztlich andere,

³³ vgl. Jank 2005, 21f

³⁴ vgl. Jank 2005, 22

³⁵ vgl. Kap. 1.3

³⁶ vgl. u. a. Kaiser/ Nolte 1989, 110ff

³⁷ Rolle 2005, 211

³⁸ vgl. Kap. 3.5

eventuell als höher eingeschätzte musikalische Gattungen zu behandeln. Ein Eingehen auf musikalische Präferenzen der Schüler scheint jedoch unproblematisch, da die Circusmusik ohnehin in der Regel aktuelle populäre Musikstile adaptiert.

Weil bei der Auswahl von Circusmusik das Hauptkriterium die Äquivalenz zur Darbietung darstellt, lässt sich darüber hinaus aber auch der Einsatz fremdartiger und ungewohnter Musik leicht begründen. Dies gilt nicht nur für die bisweilen Schülern nur sehr schwer zu vermittelnde sogenannte „Ernste“ Musik, sondern ganz besonders auch für Musik fremder Kulturen. So kann auf diesem Wege Aufgeschlossenheit auch für ein vielseitiges multikulturelles Repertoire erreicht werden. Andererseits hängen Interesse und Engagement von Schülern im Musikunterricht generell vermutlich weniger von der Auswahl der musikalischen Inhalte ab, als vielmehr von den Methoden ihrer Vermittlung und den Aufgabenstellungen, die damit verbunden werden.

Spezielle musikdidaktische Überlegungen müssen daher jeweils auch das Bedingungsfeld, in dem Musik unterrichtet wird, berücksichtigen. Das Leistungsniveau und das Vorwissen heutiger Schüler schon der Sekundarstufe I im Fach Musik ist, unabhängig von der Schulform, oft nur noch sehr niedrig, bedingt zumal durch den Musiklehrermangel und den häufig daraus resultierenden Wegfall des Fachunterrichts. Da zumindest nur noch selten kontinuierlicher Musikunterricht stattfindet, ist häufig - wenn überhaupt - vor allem nur noch eine schmale Basis instrumentaler oder gesanglicher Fähigkeiten vorhanden, was insbesondere praktisches Musizieren erschwert. Daher muss versucht werden, auch eine Förderung musikalisch weniger kompetenter Schüler zu erreichen, indem diese nach ihren Möglichkeiten gefordert und nicht überfordert werden. Hier zeigt sich ein kaum hoch genug einzuschätzender Vorteil der Circusmusik. Denn sie ist aufgrund ihrer relativ einfach gehaltenen Strukturen in allen Abstufungen musikalischen Könnens vermittelbar und produzierbar. Musikalische Grundlagenarbeit kann am Beispiel Circusmusik besonders effektiv erfolgen, da sie einfache und verständliche Muster bietet. Dabei können Schüler aller musikalischer Kompetenzstufen erreicht werden.

Die grundsätzliche Offenheit der Circusmusik allen Stilrichtungen gegenüber erlaubt aber natürlich ebenso, Vorerfahrungen der Schüler und ihre Umgangsweisen mit Musik mit einzubeziehen. *„Einerseits fehlen den Schülern einfachste Grundlagen, wenn man von traditionellen Umgangsweisen mit Musik ausgeht, andererseits aber haben „Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I (...) zumeist ausgeprägte musikalische Vorlieben und langjährige Erfahrungen im Umgang mit Musik. Musikunterricht hat die Aufgabe, diese Erfahrungen ernst zu nehmen, aufzugreifen und zu erweitern...“*³⁹ Circusmusik im Unterricht zu behandeln ist aber nicht nur in der Anknüpfung an solchen vor allem von der heutigen Medienrealität geprägten Erfahrungen bedeutsam, sondern auch als Chance zu verstehen, den Musikunterricht in verschiedener Hinsicht zu bereichern. Die Koppelung des tendenziell abstrakten Mediums Musik mit begrifflich-konkreteren visuellen und motorischen Momenten schafft Verbindungen, die der Musikunterricht sonst oft nur mühsam zu Stande bringt, und das nicht nur zu eher unvertrauteren und entfernten Musikstilen, sondern auch zur Verschmelzung von Musik mit anderen Künsten. Darüber hinaus führt Circusmusik unausweichlich zu der Frage, wie Musik die außermusikalische Wahrnehmung prägt. Die Schüler hier zu einem bewussteren, historisch reflektierten und differenzierteren Umgang mit solcherart funktionaler Musik anzuleiten, stellt ein musikpädagogisches Ziel von zunehmender Bedeutung dar.

39 vgl. Richtlinien 2004, 31

Eine eingehendere Beschäftigung mit den musikpädagogischen Aspekten des Komplexes Circus und Musik erscheint also - wie die obigen Ausführungen gezeigt haben - aus vielfältigen Gründen besonders lohnend und sinnvoll. Weitere Begründungen für die musikpädagogische Eignung der Circusmusik ergeben sich im Zusammenhang mit den ab Kapitel 4.3 im Einzelnen darzulegenden didaktischen Konzeptionen.

4.2.3 Richtlinien- und Lehrplankonformität

Im Folgenden soll nun die Legitimität einer Einbindung von Circusmusik in musikpädagogische Kontexte anhand bestehender Curricula untersucht werden. Der Themenkomplex „Circusmusik“ wird dazu in Beziehung zu den Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen für die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I gesetzt. Diese Curricula sollen aus zwei Gründen hier die Vorlage bilden: Zum einen erscheint - wie noch dargestellt wird - diese Altersstufe für die hier angedachte pädagogische Vermittlung der Thematik als besonders geeignet,⁴⁰ zum anderen beruhen die schulischen Erfahrungen des Verfassers mit dem Thema Circusmusik im Musikunterricht bzw. in Projekten auf der Arbeit mit dieser Schülerklientel.

Ab Kapitel 4.3 werden diese Erfahrungen zum Teil mit verschiedenen Circusprojekten und Unterrichtsreihen, die in der schulischen Praxis bereits erprobt wurden, mit einbezogen und reflektiert. Da diese Erkenntnisse aus Tätigkeiten in der Sekundarstufe I an Haupt- und Realschulen hervorgehen, erscheint die oben dargestellte Konzentration auf diese Schülerklientel als sinnvoll. Die im Kapitel 4.4 vorgestellten methodischen Konzepte sind ebenfalls für Schüler der Klassen 5-10 konzipiert. Daher sind die didaktischen Begründungen auch auf die für diese Gruppe geltenden Richtlinien und Lehrpläne bezogen.

Dass hierzu außerdem die Verordnungen eines einzelnen Bundeslandes als Exempel herangezogen werden, stellt sich als unproblematisch dar, denn ein Quervergleich mit den curricularen Vorgaben anderer Bundesländer zeigt, dass diese inhaltlich ohnehin kaum Differenzen aufweisen. Hauptsächlich liegen die Unterschiede im verwendeten Vokabular, und nur hier und da unterscheiden sich die Versionen in Nuancen bezüglich thematischer Akzentuierungen. Durch die Bezugnahme auf lediglich ein Bundesland kann außerdem ein unnötig verwirrender Pluralismus nebeneinander verwendeter Begrifflichkeiten vermieden werden. Dort, wo auch die nordrhein-westfälischen Richtlinien in Details für die verschiedenen Schulformen divergieren, soll gewissermaßen als „Mittelwert“ die Schulform Realschule als Maßstab dienen.

Die Aufgaben und Ziele des Musikunterrichts werden in den Richtlinien in zwei hauptsächliche Dimensionen gegliedert: Umgangs- oder Verfahrensweisen mit Musik sowie inhaltlich-thematische Schwerpunktsetzungen. Angesichts der Vielschichtigkeit des Phänomens Circusmusik können verschiedene Verfahrensweisen zur Auseinandersetzung mit Musik zum Tragen kommen. Bei der Behandlung von Circusmusik lassen sich prinzipiell alle in den Lehrplänen gewünschten Handlungsebenen des Musikunterrichts abdecken⁴¹:

- Musik machen
- Musik hören
- über Musik nachdenken
- Musik umsetzen

⁴⁰ vgl. Kap. 4.3.2

⁴¹ vgl. Richtlinien 1993, 37

Für die Umgangsweisen mit Musik in pädagogischen Zusammenhängen existieren neben der oben angeführten mehrere verschiedene Terminologien nebeneinander. Im Fall des hier zugrunde gelegten Beispiels Nordrhein-Westfalen ergibt sich die kuriose Situation, dass selbst die Richtlinien und Lehrpläne dieses einzelnen Bundeslandes je nach Schulform ohne erkennbaren Grund - und dem Prinzip einer gemeinsamen pädagogischen Grundsätzen und Leitlinien verpflichteten Sekundarstufe I widersprechend - unterschiedliche Benennungen vornehmen. Die oben angeführten Bezeichnungen sind den Richtlinien für die Realschule entnommen. Im gymnasialen Bereich sind die Begriffe für die adäquaten Umgangsweisen zwar zum Teil identisch, jedoch wird der Begriff „Musik umsetzen“ dort unter „Musik machen“ im erweiterten Sinne gefasst. Hinzugefügt ist die Dimension „Sich über Musik informieren“. Die Hauptschulrichtlinien heben - mit leicht variierten Termini - ebenfalls auf die vier oben genannten Umgangsweisen ab, während für die Gesamtschulen dieselben Bereiche in sieben verschiedene Unterpunkte aufgegliedert werden. Im Wesentlichen sind diese Auflistungen jedoch in ihren Kernaussagen kongruent.

Die Möglichkeiten, die geforderten Verfahrensweisen beim Umgang mit Circusmusik einzusetzen und zu nutzen, werden im Detail bei den in den folgenden Kapiteln geschilderten Unterrichtskonzepten konkretisiert. Da die Gewichtung und der zeitliche Umfang, der den genannten Umgangsweisen im Unterricht jeweils zuerkannt wird, sich zum einen an den Vorerfahrungen der Schüler bemisst und zum anderen von der inhaltlichen Schwerpunktsetzung sowie der konkreten Zielsetzung abhängt, seien im Folgenden nur in Kurzform allgemeine Bezüge der Thematik Circusmusik zu den jeweiligen Umgangsweisen dargestellt.

Musik machen

Die aktive Auseinandersetzung mit Musik durch praktisches Musizieren ist schwerpunktmäßig wiederzufinden in den Konzeptionen eines handlungsorientierten Musikunterrichts und gilt als selbstverständlicher, oft sogar hauptsächlich und wichtigster Bestandteil jeden Musikunterrichts. *„Daß praktischer Umgang mit Musik allemal der beste Musikunterricht sei, gilt als musikpädagogisches Axiom.“*⁴² Dies war nicht immer so, denn noch in den 1970er Jahren dominierten eher an der Musikrezeption und -reflexion orientierte didaktische Ansätze.⁴³ Inzwischen hat sich in der musikpädagogischen Diskussion jedoch die Ansicht verfestigt, *„dass erfolgreiche musikalische Lernprozesse in der Schule einen hohen Anteil von Musizierpraxis haben müssen.“*⁴⁴ *„Beim Musizieren stellt sich ein intuitiver Lernzuwachs ein. Die Schüler erfahren unmittelbar, wie Musik gemacht ist und wie sie gemacht wird.“*⁴⁵ Darin liegt ein entscheidender Vorteil des praktischen Musizierens. Denn prinzipiell sind Kompetenzen im Musizieren zwangsläufig auch mit Fähigkeiten in anderen musikalischen Dimensionen verbunden. Wer musiziert, trainiert beispielsweise gleichzeitig das Hören von Musik. Ebenso ist kompetentes Musizieren ohne eine kognitive Erschließung des musikalischen Gehalts kaum möglich. Beim praktischen Umgang mit Circusmusik versteht es sich z. B. von selbst, dass dabei auch typische Merkmale für verschiedene Formen und Gattungen kennen gelernt und erörtert werden.⁴⁶ Hinzu kommt, dass die Musikproduktion immer Komponenten individueller Gestaltung beinhaltet - selbst dann, wenn sie sich an einem vorgegebenen Notentext orientiert - und damit zugleich interpretatorische Fähigkeiten fordert und fördert.

42 Abel-Struth 2005, 212

43 vgl. Kaiser/Nolte 1989, 30ff

44 Bähr 2005, 162

45 Erwe 2004, 246

46 vgl. Schneider, R. 2006, 436

Die Vorteile von „live“- gespielter Circusmusik wurden bereits ausführlich erläutert.⁴⁷ Dieses Plädoyer lässt sich mit dem Argument der speziellen musikpädagogischen Eignung der Circusmusik bezüglich einer musikpraktischen Orientierung noch erweitern. Die große Offenheit der Circusmusik für alle denkbaren musikalischen Stilrichtungen hat zur Folge, dass hinsichtlich des potentiellen Repertoires grundsätzlich fast keine Einschränkungen existieren. Vordergründig ergibt sich daraus als positiver Effekt ein unbegrenztes Potenzial an geeigneten Musikstücken. Für das praktische Musizieren im Musikunterricht bedeutet das aber zusätzlich auch, dass eine nahezu unbegrenzte Auswahl unterschiedlichster Anspruchsniveaus zur Verfügung steht. Diese bewegen sich in einem Spektrum von sehr geringen Anforderungen bis hin zu komplexen und diffizilen Musikwerken. Diese enorme Bandbreite erleichtert das eigenständige Produzieren von Musik durch Schüler erheblich. Einerseits können so selbst musikalische Anfänger ohne jegliche Vorkenntnisse Erfahrungen im eigenständigen Musizieren sammeln, andererseits aber ebenso musikpraktisch vorgebildete und fortgeschrittene Instrumentalisten eingebunden werden. Zudem können durch die Vielfalt möglicher Stilrichtungen auch Präferenzen der jeweiligen Schülerklientel berücksichtigt werden, was für die Motivation der Schüler oft von entscheidender Bedeutung sein kann.

Abstufungen hinsichtlich des Anforderungsniveaus ermöglicht darüber hinaus das enorme funktionale Spektrum der Circusmusik. Übernimmt die Circusmusik beispielsweise in erster Linie atmosphärische und syntaktische Funktionen, können auch leichtere Stücke diese Aufgaben vollständig erfüllen und die gewünschte Wirkung entfalten. Möchte man hingegen dramaturgische Funktionen einbeziehen, steigert das unter Umständen - je nach Inhalt und Verlauf der Darbietung - die Anforderungen an die musikalischen Fähigkeiten der Schüler enorm. Ebenfalls denkbar ist aufgrund dieser variablen Anforderungen je nach Unterrichtssituation und Voraussetzungen der Schüler eine Binnendifferenzierung. Generell erweist sich eine auf musikalischen „Pattern“ basierende Musik, also solche mit eindeutigen und redundanten metrischen und rhythmischen Strukturen sowie klaren formalen Abgrenzungen, für die Vermittlung musikpraktischer Erfahrungen als besonders geeignet. Diese Voraussetzung ist in der Circusmusik gegeben: Die relativ einfachen, gut erkennbaren und daher auch leichter nachvollziehbaren musikalischen Strukturen der Circusmusik ermöglichen Schülern einen relativ unkomplizierten Zugang zu praktischen Umgangsweisen.

So kann ein grundlegendes musikpädagogisches Dilemma eventuell etwas abgemildert werden: Dass das eigenständige Produzieren von Musik ein idealer Ausgangspunkt für musikalisches Lernen überhaupt ist, ist zwar unstrittig, doch die heterogenen Musizierfähigkeiten der Schüler zeitigen oft wenig befriedigende, manchmal sogar frustrierende Ergebnisse. Das hängt sicher auch mit den Anforderungen zusammen, die an die Ausübenden weniger hinsichtlich musikimmanenter, sondern eher auf allgemeine soziale Kategorien gerichteter Kompetenzen gestellt werden: *„Zum gemeinsamen Musikmachen gehören einfach ein paar Tugenden, die man bei unseren heutigen Kindern immer weniger voraussetzen kann: Geduld, Frustrationstoleranz, zuhören können, die Bereitschaft, die eigenen Bewegungsimpulse auch einmal selbst zu bändigen.“*⁴⁸

Neben dem Musizieren im Klassenverband sind in die Projektarbeit jeweils auch außerunterrichtliche Ensembles integrierbar. *„Auch außerhalb des Klassenverbands soll und muss aktives Musizieren gefördert werden. Die Arbeitsgemeinschaften sind dabei der geeignete Ort, die Aspekte des Musikmachens intensiv miteinander zu verbinden und auf entsprechend höherem Niveau auch einer (Teil-) Öffentlichkeit zugänglich zu machen.“*⁴⁹ Solche

⁴⁷ vgl. Kap. 3.4.2

⁴⁸ Ott 1997, 8f

⁴⁹ Richtlinien 1993, 39

Gruppierungen erleichtern die Verwirklichung auch größerer circusmusikalischer Projektvorhaben.⁵⁰ Detaillierte Möglichkeiten eigenständiger Musikproduktion werden sowohl für solche Ensembles als auch für das Klassenmusizieren im Rahmen des Konzepts zum „Praktischen Musizieren“ aufgezeigt.⁵¹

Musik hören

Musik hören - die Rezeption von Musik - ist letztlich von den anderen Umgangsweisen kaum zu trennen und in der Regel zumindest eine mitbeteiligte Kategorie: *„Das Musikhören ist jedem klingenden Umgang mit Musik vor-, bei- und nachgeordnet.“*⁵² Indirekt ist somit eine „hörende“ Analyse mit allen Tätigkeitsfeldern des Musikunterrichts verbunden.

Im Zusammenhang mit der Thematik Circusmusik lassen sich „Höraufgaben“ in vielfältiger Form verbinden: Die Circusmusik mit ihren breitgefächerten Funktionen kann vor allem bezogen auf die Wirkung von Musik und die musikpädagogische Zielsetzung eines bewussteren und differenzierten Hörens bis hin zum Erkennen manipulativer Strategien von Musik einen wichtigen Beitrag leisten. Dies zumal, da der Einsatz musikalischer Mittel zur Erzeugung bestimmter Wirkungen hier recht transparent und eindeutig geschieht. So ist z. B. der Einfluss des Parameters „Tempo“ auf die Wirkung der Musik in der Circusmusik sehr deutlich nachzuvollziehen. Auch hinsichtlich musikalischer Ordnungen erscheint die Circusmusik aufgrund ihrer formalen Besonderheiten ideal geeignet, die Wahrnehmung von Wechsel und Veränderungen innerhalb musikalischer Formprozesse zu intensivieren.

Allerdings sollten diese Zielsetzungen keineswegs mit der illusorischen Vorstellung verbunden werden, als Hörideal *„durch eine Erziehung zur cogitativen Rezeption von Musik funktionelles Hören einzuschränken oder gar zu verdrängen.“*⁵³ Doch können Schüler anhand circusmusikalischer Inhalte entgegen ihrer sonstigen allgemeinen Rezeptionsgewohnheiten eventuell zu einem in Ansätzen „analytischen“ Hören hingeführt werden. So bieten sich beispielsweise auch hörende Vergleiche von Musik mit und ohne Koppelung an visuelle Komponenten an. Zudem lässt sich über den Weg der Circusmusik die Thematik von Hintergrundmusik, deren allgegenwärtige Präsenz im Alltagsleben der Schüler, das immer stärker durch eine ständige Berieselung mit Musik gekennzeichnet ist, im Unterricht ansprechen, und die hier evidenten Strategien können bewusst gemacht werden.

Zusätzlich können im Sinne einer auditiven Wahrnehmungserziehung⁵⁴ neben rein musikalischen Klängen auch Geräusche mit einbezogen werden, da die Circusmusik ja häufig mit synchron zum Manegengeschehen erzeugten verschiedenartigen Geräuscheffekten arbeitet. Für rezeptive Umgangsweisen eignen sich auch Vergleiche von Originalen und deren Bearbeitung, da in der Circusmusik - zum Teil recht eigenwillige - Veränderungen an Originalkompositionen eine häufig angewendete Praxis sind.

Musik umsetzen

„Musik umsetzen“ bedeutet im Feld der Circusmusik die Verbindung von Musik mit anderen ästhetischen Gestaltungsbereichen. Diese findet sich insbesondere in musikdidaktischen Konzeptionen wie der „Polyästhetischen Erziehung“ oder der „Integrativen Musikpädagogik“

⁵⁰ vgl. Kap. 4.3.4

⁵¹ vgl. Kap. 4.4.1

⁵² Antholz 1992, 235

⁵³ vgl. Dopheide 1985, 2

⁵⁴ vgl. Kaiser/Nolte 1989, 70f

wieder.⁵⁵ „Der große Gewinn besteht dabei in der Vermeidung des ausschließlich sprachlich-kognitiven Zugriffs auf Musik, im heuristischen Potential von Vergleichen zwischen Musik und Malerei, Tanz etc., in der Überwindung der Bloomschen Dreiteilung des Lehrzielbereichs (kognitiv, affektiv, motorisch) durch ganzheitliche Erfahrungen (...)“⁵⁶

Es versteht sich eigentlich von selbst, dass die Circusmusik für solche Verfahrensweisen ideale Voraussetzungen bietet. Aus der Anbindung an das übergeordnete Medium Circus erwachsen zahlreiche und vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten an außermusikalische Inhalte. Dazu gehören im engeren Sinne die circustypischen Kombinationen von bewegungsorientierten Darbietungen und szenischer Gestaltung mit Musik. Allein schon die traditionellen Genres Akrobatik, Clownerie, Jonglage oder auch Dressur weisen unzählige Möglichkeiten transpositiver Gestaltungsformen auf. Das Spektrum lässt sich aber zusätzlich noch um tänzerische Bewegungselemente oder pantomimisch-schauspielerische Darbietungen sowie diverse sportliche Disziplinen erweitern, wenn man die Veranstaltungsform Circus in einem offeneren und weiter gefassten Sinne versteht. Bei all diesen Möglichkeiten sollte immer auch berücksichtigt werden, dass die Musik nicht nur eine rein begleitende Funktion in Abhängigkeit von den artistischen Elementen übernehmen, sondern ebenso als Ausgangspunkt für verschiedene Transpositionen dienen kann. Das polyästhetische Potential der Thematik⁵⁷ wird noch eingehender zu erläutern und insbesondere in den praxisorientierten Konzepten unter den Punkten 4.4.5 (Musik und szenische Gestaltung) und 4.4.6 (Musik und Bewegung) aufzugreifen sein.

Neben den aufgewiesenen Umgangsweisen sind in den Richtlinien und Lehrplänen jeweils auch Vorgaben bezüglich Lerninhalten, Themengebieten und Unterrichtsfeldern gegeben, die stärker auf die Inhaltsebene fokussieren. Den mit Oberbegriffen wie „Musik in unserer Welt“ bzw. „Musik in unserer Umgebung“ deklarierten Inhaltsbereichen schicken die Richtlinien jedoch ausdrücklich voraus, dass „jegliches musikalisch Geschaffene Gegenstand des Unterrichts sein kann.“⁵⁸ Auch dies legitimiert also Circusmusik als Lernfeld. Aber auch alle übrigen üblicherweise in Richtlinien aufgeführten Themenbereiche kann die Behandlung von Circusmusik im Unterricht geradezu mühelos einbeziehen⁵⁹:

- Lieder, Spielstücke, Tänze
- Instrument und Stimme
- Musik aus verschiedenen Zeiten
- Musikalische Formen
- Musik und Programm
- Musik und Theater
- Musik in unserer Umgebung
- Populärmusik

Auch hier bieten die bereits angesprochenen Lehrpläne diverse Terminologien und Unterteilungen an, setzen jedoch grundsätzlich - zumindest was den hier im Fokus stehenden Bereich der Sekundarstufe I angeht - identische inhaltliche Schwerpunkte und sind in ihren Kernaussagen nahezu deckungsgleich. Für den Umgang mit Circusmusik ist primär relevant, dass eine erste Begegnung mit Musik in szenischem Kontext zumeist in den Jahrgangsstufen 6 oder 7 vorgesehen ist. „Bis hierher ist das Verständnis für den Zusammenhang zwischen Musik

⁵⁵ vgl. Kap. 4.3.5

⁵⁶ Maas 2004, 72

⁵⁷ vgl. Kap. 4.3.5

⁵⁸ Richtlinien 1989, 40

⁵⁹ vgl. Richtlinien 1993, 45

und Szene aus weitgehend unreflektierten Erlebnissen und Handlungserfahrungen gespeist.“⁶⁰ Ab dieser Alterstufe soll den Schülern ein differenzierterer Umgang mit solcher Musik nahe gebracht werden. In den Vordergrund rücken dabei das Entdecken und Kennenlernen von *„Konventionen sowie das Nachdenken über spezifische Kategorien und Wirkungsmechanismen von Musik in Verbindung mit Bild und Szene.“*⁶¹

Für die Vermittlung solcher Erfahrungen und Kenntnisse erweist sich die Circusmusik aufgrund ihrer überschaubaren musikalischen Strukturen - wie bereits angedeutet - als besonders geeignet. Ihre inhaltlichen Dimensionen lassen sich dabei vor allem im musikpraktischen Bereich abdecken. Auch die Verbindung mit visuellen Informationen beruht auf relativ simplen Mechanismen. Der Nummerncharakter mit kurzen Einzelstücken und überschaubaren Darbietungen sowie die klare Konturierung der Rollen bieten - im Gegensatz zu den komplexeren dramatischen Strukturen von Opern oder Musicals - für den Einstieg für Lernprozesse, in denen Musik in Beziehung zu außermusikalischen Inhalten gesetzt wird, optimale Voraussetzungen. Dieses nicht nur in musikalischer Hinsicht, sondern auch bezogen auf andere Künste fast voraussetzungslose Anspruchsniveau erlaubt auch die Integration von bereits vorhandenen Schülertalenten. In praktischer Hinsicht wird dies besonders bedeutsam, da hier eine „Aufführungsreife“ auch mit schwächeren Lerngruppen schneller erreichbar scheint.

Die Behandlung des Themas Circusmusik kann somit auch als Ausgangspunkt für eine weitergehende und vertiefende Beschäftigung mit benachbarten Themenfeldern vielfältige Impulse liefern. Sinnvoll anknüpfende Themen des Musikunterrichts bei einer und im Anschluss an eine Beschäftigung mit Circusmusik wären:

- Musik und Szenische Darstellung: Formen des Musiktheaters: Oper, Operette, Musical
- Musik und Bewegung: Ballettmusik, Tanzformen
- Musik und Programm: Darstellende Musik
- Musik und Medien: Filmmusik, Musik im Fernsehen, Musik in der Werbung, Musik als Hintergrund (Muzak)

60 Gies 2005, 150

61 Gies 2005, 150

4.3 Integration von Circusmusik in musikdidaktische Modelle und Konzeptionen

Im Folgenden ist zunächst zu erörtern, inwieweit sich bestimmte musikdidaktische Modelle und Konzeptionen auf eine Behandlung der Thematik Circusmusik im schulischen Kontext übertragen lassen. Es soll dabei dargestellt werden, welche Anknüpfungspunkte und Schnittstellen sich jeweils bieten und welche der aus den didaktischen Überlegungen resultierenden Umgangsweisen und methodischen Ideen sich für eine pädagogische Vermittlung von Circusmusik als kompatibel erweisen.

Zuvor soll allerdings noch erläutert werden, in welcher Bedeutung in diesem Zusammenhang die recht schwierig zu fassenden Begriffe musikdidaktisches Modell bzw. Konzeption genau zu verstehen sind. Auffällig ist nämlich, dass Begriffe wie Konzeption, Konzept, Modell, Methode etc. in der musikpädagogischen Fachliteratur zum Teil als verbale Duplizitäten, oft aber auch in völlig verschiedenen, zum Teil sogar widersprüchlichen Bedeutungen verwendet werden. Zudem erschwert die zur Zeit in der Musikdidaktik zu verzeichnende pluralistische Vielfalt mit einem Nebeneinander - zum Teil auch Gegeneinander - diverser didaktischer Ansätze eine einheitliche Auslegung enorm. Diese schon seit den 1980er Jahren zu konstatierende Situation, die bereits damals treffend als „*Wechselbad didaktischer Meinungen*“¹ bezeichnet wurde, hat sich durch ständig neu hinzutretende (Schein-) Konzepte noch weiter verschärft. Versuche, Ordnung in dieses verwirrende terminologische Geflecht zu bringen, sind in jüngster Zeit in der Musikpädagogik mehrfach - aber selten mit überzeugendem Ergebnis - unternommen worden und trotz diverser Definitionsversuche konnte sich bisher noch keine einheitliche Verwendung der Begriffe durchsetzen.²

Plausibel erscheint jedoch eine von JANK vorgenommene Unterscheidung zwischen größer angelegten musikdidaktischen Modellen einerseits und in ihrer Reichweite begrenzteren, eher methodisch orientierten Konzepten andererseits.³ Die übergeordneten musikdidaktischen Modelle teilt er je nach ihrer grundsätzlichen Orientierung in drei Kategorien ein. Als ausschließlich am Objekt, d. h. also an der materialen Ebene orientiertes Modell nennt er vornehmlich die „Kunstwerkorientierte Didaktik“.⁴ Zu den stärker am Subjekt orientierten Ansätzen rechnet er die „Erfahrungserschließende“ sowie die „Schülerorientierte Musikerziehung“.⁵ Weitere Modelle verortet er in einem „*Spannungsfeld zwischen Objekt und Subjekt*“⁶. Hierzu rechnet JANK die Modelle der „Introduktion in Musikkultur“, der „Auditiven Wahrnehmungserziehung“, der „Integrativen Musikpädagogik“ sowie den „Handlungsorientierten Musikunterricht“.⁷

In den letzten Jahrzehnten lässt sich im Allgemeinen eine deutliche Entwicklungstendenz in Richtung jener Modelle beobachten, die eine stärkere Orientierung an den Subjekten, also den Schülern und deren Erfahrungen und Interessen anstreben, bzw. eine dialektische Vermittlung zwischen den Polen Subjekt und Objekt - oder mit anderen Worten: zwischen Unterrichtsgegenständen und Schülerbezogenheit - zu erreichen versuchen.

¹ Noll 1982, 177ff, zit. nach Abel Struth 2005, 406. „*Ein circulus vitiosus tritt zutage: Weil keine Theorien vorgegeben sind, lassen sich Konzepte für die musikalische Lehre nicht zuordnen, nicht bewerten, ja schwer überhaupt als solche erkennen; dadurch hypertrophieren Konzepte zu Scheintheorien...*“ (Abel-Struth 2005, 406).

² vgl. Abel-Struth 2005, 618

³ vgl. Jank 2005, 40ff, vgl. hierzu auch Meyer 1993, 383

⁴ vgl. Kap. 4.2

⁵ vgl. Kap. 4.3.2

⁶ Jank 2005, 53ff

⁷ vgl. Kap. 4.3.1

Unterhalb dieser Ebene grundlegender Modelle spricht JANK von „Musikdidaktischen Konzepten“, die mittlerweile in einer kaum noch zu überschauenden Zahl vorhanden sind. In einer Übersicht über die diversen Strömungen versucht er, diese nach verschiedenen didaktischen und methodischen Leitprinzipien bzw. musikalischen Lehrsystemen zu ordnen. Als weiteres Ordnungskriterium nennt er unterschiedliche Zielsetzungen.⁸ Diese Aufstellung, die sich sogar noch ergänzen ließe, beinhaltet 40 (!) verschiedene Konzepte. Auch wenn man diese systematisch nur teilweise überzeugende Zusammenstellung kritisch hinterfragen muss, da hier didaktische und methodische Ansätze und Lernfelder miteinander vermischt werden, so zeigt sie doch sehr deutlich das reichhaltige Angebot an verschiedensten Ansätzen des Musiklehrens und -lernens. Zusätzlich wird erkennbar, wie zahlreich die Überschneidungen und Querverbindungen sind, welche die Verhältnisse der einzelnen Konzepte zueinander kennzeichnen. Als aktueller Status lässt sich also konstatieren: „*In Didaktik und Praxis ist eine Pluralität von Konzepten an die Stelle der relativ einheitlichen und in sich schlüssigen Denk- und Handlungszusammenhänge der Vergangenheit getreten.*“⁹

Vieles, was unter den Termini Konzept oder Konzeption firmiert, entpuppt sich allerdings bei näherer Betrachtung als eigentlich inhaltliche Schwerpunktsetzung. Dies gilt beispielsweise für das Themengebiet „Computer im Musikunterricht“, für dessen Behandlung bis dato noch keine durchgängig schlüssige Konzeption vorliegt. Ähnliches lässt sich beim Bereich „Populäre Musik in der Schule“ beobachten, für den neben unterschiedlichsten didaktischen Begründungszusammenhängen verschiedenste methodische Herangehensweisen existieren, die sich aber kaum in einer übergeordneten Systematik darstellen lassen. Andere Konzepte wiederum stehen eher für ein bestimmtes unterrichtsmethodisches Prinzip, wie etwa das „Klassenmusizieren“. Nicht nur deswegen sind die fast unüberschaubar gewordene Menge verschiedener konzeptioneller, didaktischer und methodischer Ansätze und die daraus resultierenden Orientierungsprobleme sehr kritisch zu sehen. Tatsächlich ist die Sorge wohl berechtigt, dass es fachpolitisch angesichts des schwindenden Gewichtes des Musikunterrichts im Fächerkanon allgemeinbildender Schulen in den vergangenen Jahren wenig opportun erscheint, durch eine pluralistische Fülle diverser musikdidaktischer Theorien und Ansätze den Eindruck einer gewissen Beliebigkeit zu erwecken.¹⁰

Andererseits kann und wird es allgemein gültige und endgültige Lösungen hier nicht geben, zumal viele Konzepte und deren Entwicklung oft nur aus ihrem historischen Kontext heraus zu verstehen sind und allein deswegen schon nur begrenzte Gültigkeit haben. Starre Grenzziehungen zwischen den einzelnen Ansätzen sind ohnehin nicht möglich, aber auch gar nicht erforderlich, da in der Praxis selten die „reine Lehre“ einer einzigen musikdidaktischen Ausrichtung vorherrscht. Denn auch wenn manche Konzeptionen eine allgemeine Relevanz für alle fachlichen Aspekte für sich beanspruchen, gilt dennoch zu konstatieren: „*Fachdidaktische Modelle haben immer nur die begrenzte Reichweite ihrer möglichen Perspektiven und können nicht den Anspruch erheben, 'die' umfassende und gültige Antwort auf die Fragen der (Fach-) Didaktik zu geben*“¹¹

Vor diesem Hintergrund scheint die Forderung SCHNEIDERS nach einer „Antinomischen Musikpädagogik“ berechtigt. Diese setzt sich zum Ziel, die zum Teil widersprüchlichen Ansätze zusammenzuführen, indem die Musik selbst zum zentralen Bezugspunkt wird.¹² Damit ließe sich

⁸ vgl. Jank 2005, 30

⁹ Ott 1994, 138f

¹⁰ vgl. Jank 2005, 68

¹¹ Jank 2005

¹² vgl. Schneider, R. 1991, 148ff

eventuell zumindest ein Dilemma auflösen: Denn unklar ist in der Tat häufig, welche Kriterien bei dem pluralen Angebot von Modellen und Konzepten für eine Entscheidung pro oder kontra bestimmter Richtungen relevant sind. Nimmt man aber die Musik, um die es jeweils geht, als Ausgangspunkt für didaktische und methodische Entscheidungen, so ergeben sich häufig aus dem Angebot verschiedenster Vermittlungsformen fast „von selbst“ die jeweils adäquaten und damit Erfolg versprechendsten Lösungen. Eine solche Vorgehensweise ist im Übrigen nach meinen Beobachtungen längst zur bevorzugten und alltäglichen Praxis von Musikpädagogen geworden. Letzten Endes ist für die Qualität einer Konzeption ja nicht ihre theoretische Stimmigkeit entscheidend, sondern vielmehr, ob sie sich auch in der Praxis bewährt.

Der Pluralismus der Modelle und Konzepte hat also in der Praxis durchaus vorteilhafte Auswirkungen, betrachtet man die unterschiedlichen Ansätze weniger im Sinne einer gegenseitigen Konkurrenz, sondern als Ergänzung und Bereicherung. Auf diese Weise entstehen für die Lehrenden Freiräume, die Entscheidungen für oder gegen bestimmte Modelle oder Konzepte ermöglichen. Die Fülle der individuellen Herangehensweisen ergibt in der Konsequenz auch eine größere Vielfalt möglicher Themenfelder. Zudem ermöglicht der Konzeptpluralismus eine größere Praxisnähe als eine strenge und ausschließliche Ausrichtung nach nur einem musikdidaktischen Modell und erleichtert die individuelle Abstimmung von Unterrichtsinhalten und Vorgehensweisen auf die unterschiedlichen Fähigkeiten von Lehrern und Schülern sowie auf die gegebenen Rahmenbedingungen.

Diese Argumente gelten insbesondere im Hinblick auf ein - wie die Ausführungen in den ersten Teilen dieser Arbeit gezeigt haben¹³ - so vielschichtiges Phänomen, wie es die Circusmusik darstellt. Daher sind die folgenden Überlegungen zum pädagogischen Umgang mit Circusmusik prinzipiell von einer Offenheit gegenüber verschiedenen pädagogischen Ansätzen gekennzeichnet, die Vielfalt nicht nur zulässt, sondern sogar ausdrücklich für wünschenswert hält. Es geht also keineswegs darum, ein geschlossenes, detailliert vorgeplantes Konzept mit fixierten methodischen Formen für die musikpädagogische Beschäftigung mit Circusmusik vorzulegen. Vielmehr soll die Bandbreite geeigneter Möglichkeiten zur Integration von Circusmusik in die musikpädagogische Praxis verdeutlicht werden. Durch die Verschränkung und Überlagerung verschiedener Ansätze ergibt sich zusätzlich der Vorteil, dass so die zahlreichen Interdependenzen, welche die einzelnen Konzepte zueinander aufweisen, genutzt werden können.

Diese Offenheit soll natürlich nicht dazu (ver-)führen, einzelne Angebote zufällig und zusammenhanglos miteinander zu verbinden. Hier sei die meines Erachtens sehr treffende Einschätzung BLANKERTZ' zitiert, der argumentiert, dass es „...wissenschaftlich unzulässig und praktisch-pädagogisch borniert sein müsste, die Bemühungen nur auf eine Position zu beschränken. Andererseits kann selbstverständlich auch nicht mit einer bloßen Addition gedient sein. Darum ist es (...) erforderlich, die verschiedenen Modelle über das hinaus, was sie von sich selber halten, auszulegen auf das, was sie wirklich sind und leisten.“¹⁴ Für die hier zu erörternde Problemstellung, auf welche Weise Circusmusik sinnvoll in den Musikunterricht integriert werden kann, soll also das vorrangige Kriterium die praktische Anwendbarkeit im Zusammenhang mit der Thematik, bzw. bezogen auf die jeweilige Akzentuierung eines inhaltlichen Aspektes, sein. Zunächst werden im Folgenden dazu allgemeinere - übergeordnete und stärker didaktisch orientierte - Konzeptionen vorgestellt. Ab dem Kapitel 4.4 folgen dann speziellere Ansätze, die sich auf einzelne Teilaufgaben des Musikunterrichts konzentrieren und eine stärkere Gewichtung methodischer Überlegungen aufweisen.

¹³ vgl. Kap. 1 bis 3

¹⁴ Blankertz 1972, 17

4.3.1 Handlungsorientierter Musikunterricht

Der bereits seit mehreren Jahrzehnten existierende Ansatz der „Handlungsorientierung“ gilt als ein fachunabhängiges pädagogisches Prinzip. Handlungsorientierter Unterricht steht zunächst einmal grundsätzlich für eigenes aktives Tun als Pendant zu Passivität und Konsumhaltung.¹⁵ Jedoch ist durch bloße Aktivität im Unterricht die Forderung nach Handlungsorientierung noch nicht hinreichend erfüllt. Entscheidende Kriterien eines handlungsorientierten Unterrichts sind nach GUDJONS¹⁶ des Weiteren:

- subjektive Schülerinteressen als Bezugspunkt
- Förderung der Selbstständigkeit
- Öffnung der Schule
- Ausgewogenheit von Kopf- und Handarbeit

Für den Musikunterricht wurde ein erster theoretischer Ansatz eines handlungsorientierten Unterrichts in Anlehnung an erziehungswissenschaftliche Konzeptionen 1975 von RAUHE/REINECKE/RIBKE entwickelt. Entscheidend bei diesem Ansatz ist ein nicht bloß rein kognitiv ausgerichtetes Verständnis von Musik, sondern die Wertung allen Verstehens und Hörens von Musik als handlungsorientierte Prozesse. *„Aus dieser Sicht sind Hörinteresse und Hörverständnis im musikalischen Bereich abhängig von der Zahl der Handlungsmöglichkeiten, die einem Schüler im Laufe seiner Entwicklung eingeräumt werden.“*¹⁷ Diese Autoren teilen die aus ihrer Theorie hervorgehenden Anforderungen für den Musikunterricht in sogenannte didaktische Kategorien ein. Zentrale Punkte hierbei sind die

- Handlungsbezogenheit = schülerorientierter, aktiver Umgang mit Musik als Auslöser von musikalischen Verstehensprozessen
- Kommunikationsbezogenheit = Wechselbezug zwischen Hörer und Werk: jeder Hörer „gestaltet“ seine Wahrnehmung entsprechend seinem musikalischen Erfahrungshorizont
- Interaktionsbezogenheit = gruppenbezogenes Lernen ermöglicht die Berücksichtigung verschiedener musikalischer Verstehensweisen und Interpretationsmöglichkeiten

Die Autoren nennen noch weitere Kategorien, die sich aber im Wesentlichen den o. g. zu- bzw. unterordnen lassen: Interdisziplinarität, Aktualität, Meta-Stufigkeit, Kreativität, Prozessualität, Relationalität.¹⁸ Daraus erwächst insgesamt für die Unterrichtspraxis die zentrale Forderung, dass die Schüler möglichst selbst musikalisch aktiv werden und eigenständig musikalische Erfahrungen sammeln sollten, um in mehrdimensionalen Prozessen im Sinne der genannten Kategorien ein besseres Musikverständnis zu erlangen. Musik soll aktiv erlebt und nicht bloß rezipiert werden.¹⁹ Enge Verwandtschaft aufgrund ähnlicher Prinzipien weist das Modell der Erfahrungserschließenden Musikerziehung auf, da hier das selbstbestimmte und sinnbezogene, durch eigene Erfahrungen ermöglichte Handeln der Schüler ebenfalls im Mittelpunkt steht.²⁰

In einem solchen Unterricht können auch Lerntypen zur Geltung kommen, die in einem eher theoretisch und kognitiv ausgerichteten Unterricht ihre eigenen Stärken kaum einbringen können. Eher praktisch orientierte Schüler oder solche mit einem hohen kreativen Potential

¹⁵ vgl. Gudjons 1989, 15ff

¹⁶ vgl. Meyer 1992, 123

¹⁷ Helms 1994, 106

¹⁸ vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 197ff

¹⁹ vgl. Kaiser/Nolte 1989, 75ff

²⁰ vgl. Jank 2005, 52

haben hier also die Gelegenheit, ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen. Hier zeigt sich also die starke Schülerzentrierung eines solchen Unterrichts. Das Postulat des handlungsorientierten Unterrichts für ein Lernen mit allen oder doch zumindest mit vielen verschiedenen Sinnen lässt sich zudem durch die Verbindung mehrerer Fächer und die daraus resultierenden unterschiedlichen Schwerpunkte hinsichtlich der Dimensionen des Lernens leichter verwirklichen. Handlungsorientierung ist in diesem Sinne als übergeordnete Kategorie zu verstehen. Fragen zur Auswahl der Unterrichtsinhalte werden denn auch in diesem Konzept ebenso wie die nach den realen musikalischen Gebrauchspraktiken von Schülern kaum in den Blick genommen. Dies unterscheidet den handlungsorientierten musikpädagogischen Ansatz von anderen schülerorientierten Konzeptionen, die ebenfalls den handelnden Umgang mit Musik in den Vordergrund rücken, jedoch gleichzeitig den Erfahrungshorizont der Schüler sowie deren Selbstbestimmung stärker berücksichtigen.²¹

Die zentralen Vorgaben eines Handlungsorientierten Musikunterrichts lassen sich bezogen auf die Thematik Circusmusik zur Gänze erfüllen. Alle Sinne anzusprechen, ist natürlich bei einem Thema wie dem Circus, der seine Wirkung nicht zuletzt durch das Zusammenspiel vieler ästhetischer Komponenten bezieht, eine fast zwangsläufige Folge. Zudem bietet das Phänomen Circus vielfältige Handlungsmöglichkeiten, die sich mit Musik verknüpfen lassen.²² Nach meiner Erfahrung in der täglichen Unterrichtspraxis stehen Schüler der Sekundarstufe I praktischen und handlungsorientierten Vorgehensweisen im Unterrichtsgeschehen im Allgemeinen sehr positiv gegenüber und nehmen Anregungen dieser Art spontan und bereitwillig an.

4.3.2 Schülerorientierter Musikunterricht

Unter dem didaktischen Oberbegriff der Schülerorientierung, der in der Reformpädagogik der 1970er Jahre verwurzelt ist, lassen sich Konzepte mit ähnlicher Ausrichtung, aber tendenziell unterschiedlicher Akzentuierung fassen. Hierzu gehören insbesondere Handlungsorientierung, offener Unterricht sowie die Projektmethode. Eine klare Abgrenzung innerhalb dieses Spektrums ist kaum möglich. Zum Teil werden die Begriffe Schülerorientierung und Handlungsorientierung sogar synonym verwendet. In der Musikpädagogik hat sich der Schülerorientierte Musikunterricht seit den 1980er Jahren den Rang eines eigenständigen didaktischen Konzeptes erworben. Im Spannungsfeld zwischen Objekt- und Subjektorientierung angesiedelt, stützt er sich in seinem Theoriekern auf die lerntheoretische Didaktik und setzt an einem grundsätzlichen pädagogischen Dilemma an: *„Auf der einen Seite fehlen in kaum einem Lehrplan Ziele wie Mündigkeit, Emanzipation, Partizipation, Kritikfähigkeit usw. – Auf der anderen Seite gibt es immer noch in erheblichem Umfang eingefahrene Lehr- und Kommunikationsrituale, die zu alldem in krassem Widerspruch stehen (...)“*²³

Eine ähnliche Anschauung zeigte sich als grundlegende Idee bereits in dem Konzept der „Erfahrungerschließenden Musikerziehung“, das maßgeblich von Rudolf Nykrin geprägt wurde. In den Vordergrund rücken im Schülerorientierten Musikunterricht als Subjekte die Schüler und deren individuelle Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten. Daher ist dieses Konzept auch weniger als ein verbindlicher fachdidaktischer Ansatz für die Vermittlung bestimmter Unterrichtsinhalte zur Erreichung festgelegter Lernziele zu verstehen. *„Erfolg oder Misserfolg, Sinn oder Unsinn von Unterricht bemessen sich ja nicht nur an vernünftigen, legitimierbaren*

²¹ vgl. Kap. 4.3.2

²² Die bereits angesprochenen Möglichkeiten der Integration einzelner anderer Künste sowie der Transposition von Musik in andere Kunstformen werden näher in den Kapiteln 4.4.5 und 4.4.6 erläutert.

²³ Günther/Ott/Ritzel 1983, 34f

*Lehrzielen und Lehrinhalten.*²⁴ Im Vordergrund steht im Gegensatz zu eher material ausgerichteten Konzepten daher der Lernprozess selbst.

Ein entscheidendes Merkmal des Schülerorientierten Unterrichts ist vor allem das Einbinden der Schüler in Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts. Das setzt allerdings den weitgehenden Verzicht auf fest umrissene Lernzielvorstellungen voraus. Hieran wird das didaktische Leitprinzip des Konzepts deutlich, das vor allem darauf abzielt, demokratische Strukturen im Unterricht zu ermöglichen. Die Beteiligung der Schüler als Subjekte des Lernprozesses ist hierbei von fundamentaler Bedeutung. Über Unterrichtsziele und Inhalte soll gemeinsam von Schülern und Lehrern entschieden werden. Das bedingt, dass die Qualität der Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern zum entscheidenden Faktor für das Gelingen von Lernprozessen wird.

Als Methode zur Verwirklichung der kommunikativen Ziele bevorzugt der schülerorientierte Unterricht Methoden der „Themenzentrierten Interaktion“, da durch die hier angestrebten symmetrischen Kommunikationsstrukturen eine möglichst große und dynamische Balance der Interessen und Zielsetzungen der am Unterricht Beteiligten hergestellt werden kann. Schüler und Lehrer begegnen sich so im Dialog, nehmen sich gegenseitig ernst und streben weitestgehend Zusammenarbeit an. Dadurch wird das Lehrer-Schüler-Gefälle zum Teil aufgehoben. Die Schüler werden anstelle eines bloßen Konsums von Wissen und Lerninhalten zur eigenen kreativen Mitgestaltung aufgefordert. Damit steht nicht mehr ein eindimensional auf Wissensvermittlung angelegtes „Belehren“ im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, sondern der Lernprozess erhält zentrale Bedeutung und kann sogar selbst zum Lerngegenstand werden. Die Mitwirkung der Schüler bei der Planung ist jedoch nicht der einzige subjektbezogene Aspekt. Ebenso spielen die Lebenswelt, der Erfahrungshorizont, die Vorkenntnisse sowie die Interessen der Schüler eine gewichtige Rolle.

Das Fach Musik zeigt sich insofern als besonders geeignet für schülerorientiertes Arbeiten, da wohl in keinem anderen schulischen Lernbereich der Erfahrungshorizont der Schüler so vielfältig und unterschiedlich ausgeprägt ist. Diese Erfahrungen gilt es aufzugreifen, zu vertiefen und weiterzuführen. Ebenso ist bei nahezu allen Schülern eine grundsätzliche Motivation für die Beschäftigung mit Musik vorhanden. Hinzu kommt, dass das Fach Musik zahlreiche Freiräume bietet, situationsbezogen ein Einbeziehen von Schülerinteressen zu ermöglichen. Dass dieses Ideal dennoch innerhalb schulischer Rahmenbedingungen kaum optimal, sondern nur eingeschränkt verwirklicht werden kann und in gewissem Sinne eine - wenn auch erstrebenswerte - utopische Vision darstellt²⁵, räumen die Autoren GÜNTHER/OTT/RITZEL freilich ein: *„Schülerorientierter Unterricht im idealtypischen Sinne wird unter schulischen Bedingungen wohl deshalb die Ausnahme bleiben, weil Verkehrsformen und organisatorische Gegebenheiten eben auf eine ganz andere Art von Unterricht eingestellt sind.“*²⁶

Dennoch gilt für den Musikunterricht: *„Die Meinung, Schülerinnen und Schüler könnten Unterricht nicht planen, weil sie keine Fachkenntnisse haben, muss häufig revidiert werden.“*²⁷ Ebenfalls zeigen Erfahrungen mit Schülerorientiertem Unterricht, dass die Schüler dort tendenziell engagierter arbeiten als im lehrerzentrierten Fachunterricht. Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die bei Jugendlichen zumeist vorherrschende eher rezeptive Grundhaltung zuvor aufgebrochen werden kann. Gelingt das, so zeigt sich meist sehr schnell, dass bei den

²⁴ Günther/Ott/Ritzel 1983, 29

²⁵ vgl. Pfeiffer/Terhag 2006, 6

²⁶ Günther/Ott/Ritzel 1983, 40

²⁷ Dethlefs 1995, 7

Schülern ein breites Interesse an musikalischen Themen und Erfahrungen herrscht, und es wird deutlich, dass „*Bedürfnisse nach musikalischer Tätigkeit, nach Kommunikation über Musik, Geschmack und Moden, nach Selbsterprobung und Ausdruckserfahrungen, nach Wissen sicherlich auch und nicht zuletzt, vielleicht sogar zuallererst (...) und vielem mehr...*“²⁸ bestehen. Inzwischen lässt sich konstatieren, dass seit dem Aufkommen dieses Konzepts vermehrt schülerorientierte Themen und Inhalte im Musikunterricht Berücksichtigung erfahren haben. Vorwissen, Interessen, Lebenswelt und Erfahrungshorizont der Schüler sind inzwischen - ob bewusst oder unbewusst - selbstverständliche und wichtige Faktoren didaktischer Entscheidungen.²⁹

In Bezug auf die Circusmusik lässt sich ein Schülerorientierter Unterricht besonders gut innerhalb von Projekten verwirklichen, die für eine „offene Prozessplanung“ - unter Verzicht auf dirigistische Steuerung durch die Lehrperson(en) - ideale Möglichkeiten eröffnen, um so Schüler in die Lage zu versetzen, zunehmend eigenständig Lernprozesse zu planen und zu organisieren.³⁰ Das Kriterium der Einbeziehung von Erfahrungen und Interessen der Schüler lässt sich ebenfalls bei der Thematik Circusmusik erfüllen, was im Hinblick auf die Schülermotivation - eine Grundvoraussetzung für den Erfolg schülerorientierten Musikunterrichts - von entscheidender Bedeutung ist. Die enorme Bandbreite allgemein circuspädagogischer wie auch circusmusikalischer Aspekte erleichtert die Berücksichtigung nicht nur hypothetisch angenommener allgemeiner, sondern auch divergierender subjektiver Interessen, „*denn häufig ist die Interessenlage der Schüler uneinheitlich, widersprüchlich oder diffus-unartikuliert.*“³¹

Die Wahlmöglichkeiten aus einem schier unerschöpflichen, facettenreichen Angebot musikalischer Stile in der Circusmusik ermöglichen den Einbezug unterschiedlicher musikalischer Vorlieben und Neigungen der Schüler. Das erleichtert binnendifferenziertes Arbeiten und bietet Möglichkeiten zur arbeitsteiligen Kooperation in Form von Gruppenarbeiten, beides ebenfalls entscheidende Merkmale schülerorientierten Unterrichts.³² Aber auch die verschiedenen potentiellen Umgangsweisen mit Circusmusik erlauben ein größtmögliches Eingehen auf Gestaltungsideen der Schüler. So wird die Einbeziehung fachlicher Vorerfahrungen - nicht nur aus dem Musikunterricht - oder etwa instrumentaler Fähigkeiten, sondern auch aus der Freizeitwelt der Schüler möglich.

Um Lernerfolge zu erreichen, ist es von daher auch bezogen auf Circusmusik sinnvoll und angebracht, wenn die Interessen, Fragen und Problemstellungen der Schüler, deren Vorlieben und Abneigungen berücksichtigt werden. Das muss nicht heißen, dass zum Gegenstand im Unterricht immer nur das gemacht wird, was die Mehrheit der Lernenden mag. Übergeordnete Zielsetzungen der Schule wie eine Erziehung zu Mündigkeit und Urteilsfähigkeit lassen sich aber am besten dadurch erreichen, dass die Schüler an den Entscheidungen über die jeweiligen Inhalte und Lernprozesse beteiligt werden und diese selbst mitbestimmen dürfen. „*Die Auswahl der Inhalte sollte in die Verantwortung der Beteiligten vor Ort gestellt sein, nicht nur weil die Schülerinnen und Schüler eher bereit sind, sich auf Inhalte einzulassen, die sie mit ausgewählt haben, sondern vor allem weil (erst) die Anforderung, im Diskurs über die Inhaltswahl Gründe zu nennen, ihnen die (Fähigkeit zur) Orientierung in der Welt der Musik ermöglicht (...).*“³³ Diese Erkenntnis darf mittlerweile als Gemeinplatz schulischer Musikpädagogik gelten.

²⁸ Ansohn 2006, 69

²⁹ vgl. Pfeiffer/Terhag 2006

³⁰ Helmholz 2004, 53f

³¹ Günther/Ott/Ritzel 1983, 39

³² vgl. Ansohn 2006, 66

³³ Schulten/Niessen 2002, zit. nach Rolle 2006, 121f

Hier sei als Einschränkung allerdings bemerkt: So sinnvoll das Einbeziehen der Erfahrungswelt der Schüler auch sein mag, sollte ein solches Vorgehen niemals zur alleinigen Maxime bei der Auswahl von Inhalten erhoben werden.³⁴ Es geht schließlich auch darum, zur Kompensation von Erfahrungsdefiziten beizutragen. Diese Aufgabe der Musikpädagogik gewinnt bei aktuellen und zukünftigen Schülergenerationen immer stärker an Bedeutung. Auch in einem Schülerorientierten Unterricht dürfen die Schüler zu Recht erwarten, „(...) daß der Lehrer als Profi ihnen Angebote macht und Anregungen gibt. Meist benötigen sie schon gewisse Kenntnisse über das Thema, bevor sie sagen können, was daran für sie interessant sein könnte, und es erfordert vom Lehrer ein besonderes Geschick, die Schüler auf anregende Art mit dem Gegenstand in Kontakt zu bringen.“³⁵ So ist wohl kaum zu erwarten, dass im Musikunterricht die Schüler aus eigenem Antrieb die Thematik Circusmusik vorschlagen werden. Interesse an diesem Gegenstand zu wecken, ist aber nach meiner Erfahrung - zumindest in jüngeren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I - relativ leicht zu bewerkstelligen. Und von diesem Punkt aus wird die Beschäftigung mit Circusmusik oft zu einem regelrechten „Selbstläufer“. Eigene Ideen zur Realisierung von Projekten, zur kreativen Gestaltung von Circusnummern und nicht zuletzt zur musikalischen Begleitung, um die es ja hier in erster Linie gehen soll, steuern Schüler meist hoch motiviert bei.

Es liegt in der Natur der Sache eines Schülerorientierten Musikunterrichts, dass konkrete Methoden zu seiner Realisierung nicht im Vorhinein benannt werden können. Denn auch diese sollen zum Großteil ja erst in Kooperation mit den Schülern vereinbart werden. Um eine solche methodische Offenheit zu gewährleisten, sollten in Bezug auf die zugrunde liegende Thematik allerdings möglichst günstige Bedingungen geschaffen werden. Demnach sollte eine schülerorientierter Umgang mit Circusmusik

- an Erfahrungshorizonte der Schüler anknüpfen
- Projekte initiieren und inszenieren (lassen)
- Fehler und Irritationen zulassen und diese reflektieren
- Anlässe für Reflektion schaffen
- selbstgesteuerte Lernprozesse nach und nach in kleinen Schritten ermöglichen, indem Schüler zunächst eine einzige Circusnummer oder einzelne Darbietungselemente eigenverantwortlich planen und gestalten
- ganzheitliches Lernen anstreben, d.h. konkret: Musik und Artistik möglichst oft während des Unterrichts kombinieren
- Angebote für möglichst viele verschiedene musikalische Kompetenzstufen eröffnen (Binnendifferenzierung)
- keine Grenzen hinsichtlich musikalischer Stile und Gattungen setzen
- das Medium Circus hinsichtlich möglicher Darbietungen nicht „puristisch“ auslegen, sondern auch ausgefallenerer Gestaltungsideen von Schülern integrieren
- transparente Bewertungskriterien vereinbaren, die Schülern in verschiedenen Kompetenzbereichen Möglichkeiten bieten, Leistungen zu erbringen

³⁴ Günther/Ott/Ritzel 1983, 195

³⁵ Günther/Ott/Ritzel 1983, 39

4.3.3 Fächerübergreifendes Arbeiten

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Arbeiten über Fächergrenzen hinweg als didaktisches Prinzip etabliert und wird an einigen Schulen regelmäßig praktiziert. Fächerübergreifendes Arbeiten gilt als sinnvolle Ergänzung eines rein fachlich bezogenen Unterrichts. Dies betrifft insbesondere solche Lerninhalte, die von ihrer Struktur her mehrere Fachdisziplinen berühren. Wo immer solche inhaltlichen und/oder didaktisch-methodischen Erweiterungen sinnvoll erscheinen, sollte ein fächerübergreifender Unterricht angestrebt werden, da ganzheitliche Einsichten und Erkenntnisse durch die Inszenierung von interdisziplinären Lern- und Arbeitsprozessen wesentlich leichter zu ermöglichen sind.³⁶

Ausdrücklich erwähnt wird auch in allen Richtlinien, dass ein zeitgemäßer Musikunterricht alle Möglichkeiten fächerübergreifender Aspekte, projektorientierten Arbeitens, der Individualisierung und der Freiarbeit nutzen sollte, wobei zusätzlich empfohlen wird, handlungsorientierten Verfahren den Vorzug zu geben.³⁷ Gerade für das Fach Musik lässt sich aufzeigen, dass es sich aufgrund seiner großen Vielseitigkeit und den zahlreichen Schnittstellen zu anderen Disziplinen sehr variabel mit anderen Feldern kombinieren lässt.³⁸ Dies ergibt sich daraus, dass Musik prinzipiell keine isolierte Erscheinung ist. Sie ist in aller Regel eingebunden in allgemeine ästhetisch-kulturelle Kontexte, steht innerhalb sozialer und gesellschaftlicher Zusammenhänge und ist auf vielfältige Verwendungsbereiche funktional bezogen. Die musikalische Erfahrungswelt von Schülern ist ebenfalls von einer Wahrnehmung musikalischer Phänomene in zahlreichen, miteinander vernetzten Zusammenhängen geprägt. Die Öffnung des Faches Musik gegenüber anderen Fachbereichen ist daher notwendig, um über die Fachgrenzen hinaus erweiterte Erfahrungsprozesse zu ermöglichen und Musik tendenziell ganzheitlich zu erleben und zu begreifen. Für die Berücksichtigung dieser pädagogischen Zielstellung ist das Feld Circusmusik geradezu ideal geeignet. Die Idee eines fächerübergreifenden Unterrichts legt für den Musikbereich seit jeher die Verwirklichung von Inszenierungen und Produktionen nach Art der genannten Circusprojekte nahe.

Dass sich für ein so umfassendes Themengebiet, wie es die Welt des Circus darstellt, ein auf mehrere Fachgebiete erweiterter Unterricht besonders anbietet, liegt auf der Hand. Die Faszination des Circus hat so vielfältige Beweggründe, dass den Schülern hier ein entsprechend mannigfaltiges Angebot gemacht werden sollte, dieses Feld zu ergründen. *„Da nicht jedes Fach alle Aspekte eines Themas abdecken kann, ist die Zusammenarbeit mit anderen Fächern sinnvoll und auch notwendig. Fächerübergreifende Arbeit bereichert das Themenangebot und ermöglicht einen interessanten Unterricht.“*³⁹ Hierbei unterliegt fächerübergreifendes Lehren auch dem übergeordneten Prinzip einer umfassenden ästhetischen Erziehung.⁴⁰ Diese sollte sich möglichst an den realen Gegebenheiten bei der Entstehung von künstlerischen Produkten orientieren. *„Die Separierung der Kunstsparten, wie sie sich im Fächerkanon der Schule widerspiegelt, erscheint im Blick auf Prozesse und Ergebnisse des Kunstschaffens als willkürliche und künstliche Trennung.“*⁴¹ Das gilt selbstverständlich auch und in besonderem Maße für eine Beschäftigung mit Circusmusik, die ja immer nur in Relation zu ihren außermusikalischen Kontexten zu verstehen ist. Letztlich ist in der Praxis ein auf rein musikalische Inhalte reduzierter Unterricht ohnehin kaum vorstellbar, und die Verknüpfung solcher Felder wie „Musik und Bewegung“ oder

³⁶ vgl. Dethlefs 1995, 4

³⁷ vgl. Richtlinien 1989, 37f

³⁸ vgl. Dethlefs 1995, 5

³⁹ Richtlinien 1993, 48

⁴⁰ Helms 1994, 69

⁴¹ Gies 2005, 146

„Musik und Szene“ macht eine Orientierung über fachinterne Lernstoffe hinaus zwingend erforderlich.

Von Fächerübergreifendem Unterricht können zahlreiche positive Impulse ausgehen. Er ermöglicht eine größere Lebensnähe und eine stärkere Ausrichtung an der Lebenspraxis, da die verschiedenen Bereiche eines Phänomens - wie in unserem Beispiel eben des Circus - hier von vielen Seiten aus betrachtet werden können und nicht etwa einzelne Teilaspekte außer Acht gelassen werden müssen, nur weil sie in einem bestimmten Fachbereich allein nicht zu verwirklichen sind. Vorteilhaft ist in vielen Fällen auch die Konsequenz, dass beim Fächerübergreifenden Unterricht die Fixierung auf nur eine Lehrperson aufgehoben wird. Die Schüler haben also ein erweitertes Angebot zur Identifikation und erhalten oft schon allein qua Person der Lehrenden verschiedenartige Zugänge zum Lernstoff. Selbstständigkeit und Eigeninitiative der Schüler nehmen zumeist deutlich zu und die Relevanz von Fachwissen wird im Zusammenspiel verschiedener Disziplinen klarer erkennbar. Und nicht zuletzt stellt die zumeist resultierende Verbesserung der Kommunikation innerhalb der Lehrerkollegien einen Vorteil dieser Herangehensweise da. Eine Anforderung an die beteiligten Lehrer besteht neben der Bereitschaft zur Kooperation allerdings auch darin, die traditionelle Rolle als Wissensvermittler teilweise aufzugeben bzw. zu modifizieren. Sie sollten sich in Fächerübergreifendem Unterricht eher in einer Rolle als Moderatoren von Lernprozessen, als eine Art „pädagogischer Manager“⁴² verstehen.

Trotz seiner offensichtlichen Vorzüge hat der fächerübergreifende Ansatz bisher kaum Einzug in den schulischen Alltag gehalten. Meist wird der große planerische und organisatorische Aufwand gescheut. Zusätzlich erweisen sich festgelegte Stundentafeln oder Raumprobleme häufig als Hemmnisse. Hinzu kommt noch erschwerend: *„Heimliche Zweifel an der Effektivität mögen (...) manche Schulleiter in ihrer ablehnenden Haltung stärken, untermauert durch Erfahrung mit Projektwochen, die gelegentlich eher einem bunten Freizeitprogramm als ernsthaftem Unterricht ähneln.“*⁴³

Im Hinblick auf eine umfassende Erschließung der Thematik Circusmusik und insbesondere für die Realisierung einer vollständig zu erarbeitenden Circusvorstellung ist fächerübergreifender Unterricht jedoch eigentlich unabdingbar. Dieser lässt sich in Projektform sicher am leichtesten realisieren. Die unten aufgeführten Beteiligungsmöglichkeiten der einzelnen Fachdisziplinen gelten dennoch prinzipiell auch für andere Formen fächerübergreifenden Unterrichts und sind in diesem Sinne grundsätzlich als Anregung für eine vielfältige und facettenreiche Auseinandersetzung mit circensischen Themen zu verstehen. Für die Beschäftigung mit dem übergeordneten Thema Circus bieten sich insbesondere folgende Fächer für eine Zusammenarbeit an:

Sport:

Einstudierung bewegungsorientierter artistischer Darbietungen wie Akrobatik etc.

Textilgestaltung:

Anfertigung von Kostümen, Uniformen, Vorhängen

Kunst bzw. Technik:

Gestaltung von Masken, Kostümen, Plakaten, Programmheften, Kulissen, Requisiten

⁴² vgl. Dethlefs-Forsbach 2006, 97

⁴³ Dethlefs 1995, 6

Deutsch:

Entwerfen und Einüben von Rollentexten, Ansagen
 Gestaltung sprachlicher und gestisch/mimischer Elemente
 Entwurf und Einstudierung von Spielszenen
 Textgestaltung von Programmheften, Einladungen, Plakaten, Werbematerial
 Erfahrungsberichte und Reportagen

Geschichte:

Überblick über den historischen Kontext des Circuswesens bzw. der Artistik
 Ursprünge und historische Entwicklung der Circuskultur

Sozialwissenschaften:

Sozialgeschichte mobiler Randgruppen
 Lebensweise und soziale Situation der Circusleute
 Diskriminierung von Randgruppen

Naturwissenschaften:

Physik und Chemie: Experimente als Zauberkunststücke
 Biologie: Vorführungen mit Tieren, Dressuren

Informatik:

Licht- und Tontechnik
 Computergesteuerte Musikproduktion und -reproduktion

Diese Aufzählung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie liefert lediglich einen Überblick über einige grundsätzliche und nahe liegende Möglichkeiten zur Beteiligung verschiedener Fächer. Mit Fantasie und Kreativität lässt sich dieses Spektrum noch beträchtlich erweitern. Weitergehende Möglichkeiten sind aber immer auch abhängig von den organisatorischen Bedingungen, wie z. B. der angestrebten Größe eines eventuellen Projektes, dem finanziellen und personellen Budget oder dem zeitlichen Rahmen, der für die Verwirklichung zur Verfügung steht.

4.3.4 Projektorientierung

Bei größeren Vorhaben fächerübergreifenden Unterrichtes drängt sich zumeist unweigerlich die Bezeichnung „Projekt“ auf. Projekte bilden eine ideale Möglichkeit, Themen und Inhalte, die über fachspezifische Zugriffe hinaus gehen, in ihrer Komplexität aufzugreifen und in einem ganzheitlichen Ansatz verschiedene fachliche Perspektiven zu verbinden. Der pädagogische Begriff des Projektes hat seine historischen Wurzeln in den Lehren von John Dewey, der seine Theorie einer Arbeitsschule unter dem Eindruck veränderter Lebensbedingungen im Sinne einer demokratischen Erziehung formulierte. Seine Ausführungen stellen das gedankliche Fundament für eine Unterrichtsmethode dar, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:⁴⁴

- Relevanz der Inhalte für das Leben der Schüler
- Einbeziehen der Erfahrungswelt der Schüler
- Selbsttätigkeit und Mitbestimmung der Schüler
- handlungsbezogenes Vorgehen
- Öffnung der Schule

⁴⁴ vgl. Meierkord 1994, 222

- Gemeinsames Suchen nach Problemlösungen
- Zielorientierung: Präsentation der Ergebnisse

Hier zeigen sich bereits deutliche Überschneidungen zu den oben genannten Methoden Schülerorientierten beziehungsweise Fächerübergreifenden Unterrichts. Kennzeichnend für projektorientierten Unterricht ist des Weiteren die Unterteilung in verschiedene Phasen:

- Zielsetzung
- Planung
- Durchführung
- Präsentation/Beurteilung

Großangelegter Fächerübergreifender Unterricht mündet meistens in Projekte. Auch wenn die beiden Begriffe nicht deckungsgleich sind, so bildet Fächerübergreifender Unterricht doch zumeist die Basis für Projekte.⁴⁵ Der Terminus „Projekt“ ist allerdings durch seine theoretische Grundlegung in der pädagogischen Literatur teilweise in seiner Interpretation sehr stark reglementiert und eingegrenzt. Demgegenüber ist der Begriff des Projektes in der Schulpraxis inzwischen durch geradezu inflationären Gebrauch stark verwässert worden, so dass vielfach schlicht alle fächerübergreifend angelegten Unterrichtsvorhaben als Projekt bezeichnet werden.⁴⁶ Auch die Abgrenzung zu anderen verwandten Unterrichtsmethoden wie „Offener Unterricht“, „Schülerorientierter Unterricht“, „Erfahrungsbezogener Unterricht“ etc. lässt die nötige Trennschärfe vermissen. Viele dieser Ansätze haben ähnliche oder gleiche Kriterien und Forderungen wie die eben genannten. Besonders deutlich wird das im Konzept eines Schülerorientierten Musikunterrichts, der die Projektmethode ausdrücklich favorisiert *„Hier ist der Ort, an dem Schüler selbstständig planen, forschen, und entwickeln können, hier können sie Interessen und Erfahrungen, ihre Fähigkeiten und Wünsche in den Unterrichtsprozess einbringen.“*⁴⁷

Streng genommen erfüllen viele Projektvorhaben einige wesentliche Merkmale einer „reinen“ Projektmethode - etwa nach GUDJONS⁴⁸ - jedoch nicht. Dies trifft auch auf die meisten Circusprojekte zu. So sollen oft die Schüler die Zielsetzung und Planung des Projektes nicht ganz selbstständig vornehmen, und die Mitbestimmung der Schüler - laut der Projektmethode in allen Phasen des Unterrichts erforderlich - werden häufig insoweit eingegrenzt, als Vorgaben hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Musik ebenso wie zur Durchführung der einzelnen Stunden gegeben werden. Dennoch kann man wohl zumindest von einem *projektorientierten Arbeiten* sprechen, wenn die meisten der oben angesprochen Kriterien erfüllt sind.

Die Organisationsstrukturen der Schulen erlauben leider oft nur eingeschränkt die Berücksichtigung individueller Interessenlagen. Diese Tatsache steht - wie bereits dargelegt - eigentlich im Widerspruch zum übergeordneten Erziehungsziel selbstständigen Handelns und Denkens. Der Musikunterricht steht hier vor einem Dilemma, das angesichts der institutionellen Rahmenbedingungen nur schwer zu lösen sein wird. Daher sollten im Musikunterricht so oft wie möglich durch Projekte Situationen und Bedingungen geschaffen werden, die erlauben, dass Entscheidungen über Ziele und Wege gemeinsam von Schülern und Lehrern getroffen werden. Mit der Beschreitung solcher Wege sind am ehesten Mündigkeit und Eigenständigkeit als übergeordnete Bildungsziele trotz der oben angesprochenen Widersprüchlichkeit der Institution

⁴⁵ vgl. Meierkord 1994, 223

⁴⁶ vgl. u. a. Jank 2005, 152

⁴⁷ Pfeiffer/Terhag 2006, 7

⁴⁸ vgl. Gudjons 1992, 15f

Schule erreichbar. *„Vorhaben und Projekte bieten in besonderer Weise Gelegenheiten für Schüler und Lehrer, sich in der gemeinsamen Verständigung und Entscheidung über Ziele und Wege zu üben und durch selbstständiges Handeln Mitverantwortung für die Ergebnisse zu übernehmen.“*⁴⁹ *„(...) befriedigend können diese Ergebnisse nur dann sein, wenn sie mit den Motiven möglichst aller Beteiligten im Einklang stehen.“*⁵⁰

Bei der Verwirklichung von Circusprojekten findet soziales Lernen auf verschiedenen Ebenen statt. Das gemeinsame Üben evoziert viele soziale Kontakte zwischen den Schülern, aber auch zwischen Schülern und Lehrern. Durch die Gestaltung möglichst vieler Gruppenaufführungen werden ebenfalls soziale Kompetenzen gefördert. Die Schüler müssen sich in die jeweilige Gruppe eingliedern und ihre individuellen Stärken dort einbringen, ohne jedoch durch egoistische Einzelleistungen zu dominieren, indem sie lernen, ihr eigenes Können dort zurückzunehmen, wo es einen gemeinsamen Auftritt aus dem Gleichgewicht bringen könnte. Ebenfalls wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass im Rahmen von Projekten im Wechselspiel von individuellen und gemeinsamen Anstrengungen den Schülern das Gefühl vermittelt wird, eine Gemeinschaftsleistung zu erbringen, zu der jeder nach seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten einen Anteil leisten kann. Dieser Aspekt enthält für die Zukunft der Schüler im Hinblick auf die gewandelten Anforderungen im späteren Berufsleben sowie auch hinsichtlich gesellschaftlicher und sozialer Kompetenzen erhöhte Bedeutung. Bei einem solchen Vorhaben, das nur mit der Bereitschaft zu gemeinsamer Anstrengung zu bewältigen ist, können die Schüler gerade soziale Tugenden wie Fairness, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Verlässlichkeit im Umgang miteinander schätzen lernen, also alles das, was für die Persönlichkeitsbildung bedeutsam ist und in Bezug auf berufliche Qualifikationsprofile gemeinhin als Teamfähigkeit definiert wird. Auch die Erkenntnis, dass das Gelingen einer solchen gemeinschaftlichen Aktion ohne Selbstdisziplin, Geduld, Fleiß und vor allen Dingen Durchhaltevermögen nicht möglich ist, ist eine wichtige Erfahrung.

Insgesamt sind Circusprojekte in Aufbau und Zielrichtung exemplarisch für die Verwirklichung größerer aufführungsorientierter Vorhaben. Dadurch dass die Schüler erfahren, wie ein solches Produkt entsteht, wird ihnen quasi ein Blick hinter die Kulissen ermöglicht und ihr Bewusstsein dafür geschärft, dass kulturelle Produktionen, ganz gleich welcher Art, nicht nur als fertige Produkte zu sehen sind, sondern ihrer Präsentation jeweils ein längerer, oft mühsamer Entstehungsprozess vorausgeht. Ein solches „Hintergrundwissen“ kann u. a. sicherlich auch dazu beitragen, ein kritischeres Urteilsvermögen bezüglich der Qualität solcher Darbietungen herauszubilden.

Die institutionellen Voraussetzungen und Bedingungen für den Musikunterricht haben sich bereits in den letzten Jahrzehnten enorm verändert und werden sich vermutlich noch stärker wandeln. Daraus resultieren auch neue Anforderungen an die Unterrichtenden. Zunehmend werden - insofern dies die Kapazitäten der beteiligten Lehrer erlauben - Anteile des Faches Musik in Bereiche verlagert, die außerhalb des regulären Stundenplans der Schulen liegen. Der Umgang mit Musik in Arbeitsgemeinschaften und außerunterrichtlichen Projekten wird vermutlich in den nächsten Jahren noch weiter forciert werden. Der zur Zeit beginnende Prozess einer Veränderung der Schulpolitik, die sich in Richtung stärkerer Autonomie und eigenständiger Profilbildung von Schulen bewegt, lässt für die Zukunft hier größere Freiräume erwarten. Positiv dürfte sich in dieser Hinsicht auch der Trend zu mehr Ganztagschulen auswirken. Daher wird der Projektmethode zukünftig vermutlich eine steigende Bedeutung zukommen.

⁴⁹ Jank 2005, 99

⁵⁰ Ott 1994, 33

Im Rahmen von Projekten lässt sich auch eine Kooperation mit außerschulischen Institutionen leichter verwirklichen. Im Fach Musik wird bereits heute häufig mit Musikschulen zusammengearbeitet, die dann hauptsächlich das Vermitteln spezifischer musikalischer Fähigkeiten übernehmen. In Bezug auf Circusprojekte bieten sich jedoch noch weitere Kooperationsmöglichkeiten an, zum Beispiel mit Sportvereinen, Tanzschulen oder eben mit außerschulischen circuspädagogischen Einrichtungen.⁵¹

4.3.5 Polyästhetisch orientierter Musikunterricht

In der allgemeinen Didaktik entwickelten sich die Ideen zu einer „Polyästhetischen Erziehung“ seit den 1970er Jahren. Im Vordergrund stand dabei die Einbeziehung aller Sinne beim Lernen.⁵² *„Die Heranführung an Kunst-Vielfalt motiviert Interesse, fördert die Einstellungsbildung und stabilisiert Präferenzen. Mit derartiger Erweiterung des geistigen Umkreises von Wissen und Können und integrativem Durchdringen wird eine Mehrgestaltigkeit im ästhetischen Erleben und Lernen erreicht, die mehr ist als fächerübergreifende Koordination.“*⁵³ Die gleichzeitige Wahrnehmung verschiedener zusammen wirkender Kunstphänomene wird dabei als multimediale ästhetische Aktivität verstanden. In der Musikpädagogik greifen u. a. Konzeptionen wie die „Auditive Wahrnehmungserziehung“ sowie die „Integrative Musikpädagogik“ diese Aspekte auf und können im weitesten Sinne als fachbezogene Ausformungen der „Polyästhetischen Erziehung“ verstanden werden.⁵⁴

In der Praxis erweisen sich solche Konzepte oft als schwer umsetzbar. So bemerkt SCHNEIDER: *„In den 70er und 80er Jahren sind zwar Konzepte formuliert worden, für die ein Bezug auf Ästhetik grundlegend war (...), dieser konzeptionelle Aufbruch hat jedoch nicht zu einem Durchbruch ästhetischer Erziehung in Theorie und Praxis geführt.“*⁵⁵ Dies mag auch daran liegen, dass allein schon der Begriff „Ästhetik“ bezüglich seiner Bedeutung für die musikalische Bildung nicht eindeutig definiert ist und in verschiedenen Akzentuierungen verwendet wird. Als Konsequenz daraus ergibt sich *„ein weites und verführerisches Feld für mehr oder weniger willkürliche pädagogische Anknüpfungsversuche.“*⁵⁶ Ein weiterer solcher „Versuche“ soll hier nicht intendiert werden, vielmehr geht es um eine - von einem weder ideologisch noch philosophisch normativ vorbelasteten Begriff von (Poly)-Ästhetik ausgehende - speziell auf das Medium Circus ausgerichtete Integration verschiedener Künste, deren zentraler Bezugspunkt die Musik sein soll.

Noch relativ neu, aber für diese Zielperspektive der wohl treffendste Terminus ist der musikdidaktische Begriff der „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“, welcher im Wesentlichen auf den Erkenntnissen einer „Integrativen Musikpädagogik“ basiert. In diesem Konzept rückt die Integration von Einzelkünsten unter dem Dach der Musikpädagogik in den Fokus.⁵⁷ Es zeichnet sich ferner gegenüber den vorgenannten Ansätzen durch eine stärkere musikpraktische Orientierung aus: *„Musikalisch-ästhetische Bildung findet statt, wenn*

⁵¹ Im Kapitel 4.4.1 werden die zur Realisierung eines projektorientierten Umgangs mit Circusmusik erforderlichen organisatorischen Schritte eingehender erläutert sowie methodische Vorschläge zur Gestaltung musikalischer Inhalte innerhalb eines Circusprojektes unterbreitet.

⁵² vgl. Ehrenforth 1994, 25

⁵³ Bimberg 1994, 218

⁵⁴ vgl. Bimberg 1994, 218

⁵⁵ Schneider, R. 1996, 4f

⁵⁶ Schneider, R. 1996, 5

⁵⁷ vgl. Jank 2005, 55f

*Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen, so dass sich ästhetische Rationalität verwirklicht. Pädagogisches Handeln, dem daran gelegen ist, muss vielfältige Räume für ästhetisch rationales musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden.*⁵⁸ Hierbei können für Musikunterweisung verschiedene Umgangsweisen wie z. B. Komponieren, Musizieren, Tanzen, Musik hören oder über Musik sprechen zum Tragen kommen. Im Mittelpunkt der „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“ soll nach Möglichkeit immer ein klangliches Ereignis als Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung stehen. Die Frage nach der Auswahl der Unterrichtsinhalte bleibt jedoch ebenso wie Fragestellungen bezüglich der Kriterien, die für diese Auswahl maßgeblich sind, unbeantwortet.

Circusmusik ist als Gattung, die generell offen für die Beziehung zu anderen, eher visuell orientierten Kunstformen ist, für polyästhetische Erfahrungen in besonderer Weise geeignet.⁵⁹ In aller Regel existiert eine Verbindung zwischen Musik und „Bild“. Die Verknüpfung und das Zusammenwirken der Circusmusik mit anderen, im Wesentlichen visuellen Eindrücken ermöglicht daher ein synästhetisches Erleben. Musikpädagogisch bedeutsam ist dieser Umstand, da sich daraus eine Vielfalt inhaltlicher und methodischer Möglichkeiten ergibt. *„Indem Auge und Ohr gleichermaßen angesprochen und gefordert sind, wird die Ausbildung breit angelegter ästhetischer Wahrnehmungstätigkeiten gefördert. Für den Hörer öffnen sich neue Dimensionen des sinnlichen Erlebens von Musik.“*⁶⁰

Zugleich liegt hierin aber auch eine Schwäche dieser Kombination verborgen. Wo auf der einen Seite durch die Verknüpfung mit visuellen Inhalten Assoziationsräume geöffnet werden und der Zugang zur Musik dadurch erleichtert wird, lenken diese natürlich häufig auch von der Wahrnehmung von Musik ab. Am Beispiel von Circusmusik und ihrer häufig gering geschätzten Bedeutung wird dies besonders deutlich. Die außerschulische musikalische Erlebniswelt der Schüler ist überwiegend von Hörsituationen geprägt, in denen Musik mit visuellen Ereignissen gekoppelt ist. Dieser Umstand muss jedoch keineswegs generell als Defizit gewertet werden, denn programmatische Bezüge können grundsätzlich auch als eine Art Katalysator musikalischer Wahrnehmung besonders geeignet sein, das Verstehen von Musik zu befördern. Sicher nicht zufällig stößt Musik mit programmatischen Bezügen wie „Peter und der Wolf“ oder „Der Karneval der Tiere“ im Musikunterricht nicht nur bei Kindern und Jugendlichen, sondern auch bei den Musik Lehrenden auf eine so breite und äußerst positive Resonanz. Bereits im Primarstufenbereich gelten solche Werke unter Musikpädagogen als Erfolgsgaranten. *„Nach empirischen Erkenntnissen der Musikpsychologie neigen Kinder dazu, Musik grundsätzlich in bildlichem oder szenischem Kontext zu deuten. Die Vorstellung, es gäbe Musik, die nichts zu erzählen habe, ist den meisten fremd. Die enge Bindung musikalischer Wahrnehmung an bildliche oder szenische Vorstellungen schwächt sich mit zunehmendem Alter ab, bleibt aber für viele Menschen weiterhin bestimmend. Das gilt insbesondere für diejenigen, die keine formale musikalische Ausbildung erfahren.“*⁶¹

Problematisch wird es dann, wenn die Musikrezeption von Jugendlichen ausschließlich von solchen Mustern bestimmt wird. Eine bedenkliche Folge der Gewöhnung an eine permanente gegenseitige Beeinflussung visueller und akustische Reize ist u. a. die Tatsache, dass für heutige Schüler eine von außermusikalischen Kontexten unabhängige Begegnung mit Musik mittlerweile

⁵⁸ Rolle 1999, 11

⁵⁹ vgl. Kap. 3.1 u. 3.6

⁶⁰ Gies 2005, 145

⁶¹ Gies 2005, 147f

zum Ausnahmefall geworden ist. Aus diesem Umstand ergeben sich wichtige musikdidaktische Aufgaben und Zielstellungen, die hier zum Teil bereits an anderer Stelle erläutert wurden.⁶²

Auf der Perspektive eines polyästhetisch orientierten Unterrichts ergeben sich folgende Anregungen für die methodische Gestaltung:

- vielfältige kreative Handlungs- und Spielräume eröffnen
- individuelle (musik-) ästhetische Erfahrungen der Schüler einbeziehen
- generelle Offenheit gegenüber allen künstlerischen Ausdrucksformen vermitteln
- Musik so oft wie möglich in Beziehung zu beteiligten Künsten setzen
- gattungsbezogene, funktional orientierte ästhetische Kriterien entwickeln
- normative ästhetische Einordnungen vermeiden

Detaillierte methodische Vorschläge sind ferner natürlich abhängig von der jeweils zur Circusmusik in Beziehung gesetzten Kunstform, also in der Praxis von dem jeweiligen artistischen Genre, der konkreten Gestalt der Darbietung und den daran beteiligten künstlerischen Ausdrucksformen.⁶³

4.3.6 Interkultureller Musikunterricht

Da die Unterhaltungsform Circus ohnehin als multikulturelles Phänomen gelten darf⁶⁴, scheint bereits auf den ersten Blick die Integration verschiedenster Musikkulturen in die Circusmusik leicht möglich. Der Begriff „interkulturell“, der um 1980 in die pädagogische Diskussion Einzug hielt, wird zumeist verstanden als wechselseitige kulturelle Beziehung. Der interkulturelle Ansatz zielt dabei auf den Abbau von Diskriminierung und Diffamierung kultureller Differenzen sowie zugleich auf den Aufbau von bilateraler Verständigung im Hinblick auf sozialen Frieden. Interkulturelles Lernen orientiert sich dabei neben dem reinen Kenntniserwerb auch auf grundlegende Qualifikationen im Sinne von Verhaltensdispositionen, die gegenwärtige und zukünftige Urteile, Entscheidungen und Handlungen der Schüler mitbestimmen sollen.⁶⁵ Dazu gehört zum Beispiel die Bereitschaft, Fremdes als grundsätzliche Kategorie menschlichen Daseins zu akzeptieren sowie die Fähigkeit zur Empathie und Solidarität gegenüber Menschen ungeachtet ihrer kulturellen, religiösen oder nationalen Herkunft. Zentrales Moment in diesem Lernprozess ist der Wechsel der Perspektive durch Immersion in eine andere Kultur.⁶⁶

Die interkulturelle Musikpädagogik konzentriert sich dabei didaktisch wie methodisch auf einen vorwiegend musikimmanenten Vergleich von Musikkulturen.⁶⁷ Dabei schließt der Blick auf andere Kulturen fast zwangsläufig einen Vergleich mit eigenen Erfahrungen ein, so dass anhand von „musikalischen Schnittstellen“ Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede deutlich werden.⁶⁸ Die Beschäftigung mit anderen Kulturen kann in diesem Sinne auch zur Reflexion der eigenen Kultur führen. Doch sollte der Austausch bzw. Transfer nach neueren interkulturellen

⁶² vgl. Kap. 4.2

⁶³ In den Kap. 4.4.5 und 4.4.6 werden die stärker methodisch orientierten Konzepte zu „Musik und Szenische Gestaltung“ sowie „Musik und Bewegung“ näher erläutert und in Bezug zur Circusmusik gesetzt. Dort finden sich auch weitere Hinweise hinsichtlich möglicher Verfahrensweisen.

⁶⁴ vgl. u. a. Kap. 1.3 u. 2.1

⁶⁵ vgl. Merkt 1994, 123

⁶⁶ vgl. Kruse 2003, 7

⁶⁷ vgl. Merkt 1993, 4ff

⁶⁸ vgl. Ullrich 1997, 84f

Theorien nicht nur auf im regionalen Sinne „fremde“ Kulturen beschränkt bleiben, sondern ebenso die diversen Kulturen innerhalb unserer eigenen Gesellschaft und ihre Schnittstellen untereinander berücksichtigen. *„Für SchülerInnen mag eine Beethoven-Symphonie (...) evtl. ebenso fremd sein wie koreanische Pansori.“*⁶⁹ Der Begriff der Fremdheit lässt sich in einem breiter gefassten Sinne somit auf alle musikalische Erscheinungsformen, die unbekannt, ungewohnt oder unvertraut erscheinen, erweitern.

In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass eine einheitliche Musikkultur - bezogen auf den deutschsprachigen Kulturraum - in der heutigen Zeit ohnehin nicht mehr existiert. Ob in einer zunehmend globalisierten Welt eine scharfe Trennung zwischen einzelnen Musikkulturen überhaupt noch möglich und sinnvoll ist, bzw. ob die Grenzziehungen, wie sie zumal von Musikethnologen zum Teil immer noch vorgenommen werden, noch lange Bestand haben können, ist zunehmend in Frage zu stellen. Frühere Vorstellungen von Kultur als Ausdruck einer Lebensform eines einheitlichen Raumes treffen zumindest für westliche Industrienationen nicht mehr zu. *„Für die meisten unter uns sind, was unsere kulturelle Formation angeht, mehrfache kulturelle Anschlüsse entscheidend. Wir sind kulturelle Mischlinge.“*⁷⁰ Dies trifft insbesondere auf die heutige Schülergeneration zu, deren Mitglieder zumeist im Schnittpunkt mehrerer kultureller Bezüge stehen. Eine Folge davon ist, dass das übergeordnete Ziel des Musikunterrichts, identitätsstiftend zu wirken, kaum noch detailliert zu definieren ist. Als wichtige Zielsetzung lässt sich in diesem Sinne aus der Existenz einer multikulturellen Gesellschaft ableiten: *„Eine wichtige psychische Voraussetzung für eine produktive, bejahende Annahme dieser Vieldeutigkeit und Offenheit ist Ambiguitätstoleranz. Ambiguitätstoleranz umschreibt die Fähigkeit eines Objekts, auf Menschen und Situationen einzugehen, diese weiter zu erkunden, anstatt sich von Diffusität und Vagheit entmutigen zu lassen oder nach einem 'Alles oder nichts' -Prinzip zu werten und zu entscheiden.“*⁷¹

Allerdings muss den Schülern zunächst die Vielfalt des Angebotes bewusst gemacht werden. Erst dann lassen sich Kompetenzen erwerben, die eine begründete Auswahl aus diesem Angebot ermöglichen. *„Konkret bedeutet das, dass die Kinder und Jugendlichen lernen sollen, im Supermarkt der musikalischen Beliebigkeiten sich bewusst, selbstbestimmt, aktiv und sozialverträglich das für sie jeweils Richtige auswählen zu können.“*⁷² Gerade außermusikalische Assoziationsangebote - wie sie die Circusmusik in großer Vielfalt bietet - können dazu beitragen, Barrieren im Umgang mit ungewohnten Klängen abzubauen.⁷³ Denn funktionale, an außermusikalische Inhalte gebundene Musik wird aus einem anderen, „neutraleren“ Blickwinkel betrachtet und ist weniger abhängig von individuellen, emotional geprägten Geschmackspräferenzen.

Daher ergeben sich aus dem für Circusmusik typischen Nebeneinander verschiedenster musikalischer Gattungen und Stilebenen aus unterschiedlichsten Kulturen vielfältige Lernchancen. Dies ist besonders unter dem Motivationsaspekt von Bedeutung. Denn die Beschäftigung mit Circusmusik ermöglicht einen leichteren, geradezu selbstverständlichen Zugang zu Gattungen, die außerhalb der gewöhnlichen Schülerrezeption liegen. Die Bandbreite der im Circus gespielten Musik ist - wie ja bereits verdeutlicht wurde - nahezu unbegrenzt, und wohl in keiner anderen Unterhaltungsform ist die Mischung verschiedenster Musikkulturen so selbstverständlich. Somit können die Schüler auch mit Musikstilen in Berührung kommen, die

⁶⁹ Kruse 2003, 10

⁷⁰ Welsch 1994; zit. nach Kruse 2003, 9

⁷¹ Keupp et al. 1999, 279f; zit. nach Jank 2005, 122

⁷² Stroh 2005, 188

⁷³ vgl. Gies 2005, 150

ihnen ansonsten wenig geläufig sind, da sie jenseits ihrer musikalischen Präferenzen liegen. Der musikalische Horizont der Schüler lässt sich also durch die Begegnung mit Circusmusik beträchtlich erweitern. Dadurch können eventuell auch vorhandene Vorurteile abgebaut und Fehleinschätzungen revidiert werden. Dies gilt zum einen hinsichtlich eines interkulturellen Musikunterrichts für Musik, die aus fremden Kulturkreisen stammt. Zum anderen lässt sich eine Brücke schlagen von aktueller zu früher Populärmusik und von dieser zur Kunstmusik früherer Epochen. So können *„den Schülern Übergänge und Grenzüberschreitungen zwischen verschiedenen kulturellen und musikalischen Territorien“*⁷⁴ ermöglicht werden. Die Offenheit der Circusmusik allen musikalischen Gattungen, Stilen und Epochen gegenüber erweist sich hier als unschätzbare Vorteil.

Die Übergänge zwischen den verschiedenen musikalischen Kulturen sollten dabei allerdings in jedem Fall in beide Richtungen genutzt werden. JANK betont darüber hinaus zu Recht, dass die Fähigkeit zu einem solchen Transfer nicht nur von Schülern erworben werden sollte, sondern ebenso eine elementare Forderung an die Musiklehrer darstellt. Das setzt allerdings als Prämisse die Annahme einer prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Musik voraus. Hierarchische Ordnungen mit Unterscheidungen in höhere oder niedrigere Musikkulturen sind hier ebenso wie ethnozentrische Betrachtungsweisen fehl am Platz. Das schließt subjektive Vorlieben für den einzelnen nicht aus, impliziert aber Respekt und Toleranz gegenüber Wertentscheidungen anderer.

Definiert man Musik als eine universelle Sprache in dem Sinn, dass sie immer Anteile enthält, die Menschen unterschiedlicher Kulturzugehörigkeit hinsichtlich ihrer Wirkung in gleicher Weise ansprechen⁷⁵, bietet die Circusmusik hier eine geradezu ideale Basis, da sie - wie gezeigt - grundsätzlich so angelegt ist, dass sie multikulturell verstanden wird. Als nonverbale Verständigungsform vermittelt sie in vielfacher Weise musikalisches Verstehen auch über kulturelle Grenzen hinweg. Nicht nur die visuell wahrnehmbaren Inhalte von Circusvorstellungen, sondern auch die sie begleitende Musik sind relativ unabhängig von Vorbildung, kulturellem Hintergrund oder musikalischen Erfahrungen des Rezipientenkreises universell „verstehbar“. Circus als globales Medium und ebenso die Circusmusik operieren und funktionieren auf der ganzen Welt nach gleichen Mustern.

Die oft gescholtene Einfachheit und die Klischeehaftigkeit der Circusmusik erweisen sich hier als besonders vorteilhaft, denn positiv interpretiert werden sie zur Eindeutigkeit, die ein universelles Verstehen erst ermöglicht. *„Am ehesten wird man noch idiomatische Musik, deren Erscheinungsform weitgehend durch die Funktion, die sie erfüllen soll, bestimmt ist, adäquat verstehen, sofern in solcher Musik elementare menschliche Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen. (...) Als soziogene Universalien von Musik können daher nur bestimmte Verwendungszusammenhänge und Funktionen von Musik gewertet werden.“*⁷⁶ Die Circusmusik kann sicherlich als nahezu idealtypisches Phänomen eines solchen Verwendungszusammenhangs angesehen werden. Die Integration fremder Musik in einen stil- und kulturübergreifenden Kontext bietet besonders günstige Voraussetzungen für einen interkulturellen Austausch: *„Fremdes gewinnt einen zunehmenden Vertrautheitsgrad durch die Integration in bereits vorgeprägte Skripte, Schemata, Prototypen. Diese Art von Assimilation erfolgt nicht primär nach*

⁷⁴ Jank 2005, 71

⁷⁵ vgl. Fördermayr 1998, 99. Anderer Ansicht ist offensichtlich Terhag, der - ohne dies konkret zu belegen - argumentiert: *„Andererseits sollte die Musik unterschiedlicher Kulturen aber auch keinesfalls unterschiedslos zu einer 'Weltsprache' verkleistert werden, die angeblich in allen Ecken der Welt verstanden wird. Auch wenn in differenzierten Modellen (...) die Schnittstellen zwischen verschiedenen Musikkulturen gesucht und gefunden werden, hat es eine 'Weltsprache Musik' im umgangssprachlichen Sinn nie gegeben“* (Terhag 2004, 10).

⁷⁶ Fördermayr 1998, 100

*kulturgeschichtlich relevanten und wissenschaftlich aufgearbeiteten Kriterien, sondern im Hinblick auf die subjektive Valenz (...)*⁷⁷

Die als gemeinsame Basis und Ausgangspunkt interkulturellen Musiklernens erachteten musikalischen Universalien und Archetypen, die sonst vorwiegend in transzendenten, tiefenpsychologischen und unbewussten Schichten vermutet werden, treten hier ganz offen zutage. Als Beispiel sei nur der circustypische Trommelwirbel genannt, der in allen Kulturen gleiche oder doch zumindest ähnliche Konnotationen hervorruft. Ähnliches gilt für vielerlei weitere musikalische Klischees, zahlreiche idiomatische Wendungen und überhaupt für das generelle Bestreben von Circusmusik, klare und unmissverständliche musikalische Aussagen zu produzieren. Für eine pädagogische Vermittlung sind solche einfach erkennbaren Muster - auch und besonders in interkultureller Hinsicht - geradezu ideal. Der Einwand, damit zum Teil auch einer musikalischen Klischeebildung unnötig Vorschub zu leisten, ist sicherlich nicht ganz von der Hand zu weisen. Doch wiegen die Vorteile eines erleichterten Zugangs zu mehr oder minder universellen musikalischen Gesetzmäßigkeiten und der Weitung des musikalischen Horizonts der Schüler m. E. dieses Manko auf, denn auch wenn es sich in der Circusmusik oft nur um Fragmente fremder Musikstile handeln mag: *„Sie bewirken eine Erweiterung des musikalischen Erfahrungsinventars und damit des personengebundenen Musikkonzepts - unbeschadet der Tatsache, daß es sich hier aus Expertensicht meist nur um musikalische Oberflächenelemente eines bestimmten Stils, also um Klischees handelt.“*⁷⁸

Ebenso ließe sich kritisch anmerken, dass der Anspruch, Musik immer im Umfeld ihrer jeweiligen Kultur zu betrachten, dadurch vernachlässigt wird. *„Sinnvoll ist Musik als Teil anderer Kulturen nur unter Berücksichtigung ihres Kontextes zu erfassen. Während der abendländische Musikbegriff auf ein weitgehend unabhängiges, geschlossenes System abzielt, weist er in anderen Kulturen eine enge Verflochtenheit mit sozialen, religiösen oder auch politischen Aspekten auf.“*⁷⁹ Diese Bedingung, die eine fundamentale Voraussetzung für ein richtiges und umfassendes Verständnis ist, lässt sich im Hinblick auf circusmusikalische Verwendung nur unzureichend erfüllen. Dies stellt sicherlich einen Nachteil dar, und in diesem Sinne bietet Circusmusik in der Tat eine eingeschränkte Sichtweise auf fremde Musikkulturen und der Vorwurf wäre berechtigt.⁸⁰

Ein nur oberflächlicher, an Stilstereotypen orientierter Umgang mit fremder Musik kann aber bei einer Verwendung als Circusmusik vermieden werden, wenn zusätzlich in diesem Zusammenhang auch die ursprünglichen und in ihrer jeweiligen Kultur verankerten Erscheinungs- und Umgangsweisen der Musik im Unterricht thematisiert werden. *„Die Beurteilung dessen, wie gut oder schlecht, kompliziert oder einfach, artifiziell oder primitiv sich eine Musikkultur ausdrückt, kann dann hinter das Interesse zurücktreten, wie Menschen verschiedener Kulturen mit dem umgehen, was ihr Leben ausmacht, wie sie ihren Energien und ihren Fähigkeiten, sie in musikalisch-künstlerischer Weise umzusetzen, Ausdruck verleihen.“*⁸¹ Zusätzlich lassen sich Aspekte wie typische Kleidungsweisen, entsprechende Instrumentierung oder bestimmte mit der jeweiligen Musik verbundene Bewegungsrituale teilweise auch im

⁷⁷ Rösing 1998, 306

⁷⁸ Rösing 1998, 306

⁷⁹ Kruse 2003, 8

⁸⁰ Im Übrigen ist die Integration fremden musikalischen Materials als lediglich „exotische Zutat“ auch in der „E-Musik“ eine etablierte Praxis. *„In der (...) Oper werden Exotismen gern zur Verdichtung und akustischen Illusion von Lokalkolorit oder Milieu herangezogen“* (Rösing 1998, 294). In populären Musikformen hat die Verwendung solcher musikalischer Klischees ohnehin eine lange Tradition und reicht bis in die aktuelle Zeit: *„Ein (...) klischee-orientierter Umgang mit fremden Musikstilen ist für weite Bereiche der Popmusik bis auf den heutigen Tag kennzeichnend geblieben“* (Rösing 1998, 297).

⁸¹ Merkt 1993, 7

circensischen Kontext berücksichtigen. Andererseits ist eine Vereinfachung im Sinne einer didaktischen Reduktion in musikpädagogischen Zusammenhängen - zumindest, wenn man die hier ins Auge gefasste Schülerklientel und deren zumeist geringe musikalische Vorbildung berücksichtigt - ohnehin nur selten zu umgehen. Darüber hinaus sollte auch beachtet werden: Wirklich authentische Musikpraxis fremder, beispielsweise außereuropäischer Kulturen ist im Musikunterricht ohnehin kaum zu realisieren. Die Modelle, die einen solchen Anspruch erheben, konstruieren letzten Endes auch immer lediglich ein - selten stimmiges - Abbild von Wirklichkeit. Hier stößt der interkulturelle Musikunterricht *„durch die Tatsache, dass das kulturelle Bezugssystem, in dem eine fremde Musik steht, nur ungenügend vermittelt werden kann,“*⁸² ganz klar an seine Grenzen.

Zudem darf nicht übersehen werden, dass vieles von dem, was unter die Oberbegriffe „Weltmusik“ bzw. „World Music“ gefasst wird⁸³, ähnliche Simplifizierungen aufweist und demzufolge - gemessen an den ursprünglich zu Grunde liegenden Musikkulturen - Ungenauigkeiten und Verfälschungen in mindestens ebenso starkem Maße nach sich zieht. *„Ob es sich bei den angebotenen Produkten um authentische Klänge von Musik fremder Kulturen, um Bearbeitungen, Collagen, Simultanmontagen, Fragmente von 'Exotischem' oder sogar um Neukompositionen im Stil fremder Musiken handelt, scheint häufig kaum noch von Bedeutung zu sein (...)"*⁸⁴ Dieser durch die Globalisierung ungeheuer beschleunigte Trend zu einer „Weltmusik“, die aus Kreuzungen („cross-over“), Mischformen und Fusionen verschiedenster multiethnischer Musikstile besteht, hat längst den kommerziellen Sektor erreicht und prägt durch seine starke Verbreitung inzwischen auch die Hörgewohnheiten von Schülern. *„Zwischen den Kulturen ist heute der Ort, an dem Entscheidendes evtl. sogar Zukunftsweisendes an musikkultureller Entwicklung stattfindet.“*⁸⁵ Folgt man dieser Hypothese, so ist die Mischung verschiedenster Stilrichtungen und Gattungen in der Circusmusik erst recht von erhöhter aktueller und zukünftiger Relevanz.

Gerade da, wo Musik funktionalisiert wird, ändert diese in der Regel fast zwangsläufig auch ihr Erscheinungsbild. Wenn also eine ursprünglich in einem völlig anderen Kontext verwendete Musik aus ihrem kulturellen Zusammenhang gerissen wird und die Funktion einer Begleitmusik im Circus erfüllen soll, versteht es sich von selbst, dass diese Musik, um diese Funktion adäquat ausfüllen zu können, Veränderungen unterliegt. Allein schon die aufgewiesenen Anforderungen, die Circusmusik an die formalen Parameter einer Musik stellt⁸⁶, bedingen eine größtmögliche Anpassung, die nur in den seltensten Fällen ohne Einbußen bezüglich der Originalform eines Musikstückes vonstatten gehen kann. Der Anspruch größtmöglicher Authentizität kann sich in diesem Rahmen allenfalls auf Klangeigenschaften beziehen. Jedoch erschweren die für Circusmusik in der Schule sicherlich notwendigen Umarbeitungen und Arrangements, bedingt

⁸² Kruse 2003, 12

⁸³ Der Begriff „Weltmusik“ ist bisher nur unzureichend definiert und wird unterschiedlich interpretiert. Fraglich ist vor allem, ob und ab welchem Grad eine Vermischung von Musik aus diversen Kulturen bereits in diesen Bereich einzuordnen ist. Die Grenzen sind hier unscharf und die Übergänge fließend, da der Begriff letztlich immer auf eine universelle Verstehbarkeit abhebt. Nach Broughton (2000, XII) reicht die Spannweite von *„populären, volkstümlichen und klassischen Musiktraditionen, (...) von der ältesten bis zur jüngsten Welt der Musik, von jahrhundertealten Traditionen zu aktuellen Verschmelzungen.“* Vielfach wird aufgrund der weiten Interpretationsmöglichkeiten solcher Definitionen kritisiert, dass Weltmusik als Begriff ein eher nichtssagendes Etikett darstellt. Etabliert hat sich der Terminus seit Ende der 1980er Jahre vor allem in der Musikindustrie, wo Weltmusik im vergangenen Jahrzehnt die größten Wachstumsraten aller Musikrichtungen zu verzeichnen hatte (vgl. Broughton 2000, XIII). Merkt gibt in diesem Zusammenhang aus musikpädagogischer Sicht zu bedenken: *„Interkulturelle Musikpädagogik darf keineswegs mit undifferenzierten Vorstellungen von 'Weltmusik' verwechselt werden. Sie verdeutlicht zum einen die Vielfalt und Unterschiede der Musikkulturen der Welt, sucht aber zum anderen gleichzeitig bewußt musikalische Berührungspunkte, ohne der einen Musikkultur die Merkmale der anderen aufzwingen zu wollen“* (Merkt 1994, 123).

⁸⁴ Rösing 1998, 301

⁸⁵ Schütz 1997, zit. nach Kruse 2003, 12

⁸⁶ vgl. u. a. Kap. 3.3

durch jeweils zur Verfügung stehende Instrumentierungs- und Besetzungsmöglichkeiten, diese Aufgabe erheblich.

Dadurch dass in erster Linie die funktionale Aufgabe der Musik entscheidend für ihre Auswahl ist, kann letztlich auch ein anderes Dilemma interkulturellen Musikunterrichts umgangen werden. Dieser wird häufig als Gratwanderung empfunden, wenn es um die Entscheidung geht, welche Musikkulturen im Unterricht behandelt werden sollen. *„Musik, die allen SchülerInnen gleichermaßen fremd ist, bietet sich ebenso an wie solche aus den Herkunftsländern von Migrantenkindern.“*⁸⁷ Nicht selten jedoch entwickeln Schüler Widerstände gegenüber der Behandlung von Musik ihrer Herkunftskultur, andererseits reagieren Schüler mit Migrationshintergrund häufig mit Enttäuschung und empfinden es als Abwertung „ihrer“ Musik, wenn eine allen Schülern gleichermaßen fremde Musikkultur der Musik aus ihren Herkunftsländern vorgezogen wird.

Interkultureller Musikunterricht ist darüber hinaus durch einige Merkmale gekennzeichnet, die sich auch in anderen Konzeptionen wiederfinden, so z. B. die Betonung praktischen Musizierens als bevorzugter Zugang vor rezeptiven Umgangsformen.⁸⁸ Ein anderer wesentlicher Bestandteil ist die auch in Ansätzen wie dem Projektorientierten Musikunterricht geforderte Veröffentlichung der Ergebnisse interkultureller Arbeit im Rahmen schulischer und nach Möglichkeit auch außerschulischer Präsentationen.⁸⁹

4.3.7 Populäre Musik im Musikunterricht

Der Begriff „Populäre Musik“ hat sich in der Musikpädagogik seit einigen Jahren als Sammelbegriff für die Stilrichtungen Rock-, Pop- und Jazzmusik eingebürgert und schließt sämtliche Untergruppierungen und Spezialrichtungen dieser Genres mit ein. Die Verwendung eines gemeinsamen Begriffs für zum Teil recht unterschiedliche Arten von Musik wirft zahlreiche Probleme auf, zumal auch die Grenzbereiche nicht deutlich abgesteckt sind.⁹⁰ Da der Begriff „populär“ im Wortsinne in erster Linie auf eine hohe Akzeptanz und Resonanz beim Publikum abhebt, wird dadurch eigentlich eine Offenheit gegenüber allen Musikrichtungen impliziert.

Unklar ist beispielsweise, inwiefern auch populäre Werke des klassischen Repertoire oder auch Gattungen der Volksmusik hierzu zu rechnen sind. Gerne wird hier als Beispiel Mozarts „Kleine Nachtmusik“ angeführt, deren weltweite Popularität unbestritten ist. *„Und da gibt es den sogenannten Grenzbereich, der Schlager von Paul Lincke, das Salonstück vom Alpenglücken, der vollkommen gerade gesetzte vierstimmige Chor zum Spiritual, hier und da von einer Synkope geziert, oder das klavierbegleitete Küchenlied.“*⁹¹ Daher wäre der Begriff „Populärmusik“ im Prinzip treffender, da hier die etymologische Herleitung auch die historischen Wurzeln und die Verankerung dieser Musik im Volk mit einschließt. SCHÜTZ schlägt hingegen eine Unterscheidung des Zweiges spezieller „Pop/Rockmusik“ von sonstiger populärer Musik vor.⁹² Da sich in musikpädagogischen Kontexten aber - wie oben erläutert - der Begriff „Populäre Musik“ trotz aller Bedenken etabliert hat, werde ich diesen im Folgenden ebenfalls verwenden.

⁸⁷ Kruse 2003, 8

⁸⁸ vgl. Kruse 2003, 7

⁸⁹ vgl. Merkt 1993, 7 u. Ullrich 1997, 88

⁹⁰ vgl. Schepping 2001, 400

⁹¹ Schleuning 1999, 18

⁹² Schütz 1995, 264; vgl. auch Jerrentrup 1997, 279ff

Dort, wo speziell aktuelle Stilrichtungen der Pop- oder Rockmusik angesprochen werden, wird der Terminus „moderne populäre Musik“ verwendet.

Die Einbindung von populärer Musik in den Musikunterricht ist mittlerweile an deutschen Schulen zur selbstverständlichen Realität geworden. Ebenso darf die seit den 1970er Jahren häufig geäußerte Forderung, populäre Musik möge den gleichen Stellenwert wie andere Themen im Musikunterricht erhalten, inzwischen als erfüllt betrachtet werden. Die aktuelle musikpädagogische Diskussion beschäftigt sich zur Zeit daher kaum noch damit, ob populäre Musik in die Musikpädagogik integriert werden soll, sondern vielmehr steht die Frage im Vordergrund, auf welche Weise dies geschehen soll.

Für den Umgang mit populärer Musik hat sich die Ansicht durchgesetzt, dass ein Zugang über das praktische Musizieren eine besonders vorteilhafte Methode darstellt. Dabei wird m. E. allzu leicht übersehen, dass auch die theoretische Beschäftigung mit populärer Musik im Unterricht durchaus sinnvoll ist. Denn nach meinen Beobachtungen verkommt das praktische Musizieren von Rock- oder Popmusik in der Schule nicht selten zu einem fast blind zu nennenden Aktionismus und führt auf diese Weise allenfalls zu einer unreflektierten Verdoppelung von Medienerfahrungen. Die Einbeziehung historischer Aspekte oder die Beschäftigung mit dem soziokulturellen Hintergrund dieser Musikkulturen geschieht allenfalls am Rande. Ein solches Vorgehen wird der geschichtlich bedeutsamen Rolle populärer Musik jedoch nicht gerecht. *„Sie hat als eine stigmatisierte Musik wie auch als ein weltweit verbreitetes Akkulturationsprodukt mittlerweile eine umfangreiche historische Dimension, die sich vor allem durch Information, Verbalisierung und durch Musikhören erschließt.“*⁹³

Betrachtet man die verkürzten und oft einseitigen pädagogischen Erklärungsmodelle zur Entstehung und Entwicklung aktueller populärer Musik, so erwächst daraus allerdings zumeist der Eindruck, als würde diese ausschließlich auf afro-amerikanischen Wurzeln fußen. Mit beängstigender Regelmäßigkeit werden europäische Anteile in diesem historischen Prozess vernachlässigt.⁹⁴ Dass Gattungen wie beispielsweise Polka und Marsch hier eine prägende Komponente darstellen, wird bestenfalls unterschlagen, oft jedoch sogar verleugnet.⁹⁵ Dagegen werden Stilrichtungen wie Blues, Gospels und Spirituals, Jazz und Rock'n Roll in pädagogischen Zusammenhängen ausführlich als Vorläufer heutiger Pop-Musik beschrieben und erklärt.

Entscheidend dafür mag die mittlerweile überragende Marktdominanz der US-amerikanischen Einflüsse in der Popmusikbranche sein. Doch was schon im Hinblick auf die populäre Musikkultur Amerikas eine eingeschränkte Perspektive verrät und schlicht ein falsches Erklärungsmuster ist, gilt für die Geschichte der deutschen, resp. europäischen populären Musikkultur in verstärktem Maße. Gerade im Bereich der populären Musik werden jedoch europäische oder speziell deutsche Phänomene der Unterhaltungsmusik früherer, aber auch heutiger Zeit im Fach Musik zu wenig berücksichtigt. Die Befassung mit europäischen Musiktraditionen beschränkt sich zumeist auf die vermeintliche Hochkultur. Dass die populäre und „unterhaltende“ Musik in Europa eine ebenso lange und interessante Entwicklungsgeschichte hat und sie, was historische Wurzeln und Auswirkungen hinsichtlich

⁹³ Terhag 1997, 6

⁹⁴ Besonders deutlich wird dies an dem Beispiel der Gattung „Musical“. In zahlreichen Lehrwerken werden Musicals oft als originär amerikanische Ausprägung des Musiktheaters vorgestellt, ohne dass die europäische Entwicklungslinie oder gar die Gattung Operette in diesem Zusammenhang überhaupt erwähnt werden. Als historische Vorläufer werden stattdessen einseitig Minstrel-Shows oder Vaudeville-Theater genannt.

⁹⁵ Außereuropäische Musikwissenschaftler registrieren dieses Phänomen im Übrigen mit Verwunderung, wie u. a. aus folgendem ironisch-provokativ formulierten Zitat hervorgeht: *„Europa hat heute nicht einmal mehr das Recht auf eine exklusive Deutung und Nutzung seiner eigenen Traditionen (...)“* (Bhagwati 2004, zit. nach Imort 2004, 331).

aktueller Pop- und Rockmusik-Genres betrifft, sogar eine sehr einflussreiche Rolle spielt, kommt im Musikunterricht nur selten zur Sprache. Ganze Entwicklungsströme und Gattungen europäischer Provenienz werden nahezu ausgeblendet. Die Genres der „leichten“ Unterhaltungsmusik wie Operette, Revue, Schlager- oder auch Marsch- und Blasmusik - eben all jene, die in der Circusmusik vereint sind - werden völlig vernachlässigt. Auch unter dem Aspekt ihrer Intention müssen alle diese Gattungen aber als Vorläufer moderner populärer Musik angesehen werden, denn ihr Regulativ ist seit jeher Angebot und Nachfrage, und sie sind in erster Linie einem attraktiven Repertoire verpflichtet. Präsentiert werden nahezu ausschließlich jene Melodien und Werke, die beliebt sind und Erfolg beim Publikum versprechen.

Die vielgerühmte Offenheit moderner Musikpädagogen gegenüber „allen“ musikalischen Kulturen und Stilrichtungen stößt oft gerade dort an ihre Grenzen, wo es um speziell auf den deutschen Kulturraum bezogene musikalische Erscheinungsformen geht. Die Beschäftigung mit heimischen musikalischen Traditionen wird vielfach als antiquierte Form des Musikunterrichts diskreditiert. Dies hat vor allem im Hinblick auf ein umfassendes Verständnis der Geschichte der populären Musik in Deutschland fatale Auswirkungen. Eine solche eindimensionale Sichtweise stigmatisiert aber nicht nur einen ganzen Zweig populärer Musik, sondern unterwandert damit auch die Bemühungen, Kinder und Jugendliche zu größerer Toleranz und Offenheit gegenüber ungewohnten Musikstilen zu erziehen.

Jenseits ästhetischer Vorbehalte sollte es aber doch immer nur darum gehen, den Schülern dem jeweiligen musikalischen Genre adäquate und gerecht werdende Kriterien für die Einordnung und Bewertung von Musik zu vermitteln. Ein interessantes Phänomen wird in diesem Zusammenhang meines Erachtens in didaktischen Überlegungen zu populärer Musik allzu oft übersehen: Dabei geht es um eine Fähigkeit, die auch und ganz besonderes die Circusmusik bzw. Circusmusiker auszeichnet. Diese wissen, ähnlich wie Musiker aus anderen populären Sparten, meist intuitiv, welche Musik sie wann und „wozu“ zu spielen haben und sind zusätzlich in der Lage, situationsabhängig höchst flexibel ihr Repertoire oder manchmal auch ihre Spielweise den Wünschen der Rezipienten anzupassen. Diese Fähigkeit besaßen schon die mittelalterlichen Spielleute in hohem Maße und besitzen heute noch interessanterweise besonders ausgeprägt oft laienhafte Musiker, z. B. solche aus volksmusikalischen Gattungen.⁹⁶ *„Jedem sind (...) wohl schon solche universellen Volksmusiker begegnet, die auch mit Genre-Übertretungen kaum Schwierigkeiten haben.“*⁹⁷ Zu untersuchen, anhand welcher musikimmanenter oder auch außermusikalischer Kriterien sich diese Kompetenz definieren lässt, ließe sicherlich auch für die Musikpädagogik aufschlussreiche Erkenntnisse erwarten. Denn *„wenn es gelänge, hinter die Mechanismen zu kommen, die ein derartiges kommunikatives und flexibles Musik- und Musikerverhalten erzeugt, so könnte man wohl auch die Spur neuer pädagogischer Ideen finden, die dem Schüler oder der Schülerin ermöglichen, ausgehend von der ganz individuellen Konstellation eigene Entwürfe von Musik und musikalischen Kommunikationspotentialen (...) zu realisieren und zu erlernen.“*⁹⁸

Es müsste darüber hinaus auch die historische Entwicklung populärer Musikgattungen thematisiert werden, um von dort aus Bezüge zu modernen Gattungen aufzeigen zu können. Die Circusmusik ist als konstantes Phänomen populärer Musik durch ihre mittlerweile über zweihundertjährige Historie hierfür besonders prädestiniert.⁹⁹ Dazu gehört aber als ganz wesentliche Voraussetzung ein umfassender, Fachgrenzen überschreitender Blick auf historische

⁹⁶ vgl. Schepping 2001, 402f

⁹⁷ Jank 1992, 57

⁹⁸ Jank 1992, 57

⁹⁹ vgl. Kap. 1.3

Wurzeln und auf das gesellschaftliche und kulturelle Umfeld der Musik. Dies ist im Umgang mit fremden, außerhalb unseres eigenen Kulturraums liegenden Musikformen und -gattungen inzwischen fast schon zur musikpädagogischen Selbstverständlichkeit geworden. Ein solches, mehrdimensional angelegtes Vorgehen muss aber auch für die Beschäftigung mit unserer eigenen Musikkultur - und zwar für sämtliche Bereiche, d. h. eben auch für populäre Musik - zum bestimmenden Moment werden.

Nicht selten besitzen heutige Schüler mehr Erfahrungen und Kenntnisse bezogen auf außereuropäische, z. T. exotische Musiktraditionen als über die Musikkultur ihres eigenen Lebensraumes. Um nicht falsch verstanden zu werden: Dies bedeutet nicht, dass fremde Musikkulturen nicht im Musikunterricht thematisiert werden sollten. Im Gegenteil, angesichts des durch die Globalisierung beschleunigten Trends zu einer universalen „Weltmusik“ ist das sogar dringend erforderlich.¹⁰⁰ So groß aber die Faszination exotischer und außergewöhnlicher Klänge und der damit verbundenen Lebensformen auch sein mag, darf dabei die eigene kulturelle Basis nicht aus dem Blick verloren werden. Schon wegen der ideologischen Vorbelastung scheint aber eine Auseinandersetzung mit einigen speziellen Formen populärer Musik des deutschen Kulturraums schwierig. Stichworte wie „Mussische Erziehung“ oder die zu Zeiten des NS-Regimes regelrecht missbrauchte Gattung der „Marschmusik“ seien hier stellvertretend genannt.

Eventuell rührt die Abneigung zum Teil aber auch daher, dass diese Art populärer Musikformen oft als Laienmusik mit geringerem künstlerischen Anspruch verstanden wird. Bezeichnenderweise führten die Rechtfertigungs- und Legitimationsstrategien für populäre Musik als Unterrichtsgegenstand innerhalb der musikpädagogischen Diskussion in den 1970er Jahren den Jazz gerne als elaborierte und ausdifferenziertere Form ins Feld. Ebenso oft und gerne wurden die polyrhythmischen Strukturen afrikanischer Musik oder das hohe handwerkliche Niveau einzelner Musiker als Beleg für deren pädagogische Bedeutsamkeit herangezogen. Aber gerade bei populärer Musik können „Kompliziertheit“ oder künstlerische Fertigkeiten nicht als Maßstab gelten. Abgesehen davon, dass ursprünglicher Jazz nach solchen Kriterien eine zunächst eher simple Musikform war, ist es eine fehlgeleitete Ansicht, den „Wert“ populärer Musik nach ästhetischen Maßstäben der Kunstmusik zu bemessen.¹⁰¹ Damit bewegen sich leider auch viele vordergründig „aufgeschlossene“ Musikpädagogen - mir scheint, ohne dass ihnen das bewusst ist - in dem eigentlich überwunden geglaubten Diskurs über hochwertige und minderwertige Musik und manifestieren damit eben genau solche hierarchische Abstufungen, gegen die sie selbst ankämpfen, wenn es um die Anerkennung weniger vertrauter, aus fremden Kulturen stammender Musik oder um aktuelle Popmusikrends geht: *„Musikbezogenes Lernen sollte sich immer integrativ (Hervorh. im Original) vollziehen. Gemeint ist eine nicht-hierarchische Integration der Rock- und Popmusik, auch des Jazz oder ethnischer Musik in ein umfassendes musikpädagogisches Curriculum.“*¹⁰²

Das mag hauptsächlich an der von pop- und rockmusikalischen Inhalten geprägten Sozialisation vieler Musiklehrer liegen, ist aber keine Entschuldigung für dieses Defizit. Eventuell finden sich Gründe für die Vernachlässigung aber auch darin, dass die Geschichte der populären Musik Europas aufgrund ihrer bis in die heutige Zeit noch wirksamen musikwissenschaftlichen Stigmatisierung als minderwertige Gattung bisher nur wenig erforscht oder gar für die pädagogische Vermittlung „aufbereitet“ ist. Die Berücksichtigung von Rock- oder Popmusik im Musikunterricht scheint vor diesem Hintergrund oft nur ein vermeintliches Eingehen auf

¹⁰⁰ vgl. Kap. 4.3.6

¹⁰¹ vgl. Kap. 3.5.4

¹⁰² Schütz 2004, 274

Präferenzen der Schüler zu sein. In Wirklichkeit ist hierfür wohl oft die musikalische Erfahrungswelt der Musikpädagogen weitaus evidenter.

Als wichtigstes und häufigstes Argument wird jedoch die Anknüpfung an die Lebenswelt und die Hörgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen angeführt. Dies scheint eine größere Motivation der Schüler sicherzustellen, hat aber andererseits durchaus seine problematischen Seiten, denn es gibt keine Musikgattung, die bei allen Jugendlichen durchgehend beliebt wäre. *„Die individuellen Vorlieben sind in diesem Bereich bisweilen so ausgeprägt und subjektiv so bedeutsam, daß ihre Thematisierung auf entschiedenem Widerstand trifft.“*¹⁰³ Übersehen werden zudem häufig auch die aus Gruppendruck resultierenden Konformitätsprozesse und Erkenntnisse, dass *„der vermutete Geschmack Gleichaltriger hinsichtlich Rock-Musik überschätzt“* wird und *„die Akzeptanz von eher traditioneller Musik vor Gleichaltrigen nicht zugegeben wird.“*¹⁰⁴ Der Versuch, allen oder auch nur möglichst vielen Schülern gerecht werden zu wollen, endet daher zumeist in einer Sackgasse, zumal dabei die Gefahr besteht, ständig aktuellen Trends hinterherzuhinken. Denn *„die traditionelle Musikpädagogik hat sich rückblickend (...) als unfähig erwiesen, auf das jeweils aktuelle Kulturleben inhaltlich angemessen und behutsam zu reagieren...“*¹⁰⁵, und selbst junge Musikpädagogen scheinen zunehmend überfordert, wenn es um Kompetenzen in einzelnen Stilbereichen moderner populärer Musik geht. *„Dies kann z. B. dazu führen, daß selbst ein Lehrer mit ‚guter‘ rockmusikalischer Sozialisation von den Schülern nicht mehr als Fachautorität anerkannt wird, weil dessen Musikverständnis sich an 10 Jahre alter Musik orientiert. Zudem wird er durch die schnelle Stilrotation im Bereich Pop-Rock immer wieder ästhetisch neu herausgefordert, was auf Dauer ermüdet.“*¹⁰⁶ Die völlig unüberschaubar gewordene Fülle an Produktionen, die selbst von Schülern mit regelmäßigem und ausgiebigem Konsum von Popmusik nicht einmal mehr annähernd überblickt werden kann, tut hier ein Übriges.

Daher ist mit Nachdruck für einen erweiterten Begriff von populärer Musik zu plädieren, der eben sämtliche oben genannten, im Wortsinne populären Stilrichtungen mit einfließen lässt. Damit ließe sich das ohnehin aussichtslose Unterfangen, ständig neue Trends zu berücksichtigen, beenden. Statt dessen sollte es vielmehr darum gehen, inhaltliche und stilistische Kongruenzen populärer Musik eben an ganz verschiedenen, auch historischen Beispielen im Musikunterricht aufzuzeigen und damit ein breites Verständnis für jegliche Art unterhaltender Musik zu ermöglichen. Am Beispiel Circusmusik ist dies besonders gut möglich, da hier seit jeher - wie dargestellt - alle populären Gattungen einbezogen sind. Ansatzpunkte bietet die Circusmusik hier auch im Verhältnis zu neueren Gattungen zu Genüge. Denn in der populären Musik sind ästhetische Standards wirksam, die sich in wesentlichen Aspekten mit denen der Circusmusik decken. Diese Verwandtschaft gilt insbesondere hinsichtlich moderner Formen der Rock- und Popmusik, da sie Merkmale aufweist, die denen der Circusmusik in frappierender Weise ähneln: *„Große Teile der Pop-/ Rockmusik sind mit Absicht einfach strukturiert, um eine möglichst große Zahl von Hörern, auch solche noch ohne einschlägige Hörerfahrungen, zu erreichen. Sie zielen auf Wahrnehmungsvereinfachung.“*¹⁰⁷

¹⁰³ Schneider, R. 1996, 6. Dieser Umstand sollte jedoch nicht einseitig als Problem betrachtet werden, denn grundsätzlich zeigt sich hier ja eine sehr positive Wirkung von Musik, denn eine starke affektive Bindung an Musik gilt ja mit Recht als wünschens- und erstrebenswertes Ziel der Musikpädagogik.

¹⁰⁴ Niketta 2002, 336

¹⁰⁵ Terhag 1997, 4

¹⁰⁶ Jerrentrup 1997, 285

¹⁰⁷ Schütz 2004, 270

So lässt sich die spezielle Eignung moderner populärer Musik für die Verwendung in der Circusmusik allein schon anhand ihrer musikalischen Parameter begründen.¹⁰⁸ Dazu gehören folgende Merkmale:

- starke Betonung der rhythmischen Komponente
- deutlich gegliederter formaler Aufbau mit klaren Abschnittsbildungen
- „Baukastensystem“ mit austauschbaren Formteilen
- einfache Reihungsformen
- überschaubare Harmonik
- ostinate Begleitrhythmen
- Einbeziehung von Improvisation
- Stimulation zur Bewegung

Ein weiterer verbindender Aspekt ergibt sich aus dem Umstand, dass die pop- und rockmusikalische Ästhetik ähnlich wie die Circusmusik in weiten Teilen von einer starken Anknüpfung an körperliche Ausdrucks- und Bewegungsmöglichkeiten geprägt ist. Allerdings erscheint es fraglich, dass als „Königsweg“ in der Musikdidaktik in den letzten Jahren immer wieder das eigenständige Produzieren von Pop- oder Rockmusik durch Schüler gefordert wird, um an die reale musikalische Lebenswirklichkeit anzuknüpfen. Ein üblicher Musizierprozess findet in der aktuellen Pop- und Rockmusik kaum noch statt. Hauptsächlich wird die Klangerzeugung mittels Computern vorgenommen, und in digitalen Aufnahmeverfahren werden anschließend einzelne Versatzstücke (Patterns) aneinander gereiht und arrangiert. Erst im Studio entstehen komplette Stücke. Konsequenter weitergedacht, müsste man in Anlehnung an die o. g. reale Lebenswelt auch im schulischen Bereich solche modernen Produktionsverfahren anwenden. Auch hier hinkt die Musikpädagogik wieder einmal hinterher, und die einseitige Orientierung an aktuellen Musikrends erweist sich wiederum als utopisch und perspektivlos. Womöglich wird dem pop-musikalischen Band-Instrumentarium, das in letzter Zeit nahezu alle Schulen als Grundausrüstung angeschafft haben, in einigen Jahren ein ähnliches Schicksal beschert sein, wie es das Orff-Instrumentarium, das mittlerweile ein zumeist unbeachtetes Dasein fristet, schon heute erlebt. Deshalb ist ein Umdenken bei der Beschäftigung mit populärer Musik dringend angezeigt. Gerade die Circusmusik bietet hier große Chancen, denn sie hat zum einen traditionelle Musik- und Musizierformen bewahrt und passt sich zum anderen dennoch flexibel den jeweils vorherrschenden Stilrichtungen an.

Dass in der Circusmusik auch der Einsatz neuer Medien in vielfältiger Weise möglich ist, wird im Folgenden noch ausführlicher dargelegt.¹⁰⁹ Hier bieten sich Chancen zur Nutzung aktueller musikalischer Gebrauchspraxen von Jugendlichen, die auch zur Vorbereitung auf künftige Lebenssituationen sinnvoll erscheinen, da spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten in der Handhabung von Medien auch als berufliche Qualifikationen immer bedeutsamer werden. Auf diese Weise ließe sich ein praxisbezogener Beitrag zur Medienerziehung leisten, indem durch ein sachgerechtes, selbstbestimmtes und kreatives Gestalten wichtige Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien erworben werden. Letztlich kann so auch auf diesem Weg die bislang eher passive Rezeption von „fertiger“ Musik zunehmend in einen aktiven, produktiven Umgang mit Musik umgewandelt werden.

¹⁰⁸ vgl. Kap. 3.3

¹⁰⁹ vgl. u. a. Kap. 4.3.8

4.3.8 Aufbauender Musikunterricht

Das Konzept eines „Aufbauenden Musikunterrichts“ - ein Terminus, der in den letzten Jahren Einzug in die musikdidaktische Diskussion gehalten hat - zeigt sich in seinen Grundzügen als Zusammenführung verschiedener oben genannter Konzeptionen.¹¹⁰ Ausgehend von der Erkenntnis, dass einerseits eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem Anspruch tradierter musikpädagogischer Konzepte und den schulischen Bedingungen für Musikunterricht besteht, es aber andererseits einen „Königsweg“ in der Musikdidaktik letzten Endes nicht geben kann, erhebt der „Aufbauende Musikunterricht“ die Kombination verschiedenster didaktischer und methodischer Ansätze gewissermaßen zum Prinzip.¹¹¹ Er vereinigt daher vielerlei Elemente diverser - zum Teil oben bereits ausführlicher dargelegter - Konzeptionen. *„Sie können und sollen in der Unterrichtspraxis alltäglich und selbstverständlich eingesetzt werden. Unser Ansatz ist nicht neu; er greift solche Konzepte und Konkretisierungen auf. Neu ist lediglich der vorgeschlagene strukturelle Rahmen, der das Bestehende neu gewichtet und in seinem aufbauenden Modell zusammenfasst.“*¹¹² Diese Gewichtung orientiert sich an drei inhaltlichen und methodischen Schwerpunkten, die der Aufbauende Musikunterricht „Praxisfelder“ nennt.¹¹³

a) Vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln

Dieser Schwerpunkt geht von der Annahme aus, dass das Musizieren bzw. musikbezogenes Handeln die „Fundamentalkategorie“ musikalischer Erfahrung darstellt und ein Hauptwunsch von Kindern und Jugendlichen für das Fach Musik schon immer das „Musik machen“ ist und damit eigentlich ein idealer Ansatzpunkt für den Erwerb musikalischer Fähigkeiten gegeben ist. Diese Schülermotivation zum aktiven Musizieren soll durch vielfältige Formen der Anwendung und stilistische Vielfalt aufgegriffen und verstärkt werden. Dabei sollen allerdings - im Gegensatz zu anderen musikpraktischen Ansätzen - auch die musikalischen Gebrauchspraxen der Schüler mit einbezogen werden, indem beispielsweise auch das breitgefächerte Angebot moderner Medien und die Schülererfahrungen mit diesen für musikpädagogische Zwecke nutzbar gemacht werden.

Jugendliche bevorzugen, wenn sie selbst musizierend tätig werden, in der Regel ein anderes Instrumentarium als das des traditionellen Musikunterrichts. Darüber hinaus sind ihre Hörererfahrungen von Techniken der Klangerzeugung mit elektroakustischen Mitteln geprägt. Konzepte, die als „Zugeständnis“ an die Schülerinteressen ihr Augenmerk vorwiegend auf die Unterrichtsinhalte richten, indem sie beispielsweise Pop- und Rockmusik in den Lehrplan integrieren, greifen in der heutigen Zeit zu kurz. Diese Forderung ließe sich im Umgang mit Circusmusik z. B. dadurch umsetzen, dass zur Produktion von Begleitmusik auch modernes, computerbasiertes Instrumentarium eingesetzt wird. Kompositions-, Notations- und Sequenzerprogramme, die im MIDI-Verfahren mit Keyboards oder Drumcomputern gekoppelt werden können, bieten hier eine breite Palette von Anwendungsmöglichkeiten. Besonders bei dem in der Circusmusik üblichen Verfahren der Kompilation verschiedener Musikstücke wäre diese Technik äußerst nutzbringend einzusetzen. Zusätzlich lassen sich über die Soundkarten moderner Keyboards ohne großen Aufwand Geräuscheffekte erzeugen. Auch audiovisuelle Medien lassen sich nutzen, indem zum Beispiel Video- bzw. DVD-Mitschnitte erstellt werden, die vor allem bei der Probenarbeit als Kontrollmedium dienen können. So können den Schülern im Hinblick auf ein optimal abgestimmtes Zusammenspiel von Musik und Artistik Stärken und

¹¹⁰ vgl. Jank 2005, 92

¹¹¹ vgl. Bähr et al. 2001, 230

¹¹² Jank 2005, 93

¹¹³ vgl. Bähr et al. 2001, 230ff

Schwächen ihrer Darbietungen nicht nur akustisch, sondern auch visuell „vor Augen geführt“ werden und anhand dessen Verbesserungen erarbeitet werden. Ein solcher Medieneinsatz kommt vor allen Schülern entgegen, die in ihrer Freizeit in diesem Bereich oft erstaunliche Kompetenzen erworben haben und bietet diesen ein Betätigungsfeld, das - meiner Erfahrung nach - mit großer Begeisterung und außerordentlichem Engagement ausgefüllt wird.

b) Aufbau musikalischer Fähigkeiten

Dieses Praxisfeld zielt auf den Aufbau grundlegender Fähigkeiten vor allem im rhythmischen Bereich, von denen ausgehend die Schüler dann schrittweise zur eigenen Kreativität geführt werden sollen. Beruhend auf der Erlernung zunächst relativ einfacher rhythmischer Patterns, sollen nach und nach weitere komplexere musikalisch-rhythmische Fähigkeiten erworben werden. Die musikalischen Grundlagen, die den Schülern vermittelt werden, sollen sich nach Möglichkeit auf universell geltende Gemeinsamkeiten der Musik konzentrieren. Die starke Betonung der rhythmischen Komponente beruht auf der Annahme, dass zum einen in diesem Bereich die geforderten Übereinstimmungen verschiedener Musikstile am ehesten zu finden sind, und zum anderen der Parameter Rhythmus den musikbezogenen Schülererfahrungen und -interessen entgegenkommt und daher leichter zu vermitteln ist. Dabei geht es nicht nur um musikalische Fähigkeiten im Sinne von Fertigkeiten und Können bezogen auf aktives Musizieren, sondern auch um die musikalische Erfahrungsfähigkeit sowie Kenntnisse und Wissen über Musik. Durch die schrittweise Förderung praktischer Musizierfähigkeiten soll sukzessive auch die kognitive Erschließung von Musik ermöglicht werden.

Als Ausgangspunkte für den Aufbau musikalischer Fähigkeiten sollten die im Unterricht zu erarbeitenden Werke folgende Kriterien erfüllen:

- Grundtonbezogenheit
- 12-töniges temperiertes Tonsystem als Basis
- Mehrstimmigkeit auf Dreiklangsbildungen bezogen
- regelmäßiges Metrum auf der Zeitebene
- Rhythmus bezogen auf das Metrum
- formale Strukturierung
- differenzierte Klanggestaltung

„Diese Merkmale bilden die Grundlage, auf der sich in großer stilistischer Breite und Vielfalt die Musikkulturen westlicher Industriegesellschaften ausdifferenziert haben und weiter ausdifferenzieren. (...) Sie liefern eine allgemeine Basis, von der ausgehend erst das Besondere verschiedener musikalischer Stilrichtungen sowie verschiedener musikalischer Umgangsweisen und Gebrauchssituationen im eigenen (europäischen) kulturellen Raum und in anderen kulturellen Räumen erfahren werden kann.“¹¹⁴

Diese Argumentation scheint nachvollziehbar und interessant ist vor allem der Aspekt, dass die o. g. Merkmale nicht nur auch kennzeichnend für die Circusmusik sind, sondern dort sogar besonders einfach erkennbar auftreten. Die musikalischen Determinanten von Circusmusik sind gemessen an diesen Kriterien als geradezu idealtypisch zu bezeichnen. Dies muss insofern nicht verwundern, als Circusmusik von ihrer Intention her ja auch universal verstehbar sein möchte und eben auch keiner Beschränkung auf Musik des westeuropäischen Kulturraums unterliegt. In dieser Hinsicht bietet sich das Konzept besonders für den Umgang mit Circusmusik an, denn der Aufbau musikalischer Kompetenzen konzentriert sich zunächst auf den Erwerb metro-

¹¹⁴ Jank 2005, 124

rhythmischer Fähigkeiten, die als eine Art „Basiskompetenz“ angesehen werden. Diese Vorgehensweise korrespondiert nicht nur in idealer Weise mit der Betonung der metrischen und rhythmischen Parameter in der Circusmusik, sondern diese lassen sich hier aufgrund ihrer relativen Simplizität bei einer Erarbeitung von Grundlagen auch besonders transparent machen.

Dieser Kompetenzerwerb hinsichtlich musikalischer Fähigkeiten soll in jedem Fall auch die musikalischen Gebrauchspraxen der Schüler berücksichtigen.¹¹⁵ Neu ist an diesem Einbezug der Schülerinteressen, dass er sich nicht, wie es sonst häufig geschieht, lediglich auf thematische Schwerpunktsetzungen auswirken soll, sondern der Aufbau musikalischer Fähigkeiten insbesondere auf solche Kompetenzen abzielt, die den Schülern in ihrem alltäglichen Umgang mit Musik, d. h. ihrer individuellen musikalischen Gebrauchspraxis, von Nutzen sind. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Feststellung, dass für Jugendliche andere ästhetische Praxen im täglichen Umgang mit Musik von Bedeutung sind, als solche, die im Musikunterricht vorrangig vermittelt werden. Während Schüler vorwiegend musikalische Erfahrungen mittels korrespondierender und kontemplativer ästhetischer Praxen erwerben, richtet sich im Fach Musik auf dem Weg der ästhetischen Praxis der Imagination (zu) häufig die Aufmerksamkeit in erster Linie auf die Bedeutungsebene und die Sinngehalte von Musik.¹¹⁶ Angesichts der Tatsache, dass die meisten Jugendlichen in ihrem Leben mit Musik völlig anders umgehen, als das im traditionellen Musikunterricht der Fall ist, erscheint diese Forderung logisch. Fragestellungen nach historischen Aspekten, musiktheoretische Inhalte oder umfassende Analysen sind in der Tat Umgangsweisen mit Musik, denen die meisten Schüler fast ausschließlich in der Schule begegnen. Zum Beispiel findet die Verständigung über musikalische Erfahrungen zwischen Kindern und Jugendlichen in ihrer Freizeit selten über die verbale Ausdrucksebene statt.

Ein eigenständiges Profil versucht der Aufbauende Musikunterricht ferner durch die Forderung nach einer Nachhaltigkeit des Musiklernens zu begründen. Die Betonung dieses Ziels bezieht sich hauptsächlich auf den erwähnten Aufbau musikalischer Kompetenzen. *„Die Schüler sollen musikalische Kompetenz erwerben, damit sie auf der Basis verständiger Musikpraxis ihre individuelle musikalisch-kulturelle Identität entwickeln können.“*¹¹⁷ Diese Forderung ist gewiss nichts Neues und die Erkenntnis, dass ein Musikunterricht, der keine grundlegenden musikalisch-praktischen Fähigkeiten vermittelt, auch in Feldern, in denen z. B. rezeptive oder reflexive Kompetenzen gefordert sind, schnell an seine Grenzen stößt, ist obligat. Die Idee eines kontinuierlich fortschreitenden Aufbaus musikalischer Kompetenzen liegt im Prinzip den meisten Lehrplänen zugrunde und wird in den meisten didaktischen Ansätzen in ähnlicher Form postuliert: *„Gerade für musikalisches Lernen mit seinen zentralen langzeitigen Zielen sind die kontinuierliche Übung und die systematische Vertiefung von Können und Wissen mit einer die Altersstufen überspannenden langfristigen methodischen Planung, die konkreter als Curricula ist, Voraussetzung für Erfolg und andauerndes Interesse.“*¹¹⁸

Leider steht aber in vielen Fällen die Diskontinuität des schulischen Musikunterrichts diesem Ziel entgegen, und ob dieses erreicht werden kann, wenn die musikpraktischen Übungen, wie von JANK vorgeschlagen, *„grundsätzlich immer nur einen kleinen Teil jeder Unterrichtsstunde ausmachen“*¹¹⁹, bleibt doch sehr fraglich. Das Konzept hat nämlich auch bezüglich der Integration anderer Lernfelder des Musikunterrichts einen hohen Anspruch und nennt hier beispielsweise Bereiche wie Instrumentenkunde oder Musikgeschichte. Bedenkt man, dass für

¹¹⁵ vgl. Bähr et al. 2001, 240

¹¹⁶ vgl. Bähr et al. 2001, 238f

¹¹⁷ Jank 2005, 20

¹¹⁸ Abel-Struth 2005, 529

¹¹⁹ Jank 2005, 212

einen so umfangreichen aufbauenden Lehrgang, wie er hier vorgestellt wird, als wichtige Grundvoraussetzung nicht nur die Kontinuität, sondern auch eine erhebliche Quantität erteilten Musikunterrichts gewährleistet sein muss, ist er angesichts der realen Situation in den meisten Schulen wohl eher als Utopie zu verstehen. Kritisch ist auch anzumerken, dass die Lehrenden im Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts instruiert werden, einen stark reglementierten Kurs, der kaum Abweichungen erlaubt, mit ihren Schülern zu absolvieren. Würde man diesen Anweisungen detailliert folgen, würde das die Anwendungsmöglichkeiten in Bezug auf Circusmusik wiederum stark einschränken.

Kultur erschließen

Hier fordert JANK im Sinne eines Interkulturellen Musikunterrichts¹²⁰, dessen Grundgedanken das Konzept aufgreift, grundsätzliche Offenheit allen Musikkulturen gegenüber. Ausgehend von der Überlegung, dass Kinder und Jugendliche der heutigen Generation bereits sehr frühzeitig - teilweise bereits gegen Ende der Grundschulzeit - die Grenzen hinsichtlich ihrer musikalischen Präferenzen abstecken, kommt der Musikpädagogik in der Tat die Aufgabe zu, hier Grenzüberschreitungen und Öffnungen gegenüber ungewohnten Musikkulturen und Stilrichtungen zu initiieren.¹²¹ Eine eigenständige musikalisch-kulturelle Identität können Schüler nur dann erwerben, wenn ihnen dazu ein vielfältiges und weitreichendes Angebot bereitgestellt wird.

Soll die Idee eines „Aufbauenden Musikunterrichts“ in Verbindung mit dem Themenkomplex Circusmusik optimal umgesetzt und das Ziel nachhaltiger Lernerfolge erreicht werden, müssen dazu einige organisatorische Bedingungen erfüllt sein. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I müsste dabei von folgenden Voraussetzungen ausgehen können:

- kontinuierlich erteilter Musikunterricht für alle Jahrgangsstufen
- möglichst hohe Kontinuität auch hinsichtlich des Lehrpersonals im Fach Musik
- Einübung praktischer Umgangsweisen für die Verbindung von Musik und außermusikalischen Inhalten als thematischer Schwerpunkt
- Verankerung dieses Schwerpunktes im schulinternen Lehrplan
- Vermittlung musikalisch-praktischer Grundkenntnisse ab Klasse 5 auf der Basis der oben geschilderten Parameter
- schrittweiser Aufbau musikalischer Fähigkeiten - von leichteren zu komplexeren Erscheinungsweisen der Circusmusik
- stetig wiederkehrende jahrgangsinterne, aber auch jahrgangsübergreifende Projektphasen
- grundsätzliche Offenheit gegenüber allen musikalischen Kulturen
- Einbezug musikalischer Gebrauchspraxen der Schüler

¹²⁰ vgl. Kap. 4.3.6

¹²¹ vgl. Jank 2005, 71

Methodisch detailliertere Vorschläge liefert der Aufbauende Musikunterricht wie erwähnt für den sukzessiven Aufbau musikalisch-praktischer Fähigkeiten.¹²² Einige der dort aufgewiesenen Methoden lassen sich auch beim Umgang mit Circusmusik anwenden:

- Metrum und Puls der Musik auf der Basis von Körperfahrungen bewusst machen
- Körperkoordination durch Bewegung zur Musik trainieren
- Rhythmen hören und imitieren, d. h. nachsingen und -spielen
- Rhythmen variieren
- neue Rhythmen erfinden und mit ihnen improvisieren
- einfache rhythmische Muster lesen und schreiben lernen

Bezogen auf Circusmusik sollten zunächst einfache circustypische Rhythmen mit geraden Taktarten und einer klaren Betonung wie z. B. Polka oder Marsch als Ausgangspunkt gewählt werden. Komplexere Rhythmen, welche die im Circus häufig verwendeten südamerikanischen oder afro-amerikanischen Gattungen aufweisen, könnten daran anschließend behandelt werden. Ansonsten soll für die anderen geforderten Inhalte aufgrund der grundsätzlichen methodischen Offenheit des Aufbauenden Musikunterrichts der Hinweis genügen, dass möglichst weitgehend eine Pluralität verschiedener Methoden angestrebt werden sollte.

¹²² vgl. Jank 2005, 105ff

4.4 Circusmusik in der Schule - methodische Konzepte und Themenfelder

Während es in den vorangegangenen Kapiteln hauptsächlich um eine allgemeine Integration der Circusmusik in die schulische Musikpädagogik ging, sind die folgenden Konzepte konkret auf den Musikunterricht an Schulen der Sekundarstufe I ausgerichtet. Der Begriff „Konzept“ wird hier verwendet, da es sich im Vergleich zu den oben aufgeführten musikdidaktischen Konzeptionen und Modellen im Folgenden um kleiner dimensionierte Entwürfe handelt, die vor allem durch ihre stärkere praxisbezogene Ausrichtung gekennzeichnet sind.¹

Drei Aspekte der Thematik Circusmusik werden dabei im Vordergrund stehen: die Geschichte der Circusmusik, die Funktionen der Circusmusik sowie als Schwerpunkt die praktische Gestaltung und Umsetzung von Circusmusik. Dazu gehört auch die Rolle der Musik in schulischen circuspädagogischen Projekten.² Innerhalb solcher Vorhaben - ohne feste Stundenpläne und starre Unterrichtszeiten - sind vor allem die stärker praktisch orientierten Ansätze leichter umsetzbar. Einige Vorschläge sind im gewöhnlichen Fachunterricht in Musik kaum zu realisieren und im schulischen Rahmen nur in - zum großen Teil fächerübergreifenden - Arbeitsgemeinschaften oder Projektgruppen durchführbar. Für die Konzepte zur Geschichte und zur Funktion der Circusmusik³ ist hingegen grundsätzlich die Behandlung der Thematik im regulären Unterricht vorgesehen.

Wie bereits gezeigt, herrscht gegenwärtig in der musikdidaktischen Diskussion Einigkeit darüber, dass an die Stelle einzelner, eng umrissener Methoden ein breites Repertoire methodischer Alternativen treten sollte. Eine solche Vielfalt an Methoden korrespondiert mit dem hier verfolgten Anspruch, vielfältige circusmusikalisch relevante Inhalte mit unterschiedlichen Zielsetzungen zu vermitteln. Zudem trägt ein häufiger Methodenwechsel auch der Notwendigkeit Rechnung, einen abwechslungsreichen und für die Schüler interessanten Unterricht zu gestalten. Bei der Auswahl aus dem großen Angebot möglicher Herangehensweisen sind Akzentsetzungen in dem Sinne vorgenommen worden, dass jeweils eine übergeordnete Leitlinie für die thematische Auseinandersetzung vorgegeben wird, anhand derer sich dann Perspektiven für die Inszenierung des Unterrichts eröffnen. Häufig handelt es sich dabei um eine Übertragung aus anderen Inhaltsbereichen der Musik. Es sind daher vorwiegend solche Konzepte aufgeführt, die einen relativ einfachen „Zugriff“ auf das Thema Circusmusik erlauben, für die pädagogische Vermittlung des Themas vielversprechende Möglichkeiten bieten und - auf die jeweilige Zielsetzung bezogen - besonders aussichtsreich scheinen. Diese Akzentuierung ist allerdings auch als ein Mittel zu verstehen, angesichts der Vielschichtigkeit und Komplexität der Thematik eine Orientierung zu erleichtern.

Die Kriterien für den Umgang mit Circusmusik sind dabei keineswegs nur theoretische Konstrukte, sondern in weiten Teilen das Resümee einer mehrfach erprobten Unterrichtspraxis. Daraus gewonnene Erkenntnisse und diesbezügliche Reflexionen sind also bei den Planungen berücksichtigt. Zwar haben die Konzepte somit einerseits Modellcharakter, andererseits jedoch ist eine Übernahme in die musikpädagogische Praxis nicht ohne weiteres möglich, da zur Zeit entsprechende Materialsammlungen noch nicht veröffentlicht sind. Die in Unterrichtskonzepten üblicherweise enthaltene sachliche Analyse des Lerngegenstands Circusmusik erübrigt sich an dieser Stelle, da diese in den vorausgehenden Teilen der vorliegenden Arbeit sowohl von musikhistorischer und musiksystematischer wie auch von musiksoziologischer Seite aus bereits

¹ vgl. Jank 2005, 28

² Viele der hier vorgestellten Methoden und Gestaltungsideen sind selbstverständlich auch übertragbar auf schulexterne circuspädagogische Projekte, wo sie ohne die institutionell bedingten Einschränkungen, denen schulische Vorhaben oft unterliegen, teilweise eventuell sogar leichter umzusetzen sind.

³ vgl. Kap. 4.4.3 und 4.4.4

ausführlich erfolgt ist.⁴ Die grundsätzliche Ausrichtung der Konzepte basiert - auch dort, wo sie in allgemeine Circusprojekte integriert sind - vorwiegend auf musikalisch orientierten Inhalten, auch wenn die Circusmusik somit eine Gewichtung erhält, die ihrem tatsächlichen Status in der Circuswelt so nicht ganz entspricht. Dennoch halte ich eine solche Vorgehensweise für legitim, da für die Schüler die für den Circus typische enge Bindung von Musik und Artistik sehr gut nachvollziehbar bleibt.

Konkretisierungen in Form einer Ausdifferenzierung von Unterrichtsinhalten und -zielen befinden sich am Ende der Darstellung des jeweiligen Konzeptes. Methodische Vorschläge im Sinne von detailliert ausgearbeiteten Handlungsanweisungen für Lehrer oder Schüler sind allerdings hier weniger zu finden, da die geeignete Methode immer abhängig von der individuellen Gestalt und dem ganz speziellen Aufbau und Charakter der jeweiligen mit der Musik verknüpften Darbietung ist und daher nicht präzise in allen Einzelschritten beschrieben werden kann. Deshalb beschränken sich die Ausführungen an diesen Stellen auf eher allgemeine methodische Hinweise für die Unterrichtsgestaltung. In einigen Fällen sind daran anschließend mögliche Unterrichtsverläufe modellhaft skizziert.

Unabhängig von dem jeweiligen Konzept sollte in jedem Fall zuvor eine allgemeine Einführung in den Themenbereich Circus stattfinden. Die Schüler sollten auf das Thema Circus eingestimmt werden, sich ihre Erfahrungen und Vorkenntnisse über das Circuswesen in Erinnerung rufen sowie einige notwendige Fachbegriffe der Circussprache erlernen. Eine solche Einführung sollte noch mit der gesamten Lerngruppe vorgenommen werden, damit alle Schüler mit den gleichen Voraussetzungen in die später zwecks Aufgabenverteilung sinnvollen Gruppenarbeiten starten und ihnen zunächst noch alle Wahlmöglichkeiten eröffnet bleiben. Schüler fühlen sich vom Thema Circus im Allgemeinen sehr angesprochen: Es besitzt einen hohen Aufforderungscharakter. Brainstormings zum Thema, deren Gedanken in Mind-Map- oder Clusterverfahren geordnet werden sollten, gehen die meisten Schüler mit großem Eifer an, und diese bringen oft eine erstaunliche Fülle an Beiträgen, so dass bereits viele Aspekte des Gesamtkomplexes des Circuswesens hierüber erschlossen werden können und sich oft bereits interessante Aspekte ergeben, die in spätere Stunden einfließen können. Auch Erzählberichte aus dem Circusleben verfolgen die Schüler mit großem Interesse. Im Idealfall wird dann von den Schülern selbst bereits die Frage aufgeworfen, ob man nicht einmal Circus bzw. Circusmusik spielen könne.

Ideal wäre zur Vorbereitung und zur Einstimmung auf die Thematik eine Exkursion mit einem Besuch einer professionellen Circusvorstellung, wobei möglichst auch ein Blick hinter die Kulissen geworfen werden sollte. Dass dabei die Aufmerksamkeit der Schüler insbesondere auf die Circusmusik und die Circusmusiker gerichtet werden sollte, versteht sich von selbst. Optimal wäre es, wenn den Schülern zusätzlich die Gelegenheit zu informellen Gesprächen oder auch vorbereiteten Interviews mit Circusmitarbeitern eröffnet würde. Die meisten Circusunternehmen zeigen sich gegenüber solchen Vorhaben mit Schülern sehr aufgeschlossen und kooperativ. Ist ein Projekt mit dem Ziel einer eigenen Circusaufführung geplant, können die Schüler so nicht nur die Atmosphäre des Circus kennen lernen, sondern die Vorführungen auch schon mit dem Augenmerk auf eigene Gestaltungsmöglichkeiten betrachten. Erstaunlicherweise werden vergleichsweise amateurhafte Darbietungen von kleineren Familiencircussen meiner Erfahrung nach von Schülern ebenso gewürdigt wie professionelle Vorstellungen von Großcircussen. Besonders der Aspekt, dass in Kleinunternehmen oft auch Kinder und Jugendliche als Artisten auftreten, beeindruckt offensichtlich viele Schüler. Als Kontrast zu spektakulären Großcircussen bestechen Kleincircusse durch ihr familiäres Ambiente und vermitteln die besondere

⁴ vgl. Kap. 1 bis 3

Atmosphäre des Circusmilieus unmittelbarer. Zudem kann der Besuch kleinerer Circusse den professionellen, perfektionistischen Anspruch der Darbietungen in Großcircussen, der auf Schüler unter Umständen im Hinblick auf eigene Gestaltungsmöglichkeiten und -fähigkeiten eventuell demotivierend wirkt, relativieren.

Ist eine Exkursion nicht möglich, bietet sich der Einsatz von Film- und Videomaterial aus Circusvorstellungen an, um die typische Atmosphäre des Circus wirken zu lassen und einen Eindruck von der Arbeit der Artisten und Musiker zu gewinnen. Zu beachten ist jedoch: Die Aufmerksamkeit der Schüler richtet sich erfahrungsgemäß bei der Vorführung von Circusfilmen fast ausschließlich auf visuelle Eindrücke. Daher empfiehlt sich, in folgenden Stunden zur speziellen Berücksichtigung circusmusikalischer Aspekte zunächst jegliche visuellen Momente auszuschalten und die Konzentration gezielt auf die akustische Komponente zu lenken. Vorteilhaft ist bei filmischen Demonstrationen allerdings, dass diese auch ausschnittsweise vorgeführt werden können. Nach den einzelnen Darbietungen kann der Film jeweils kurz angehalten und die artistischen Vorführungen können kurz besprochen werden. So ist es möglich, auf die Musik der einzelnen Nummern jeweils im Anschluss an eine Sequenz einzugehen. Denkbar ist auch, dass dabei bereits wichtiges Fachvokabular aus der Welt des Circus eingeführt wird.

4.4.1 Produktorientiertes Konzept: Circusmusik in der Projektmethode

Für schulische Projektvorhaben bieten sich auf der Organisationsebene verschiedene Möglichkeiten im Umgang mit Circusmusik an. Nahe liegend ist es natürlich, als übergeordnetes Ziel die Verwirklichung einer Circusvorstellung anzustreben. Aus motivationalen Gründen sollte mit den Schülern gleich zu Beginn als Ziel des Gesamtprojekts die Gestaltung einer - mehr oder weniger umfangreichen - Circusvorstellung vereinbart werden. *„Projektwochen und Projektunterricht führen zwangsläufig zu Aufführungssituationen. Produktorientierung ist eines der wesentlichen Merkmale projektorientierten Lernens. Problemlösungen müssen an der Wirklichkeit überprüft werden. Auf musikalische Aufgaben übertragen bedeutet dies eine (schul-) öffentliche Darstellung der Arbeitsergebnisse.“*⁵ Das angestrebte Endziel einer Aufführung des Eingeübten mindert darüber hinaus erfahrungsgemäß als durchgehender Motivationsfaktor eventuell aufkommende Unlust und Frustration während längerer Übungsphasen. Fehlt der Probenarbeit die durch eine Aufführung verbindliche Zielperspektive, so kann sie leicht zu unverbindlichen Spielstunden degenerieren.

Im Folgenden wird in erster Linie der musikalische Aspekt von Circusprojekten in den Blick genommen, wobei die Anteile des Musikunterrichts allgemein und ohne konkreten Bezug auf artistische Elemente der Darbietungen, die ja variabel sein können, geschildert werden. Da im Allgemeinen Circusprojekte sehr unterschiedliche Schwerpunkte setzen können und zudem während ihres Verlaufs auch nicht vorhersehbare und planbare Entwicklungen nehmen können, lassen sich methodische Ideen und Schritte nicht im Sinne von aufeinander folgenden Sequenzen schildern. Es werden stattdessen allgemein gültige methodische Überlegungen angestellt, wie musikpädagogisch sinnvoll die musikalische Begleitung eines Circusprojekts vorbereitet und durchgeführt werden kann.

Die hier angedachten Projekte beziehen sich auf von Schülern der Jahrgangsstufen 5-10 gestaltete Circusvorstellungen unter Einbeziehung hauptsächlich live gespielter Circusmusik. Erfahrungsgemäß sind die Motivation und die Bereitschaft zur Teilnahme bei den jüngeren

⁵ Bührig 1997, 387

Schülern (Klasse 5-7) vergleichsweise höher als bei älteren Schülern und die Hemmungen zur Selbstdarstellung im Rahmen einer Aufführung in dieser Altersgruppe noch relativ gering⁶, zumal hier die Faszination des „Circus“ an sich schon einen großen Reiz ausüben dürfte.

Zur Realisierung eines Projektes zum Thema Circusmusik bietet sich ein sehr nahe an der wirklichen Circuspraxis angelehnte Vorgehensweise an, wobei die Circusmusik jeweils auf die Darbietung einzelner Circusnummern Bezug nimmt, so dass den Schülern die Gelegenheit geboten wird, im Rahmen ihrer Möglichkeiten eine gesamte Circusvorstellung zu planen, proben und aufzuführen. Denn *„Der Sinn des Lernens wird nirgendwo offensichtlicher als in der Perspektive der Anwendungsmöglichkeit des Gelernten.“*⁷ Von Beginn an sollte daher im Sinne der Schülerorientierung der Einbezug der Schüler in die Planung angestrebt werden. Es soll „ihre“ Circusvorstellung mit „ihrer“ Musik werden, und es sollte daher auch erlaubt und erwünscht sein, dass innovative Ideen eingebracht werden, auch wenn diese eventuell von der konventionellen Circuspraxis abweichen. Dabei sollte nicht das Streben nach Perfektion im Vordergrund stehen. *„Es wird berücksichtigt, was die Schüler bereits mitbringen und wie diese Fertigkeiten und Fähigkeiten bühnenreif gestaltet werden.“*⁸

Die in den folgenden Kapiteln dargestellten Konzepte lassen sich prinzipiell alle in ein Gesamtprojekt integrieren. Die Beschäftigung mit den historischen Wurzeln⁹ sowie den Funktionen der Circusmusik¹⁰ sind dabei insbesondere als vorbereitende Unterrichtseinheiten ideal. Die praktische Beteiligung der Circusmusik im Rahmen einer Circusvorstellung ist in verschiedenen Varianten denkbar, abhängig von der Art des geplanten Projektes:

- als Klassen oder auch Jahrgangsstufen übergreifendes Projekt im Rahmen von Projektwochen, wobei die musikalische Begleitung (das Circusorchester) eventuell von Arbeitsgemeinschaften im Fach Musik (Schulband, Orchester etc.) oder von einer Musikklasse (z. B. Bläser- oder Streicherklasse) übernommen wird. Beteiligt werden können so auch zahlreiche andere Fächer oder Arbeitsgemeinschaften.
- als klasseninternes Projekt, d. h. eine Circusvorstellung wird inklusive der musikalischen Begleitung komplett von einer Klasse - z. B. innerhalb eines Schulhalbjahres - geplant und realisiert. Aus dem Fächerübergreifenden Unterricht können hierzu verschiedene Beiträge beigesteuert werden. Die Behandlung musikalischer Anteile findet dabei im Fachunterricht in Musik statt.
- als kontinuierliches Projekt einer Arbeitsgemeinschaft zum Thema „Circus“. An einigen Schulen existieren bereits solche Gruppen, die sich zumeist ein- bis zweimal wöchentlich treffen, um Circus zu „spielen“. Für den musikalischen Aspekt kann hier entweder ebenfalls auf vorhandene Schulensembles zurückgegriffen werden, oder es wird innerhalb der Circus-AG ein Circusorchester installiert.

Die Probenarbeit solcher Ensembles im Einzelnen zu schildern, wäre hier aufgrund ihrer Abhängigkeit von speziellen Gegebenheiten wenig sinnvoll. Eine Übersicht über mögliche Ensembleformen sowie Leitlinien und methodische Anregungen für das Einstudieren

⁶ Die meisten Schul- und Jugendcircusse konzentrieren sich beim Eingangsalter der Teilnehmer auf ähnliche Altersstufen. Dass dann, wenn sich ein solches Projekt zu einer festen Institution entwickelt, auch ältere Schüler mit einbezogen werden können, versteht sich von selbst.

⁷ Kruse 1997, 56

⁸ Kruse 1997, 55

⁹ vgl. Kap. 4.4.3

¹⁰ vgl. Kap. 4.4.4

musikalischer Begleitung finden sich an späterer Stelle¹¹, wo näher auf Methoden des praktischen Musizierens eingegangen wird. Für die Kopplung der Musik mit artistischen Inhalten finden sich in den Konzepten zur „Musik und Bewegung“ sowie „Musik und Szenische Gestaltung“ ebenfalls in den nachfolgenden Kapiteln didaktische Grundlegungen und methodische Vorschläge.¹²

Trotz eines fächerübergreifenden Arbeitens sollte aus der Perspektive des Faches Musik ein besonderes Augenmerk auf musikalische Inhalte gelegt werden. Eventuell führen sonst z. B. die sicherlich für die Schüler attraktiven sportlich-artistischen Elemente zu einer Ablenkung und zu einer Verlagerung des Schwerpunktes zu Ungunsten der Musik. Die Musik muss somit einerseits immer wieder in den Vordergrund gerückt werden, andererseits erhalten die Schüler durch ein Übergewicht artistischer Elemente einen realistischen Einblick in die Rolle der Circusmusik im professionellen Circuswesen, die dort ja über den Status einer Hilfsrolle kaum einmal hinaus kommt und sich mehr oder weniger bedingungslos den Darbietungen unterzuordnen hat.

Bei der Auswahl der Musikstücke durch die Schüler sollte überwiegend ein Verfahren bevorzugt werden, dass der gängigen Praxis im Circuswesen entspricht. Dort sind die Idee und der Charakter einer Vorführung - und oft genug auch das ganze Konzept einer Nummer - schon durchdacht, bevor überlegt wird, welche Musik dazu passen könnte. Hier können die Schüler also quasi in die Rolle eines Circusdirektors oder Kapellmeisters schlüpfen, der die Aufgabe hat, zu einer Artistendarbietung passende Musik auszuwählen. Zuvor sollten sich die Schüler zunächst einen Überblick über den Aufbau und die Handlung der jeweiligen Nummer verschaffen. Dabei können erstaunliche Lerneffekte erzielt werden. Aus musikpädagogischer Sicht ist vor allem wichtig, dass es gelingt, über zunächst intuitive Zuordnungen von Bewegung und Musik Funktions- und Wirkungsweisen musikalischer Parameter bewusst zu machen. Solche Vorgänge zu verbalisieren ist eine wichtige Zielsetzung, denn viele Schüler haben große Schwierigkeiten damit, musikalische Merkmale mit adäquaten Begriffen zu benennen. Daher bietet sich in diesem Zusammenhang an, entsprechendes Fachvokabular zu erarbeiten, so dass auch differenzierte Argumentationen ermöglicht werden und die Schüler ihre Entscheidungen sachlich begründen können. Dass die Musik in umgekehrter Weise dann wiederum noch viele zusätzliche Inspirationen und Gestaltungsideen für die circensischen Aktionen liefern kann, wenn an der Darbietung gefeilt wird, ist dadurch nicht ausgeschlossen. Grundsätzlich empfiehlt sich ein häufiger Methodenwechsel. Darum sollte die Musik verschiedene Schwerpunkte setzen: Einmal dient sie als emotionale Inspiration, dann als unterstützendes Medium im Hintergrund, oder aber sie strukturiert von vornherein den Handlungsablauf einer Nummer.

Mit Schulensembles oder einer kompletten Schulklasse vollständig eigene Circusmusik zu produzieren, lässt sich sicherlich aufgrund der oft nur geringen musikalischen Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Schüler nicht in allen Fällen realisieren. Der zusätzliche Einsatz von Tonträgern für die musikalische Gestaltung sollte deshalb nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden. Immerhin kann gerade in dem Musikgenre Circusmusik auch die Kompetenz der Schüler im Umgang mit reproduktiv- und produktiv einsetzbaren musikalischen Medien erweitert werden. Der zielgerichtete Umgang mit audiotecnischen Medien und der Einsatz von Musik von Tonträgern sind schließlich ja auch Bestandteile der Lehrpläne im Fach Musik. Daher kann durchaus auch zusätzlich auf den Einsatz von Tonträgern zurückgegriffen werden, denn *„über die konventionelle Klanggestaltung hinaus sollten auch apparative Möglichkeiten Berücksichtigung finden, um das breite Spektrum der zahlreichen musikalischen Gestaltungsformen und Klangerzeugungen zu verdeutlichen. Dies beinhaltet auch die*

¹¹ siehe Kap. 4.4.2

¹² vgl. Kap. 4.4.5 und 4.4.6

*Hinführung zum bewussten und handelnden Umgang mit technischen und elektronischen Medien.*¹³ Eine sorgfältige Auswahl ermöglicht auch bei diesem Lernweg wichtige Erkenntnisse zur Funktion und Wirkung von Musik, denn die ausgewählte Tonträgermusik soll ja ein akustisches Korrelat zu den Darbietungen bilden. Für die Präsentation der Musiktitel sollte also zusätzlich zum Live-Instrumentarium eine Stereoanlage zur Verfügung stehen, mit der die Tonträger abgespielt werden können. Auch das Zusammenstellen der endgültigen Musikfolge auf einer selbst gebrannten CD sollte gewährleistet sein. Denkbar ist auch eine Mischform aus Musik von Tonträgern mit live ergänzten klanglichen Elementen.¹⁴

Für die detaillierte Probenarbeit sollte ein relativ großer Zeitrahmen zur Verfügung stehen, da im fortgeschrittenen Verlauf des Projekts das Einstudieren sowie das Üben und oftmalige Wiederholen erlernter Inhalte im Vordergrund stehen. Diese Probenarbeit vermittelt den Schülern einen realitätsnahen Eindruck von der alltäglichen Beschäftigung in musikalischen Berufen. Die im Circuswesen von Natur aus geforderte Präzision, die unabdingbare Voraussetzung auch für die musikalische Begleitung ist, stellt hierbei eine besondere Herausforderung dar, dürfte für die Schüler aber vor allem die Motivation für ständige Verbesserungen stärken. Zudem ist gerade - trotz aller Abstriche hinsichtlich der Perfektion, denn Fehler passieren immer und sind auch erlaubt - bei Schüleraufführungen immens wichtig, dass die Schüler das Gefühl haben, ihre Aufgaben, Rollen und Auftritte sicher zu beherrschen, da misslungene Darbietungen sich insbesondere hinsichtlich übergeordneter pädagogischer Lernziele unter Umständen äußerst kontraproduktiv auswirken können.

Endziel des Projekts ist schließlich die öffentliche Präsentation in einer Circusvorstellung. Wie bei professionellen Aufführungen sollte der Premierenvorstellung eine Generalprobe vorangestellt sein. Die Schüler erhalten also die Gelegenheit, zum Abschluss die während des Projekts erlernten Inhalte umzusetzen. Wenn die Vorführung dann noch in einem circustypischen äußeren Rahmen, also in einer Rundmanege und optimalerweise sogar in einem Zelt präsentiert wird, unterstreicht diese Atmosphäre noch zusätzlich das Besondere der Darbietungen. Durch die Anwesenheit eines Publikums wird Öffentlichkeit hergestellt. Dies ist ein notwendiges Korrektiv insbesondere bei Lernvorgängen, die wie hier mit künstlerischen Ausdrucksformen verbunden sind. Eine erfolgreiche Aufführung und die damit verbundene Anerkennung durch das Publikum evozieren zumeist eine starke Motivation zur Fortsetzung und Wiederholung solcher Vorhaben. Nicht selten entwickeln Circusprojekte recht schnell eine gewisse Eigendynamik, die oft auch über den schulischen Rahmen hinausführt: *„Regelmäßige Auftritte machen Zirkus auf Dauer interessant. Mit zunehmender Attraktivität der Vorführungen finden diese auch außerhalb der Schule statt.“*¹⁵ Im Sinne der oft postulierten „Öffnung von Schule“ ist dies durchaus wünschens- und erstrebenswert. So gibt es inzwischen auch zahlreiche Auftrittsmöglichkeiten im Rahmen von Kinder- und Jugendcircusfestivals.

Als Argument gegen die Durchführung von Projekten werden häufig Probleme bei der Leistungsbeurteilung angeführt. Eine Bewertung der Schülerleistungen ist aber sehr gut möglich, wenn man nicht den Anspruch formal abgesicherter Überprüfbarkeit erhebt. Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass die Situationen, in denen bewertet wird, ebenso wie die Handlungen und Fähigkeiten, die bewertet werden, vorab klar definiert sind und die Kriterien der Bewertung für die Schüler transparent werden. Dabei können als Leistungen in einem weiter gefassten Sinn sowohl solche während des Erarbeitungsprozesses als auch die Präsentation der Ergebnisse bewertet werden

¹³ Richtlinien 1993, 39

¹⁴ vgl. Kap. 4.4.2

¹⁵ Kruse 1997, 56

4.4.2 Praxisorientiertes Konzept: Klassenmusizieren von Circusmusik

Im Zuge der Betonung handlungsorientierter Unterrichtsformen innerhalb des Musikunterrichts hat das praktische Musizieren in den letzten Jahren deutlich zugenommen und inzwischen eine hohe Akzeptanz erreicht. *„An erster Stelle sollte, wenn eben möglich, das eigene Musizieren (Hervorh. im Orig.) stehen, weil dadurch gleichermaßen musikalische Strukturen und Abläufe sowie deren Wirkungen unmittelbar und ganzheitlich erlebbar werden.“*¹⁶ Über die musikalischen Ziele hinaus beinhaltet gemeinsames Musizieren auch vielfältige Aspekte sozialen Lernens.¹⁷ *„Andererseits sind belegbare Kenntnisse über Quantität und Qualität der Umsetzung im Unterricht nicht vorhanden. Zahlreiche Erfahrungen sprechen dafür, dass ein eklatanter Widerspruch existiert zwischen dem fachdidaktischen Anspruch und der Menge des vorliegenden Musiziermaterials auf der einen und der Unterrichtswirklichkeit des Klassenmusizierens auf der anderen Seite.“*¹⁸ Um der Gefahr, dass das Musikmachen im Unterricht zu einer Art Beschäftigungstherapie verkommt, entgegen zu wirken, haben sich in den letzten Jahren in der Musikdidaktik einige Kriterien als Leitlinien und Orientierungshilfen für einen erfolgreiche Vermittlung praxisbezogener Musiziererfahrungen herausgebildet. Diese gelten zum Großteil auch für einen Umgang mit Circusmusik. Einige allgemeine, übergeordneten musikdidaktischen Modellen entlehnte Kriterien und didaktische Begründungen wurden bereits an anderer Stelle erwähnt und müssen deshalb hier nicht erneut eingehender erläutert werden. Dazu gehören z. B. eine weitgehende Schülerorientierung oder ein anzustrebendes „Lernen mit allen Sinnen“.¹⁹

Speziell in Bezug auf Circusmusik sind jedoch noch weitere Kriterien bedeutsam: *„Musikbezogenes Lernen sollte immer zu einem für Schüler erkennbaren, sinnvollen: Kontext hinführen, einen kohärenten, übergreifenden Sinn-Zusammenhang stiften.“*²⁰ Dieser Anspruch wird durch die gegebene Anbindung von Circusmusik an außermusikalische Inhalte - ganz besonders in einem übergeordneten Rahmen von Circusprojekten - erfüllt.²¹ Empirische Studien zu musikalischen Präferenzen belegen zudem, dass über den Weg praktischen Musizierens auch der Zugang zu ungewohnteren Stilrichtungen erleichtert werden kann: *„Viele Jugendliche lehnen vor allem kunstmusikalische Stilbereiche verbal ab, die sie klingend konkretisiert durchaus als anhörens-wert beurteilen.“*

Dass die Circusmusik in besonderer Weise für eine musikpraktische Vermittlung geeignet erscheint, wurde zum Teil bereits dargelegt.²² Ebenso wurden bereits die verschiedenen Möglichkeiten diskutiert, wie sich circusmusikalische Inhalte innerhalb übergeordneter Circusprojekte einordnen lassen.²³ Vor der musikalisch-praktischen Umsetzung von Circusmusik sollte eine Klärung von Wesen und Funktion der Circusmusik stehen. Ideale Möglichkeiten zur Vorbereitung bieten hier die weiter unten geschilderten Unterrichtsmodelle zur Geschichte bzw. zu den Funktionen der Circusmusik. Die Schüler können so einen umfassenden Einblick in die Gattung der Circusmusik erhalten. Erst daran anschließend sollte eine Zuordnung und Auswahl verschiedener Musik für entsprechende Circusnummern folgen. Durch Vergleiche verschiedener musikalischer Begleitungsvarianten und Vortragsmöglichkeiten können sich die Schüler jeweils einen entsprechenden Eindruck verschaffen.

¹⁶ Ratte/Siepe 1997, 262

¹⁷ Spychiger 2002, 360

¹⁸ Bähr 2005, 159

¹⁹ vgl. Kap. 4.3

²⁰ Schütz 2004, 275

²¹ Rösing 2002, 342

²² vgl. Kap. 4.2.3

²³ vgl. Kap. 4.4.1

Von den in der professionellen Circusmusik üblichen Produktionsverfahren²⁴ kommen für die schulische Praxis sowohl Adaptionen und Kompilationen wie auch Improvisationen in Betracht. Eigene Kompositionen spezieller, „maßgeschneiderter“ Begleitmusik sind wohl nur mit fortgeschrittenen Schülergruppen realisierbar. Ebenso bieten sich hinsichtlich der Aufführungspraxis wie auch im Hinblick auf das Repertoire vielfältige Anleihen aus der kommerziellen Circusmusikszene an.

Bezüglich des Repertoires sind für musikalisch unerfahrene Schüler u. a. besonders die circustypischen musikalischen Kleinformen geeignet. Einfache Tuschs oder kurze Fanfaren können z. B. auch bereits mit relativ geringen Kenntnissen und Fähigkeiten realisiert werden. Auch die kurzen Circus-„Reprisen“ eignen sich aufgrund ihrer Ritornellform dazu vorzüglich. Diese Versatzstücke zwischen den einzelnen artistischen Darbietungen, die z. B. während Umbaupausen eingesetzt werden, sind wegen ihrer Kürze und stetigen Wiederholung eine günstige Möglichkeit, die Erarbeitung „kompletter“ Stücke mit geringem Anspruch zu realisieren.

Für unerfahrene Lerngruppen sollten insgesamt eher ostinate Formen zur Musikbegleitung gewählt werden. Dabei lassen sich auch schwächere Schüler mit einfacheren Aufgaben wie z.B. einem simultanen perkussiven Verstärken betonter Taktteile betrauen. Zusätzlich können Schüler mit geringen musikalischen Vorkenntnissen und wenigen Fähigkeiten eingebunden werden, indem markante artistische Elemente und Höhepunkte mit akustischen Akzenten und Geräuscheffekten versehen werden. Mit Hilfe solcher musikalischer Effekte durch Perkussionsinstrumente oder andere Klangerzeuger können die Darbietungen innerhalb der Manege entsprechend unterstützt und aufgewertet werden. Die Akzente werden der Musik dabei lediglich hinzugefügt, ohne direkten Bezug zu ihr zu nehmen, denn die Geräusche und klanglichen Akzente stehen immer im direkten Zusammenspiel mit den Bewegungen oder Handlungen der jeweiligen Darbietung. Auch hier zeigt sich eine Entsprechung zu Praktiken im professionellen Circuswesen. Die typischen Aufgaben des „Trickschlagzeugers“ sollten hier allerdings auf mehrere Schüler verteilt werden. Dadurch sind diese Aufgaben zum einen leichter zu bewältigen, und zum anderen können so möglichst viele Schüler sinnvoll eingesetzt werden. Auf diese Weise entsteht im Idealfall eine besondere Form selbst gestalteter, den Schülerfähigkeiten entsprechender „Mitspiel-Sätze“.

Eine vom organisatorischen Aspekt her günstige Möglichkeit zur musikalischen Unterstützung eines Circusprojekts wäre natürlich, wenn man auf bereits vorhandene Formationen wie Schulband oder Schulorchester zurückgreifen kann. An vielen Schulen existieren außerhalb des regulären Unterrichts solche Arbeitsgemeinschaften. Dazu gehören u.a. Chöre, Orchester, Pop/Rockbands, Big Bands, Instrumentalkreise, Bläsergruppen etc. Zumeist sind solche Formationen jahrgangsübergreifend besetzt, und in aller Regel sind hier überwiegend Schüler beteiligt, die auch außerhalb der Schule Fähigkeiten im Gesang oder Instrumentalspiel erwerben oder erworben haben. Dass sich solche Ensembles - unter der Voraussetzung, dass sie überwiegend instrumental besetzt sind - insbesondere für eine Einbindung in Circusprojekte anbieten, versteht sich von selbst. Die Vorteile liegen hier klar auf der Hand: Da solche Arbeitsgemeinschaften in der Regel wenigstens einmal pro Woche zusammentreffen, ist ein kontinuierliches Üben gewährleistet und intensiveres Proben möglich.

Da die Circusmusik aber, wie bereits angedeutet, auch besonders geeignet ist für die Integration musikalisch weniger versierter Schüler, sollen im Folgenden gerade solche Musizierformen vorgestellt werden, in die sich möglichst viele Schüler mit unterschiedlichen Kompetenzen

²⁴ vgl. Kap. 3.2

einbinden lassen. Es soll gezeigt werden, wie auch ganze Musikklassen an der Gestaltung der musikalischen Begleitung einer Circusvorstellung beteiligt werden können. Die verschiedenen Möglichkeiten praktischen Musizierens im Klassenverband lassen sich zum Großteil natürlich ebenso auf die o. g. Formationen außerhalb des Unterrichts übertragen.

Seit den 1980er Jahren hat das schulische Musizieren im Klassenverband, welches Traditionen des Orchester- und Ensemblespiels aufgreift, einen stetigen Aufschwung genommen und gehört aktuell zu den vielversprechenden Trends eines stärker musikpraktisch orientierten Unterrichts. „*Im umfassenden Sinn ist Klassenmusizieren in der allgemein bildenden Schule eine gemeinsame musikalische Tätigkeit aller Mitglieder einer Lerngruppe.*“²⁵ Grundsätzlich werden unter dieser Definition im weiteren Sinne auch musikbezogene Tätigkeiten wie z. B. Tänze oder szenische Darstellungen zusammengefasst. Diese eher transpositorisch orientierten Methoden, die als spezielle Konzepte in den nachfolgenden Kapiteln einzeln berücksichtigt werden²⁶, sollen hier zunächst außen vor gelassen werden. Stattdessen beschränken sich die Überlegungen im Folgenden auf Formen des instrumentalen Musizierens. Die zur Zeit verbreiteten Erscheinungsformen des Musizierens im Klassenverband sind sehr unterschiedlich. Aus der Fülle der möglichen Varianten sind hier nur jene ausgewählt, die sich besonders für die Produktion von Circusmusik eignen.

Klassenmusizieren mit Musikklassen

Zu beobachten ist in den letzten Jahren eine zunehmende Entwicklung hin zu reinen Musikklassen, in denen alle Schüler einer Klasse in einem kontinuierlichen Lehrgang ein Instrument erlernen. Es gibt verschiedene Formen, etwa Bläserklassen mit einer Mischung aus Holz- und Blechblasinstrumenten inklusive Schlagwerk, daneben Streicherklassen in zumeist kammermusikalischer Besetzung sowie - allerdings seltener - Keyboard-Klassen. Insbesondere die Entstehung von Bläserklassen verzeichnet einen regelrechten Boom. Erfahrungsberichte zeugen von einer durchweg positiven Resonanz der Konzepte. Neben vordergründigen Erfolgen wie einer positiven Außenwirkung der Formationen und rein musikalischen Lernfortschritten wird geradezu euphorisch über Nebeneffekte wie die Entwicklung eines angenehmeren Arbeitsklimas in den betroffenen Klassen, ein verbessertes Lern- und Sozialverhalten sowie über Leistungssteigerungen auch in anderen Fächern berichtet.²⁷

Die Organisationsform dieser Musikklassen sieht zumeist eine Mischung von Gruppenunterricht bzw. Ensembleproben im Klassenverband und Einzelunterricht für die jeweiligen Instrumente vor, der zum Teil in Kooperation mit Musikschulen erteilt wird. Reine Musikklassen bieten einige Vorteile gegenüber zufällig zusammen gesetzten Gruppen, bei denen oft Schüler, die ein Instrument spielen, zwar besser eingebunden und mit schwierigeren Parts betraut werden, andere sich jedoch auf elementare Dinge beschränken müssen. Ein solches Leistungsgefälle ist für Schüler ohne Instrumentalerfahrung unter Umständen frustrierend. Zudem erweist sich das Musizieren mit heterogenen Gruppen oft als unpraktikabel, da das Notenmaterial meist zuvor erst aufwändig arrangiert werden muss. Musikklassen lassen sich in idealer Weise in circuspädagogische Projekte einbinden, indem sie als reine Circusorchester fungieren können, die sich ausschließlich auf die musikalischen Aufgaben konzentrieren. Dabei muss gar nicht

²⁵ Bähr 2005, 160

²⁶ vgl. Kap 4.4.5 und 4.4.6

²⁷ vgl. Feuerborn 1998, 62. Abel-Struth meldete allerdings hinsichtlich solcher eher musikfremder, übergeordneter Lernziele berechnete Bedenken an: „*An musikalische Arbeitsformen wie z. B. Gruppenmusizieren werden gerne Ziele delegiert, die außermusikalischer Art sind. Es sind Ziele wie soziales Verhalten, auch heilpädagogische Ziele. Ganz abgesehen davon, daß sie wohl schwerlich wirklich erreicht werden können, also nur Scheinziele darstellen, sind es von Hause aus musikfremde Ziele; sie sind als solche bewußt zu halten, gleich, ob man sie dennoch als Aufgabe von Musikunterricht ansieht oder nicht. (...) doch in der Regel geht damit die spezifisch musikmethodische Denkweise verloren.*“ (Abel-Struth 2005, 530)

unbedingt der Anspruch, eine komplette Vorstellung vollständig zu begleiten, erfüllt werden. Je nach Musikauswahl und benötigter Begleitung können auch nur einzelne Nummern „live“ begleitet werden. Die Möglichkeiten zum Musizieren erschöpfen sich im Rahmen von Circusvorstellungen außerdem ja nicht nur in der artistischen Begleitmusik. Auch das Einstimmen vor Beginn der Vorstellung nach dem Vorbild der „Einlasskonzerte“ im professionellem Circuswesen kann von den Orchestern übernommen werden. Hier sind bezüglich des Repertoires kaum Grenzen gesetzt und Musikklassen können evtl. auch „circusfremde“ Werke zu Gehör bringen. Ebenso können Teile des Programms - etwa solistische Einlagen - von der Circusmusik übernommen werden.

In Bezug auf die Gestaltung von Circusmusik mit Schülern wird häufig das Argument angeführt, es fehle an geeignetem Notenmaterial. Instrumentalmusik mit Bezug zu circensischen Themen, die sich für den musikpädagogischen Einsatz eignet, findet sich jedoch in einer Vielzahl von Spielstücken, Etüden, Liedern und Tänzen für Kinder und Jugendliche. Diese erscheinen in den unterschiedlichsten Besetzungen, angefangen vom - am häufigsten anzutreffenden - Klavierwerk über Arrangements für Blockflötenensembles bis hin zu Notenausgaben für komplette Sinfonieorchester. Beispielhaft seien hier zwei Sammlungen erwähnt, die speziell für die Thematik „Circusmusik“ konzipiert wurden und jeweils mehrere geeignete Musikstücke, die verschiedenen artistischen Genres zugeordnet sind, enthalten:

- „Circus-Circus“ (Reto Parolari, Edition Swiss Music) - ein Sammelband mit Musikstücken für zwei bis vier Blockflöten, verschiedene Orff-Instrumente und Klavier/Gitarre ad libitum.
- „Zirkus, Zirkus“ (Lötti Löttgen, Eres-Verlag) - eine Sammlung erprobter Lieder und Musikstücke zum Thema Circus mit zahlreichen Ideen, Tipps und Anleitungen für artistische Umsetzungen. Beigefügt ist eine CD mit Playbacks, die auch eine Realisierung der Stücke als Mitspiel-Sätze ermöglicht.

Doch solche speziell auf circensische Themen zugeschnittenen Notenvorlagen sind eigentlich nicht unbedingt erforderlich. Denn selbstverständlich sind Adaptionen aus anderen musikalischen Sparten - wie in der professionellen Circusmusik auch - keinerlei Grenzen gesetzt. Für die Circusmusik gilt in diesem Zusammenhang die Devise, dass allzu große Ehrfurcht vor dem Original nicht angebracht und alles verwendbar ist, was eine optimale Anpassung an die Darbietung gewährleistet. Material zum Klassenmusizieren verschiedenster Art existiert inzwischen in reichhaltiger, kaum noch zu überschauender Fülle.

Die Verwendung von Notenvorlagen für circusmusikalische Zwecke verlangt allerdings oft spezielle Arrangements und stellt in dieser Hinsicht besondere Anforderungen an die Lehrenden. Die Stücke müssen nicht nur immer auf die jeweilige Lerngruppe zugeschnitten werden, sondern auch jeweils - bezogen auf die gewünschten Funktionen - an die zu begleitende Darbietung angepasst werden. Notenvorlagen sollten dabei grundsätzlich nicht als unveränderlich angesehen werden, denn die Verwendung als Circusmusik macht es gerade in formaler Hinsicht häufig notwendig, Stücke z. B. zu kürzen, umzustellen oder anderweitig umzuarrangieren. Bei heterogenen Lerngruppen ist dabei die Fähigkeit, musikalische Parameter stilsicher zu vereinfachen, besonders gefordert.

Für das Erstellen von Arrangements birgt die Verwendung von MIDI-Dateien gerade für den Einsatz in der Circusmusik große Vorteile. Solche „Files“ können nicht nur als Notenvorlage ausgedruckt werden, sondern auch als Playback zum Üben eingesetzt werden, wobei Parameter wie Tempo oder Tonart jeweils nach Wunsch variiert oder auch unterschiedliche Klangkombinationen ausprobiert werden können. Ebenso sind Veränderungen im Notentext

ohne weiteres per Mausklick möglich, so dass das in der Circusmusik häufig notwendige Kürzen oder Zusammenfügen von mehreren Titeln leicht zu bewerkstelligen ist. Musikpädagogische Zeitschriften und besonders das Internet bieten hier mittlerweile unzählige kostenlose Vorlagen, gerade aus dem Bereich populärer Musik.²⁸ Ebenso sollte der Lehrer Dirigierfähigkeiten besitzen, denn ohne eine stringente und transparente Leitung sind gerade Schülerensembles in der Rolle als „Circusorchester“ überfordert. Die gleichzeitige Konzentration auf Musik und szenische Inhalte muss während der Vorführungen hauptsächlich von dem musikalischen Leiter geleistet werden.

Sicherlich nicht ganz zu Unrecht erkennt HAFEN einen immensen Fortbildungsbedarf in diesem musikpädagogischen Bereich, da nach seinen Beobachtungen vielen Musiklehrern die entsprechenden Fähigkeiten *„aufgrund eines völlig veralteten oder auch rudimentären Ausbildungsstandes auf dem weiten Feld des (gemeinsamen) Musizierens“*²⁹ fehlen. Kritisch muss in diesem Zusammenhang allerdings angemerkt werden: Beim Klassenmusizieren mit Musikklassen lässt es sich kaum vermeiden, dass Prozesse wie das Erlernen von Instrumenten oder das Einüben von Musikstücken in größeren Gruppen in der Regel eher lehrerzentriert vonstatten gehen. Ansprüche an demokratische Spielregeln im Unterricht, an Schülerorientierung oder emanzipatorische Ziele „modernen“ Musikunterrichts sind mit den Erfordernissen, die ein Klassenmusizieren im Rahmen der Circusmusik mit sich bringt, oft nur unzureichend in Einklang zu bringen.³⁰

Bläserklassen

Zur Zeit existieren an deutschen Schulen mehr als 500 Bläserklassen. US-amerikanische Modelle übernehmen hier häufig eine Vorbildfunktion, oft wird auch Unterrichts- und Notenmaterial amerikanischer Verlage verwendet.³¹ Aufgrund der langen Tradition von Bläserbesetzungen im Circuswesen sind Formationen mit Blech- und Holzbläsern besonders geeignet für die circusmusikalische Praxis. Diese kommen dem Klangideal originaler Circusmusik am nächsten.

Zusätzlich spricht eine große Auswahl an geeignetem Repertoire für solche Besetzungen. Die deutsche und internationale Blasmusikliteratur bietet einen nahezu unerschöpflichen Fundus an geeigneten Stücken in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Da sich das Blasmusikwesen in Deutschland, aber auch international, in weiten Teilen auf die Amateur- bzw. Laienmusikszene konzentriert, lassen sich hier mühelos Werke auffinden, die hinsichtlich der musikalischen Fähigkeiten der Ausübenden keinen professionellen Anspruch erheben. Ein ausgesprochenes Vorteil besteht darin, dass gerade die traditionell in der Circusmusik häufig verwendeten Gattungen wie zum Beispiel Polka oder Marsch hier reichhaltig vorhanden sind. In dieser Hinsicht sind Bläserklassen sicherlich besser geeignet als solche mit Streichinstrumenten.³²

²⁸ vgl. Bechtel 1997, 57f

²⁹ Hafen 1999, 98

³⁰ vgl. Fuchs 1998, 9

³¹ vgl. www.blaeserklasse.de

³² Die Offenheit der Circusmusik gegenüber dem „klassischen“ Repertoire macht aber auch die Einbindung solcher Ensembles grundsätzlich möglich, zumal dadurch Bezüge zu historischer Circusmusik hergestellt werden können. Weniger geeignet scheinen hingegen Keyboard-Klassen, da hier kaum Verbindungen zur „echten“ Circusmusik bestehen. Allenfalls die unbegrenzten Möglichkeiten variabler Klanggestaltung sprechen für diese Form.

Mitspiel-Sätze

Die Methode des praktischen Musizierens auf der Basis von Mitspiel-Sätzen ist unter Musikpädagogen in den letzten Jahren zum Teil in Verruf geraten, da sie als unvollständige Musikpraxis angesehen wird, weil das Musizieren von leichteren Instrumentalparts durch Schüler zumeist im Halbplayback-Verfahren den auf Tonträgern vorgegebenen Musikstücken hinzugefügt wird. Zur Erweiterung musikalischer Kompetenzen erscheint mir diese Praxis dennoch geeignet, denn insbesondere elementare Fähigkeiten können auf diesem Wege geschult werden: *„Dabei werden genaues Hören, die Fähigkeit, über einen längeren Zeitraum präzise zu spielen und die Kooperationsfähigkeit innerhalb eines musikalischen Ablaufs geschult.“*³³ Grundlegende Fähigkeiten und auch Fertigkeiten im Instrumentalspiel können hier in einem durch das Playback vorgegebenen Rahmen, der Orientierung und Sicherheit gibt, trainiert werden. So ist es den Schüler leichter möglich, sich auf einzelne Anforderungen - wie z. B. Takte zu zählen oder der Verlaufskurve der Musik zu folgen - zu konzentrieren. Beim eigenständigen Musizieren müssen dagegen zumeist mehrere solcher Anforderungen zugleich erfüllt werden, was erfahrungsgemäß für ungeübte Schüler oft eine Überforderung darstellt und nicht selten Frustrationen hervorruft.

Die Erfolgserlebnisse stellen sich bei Mitspiel-Sätzen wesentlich schneller ein und die mitlaufende Tonträgermusik kann als hilfreiches Korrektiv dienen. Musikalische Formen können anhand vielfältiger Beispiele auf diese Weise ebenso wie beispielsweise melodische oder rhythmische Strukturen von Stücken transparent werden. Haben die Schüler nach einiger Zeit größere Sicherheit im Zusammenspiel erlangt und Fortschritte hinsichtlich ihrer instrumentalen Fertigkeiten erzielt, kann man dann sukzessiv die Hilfe begleitender CD-Vorlagen reduzieren und eventuell allmählich auch zu autonomen Musizierformen übergehen. Das ergänzende Begleiten von Tonträgermusik und ihre Akzentuierung muss dabei durchaus nicht immer nach vorbereiteten Arrangements erfolgen, sondern kann auch von den Schülern nach eigenen Vorstellungen gestaltet werden. Diese Methode bietet sich zum einen aufgrund der oft nur rudimentär vorhandenen Notenkenntnisse an und birgt zum anderen den Vorteil größerer Gestaltungsfreiräume. Die aus einem solchen Verfahren resultierenden Ergebnisse können eventuell dann anschließend in schriftlicher oder graphischer Form festgehalten werden, um gelungene Gestaltungsideen reproduzierbar zu machen.

Für die Circusmusik bestehen bei der Mitspiel-Variante generell zwei Möglichkeiten: einmal die Ergänzung melodischer Verläufe z. B. durch Stabspiele und zum anderen die rhythmische Unterstützung. Die zweite Variante erscheint dabei für circusmusikalische Zwecke sinnvoller, da der Betonung der rhythmischen Komponente in der Circusmusik eine wichtige Orientierungsfunktion zukommt. Zudem erfordert das Realisieren von leichten rhythmischen Begleitmodellen weit weniger musikpraktische Erfahrung als das Spiel von Melodien. Einfache Rhythmen von Circusmusik durch Perkussion zu verstärken oder zu ergänzen dürfte auch ungeübten Schülern gelingen.

Der Sinn und die Wirkung der Unterstützung vorhandener Musik durch Perkussionsinstrumente ist - gerade bezogen auf die Circusmusik - für die Schüler leicht nachvollziehbar, da hierdurch Bewegungen der Artisten sehr effektiv unterstrichen und musikalische Strukturen verdeutlicht werden können. Diese Praxis ist zudem - wie bereits geschildert - auch im professionellen Circuswesen durchaus üblich. Eine befriedigende Umsetzung dieser Aufgabe kann allerdings nur durch intensives Üben erreicht werden, damit die Schüler die Handlungsabläufe möglichst automatisieren und ein Gefühl für synchrone Einsätze der Instrumente mit den

³³ Schmidt 1997, 321

Artistenbewegungen entwickeln. Hierzu sind natürlich auch ein sachgerechter Umgang mit den Instrumenten und die Beherrschung der jeweiligen Spieltechnik erforderlich.

Die Wahl der Instrumente sollte sich bei den Mitspiel-Sätzen vorwiegend auf das Orff-Instrumentarium, ergänzt durch weitere Perkussionsinstrumente, konzentrieren, da hier zum einen auch ohne vorhandene Notenkenntnisse relativ wenig Vorarbeit und Erklärungen notwendig sind, um ein entsprechendes Ergebnis zu erzielen, und zum anderen Perkussionsinstrumente generell ebenso wie das typische Orff-Instrumentarium inzwischen zum konventionellen Instrumentenfundus des Musikunterrichts gehören und an den meisten Schulen vorhanden sind. Bei der Begleitung von Musiktiteln auf Perkussionsinstrumenten haben die Schüler Gelegenheit, diese Instrumentengruppe kennen zu lernen, zu erproben und Klang- und Spielerfahrungen zu machen. Im Übrigen wird auch in den Richtlinien die Verknüpfung solcher musikalischer Spielerfahrungen mit Programminhalten besonders empfohlen. Bei dieser Verbindung werden die Instrumente in erster Linie als reine Klangerzeuger verwendet.³⁴ An Musikinstrumenten aus dem Perkussionsbereich sollte daher ein reichhaltiges Reservoir zur Verfügung stehen, welches alle wichtigen Instrumente dieser Sparte enthalten sollte, so dass hier auch die Möglichkeit besteht, die Schüler selbst eine funktionsadäquate Auswahl unter eventuell mehreren für bestimmte Aufgaben geeigneten Instrumenten vornehmen zu lassen. Der Fundus dieser Instrumente sollte den Schülern während eines Projektes möglichst ständig komplett zur Verfügung stehen, damit spontane Gestaltungsideen unmittelbar eingebracht und umgesetzt werden können. Dieses Instrumentarium lässt sich insbesondere im Zusammenhang mit einer handlungsorientierten Didaktik hervorragend nutzen und bietet vor allem in rhythmischer Hinsicht ein großes Potential für kreative Gestaltungsansätze. Gibt es in einer Klasse jedoch Schüler, die andere Instrumente beherrschen, sollten diese Fähigkeiten natürlich nach Möglichkeit genutzt und diese Schüler mit ihrem Instrumentalspiel eingebunden werden.

Gruppenimprovisationen

In Bezug auf die Vorkenntnisse der Schüler ist die Gruppenimprovisation eine fast voraussetzungslose Form. Selbst ohne Musikinstrumente lassen sich Improvisationsansätze auch mittels der so genannten „Body-Perkussion“ - also mit körpereigenen „Instrumenten“ - verwirklichen, die im Musikunterricht vor allem bezogen auf körperbetonte Musiktraditionen verschiedener außereuropäischer Kulturkreise zunehmend Beachtung erfährt. Eventuell lässt sich eine „Body-Perkussion“ -Improvisation auch als eigenständige Nummer in der Manege vorführen. Insbesondere wenn dabei zusätzlich variantenreiche Körperbewegungen erfolgen, kann so eine effektvolle und publikumswirksame Darbietung entstehen.

Prinzipiell sind Gruppenimprovisationen durchaus für die circusmusikalische Praxis geeignet, zumal wenn hier der Schwerpunkt auf typische Merkmale der Circusmusik wie zyklisch wiederkehrende Rhythmuspatterns sowie ostinate und kadenzartige Wiederholungen im Sinne von „Turn arounds“ gelegt wird. Schüler können zudem improvisatorisch z. B. auf Perkussionsinstrumenten adäquate Klänge oder Rhythmen zu artistischen Gattungen erproben. Besonders günstig ist bei dieser Methode, dass ein spontanes Reagieren auf artistische Bewegungen und Szenen möglich ist. Die Ideen zu Gruppenimprovisationen oder auch deren Ergebnisse können eventuell mittels graphischer Notation festgehalten, sollten aber später auswendig beherrscht werden. Neben einer reinen Musiziervorlage bietet sich hier an, auch artistische Elemente graphisch mit in die Darstellung einzubeziehen. Weniger geeignet für die Verwendung in der Circusmusik ist unter den verschiedenen Formen der Gruppenimprovisationen allerdings die in neueren musikpädagogischen Ansätzen favorisierte

³⁴ vgl. Richtlinien 1989, 39f

Methode so genannter „Live-Arrangements“. Diese ist als freie Form der Gruppenimprovisation eher für polyzyklische Gestaltungsversuche geeignet und lässt sich kaum mit circusmusikalischen Funktionen verbinden.³⁵

Gruppenimprovisationen zeitigen meiner Erfahrung nach oft erstaunliche Ergebnisse. Besonders eindrucksvoll gelingen gerade solche musikalischen Darstellungen, die über Assoziationen auf außermusikalische Inhalte Bezug nehmen. So lassen sich auch im Vorfeld, d. h. ohne dass schon eine konkrete Darbietung existiert, bereits geeignete Begleitmodi für bestimmte Genres eruieren. Dies kann deshalb gelingen, weil die Schüler bei dieser Methode in besonderer Weise für die Verschiedenartigkeit der musikalischen Mittel zur Gestaltung eines programmatischen Inhalts sensibilisiert werden. Allerdings erfordern Gruppenimprovisationen einige Übung, da solche offene Unterrichtsformen für die Schüler zunächst meist noch ungewohnt sind.

Weitere Formen des Klassenmusizierens

Über diese geschilderten Möglichkeiten hinaus sind auch Kombinationen der verschiedenen Formen des Klassenmusizierens je nach Zusammensetzung der Lerngruppe möglich. So lässt sich die Musik eines geschlossenen Ensembles, z. B. einer Bläserklasse, ohne weiteres mit einer Gruppe von Perkussionisten, die sich auf rhythmische Verstärkung und Akzentuierung konzentriert, koppeln. An einigen Schulen sind in den letzten Jahren so genannte Samba-Gruppen entstanden, die sich auf südamerikanische Rhythmen - also eine ebenfalls typische circusmusikalische Stilistik - und das dazugehörige Instrumentarium spezialisiert haben.

Denkbar wäre auch der Bau eigener Instrumente. Hinweise hierzu finden sich in fast allen neueren Schulmusik-Lehrwerken. Beispielsweise lassen sich auch Alltagsgegenstände als Geräuscherzeuger verwenden oder zu Musikinstrumenten umfunktionieren. Mit einem solchen Instrumentarium lässt sich eventuell eine Musikal-Clownerie auch als eigenständige Darbietung in der Manege präsentieren.³⁶

Zusammengefasst lassen sich folgende methodische Anregungen für ein praktisches Musizieren von Circusmusik festhalten:

- vielfache aktive Umgangsweisen mit Musik anbieten
- spontane Spielfreude und kreative Neugier zulassen
- Vorkenntnisse der Schüler gezielt einbeziehen
- Aktivitäten zielgerichtet an circensische Inhalte anbinden
- Auswahl passender Musikstücke zu artistischen Darbietungen durch Schüler vornehmen lassen
- vielfältiges, stil- und gattungsoffenes Repertoire einbeziehen
- Notenvorlagen nicht dogmatisch auslegen
- schüler- und funktionsgerechte Veränderungen der Originalvorlagen vornehmen
- gegebenenfalls vereinfachte (graphische) Notationsformen wählen
- musiktheoretisches Wissen und musikalische Fachbegriffe anhand praktischer Erfahrungen vermitteln und verankern
- Gestaltungsideen und Änderungsvorschläge der Schüler integrieren
- Schüler sukzessiv eigenständig proben lassen
- Reflexionsphasen in die Übeprozesse einbeziehen
- Zielperspektive einer Aufführung einplanen

³⁵ vgl. Terhag 2005, 167ff

³⁶ vgl. Kap. 3.1.4

4.4.3 Historisch orientiertes Konzept: Geschichte der Circusmusik

Die Behandlung der historischen Dimension der Circusmusik sollte etwa ab dem 7./8. Schuljahr erfolgen, da hier teilweise die entsprechenden Epochen der Neuzeit parallel im Geschichtsunterricht behandelt werden. Das folgende Konzept stellt über seinen primären Zweck hinaus auch eine geeignete Vorbereitung und Einführung in die Thematik Circusmusik im Hinblick auf andere musikpraktische Verfahren dar, könnte es doch hierfür bereits im Vorfeld ein breites theoretisches Fundament schaffen, auf das beispielweise im Zuge eines Projekts dann zurückgegriffen werden kann.

Es gilt unbestritten nach wie vor als ein wichtiges musikpädagogisches Ziel des Musikunterrichts, den Schülern die geschichtliche und kulturelle Gebundenheit von Musik zu verdeutlichen, indem sie verschiedene Epochen und musikalische Kulturen kennen lernen und dabei erfahren, dass die Musikstile und das gesamte Musikleben in historischen Prozessen Veränderungen unterliegen. *„Einführung in Kulturtechniken, Wissen über Epochenspezifika, Kompositionstechniken, Gattungsmerkmale usw. und schließlich die Absicht, gesellschaftliche geteilte Zeichen „lesen“ zu lehren sind hier die zentralen Anliegen des Unterrichts. Impliziert wird, dass der Bestand dessen, was Musikgeschichte ausmacht, überzeitlichen Wert besitzt.“*³⁷ Dabei ist entscheidend, die jeweilige Musik immer im Zusammenhang mit dem kulturellen und gesellschaftlichen Umfeld in den Blick zu nehmen. Bei der Reflexion über die Circusmusik früherer und heutiger Zeiten können neben dem historischen Aspekt weitere Teilbereiche berücksichtigt werden. Insbesondere die Einbettung soziologischer Fragestellungen bietet hier interessante Perspektiven.

Die Auseinandersetzung mit der Historie der Circusmusik gehört richtliniengemäß vorwiegend in den Themenbereich „Musik aus verschiedenen Zeiten“. Hierbei ist insbesondere Wissen über musikgeschichtliche Epochen zu vermitteln, wobei am Beispiel typischer Werke Aspekte der Gattungs-, Form- und Stilgeschichte berücksichtigt werden sollen.³⁸ Zusätzlich werden auch die Themenbereiche „Musikalische Formen“ und „Populärmusik“ häufiger berührt. Dass sich in der Geschichte der Circusmusik zahlreiche Analogien zu einer Geschichte der Unterhaltungsmusik bilden lassen, wurde bereits erwähnt. Hier sollte der Fokus vorrangig darauf ausgerichtet sein, die Circusmusik als musikalisches Spiegelbild ihrer jeweiligen Zeit zu verstehen. Damit ist keineswegs ein lehrgangsmäßiger musikgeschichtlicher Abriss intendiert, sondern vielmehr sollten einzelne Phasen eines historischen Entwicklungsprozesses exemplarisch anhand typischer Gattungen transparent werden.

Die Beschäftigung mit der Geschichte der Circusmusik muss zwangsläufig den Circus insgesamt als Phänomen mit einbeziehen und daher auch die Entwicklung des Circuswesens im Unterricht behandeln, denn *„um angemessen über Musik nachdenken und sprechen zu können, muß der Unterricht sie in ihrem Beziehungsgefüge transparent werden lassen, z. B. in ihrer Bedeutung für Individuen und Gruppen sowie im geschichtlichen/gesellschaftlichen Zusammenhang.“*³⁹ Hier wäre auch im Sinne eines Fächerübergreifenden Unterrichts eine Beteiligung des Geschichts- und/oder sozialwissenschaftlichen Unterrichts denkbar. Da es sich beim Circus um eine der bedeutendsten Unterhaltungsformen früherer Epochen handelt, ist eine aus dem Sachgegenstand begründete didaktische Rechtfertigung unter beiden Aspekten wohl unschwer zu leisten. Vor allem bietet sich die Thematik für eine Beschäftigung mit der Sozialgeschichte des „Fahrenden Volkes“ an. Die soziologische Dimension muss ohnehin mit berücksichtigt werden, wenn auf den Beruf der fahrenden Circusmusiker im Wandel der Zeiten eingegangen wird. Das

³⁷ Heß 2005, 203

³⁸ vgl. Richtlinien 1993, 40

³⁹ Richtlinien 1993, 36

Berufsbild des Circusmusikers eignet sich dabei hervorragend, um Beziehungen zwischen dem außermusikalischen Umfeld und musikalischen Tätigkeiten aufzuzeigen. Ebenso können hierbei das Stigma fahrender Musikanten und das Phänomen des Wandermusikantentums berücksichtigt werden.

Um ein gesamthistorisches Verstehen zu gewährleisten, sollten die Wechselwirkungen zwischen ökonomischen, politischen und technischen Entwicklungen und der Circusmusik der entsprechenden Zeit Beachtung finden. Dadurch können die Schüler den Einfluss außermusikalischer Faktoren auf musikgeschichtliche Entwicklungen kennen lernen. Die Circusmusik ist als Musik, die alle Bevölkerungsschichten erreicht, hierzu besonders geeignet, zumal sie - wie gezeigt - bezüglich ihres Repertoires als repräsentativ für die Entwicklung unterhaltender bzw. populärer Musik in den jeweiligen Epochen gelten darf. Somit können die Schüler, indem sie anhand ausgewählter Beispiele diversen Stilrichtungen des circusmusikalischen Repertoires begegnen, einen Überblick über geschichtliche Entwicklungen in der Musik, insbesondere der Unterhaltungsmusik gewinnen. Als wichtiger Aspekt sind hierbei auch die Veränderungen hinsichtlich der Orchesterbesetzungen in ihrem historischen Verlauf zu berücksichtigen.

Für die Vermittlung einer Geschichte der Circusmusik empfiehlt sich eine simplifizierte Epocheneinteilung, die sich auf folgende Phasen beschränken sollte:

- I. Frühe Circusmusik (1770-1900)
- II. Circusmusik im 20. Jahrhundert (1900-2000)
- III. Moderne Circusmusik (2000-2007)

Eine solche Grobeinteilung verstärkt natürlich die Problematik geschichtlicher Längsschnitte, die ohnehin zumeist undifferenziert erscheinen. Durch Jahreszahlen markierte Wendepunkte ergeben zwar klare Abgrenzungen, die aber nicht den historischen Gegebenheiten entsprechen. Die Kritik an solchen Verfahren ist durchaus berechtigt, da einander überlagernde Entwicklungslinien so nicht angemessen berücksichtigt erscheinen, zumal bei einem so komplexen und vielschichtigen Gegenstand wie dem Circuswesen. Letzten Endes müssen jedoch solche Grenzziehungen ebenso wie eine selektive Gewichtung von Einzelereignissen bei historisch orientierten Lernprozessen vorgenommen werden. Gerade für Schüler sind solche Wegmarken erfahrungsgemäß eine Hilfe bei der groben Einschätzung und Einordnung historischer Verläufe. Bei der Vermittlung historischen Wissens muss ferner besonders darauf geachtet werden, dass kognitive Zugänge im Unterricht nicht überbetont werden. Gerade hier sind methodische Kreativität und Vielfalt gefordert, um die Schüler nicht zu überfordern, zumal die Begegnung mit ungewohnten Musikformen früherer Zeiten keine intrinsische Motivation erwarten lässt.

Im Folgenden wird nun beispielhaft ein Unterrichtsmodell für eine Behandlung historischer Aspekte der Circusmusik mit konkreten Vorschlägen für die methodische Gestaltung skizziert:

1. Sequenz: Vorgeschichte der Circusmusik: Spielleute in Mittelalter und früher Neuzeit

Zum Einstieg sollte die Präsentation von bildlichen Darstellungen mittelalterlicher Gaukler und Spielleute erfolgen, um den Zusammenhang zwischen Artistik und Musik erkennbar zu machen und darüber hinaus den Schülern Gelegenheit zu geben, verschiedene Formen der Gauklerkünste kennen zu lernen. Durch das Lesen von Texten zu den Lebensumständen und zum Berufsbild der Gaukler können die Schüler den historischen Vorläufern von artistisch und musikalisch tätigen Circuskünstlern begegnen. Ausgewählte Textbeispiele zu gesetzlichen und behördlichen

Verfügungen betreffs der Gauklerkünste (z. B. aus dem Sachsenspiegel) komplettieren das Berufsbild fahrender Spielleute.

Zum Abschluss sollten eine Präsentation und das spielerische Ausprobieren von typischen Instrumenten der Spielleute, also Flöte, Trommeln und Fanfare stehen, so dass die Schüler auf diese Weise das Instrumentarium der Spielleute kennen lernen. Eine sinnvolle Ergänzung hierzu wäre das Vorführen geeigneter Hörbeispiele typischer Musik mittelalterlicher Spielleute.

2. Sequenz: Erste Circusmusik im 18. Jahrhundert

Analog zu den ersten Circusvorstellungen liegt der Schwerpunkt dieser Sequenz auf dem Kunstreitergenre. Eine Vorführung von Bildmaterial zu verschiedenen Gangarten von Pferden, die noch dezidierter durch die Präsentation von Skizzen zu Dressurelementen für Pferde aufgegliedert werden können, bietet hier einen geeigneten Einstieg. So können die Schüler einfache Gangarten von Pferden und grundlegende Dressurelemente kennen lernen. Ideal wäre es an dieser Stelle, wenn hierzu bewegte Bilder (auf Video oder DVD) zur Verfügung stünden.

Die Schüler können dann simultan dazu den Rhythmus von Pferdegangarten mit Trommeln und Perkussionsinstrumenten imitieren und sich dabei einfache Begleitrhythmen für Pferdedressuren durch eigene spielerische Erfahrung erarbeiten. Eventuell können auch, falls in einer Klasse Schüler Melodieinstrumente beherrschen, bereits geeignete Melodien ausgewählt werden. Daran anschließend sollte das Nachspielen einfacher, vorgegebener Begleitrhythmen im 4/4- und 2/4-Takt mit Perkussionsinstrumenten erfolgen. Zusätzlich bietet sich ein Einstudieren einfacher Spiel-Mit-Sätze im Polka- und Galopptempo mit Orff-Instrumentarium (evtl. unter Einbindung von Schülern, die Flöte spielen) an. Ein simultanes Spielen der eingeübten Stücke zu Videoaufnahmen von Pferdedressuren kann hier als Lernzielkontrolle fungieren. Hierzu sollte Notenmaterial für Orff-Instrumentarium, das die Gattungen Polka, Galopp, Walzer und Marsch umfasst, eingesetzt werden.⁴⁰

3. Sequenz: Circusorchester im 19. Jahrhundert

Die Präsentation von Fotomaterial vom Interieur prachtvoller Circusgebäude des 19. Jahrhunderts kann den Schülern einen ersten optischen Eindruck von dieser Epoche der Circusmusik vermitteln. Die Sequenz könnte dann mit dem Erstellen einer Skizze zur Sitzordnung einer typischen gemischten Bläser- und Streicherbesetzung fortgesetzt werden, um die Dimensionen der anwachsenden Orchesterbesetzungen zu verdeutlichen.

Da in dieser Epoche das Repertoire der Circusmusik vor allem durch die ernstere Musik gespeist wurde, bietet es sich an, im weiteren Verlauf mit Adaptionen aus diesem Bereich zu arbeiten, um die musikalischen Merkmale der Circusmusik dieser Zeit zu umreißen. Den Schülern könnte dabei die Aufgabe gestellt werden, aus einem Vorrat an ernster Musik dieser Epoche auf Tonträgern eine Auswahl zu adaptierender Werke für die hauptsächlichen Circusgenres vorzunehmen und diese aufgrund erarbeiteter charakteristischer musikalischer Parameter begründet den einzelnen Darbietungselementen zuzuordnen.

4. Sequenz: Circusmusik im 20. Jahrhundert - Leben und Arbeiten im Circus

Das gemeinsame Lesen einer Hausordnung eines Circusunternehmens soll zunächst einen Einblick in die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Circusmusiker geben. Daran anschließen

⁴⁰ vgl. Kap. 4.4.2.1

könnte sich das Erstellen eines Tagesablaufplans für Circusmusiker mit allen typischen Tätigkeiten. Ebenso lohnend erscheint der schriftliche Nachvollzug einer aus Aufzeichnungen ermittelten Reiseroute eines Circusunternehmens bzw. eines Circusmusikers, welche auf einer Europa- bzw. Weltkarte veranschaulicht werden kann. Die Lektüre von Auszügen aus Reisetagebüchern ehemaliger Circusmusiker könnte diesen Komplex sinnvoll ergänzen.⁴¹

Im Anschluss daran sollte auf den Wandel der Circusorchesterbesetzungen des 20. Jahrhunderts eingegangen werden, indem im Vergleich das Instrumentarium der Besetzungen großes Blasorchester, sinfonisches Orchester, Bigband, Pop- bzw. Rockband vorgestellt wird. Zusätzlich sollten typische Hörbeispiele der jeweiligen Besetzungen vorgeführt werden. Eventuell ließen sich den Schülern hier auch Zuordnungsaufgaben stellen, bei denen sie Fotos von Circusorchesterbesetzungen entsprechenden Hörbeispielen zuordnen müssen.

Geht man auf die Möglichkeiten von Adaptionen moderner Circusmusik ein, kann in dieser Sequenz evtl. auf Tonträgermaterial der Schüler zurückgegriffen werden, da diese erfahrungsgemäß über einen großen Fundus an aktueller Popmusik verfügen. So ließen sich z.B. Zuordnungen von Adaptionen aus der Popmusik zu diversen ggf. per Video/DVD repräsentierten Circusgenres und Circusnummern vornehmen. Im umgekehrten Verfahren kann natürlich auch das Erstellen von Choreographien und Ablaufplänen von Artistennummern zu aktuellen Popsongs erfolgen.

4.4.4 Operational orientiertes Konzept: Circusmusik und ihre Funktionen

Das folgende Konzept ist ebenfalls auf den regulären Musikunterricht an Schulen ausgerichtet. Es stellt darüber hinaus aber auch gemeinsam mit dem im vorangegangenen Kapitel geschilderten historisch orientierten Konzept eine ideale Vorbereitung für ein im Anschluss daran folgendes Circusprojekt mit dem Ziel einer Circusvorstellung dar. Die Beschäftigung mit funktionaler Musik gehört gemäß den Richtlinien und Lehrplänen in den Themenbereich „Musik in unserer Umgebung“.⁴² Circusmusik als Gattung wird hier - wie bereits ausgeführt - explizit nicht erwähnt, weder in den theoretischen Ausführungen noch bei der Nennung möglicher Unterrichtsbeispiele. Funktionale Musik eignet sich jedoch für die Behandlung in den Jahrgangsstufen 7-10. *„Die in dieser Altersstufe vorwiegend medial erfahrene Musik erfüllt häufig verschiedene außermusikalische Funktionen. In einer thematisch gebundenen und zunehmend differenzierteren Betrachtungsweise werden diese Funktionen aufgedeckt. Die ausgewählten Teilbereiche werden inhaltlich anspruchsvoller und komplexer.“*⁴³

Die Schüler können bei der Circusmusik sehr deutlich erkennen, dass sie bestimmte Funktionen erfüllt und ihr Einsatz hinsichtlich der Wirkung auf den Zuhörer nicht zufällig erfolgt. Zu weiten Teilen ist die Circusmusik eine funktionale Musik mit einer extremen Form der Anpassung an die sichtbaren Programminhalte. Gerade aus diesem Grund, und weil die Circusmusik in diesem Feld - beispielsweise bezogen auf Opern- oder Ballettmusik, aber auch in Relation zu ausgefeilten Filmmusikkonzeptionen - eine vergleichsweise einfachere Koppelung an die visuelle Ebene vornimmt, sind ihre Funktionen und Wirkungen für Schüler leichter nachvollziehbar. So kann der Blick für das Kommunikationsmittel Klang geschärft werden. Vor allem deshalb eignet Circusmusik sich besonders für einen Einstieg in die Thematik funktionaler Musik, deren Hauptaufgabe in der Synchronisation von visuellen und akustischen Inhalten besteht.

⁴¹ vgl. Kap. 2.1.4

⁴² vgl. Richtlinien 1993, 102

⁴³ Richtlinien 1993, 86

Die Problematik bei der Beschäftigung mit der hinsichtlich der Funktionalität wesentlich komplexeren Filmmusik, die im Übrigen längst selbstverständlicher Bestandteil der Lehrpläne für das Fach Musik ist, besteht nämlich genau in der meist für die Schüler schwer durchschaubaren Komplexität.⁴⁴ Die Auseinandersetzung mit Circusmusik kann hier - wie dargelegt - einen wertvollen und grundlegenden Beitrag zum Erwerb von Medienkompetenz bei Jugendlichen leisten. Gerade im Hinblick auf die den Schülern oft unbewusste Funktionalität von Musik, die sich im ungünstigen Fall auch auf manipulative Mechanismen erstreckt, kann dieser Kompetenzerwerb, was den kritischen Umgang mit Musik und die Einschätzung dieser angeht, für die Schüler nur positiv sein. Veränderungen und Wirkungen von Musik sind besonders gut bei funktionaler Musik zu beobachten. Der Schwerpunkt sollte auf der handlungsorientierten, musikpraktischen Ebene liegen, damit das eigene Tun Verständnis für Zusammenhänge und Bedingungsfaktoren der Circusmusik weckt. Den Schülern eigene Gestaltungserfahrungen zu ermöglichen ist für diesen Zweck sicherlich die vorteilhafteste Methode.

Am Beispiel der Circusmusik lassen sich die wichtigsten Wesenszüge funktionaler Musik exemplarisch aufzeigen. Die Schüler sollen dabei zunächst lernen, wesentliche Funktionen von Circusmusik erkennen und benennen zu können, indem sie den Einfluss musikalischer Parameter auf die Aussage von Musik kennen lernen. Dabei soll die Wirkungsweise von Musikstücken unterschiedlichen Charakters beurteilt und der Ausdrucksgehalt von Musik in Beziehung zu ihren musikalischen Parametern gesetzt werden. Zusätzlich lässt sich hier auch auf die Abhängigkeit funktionaler Musik von außermusikalischen Faktoren eingehen.

Im Sinne einer didaktischen Reduktion sollten im Unterricht nur die wichtigsten Funktionen der Circusmusik angeführt werden. Ebenfalls empfiehlt sich ein vereinfachtes Vokabular ohne schwierige Fachtermini, wie es auch in pädagogischen Modellen zur Filmmusik gängig ist. Das folgende Unterrichtsmodell konzentriert sich daher auf die grundlegenden circusmusikalischen Funktionen, nämlich die Erzeugung von Stimmungen sowie die Untermalung von Bewegungsabläufen. Die Beispiele, die hierzu erarbeitet werden, sollten allerdings keinesfalls in ihren Ergebnissen zu Prototypen von Circusmusik verallgemeinert werden. Daher sollte den Schülern unbedingt bewusst gemacht werden, dass es sich hier jeweils nur um Einzelfälle handelt, die spezielle Gesichtspunkte der vielschichtigen Funktionsmöglichkeiten von Circusmusik liefern.

Methodische Vorschläge für die Gestaltung einer Unterrichtsreihe zu den funktionalen Aspekten der Circusmusik sind im folgenden Unterrichtsmodell skizziert:

1. Sequenz: Musikalische Merkmale der Circusmusik

Als Einstieg eignet sich die Einspielung eines typischen Circusmusiktitels, etwa Fuciks „Einzug der Gladiatoren“, der zumeist spontan als Circusmusik identifiziert wird. Zu Beginn soll durch diesen Hörimpuls die Eingängigkeit von Circusmusik verdeutlicht und zugleich ein typisches Beispiel für Circusmusik angeführt werden.

Mittels eines Brainstormings zum Thema Circus werden zunächst die verschiedenen typischen Circusgenres herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt soll diesen Genres jeweils passende Musik zugeordnet werden. Die Schüler sollen sich hier in die Rolle von Circusmusikkomponisten hineinversetzen und den von der Lehrperson präsentierten Hörbeispielen entsprechende Circusdarbietungen zuordnen. Es empfiehlt sich, diese

⁴⁴ vgl. z. B. Maas/Schudack 1994, 85ff

Zuordnungsaufgabe auf sehr prägnante Genres zu beschränken, etwa Clowns, Pferdedressur und Raubtierdressur, um signifikante Beziehungen zwischen der Darbietungsart und dem musikalischen Charakter deutlich hervortreten zu lassen.

Als Hörbeispiele für die Schüler sollten daher nur solche Titel ausgewählt werden, die aufgrund ihres eindeutigen musikalischen Charakters leicht zuzuordnen sein dürften. Für den Einsatz im Unterricht ist es zudem entscheidend, dass die ausgewählten Stücke möglichst eindeutig zu erkennende Strukturen aufweisen, die von den Schülern gut nachzuvollziehen sind. Es sollte dabei zunächst eine reine Höranalyse bevorzugt werden, da so nicht die Gefahr einer Ablenkung durch visuelle Elemente gegeben ist. Anschließend sollen die Schüler musikalische Merkmale der Hörbeispiele benennen und damit ihre Zuordnung begründen. Die Analyse hätte dabei z. B. musikalische Parameter wie Instrumentierung, Klangfarbe, Rhythmus, Tempo, Melodieverlauf etc. besonders zu berücksichtigen.

2. Sequenz: Funktionen der Stimmungserzeugung und Bewegungsuntermalung

Im Anschluss an die obige Sequenz steht die Frage, wie sich die Wirkung der jeweiligen Musikbeispiele erklären lässt, im Mittelpunkt. Bei der Beantwortung dieser Frage sollte auf zwei Aspekte eingegangen werden: zum einen auf den Versuch physiologischer Stimulierung durch Musik und zum anderen auf erlernte, durch Sozialisation bedingte Faktoren der Wirkung von Musik. Eventuell kann hier eine mehrmalige Video-Präsentation ein- und derselben Circusszene zu verschiedenen Begleitmusiken zur Veranschaulichung besonders hilfreich sein. Neben der Originalmusik sollte hier zum Vergleich auch kontrastierende Begleitmusik zugespielt werden. Durch dieses Verfahren ist sehr gut zu verdeutlichen, wie sich der Stimmungsgehalt einer Darbietung durch die Musik verändern lässt.

Im Anschluss daran sollte den Schülern Gelegenheit gegeben werden, in eigenen musikalischen Gestaltungsversuchen artistischen Darbietungen adäquate Musik hinzufügen. Zum Beispiel könnte mittels einer Gruppenimprovisation von den Schülern eine Begleitmusik zu einer Circusnummer produziert werden. Solche eigenen Gestaltungsversuche lassen sich entweder zu einer Videoeinspielung oder noch besser zu einer Live-Vorführung unternehmen. Hierzu reichen kurze pantomimische Szenen oder im Sportunterricht erlernte gymnastische Übungen schon aus.

Bei der Klärung der zentralen Frage, welche musikalischen Mittel eingesetzt werden, um entsprechende Reaktionen beim Zuschauer hervorzurufen, erscheint als Methode der Einsatz graphischer Notation besonders geeignet, da hier ebenfalls visuelle und akustische Strukturen korrelieren müssen. Insbesondere bei Bewegungsmusik sind die Bewegungen in einer bildlichen Darstellung horizontal und vertikal leicht nachvollziehbar. Da eine graphische Notierung an die Schüler ohne Übung hohe Anforderungen stellt, sollte vorab gemeinsam ein Vorrat an Zeichen erarbeitet werden, auf welche die Schüler zurückgreifen können. Der anschließende Vergleich der Bild- und Musikebene ermöglicht das Eingehen auf verschiedenartige Funktionen der Circusmusik.

3. Sequenz: Kompilation von Circusmusik

In dieser Sequenz sollen die Schüler das Verfahren der Kompilation kennen lernen. Zu einer Circusnummer mit verschiedenen Komponenten - es genügen auch hier beispielsweise einfache gymnastische Anteile - soll entsprechende Begleitmusik inklusive einer Eingangs- und Abgangsmusik aus musikalischen Versatzstücken kompiliert werden. Dieses Verfahren entspricht der Stummfilmpraxis, auf die in diesem Zusammenhang eingegangen werden kann.

Hierbei empfiehlt sich der Einsatz von vorproduziertem musikalischem Material auf Tonträgern, indem z. B. verschiedenartige Ausschnitte aus Musiktiteln auf einer CD zusammengeschnitten werden. Optimieren lässt sich dieses Verfahren durch den Einsatz von Computern. Bei den zum Teil sehr fortgeschrittenen medialen Kenntnissen heutiger Schüler dürfte dies ein durchaus geeigneter Versuch sein, da die Ergebnisse so weitaus beeindruckender ausfallen. Mit relativ geringem Aufwand lassen sich beispielsweise mit entsprechender Software am Computer Musiktitel zusammenschneiden, wenn man das Tonmaterial in MP3-Dateien bzw. MIDI-Files umwandelt und in diesem Modus anschließend aneinander fügt. Auch Variationen von Tempi oder Tonhöhen sind dann ohne weiteres möglich.

Die Lehrperson sollte für diesen Zweck unbedingt einen größeren Fundus an geeignetem Tonmaterial bereithalten. Im Idealfall steuern aber auch die Schüler selbst Musik bei. Diese Aufgabe sollte, was die Zuordnung der Musik zu den Darbietungselementen angeht, von den Schülern möglichst ohne große Hilfestellung seitens der Lehrperson ausgeführt werden, da so auch schwächere Schüler ihre Wahrnehmungsfähigkeit überprüfen lernen und ihr Einschätzungsvermögen verbessern können. Denn unpassende, inadäquate Begleitmusik wird meist schnell als solche erkannt. Die Kategorien falsch oder richtig sollten hier zur Bezeichnung aber keinesfalls verwendet werden, sondern es sollte den Schülern vielmehr bewusst gemacht werden, dass es durchaus jeweils geeignetere und weniger geeignete bzw. auch mehrere geeignete musikalische Lösungen geben kann.

4.4.5 Szenisch orientiertes Konzept: Circusmusik und Szenische Gestaltung

In der musikdidaktischen Diskussion besteht weitgehend Konsens darüber, dass die Verbindung von Musik und szenischen Inhalten besondere und einzigartige Zugänge zum Musikhören bietet. Verschiedene polyästhetisch orientierte didaktische Modelle, die bereits im Einzelnen erläutert wurden⁴⁵, bilden hierzu die theoretische Grundlage. Aus diesen Ansätzen entwickelte sich speziell für die musikbezogene Darstellung von Szenen das Konzept des „Szenischen Spiels“: *„Szenisches Spiel ist eine Bezeichnung für alle Arten der pädagogisch inszenierten Darstellung von Inhalten (mit und ohne Musik) unter wesentlicher Zuhilfenahme der Elemente des Körper- und Bewegungsausdrucks sowie der Körpersprache.“*⁴⁶ Das Szenische Spiel versteht sich als Lernform, daher soll das „Spiel“ nicht im Sinne eines „just for fun“ zum Selbstzweck werden. Entscheidend ist immer die pädagogische Intention. Ein anderer wesentlicher Faktor ist die Bindung an eine sinnvolle und in ihrem Ablauf strukturierte Szene.

Über die bloße Verbindung von Musik und Szene hinaus geht der Ansatz einer „Szenischen Interpretation von Musik“, der auf Ideen der Erfahrungserschließenden Musikerziehung basiert.⁴⁷ Diese Methode, die sich hauptsächlich mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater befasst, ist jedoch nicht in allen Einzelteilen auf den Bereich Circusmusik übertragbar. Zwar bieten Circusdarbietungen vielfältige Möglichkeiten, Bezüge zwischen Musik und Handlung herzustellen. Allerdings gibt es zum einen nur in eingeschränktem Maße dramaturgische Entwicklungen innerhalb dieser Handlungen, und zum anderen bieten die handelnden Figuren einer Circusvorstellung wenig Raum für Interpretationen hinsichtlich einer psychologischen Dimension, welcher zum Beispiel für die Rollenfindung bei (Musik-) theaterähnlichen Inszenierungen eine wesentliche Bedeutung zukommt.

⁴⁵ vgl. Kap. 4.3.5

⁴⁶ Kosuch 2005, 179

⁴⁷ vgl. Kosuch 2005, 178

In interpretatorischer Hinsicht müssen also bezogen auf Circusmusik Abstriche gemacht werden. Der Verzicht auf komplexere dramaturgische Handlungsverläufe und kompliziert angelegte, individuell ausdifferenzierte Persönlichkeitsstrukturen der Handelnden ist aber angesichts der hier zu Grunde gelegten Schülerklientel eher als Vorteil zu werten. In Bezug auf die Beschäftigung mit Circusmusik mit szenischen Kontexten sind dafür andere spezielle Aspekte von Bedeutung. Als typische Circuskünste mit einer starken Gewichtung szenischer Anteile sind vor allem Darbietungen aus dem Bereich der Clownerie und Zauberkünste besonders geeignet. Beide Darstellungsformen leben vom - teils einstudierten, teils improvisierten - Spiel mit den Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers. In beiden Genres sind nonverbale pantomimische Darstellungsweisen am weitesten verbreitet, wobei die Clownerie selbstverständlich in erster Linie auf das komische Element abhebt. Zu den Zauberkünsten im weitesten Sinne gehört auch die Fakirkunst. Erfahrungsgemäß faszinieren Darstellungselemente wie Feuerschlucken, Scherbenlauf oder das Liegen auf einem Nagelbrett die Schüler ganz besonders. Integrieren lassen sich auch andere szenische Verfahren wie z. B. Schattenspiele oder die Darstellung einer Tierdressur durch Schüler in entsprechender Verkleidung. Da sich Dressurvorführungen mit echten Tieren in der Regel mit Schülern nur selten realisieren lassen, werden *„Im Schulzirkus (...) keine Tiere dressiert, sondern mit Kreativität und Fantasie Masken und Kostüme geschaffen, die Kinder in Affen, Giraffen, Pferde, Pinguine, gefährliche Drachen oder Löwen 'verwandeln'.*“⁴⁸

Zunächst einmal sind bei der Betrachtung der im Circus üblichen Verbindungen von „Musik und Szene“ zwei Dimensionen zu beachten: Die Circusmusik verstärkt einerseits die Wirkung visueller Wahrnehmungen. Andererseits intensivieren und modifizieren die Darbietungen in der Manege die Wahrnehmung von Musik. Daraus ergeben sich für den Musikunterricht vorrangig zwei mögliche Herangehensweisen:

- zum einen die Produktion von Musik, die an einen szenischen Kontext gebunden ist
- zum anderen die Gestaltung von szenischen Darbietungen zu bereits vorliegender Musik

Auch die zweite Variante ist ein Vorgang, der - wenn der Bezug zur begleitenden Musik gewährleistet ist - als musikalisches Handeln in einem weiter gefassten Sinn zu verstehen ist. Nicht unerwähnt bleiben darf in diesem Zusammenhang, dass im professionellen Circuswesen in aller Regel die Szene zum Ausgangs- und Bezugspunkt der musikalischen Begleitung gemacht wird, unabhängig davon, welches Produktionsverfahren (Komposition, Adaption, Improvisation, Kompilation) angewendet wird. Daher sollte auch im Musikunterricht diese Vorgehensweise zunächst favorisiert werden, ohne jedoch die zweite Möglichkeit völlig außer Acht zu lassen. In der Praxis ergibt sich ohnehin häufig eine Mischung beider Formen. Denn in dem Moment, wenn die Musik zu den szenischen Inhalten hinzugefügt wird, entsteht zumeist eine Symbiose aus Musik und Szene, die eine Anpassung von Bewegungen und Handlungen an den Verlauf und den Charakter der Musik als geradezu selbstverständlich erscheinen lässt.

Für beide Darstellungsformen bieten die oben genannten Konzepte ein breites Repertoire methodischer Möglichkeiten, die zum Teil auch für circusmusikalische Zwecke geeignet sind. Ebenso können Teile der Verlaufsstruktur des Erarbeitungsprozesses auf die Inszenierung circensischer Vorführungen in Verbindung mit Musik übertragen werden. Dementsprechend lässt sich der folgende modellhafte Aufbau skizzieren:

⁴⁸ Kruse 1997, 51

1. Vorbereitung - Ideenfindung

„Warm up“-Übungen
 Fantasiereisen
 Bewegungsimprovisation zur Musik
 Pantomimisches Agieren
 Rollenverteilung
 Einfindung in die Rollen

2. Übungsphase - Szenisch-musikalische Arbeit

Erarbeitung adäquater Körper- Sprech- und Spielhaltungen
 Standbilder/Statuen als Ausgangspunkt
 Entwicklung einer Choreografie als Bilderfolge
 Improvisation szenischer Handlungen zur Musik
 Festlegung der Choreografie
 Erstellen eines „Drehbuchs“
 Szenisches Spiel nach Regieanweisung

3. Präsentation

evtl. Einbindung in den Kontext einer Circusvorstellung
 Generalprobe vor kleinerem Publikum (Mitschüler)
 öffentliche Aufführung

4. Reflexion

Feedback (individuell rollenbezogen/generell aufführungsbezogen)
 Diskussion der Ergebnisse

Diese Anleitung ist nur als eine Art Richtschnur zu verstehen. So vermischen sich die einzelnen Phasen beispielsweise in der Unterrichtspraxis ohnehin fast zwangsläufig, was zum Teil durchaus wünschenswert ist und sich vorteilhaft auswirken kann. Zum Beispiel impliziert die szenisch-musikalische Arbeit permanent auch reflexive Aspekte, wenn bei Unterbrechungen im Probenverlauf kritisiert wird, Verbesserungsvorschläge eingebracht oder Ergebnisse festgehalten werden. Darüber hinaus sind in nahezu allen Erarbeitungsphasen musikalisch-analytische Vorgehensweisen gefordert, welche auch ein kognitives Erfassen von Zusammenhängen zwischen Musik und Szene voraussetzen.

Die Konzepte des „Szenischen Spiels“ und der „Szenischen Interpretation“ liefern für die einzelnen o. g. Phasen jeweils detaillierte Methoden und Übungen, die sich zum Großteil - natürlich abhängig vom Inhalt der geplanten Circus-Szene - auf circensische Darbietungen mit szenischem Schwerpunkt übertragen lassen.⁴⁹ Diese im Einzelnen aufzuführen, würde hier den Rahmen sprengen. Optimal lassen sich diese Ideen methodisch innerhalb eines Projektes im Fächerübergreifenden Unterricht verwirklichen. Dabei sollte ein wesentliches Merkmal auch eine konsequente Schülerorientierung sein: *„Die subjektiven Äußerungen der Schüler sollen nicht nur zugelassen werden, sondern den weiteren Gang des Unterrichtes tragen.“*⁵⁰

⁴⁹ vgl. Brinkmann/Kosuch/Stroh 2001

⁵⁰ Jank 2005, 62f

4.4.6 Musik und Bewegung

Tanz und Bewegung sind seit Urzeiten mit Musik verbunden. Aus kulturanthropologischer Sicht zählt die Bewegung zu Musik zu den primären und universalen menschlichen Verhaltensweisen. In musikpädagogischer Hinsicht ist bedeutsam, dass nicht nur musikalisches Verhalten mit Bewegungserfahrungen verknüpft ist, sondern auch musikalisches Verstehen, welches durch ein wechselseitiges Miteinander beider Elemente gefördert werden kann.⁵¹ Lange Zeit galt die „Rhythmische Erziehung“ bzw. „Rhythmik“ in der Musikpädagogik als der am besten geeignete Weg, über Bewegung musikalisches Lernen zu initiieren.⁵² Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Bewegung zur Musik die körperliche Grundlage der Erfahrung von Metrum und Rhythmus bildet, soll bei der rhythmischen Erziehung durch den direkten Bezug von Musik und Bewegung aufeinander ein ganzheitliches Erfahren musikalischer Bedeutungsmuster ermöglicht werden. So lassen sich Zusammenhänge erschließen und die Korrelationen der beiden Bestandteile verdeutlichen: *„Musikalische Vorstellungen werden über die figurale Repräsentation erworben, die dann allmählich in die abstrakt formale Ebene münden und im besten Fall frei verfügbar sind. Implizites musikalisches Wissen und Können gehen dabei Hand in Hand.“*⁵³

Die symbiotische Beziehung, die Musik und Bewegung eingehen können, zeigt sich in der Circusmusik vielfach in den Ausprägungen artistischer Begleitmusik. Auch auf diesem Gebiet stellt die Circusmusik eine Traditionen verhaftete, relativ einfache und gerade deshalb für die Schüler auch leicht verständliche Form der Kopplung zwischen Bewegung und Musik dar. Somit ist sie besonders dazu geeignet, Korrelationen von Bewegung und Musik aufzuzeigen, denn *„ein gewinnbringender Unterricht kann und muß (...) unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler die Chancen nutzen, ursprüngliche Umgangsweisen mit Musik wieder zu aktivieren.“*⁵⁴ Die Behandlung komplexerer Modelle und Gattungen aus dem Bereich Musik und Bewegung dürfte im Anschluss an die Beschäftigung mit Circusmusik umso leichter fallen.

Die bewegungsorientierte Komponente der Circusmusik ist insbesondere für Heranwachsende in Stadien großer, zum Teil als unkontrollierbar empfundener, physischer und psychischer Veränderungen (Adoleszenz, Pubertät) von Bedeutung. Gerade in dieser Phase definieren Jugendliche ihr Selbstbild nicht zuletzt auch über körperliche Ausdrucksformen.⁵⁵ Hier liegen zugleich Chancen wie auch Probleme verborgen. Einerseits korrespondiert die Betonung sensomotorischer Zugänge zur Musik in Bezug auf Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler optimal mit den Inhalten und Zielen des Musikunterrichts, andererseits *„darf nicht verschwiegen werden, daß die Verbindung von Musik und Bewegung - unter den gegenwärtigen Lebensbedingungen und in der gegenwärtigen Schule - für Schüler und Lehrer häufig mit Hemmungen und Ängsten besetzt, also (...) hochproblematisch sein kann.“*⁵⁶

Daher ist besonders darauf zu achten, dass die ausgewählte Musik die Schüler tatsächlich „körperlich“ anspricht und anregt. Unter diesem Aspekt wird in neueren musikdidaktischen Ansätzen häufiger gefordert: *„Musikbezogenes Lernen sollte den Aspekt der Körper-Motorik stärker als bisher nutzen, bewußt und systematisch. Auszugehen wäre von Musik, in deren*

⁵¹ vgl. Kugler 1994, 33f

⁵² vgl. Kugler 1994, 230f

⁵³ Steffen-Wittek 2005, 228

⁵⁴ Richtlinien 1993, 37

⁵⁵ vgl. Kugler 2004, 230

⁵⁶ Amrhein 1999, 28

*Zusammenhang die Körper-Motorik konstitutiv ist.*⁵⁷ Auch wenn sich diese Forderung in didaktischen Begründungszusammenhängen zumeist in erster Linie auf die körperlich-rhythmische Komponente von Pop-/Rockmusik bezieht, ist sie doch auch auf Circusmusik übertragbar, da hier bewegungsorientierte und -motivierende Elemente zahlreich vorhanden sind. Die Aufmerksamkeit bei der Auswahl potentieller Circusmusik für die Kopplung mit Bewegungen sollte sich also auf die motorische Wirkung der Musik richten und darauf, dass dem Ausdruck der Musik durch bewegungsmäßige Gestaltung und Darstellung, also durch körperlichen Ausdruck entsprochen werden kann. Auf diese Weise kann im optimalen Fall die Musik im Wortsinne „begriffen“ werden.

Des Weiteren ist zu berücksichtigen: *„Nicht Bewegung in jeder beliebigen Form begünstigt die Lernprozesse beim Umgang mit Musik. Für die Bewegung muss ebenso wie für die Musik der spezielle Zusammenhang geschaffen werden, in dem das Kind handlungs- und spielfähig wird.“*⁵⁸ Solche Zusammenhänge lassen sich in circusmusikalischer Hinsicht in großer Bandbreite herstellen. Bei Circusdarbietungen sind Bewegungen und Handlungen der in der Manege Agierenden in vielfältiger Form mit Musik verknüpft. Vom einfachen Ein- oder Ausmarschieren der Artisten im Takt der Musik angefangen, bietet sich ein Spektrum bis hin zum präzise abgestimmten synchronen Zusammenwirken von Musik und Artistik bei bewegungsorientierten artistischen Genres. Ein musikbezogenes Lernen im engeren Sinne wird dabei vor allem dadurch ermöglicht und gefördert, dass in circusmusikalischen Zusammenhängen eine intensive Auseinandersetzung mit dem musikalischen Material fast zwangsläufig stattfinden muss.

Eine didaktische Begründung lässt sich allein schon aus der Tatsache ableiten, dass *„das menschliche Verhalten zur Musik grundsätzlich auf Bewegung drängt.“*⁵⁹ Generell empfiehlt es sich, sowohl die Gestaltung von Musik zur Bewegung als auch jene von Bewegung zur Musik zu berücksichtigen, um die Wechselbeziehung aller Elemente deutlich werden zu lassen. Bei der musikalischen Enkulturation in Mitteleuropa wird dieser Impuls aber zumeist zurückgedrängt. Genau hier müssen musikpädagogische Bemühungen ansetzen, denn durch einen auf kognitive Wahrnehmungsmuster verengten Musikbegriff würde die Musikpädagogik ein hohes Motivationspotential verspielen. Zweifellos unterliegen auch Schüler *„dem körperlichem Konflikt unserer Kultur, der dadurch entsteht, das im Alltag als Hintergrundmusik stimulierende Populärmusik gehört wird, aber nicht angemessen mit Tänzen beantwortet wird. (...) Eine Neutralisierung der Bewegungsimpulse innerhalb der musikalischen Wahrnehmung ist die unvermeidliche Folge.“*⁶⁰ Daraus resultieren dann nicht selten eine eingeschränkte Körperwahrnehmung, Bewegungsblockaden, mangelnde Bewegungsfantasie sowie generelle Hemmungen im musikalisch-tänzerischen Ausdruck. Vor diesem Hintergrund ist die Frage von NOLL, *„warum ein Urphänomen menschlicher Verhaltensweisen, der Tanz, einen musikpädagogischen Problemfall darstellt“*⁶¹, nach wie vor von aktueller Relevanz. Erstaunlich ist das vor allem deshalb, weil die Bedeutung von Bewegungsmustern für das Verstehen von Musik unstrittig ist. Trotzdem ist dieser Komplex didaktisch und methodisch bisher wenig erschlossen und es gibt kaum ausgearbeitete Konzeptionen, die sich dieser Problematik widmen.

Eine Bemerkung noch zur Auswahl geeigneter Musik: Dass vorwiegend populäre Musikformen rhythmisch anregend wirken, ist ein weitverbreitetes Vorurteil. Meine Erfahrungen zeigen, dass es auch im so genannten „klassischen“ Repertoire etliche Werke gibt, die sich glänzend für die Einbindung in einen bewegungsorientierten Kontext eignen. Dies führt nicht selten zu einer

⁵⁷ Schütz 2004, 273

⁵⁸ Leiser 1985, 92, zit. nach Steffen-Wittek 2005, 223

⁵⁹ Kugler 2004, 228

⁶⁰ Kugler 2004, 228

⁶¹ Noll 1988, zit. nach Kugler 2004, 228

überraschenden „(...) *Entdeckung der oft verschütteten rhythmischen Qualitäten dieser Musik*“ und ermöglicht „ (...) *allgemein auch ein vitaleres, uneingeschränkteres Erleben dieser Art von Musik, die so oft ihre Eindrucksfähigkeit hinter dem Schleier von Autorität, Respekt und Kulturhöhe verbergen muß.*“⁶² Wenn man die Hingabe und Begeisterung erlebt, mit der Schüler zu „klassischer“ Musik Bewegungsimprovisationen oder Tänze vollführen, ist dieses Vorurteil schnell ad absurdum geführt.

Da in Verbindung mit Circusmusik nicht nur reine Tanzformen zum Tragen kommen, sondern es daneben eine Vielzahl bewegungsorientierter artistischer Darbietungen gibt, die musikalisch begleitet werden, empfiehlt sich für die weiteren Überlegungen zu diesem Komplex eine Differenzierung nach bewegungspädagogischen und tanzpädagogischen Konzepten.

4.4.6.1 Musik und Akrobatik

Unter dem Begriff Akrobatik werden im Allgemeinen circensische Genres zusammengefasst, in denen bewegungsorientierte Darstellungselemente dominieren. Akrobatische Darbietungen gehören zu den grundlegenden und klassischen artistischen Künsten und erfordern vorrangig Geschicklichkeit und Gelenkigkeit, aber auch Kraft- und Schnellkraft. Der Bereich der Akrobatik lässt sich unterteilen in Boden-, Geräte- und Luftakrobatik. Als Sonderform gilt das Jonglieren, da es in erster Linie handgeschickliche Fertigkeiten erfordert, wobei sich die Vorführungen hauptsächlich auf das Werfen und Fangen von Bällen, Keulen oder Reifen konzentrieren. Zur Jonglage gehören im weitesten Sinne auch Balanceakte mit Objekten wie Diabolos, Tellern, Zigarrenkisten etc.

Welche Vielfalt an Bewegungskünsten mit Musik verbunden werden kann, soll zunächst in einer überblicksartigen Auswahl, in der speziell solche Darbietungsformen berücksichtigt sind, die auch von Kindern und Jugendlichen zu realisieren sind, aufgezeigt werden. In jedem Fall zu empfehlen ist eine enge Zusammenarbeit mit dem Sportunterricht. Für Darbietungen von Schülern eignen sich besonders folgende akrobatische Künste:

- Bodenturnen
- Geräteturnen
- Seilspringen
- Seiltanz
- Rhörfahren
- Fahrrad-Kunstoffahren
- Einradfahren
- Skateboard-Fahren
- Inliner-Fahren
- Jonglage
- Balanceakte

Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass nahezu alle traditionellen artistischen Genres in mehr oder weniger ausgeprägter Form bewegungsorientierte Elemente beinhalten. Prinzipiell gehören z. B. auch Tierdressuren in den Bereich der bewegungsorientierten Darbietungen. Besonders zu dem Bereich der im vorangegangenen Kapitel geschilderten szenisch orientierten Darbietungen gibt es zahlreiche Querverbindungen und Überschneidungen. Auch bei solchen

⁶² Schleuning 1999, 18

Vorfürhungen sollte nach Möglichkeit eine Verknüpfung zwischen den Bewegungselementen und der Musik angestrebt werden.

Wie im Einzelnen artistische Bewegungen durch synchrone musikalische „Bewegungen“ paraphrasiert werden können, wurde bereits eingehender erläutert.⁶³ Daher seien hier nur allgemeine methodische Hinweise für die Einstudierung solcher Darbietungen genannt. Grundsätzlich bieten sich zwei Möglichkeiten zur Einstudierung bewegungsorientierter Circusnummern an:

1. Die artistische Darbietung wird zunächst unabhängig von der Musik einstudiert und anschließend - mehr oder weniger „fertige“ - passende Musik dazu ausgewählt. Häufig führt dies zur Kompilation verschiedener Musikstücke, die entweder live gespielt oder auf CD zusammengeschnitten werden. Die Möglichkeiten zur Abstimmung von Bewegung und Musik sind hier natürlich eingeschränkt. Zum Beispiel ist es nur bedingt möglich, vertikale und horizontale Bewegungen durch entsprechende musikalische Richtungsbewegungen präzise zu synchronisieren. Daher übernimmt die Begleitmusik in solchen Fällen hauptsächlich atmosphärische und syntaktische Funktionen. Dennoch lässt oft auch vorgegebene Musik eine entsprechende Abstimmung zu und kann zumindest teilweise dramaturgische Funktionen übernehmen, z. B. durch dynamische Veränderungen zur Steigerung der Spannung oder durch Akzentuierung von Höhepunkten. Auch wenn die Darbietungen mit „fertiger“ Musik begleitet werden, ergeben sich dennoch etliche Möglichkeiten, die Musik entsprechend anzupassen und zu variieren:

- Auftritt durch „Eingangsmusik“ einleiten
- Aufbau der Nummer durch Entsprechung in der formalen Anordnung der Musik verdeutlichen, z. B. Wechsel artistischer Elemente = Wechsel in der Musik
- Musik den Bewegungen in Tempo und Dynamik anpassen
- Höhepunkte durch dynamische Steigerung vorbereiten
- Höhepunkte akzentuieren (z. B. durch Pausen, Trommelwirbel oder Fanfaren)
- Perkussive Unterstützung markanter Elemente
- Darbietung mit „Applausmusik“ abrunden

Natürlich lässt sich eine solche Begleitmusik auch improvisieren. Zur dramaturgischen Unterstützung kann dies unter Umständen sogar effektvoller sein. Dazu könnte etwa ein rhythmisch orientiertes Ostinato als Grundlage genommen werden, wobei der Verlauf der Darbietung durch Variationen in Dynamik und Tempo sowie den o. a. Akzentuierungen unterstützend begleitet werden kann.

2. Auf der Grundlage einer im Vorhinein festgelegten Musik wird eine artistische Darbietung entwickelt. Die Musik wird dabei zum bestimmenden Moment, indem sie die Basis für die formale Struktur des Auftritts bildet. Eine solche Vorgehensweise eignet sich besonders für Darbietungen mit tänzerischen Elementen. Diese Methode hat zum einen den Vorteil, dass die Schüler hier stärker aufgefordert sind, eigenständig kreativ zu werden, und zum anderen ist der Einfluss der Musik deutlich größer, was aus Schülersicht Erkenntnisse über Funktions- und Wirkungsweisen der Circusmusik eventuell erleichtert. Wichtigstes Kriterium bei der Ausführung ist dabei das synchrone Zusammenführen von Musik und Bewegung. Grundsätzlich, d. h. unabhängig von dem jeweiligen artistischen Genre, sind in methodischer Hinsicht folgende Vorgehensweisen zu empfehlen:

⁶³ vgl. Kap. 3.1

- bewegungsanregende Musik einsetzen
- am Basispuls der Musik orientieren
- von einfachen Bewegungsmustern ausgehen, z. B. Gehen zur Musik im Grundschatz
- sporadisch Übungen zur Körperkoordination und Lockerung einfügen
- zu musikalischen Vorlagen passende Bewegungen erfinden und ausführen
- einzelne musikalische Parameter (vor allem Tempo) durch Bewegung verdeutlichen
- „Atmosphäre“ der Musik durch entsprechende Haltungen und Bewegungen unterstützen
- mit kontrastierenden Bewegungen experimentieren
- Aufbau und Struktur der Darbietung dem Verlauf der Musik (Phraseneinteilung, Dynamik, Höhepunkte) anpassen

Für beide Methoden gilt: Bei den Proben sollten von Beginn an möglichst oft die Elemente Musik und Bewegung zusammengeführt werden, damit eine größtmögliche Abstimmung erfolgen kann.

4.4.6.2 Musik und Tanz

Die allgemeine Tanzpädagogik vereint vielfältige, auch für den schulischen Bereich relevante Lernfelder, die kognitive, affektive und psychomotorische Zielebenen berühren.⁶⁴ Im Vordergrund steht dabei im Musikunterricht zumeist der Erwerb tänzerischer Basistechniken und musikalisch-rhythmischer Fähigkeiten. Darüber hinaus lassen sich Momente elementarer Bewegungsschulung integrieren und damit psychomotorisch-koordinative Kompetenzen schulen. Gefördert werden durch die Beschäftigung mit Tänzen - insbesondere wenn diese sich in methodisch abwechslungsreichen Formen vollzieht und Anregungen zu individuellen Gestaltungen einbezieht - nicht zuletzt auch kreativ-produktive und soziale Fähigkeiten.⁶⁵ Aktuell gewinnt zusätzlich der gesundheitsfördernde und rekreative Aspekt als Kompensation von Defiziten heutiger Schüler in diesem Bereich an Bedeutung. Musikspezifische Lernziele ergeben sich des Weiteren daraus, dass eine *„qualifizierte tänzerische Auseinandersetzung mit Musik exaktes Wissen über musikalische Strukturen, Ausdrucksgehalt und Stilarten voraussetzt.“*⁶⁶

Tänze üben offensichtlich eine stark anziehende Wirkung auf Kinder und Jugendliche aus. Das Tanzen ist in dieser Altersgruppe zur Zeit eine außerordentlich beliebte musikalische Ausdrucksform. Zahlreiche freiwillig besuchte Tanz-AGs an Schulen belegen diesen Trend eindrucksvoll. Dieser wird zusätzlich durch die starke Verbreitung in den Medien, wo zum Beispiel die musikalische Performance in Videoclips in aller Regel tänzerische Elemente beinhaltet, befördert. Besonders Schüler mit Migrationshintergrund zeigen häufig eine große Affinität zum Medium Tanz. Deshalb offenbart sich gerade hier ein geeignetes Feld zum Einbezug verschiedenster Kulturen.

Für die Beschäftigung mit Tänzen in circusmusikalischen Kontexten steht eine nahezu unbegrenzte Auswahl an Tanzgattungen zur Verfügung. Besonders geeignet sind Tänze mit folkloristischem Hintergrund, da hier durch entsprechende Kostümierung die Präsentation optisch stark aufgewertet werden kann. So können auch Darbietungen mit geringeren Anforderungen hinsichtlich der tänzerischen Fähigkeiten effektiv präsentiert werden. Einbezogen werden können beispielsweise einfachere orientalische, indische, afrikanische oder südamerikanische Tanzformen. Integrieren lassen sich ebenso Formen moderner Tänze aus dem

⁶⁴ vgl. Steffen-Wittek 2005, 225

⁶⁵ vgl. Peter-Bolaender 1994, 274

⁶⁶ Kugler 2004, 230

Jazz-, Disco- oder Showtanzbereich. Die Berücksichtigung aktueller Gattungen wie Street- oder Breakdance, HipHop etc. erhöht, da sie aus dem unmittelbaren Erfahrungsspektrum jugendlicher Musikpraxis stammen, erfahrungsgemäß die Motivation enorm.

Durch die Einbeziehung vieler verschiedener Tänze kann die Beschäftigung mit Circusmusik zum einen zur Aneignung von tradierten Tanzformen der europäischen Kultur führen, zum anderen aber im Sinne eines interkulturellen Ansatzes auch ein Lernen über das Verhältnis von eigenen und fremden Tanzkulturen ermöglichen. Die Tänze und die Tanzmusik sollten dabei möglichst auch in ihrem historischen Umfeld betrachtet werden. So sollten die Schüler nicht nur musikalische Eigenheiten kennen lernen, sondern ebenfalls etwas über die ursprünglichen Funktionen und Anlässe von Tänzen erfahren, um von da aus angemessene Interpretationen zu entwickeln. Auf diese Weise werden, wenn typische Tanzsituationen bei einer Inszenierung mit einbezogen und dargestellt werden, Grenzbereiche zum Szenischen Spiel berührt bzw. überschritten. Methodisch sollte dann eine Verknüpfung beider Teilbereiche angestrebt werden.

Für eine Erarbeitung von Tänzen im circensischen Kontext ergeben sich demnach folgende Anregungen zur methodischen Gestaltung:

- prägende Merkmale folkloristischer Tänze herausarbeiten
- typische Bewegungsmuster imitieren
- allgemeine tänzerische Ausdrucksmöglichkeiten kennen lernen
- konventionelle Tanzschritte erlernen und anwenden
- Bewegungen in Beziehung zur Musik setzen
- musikalische Abläufe graphisch darstellen
- Gestaltungsideen nach musikalisch-formalen Aspekten entwerfen
- eigene Choreographien entwickeln
- graphische Skizzen zur Choreographie erstellen
- Kostümierung dem kulturellen Ursprung bzw. Umfeld anpassen

5 Schlussbemerkungen

Die vorliegende Arbeit hat zu zeigen versucht, wie überfällig und notwendig es ist, die Circusmusik aus ihrem Schattendasein zu befreien und stärker in das öffentliche Bewusstsein zu rücken. Musikwissenschaft und Musikpädagogik sollten endlich Notiz von dieser bisher so sträflich vernachlässigten Gattung nehmen. Aufgrund der nun vorliegenden Erkenntnisse ist das bisherige Desinteresse beider Disziplinen an dieser Thematik besonders bedauerlich.

Wie die gesamte Geschichtsschreibung über das Circuswesen tendieren auch die wenigen bisherigen, an Fakten leider so armen, musikwissenschaftlich orientierten Beschreibungs- und Erklärungsmodelle zu diesem Phänomen mit frappierender Nachlässigkeit zu unhaltbaren, monokausalen und stark simplifizierten Theorien. Dass selbst ausgewiesene Kenner der Circusszene die Entstehungsgeschichte der Circusmusik und ihre historische Bedeutsamkeit völlig falsch beurteilen, belegt ebenfalls, wie wichtig eine gründliche Aufarbeitung dieser Materie ist. Vielfach zeigt sich eine eklatante Arroganz arrivierter musikalischer Forscher, die ihre Urteile über eine ihnen weitgehend unbekannt und unerklärliche Gattung bisher leichthin und ohne eingehende Untersuchung fällten. Daher erstaunt es kaum, dass für viele Musikwissenschaftler die Circusmusik ganz offensichtlich immer noch ein suspektes Phänomen ist. Die Vorurteile, denen sich die Circusmusik ausgesetzt sieht, und die Stigmata, mit denen sie gekennzeichnet ist, beruhen dabei offensichtlich auch auf allgemeinen bildungsbürgerlichen Ablehnungs- und Abwertungsstrategien gegenüber als profan erachteten „proletarischen“ Kulturformen.

Die den bisherigen, über Ansätze kaum hinaus reichenden wissenschaftlichen Diskurs dominierende Vorgehensweise, die Circusmusik an ästhetischen Maßstäben der „Kunstmusik“ zu messen, ist grundsätzlich irreführend. Hier zeigt sich wieder einmal deutlich die in der Musikwissenschaft tendenzielle Unvereinbarkeit von ästhetischer Autonomie und Zweckgebundenheit bei der Einschätzung des künstlerischen Wertes musikalischer Werke. Circusmusik ist hier als reine Gebrauchsmusik schon im Ansatz diskriminiert. Diese Vorbehalte gegenüber funktionaler Musik werden bei der Circusmusik sogar noch potenziert, denn darüber hinaus macht sie sich noch eines zweiten musikästhetischen Vergehens schuldig, indem sie als oberste Maxime die Unterhaltung des Publikums anstrebt und dabei hemmungslos alle Mittel einsetzt, die diesem Zweck dienen können. Die Grenzziehungen einer normativ intendierten Unterscheidung zwischen „unterhaltender“ und „ernster“ Musik sind jedoch in der heutigen Zeit ohnehin längst obsolet. Das amerikanische Unterhaltungsprinzip „Give the public, what it wants“ dominiert inzwischen weite Teile unserer postmodernen Musikkultur. Man mag das bedauern, aber aufzuhalten oder gar umzukehren ist dieser Trend sicher nicht. Populäre Musik in all ihren Erscheinungsformen ist längst die repräsentative Musikrichtung unserer Zeit geworden. Einschätzungen, nach denen die Circusmusik eine musikalisch wertlose, bloß epigonale und simple, für Musiker wie Zuhörer anspruchslose Gattung sei, sind erwiesenermaßen falsch. Aufgrund ihrer funktionalen Gebundenheit steht bei der Circusmusik in der Regel eben nicht ihre künstlerische Qualität im Vordergrund, sondern ihr Wert bemisst sich vorwiegend zunächst einmal daran, ob und wie gut sie ihre jeweilige Funktion erfüllt.

Eine Definition dessen, was Circusmusik ausmacht, ist nach Vorliegen der Erkenntnisse aus der hier zugrunde liegenden Forschung jetzt eindeutiger möglich. Im Grunde wird Circusmusik vorrangig durch ihre Aufführungspraxis und die diese bestimmenden Parameter im Rahmen von Circusvorstellungen gekennzeichnet und weniger durch ihr Repertoire, da man hier nahezu allen Gattungen begegnet. Daher ist eine Eingrenzung nach gattungsspezifischen Merkmalen auch kaum möglich. Als genretypisch sind eher die Verfahren der Adaption und Kompilation zu bezeichnen, ebenso wie die sich aufgrund aufführungspraktischer Bedingtheiten ergebenden

stilistischen Besonderheiten. Hinzu kommt ein durch spezielle Formen instrumentaler Arrangements hervorgerufenen, als charakteristisch empfundenen Klangbild, welches allerdings durch die in den verschiedenen Epochen divergierenden Besetzungsformen einem starken Wandel unterworfen war und auch in der aktuellen Circusmusik wieder Veränderungen erfährt. Die Gestalt der Circusmusik wird darüber hinaus wie bei kaum einer anderen Gattung durch einen konsequenten und absoluten, lediglich der Funktion verpflichteten Pragmatismus bestimmt, wobei das funktionale Spektrum außerordentlich weit gefasst ist: Es reicht von Hintergrundmusik peripherer Art über Animationsmusik bis hin zu dramaturgisch unterstützender oder gar leitender Funktion.

Weitgehend übersehen wurde bisher die gemeinsame, Jahrhunderte alte Verbindung von Artistik und Musik, die schon in den mittelalterlichen Spielleuten personifiziert ist. Recht eindeutig ist die Traditionslinie von den Spielleuten und Gauklern des Mittelalters zu den ersten Circusmusikern nachzuvollziehen. Die Spielmannstradition, die gemeinhin mit dem ausgehenden 16. Jahrhundert als untergegangen gilt, findet hier eine - wenn auch indirekte - Weiterführung durch die Circusmusik. Die Existenz regionaler Zentren von Circusmusikern, die wohl nicht zufällig im Einzugsbereich artistischer Hochburgen liegen, spricht zusätzlich für diese These. Erst durch die im Circuswesen praktizierte Trennung des Personals in Artisten und Musiker wurde die Differenzierung dieser beiden ursprünglich verwandten Aktionsfelder der „Fahrenden“ letztlich zur Gänze vollzogen. Dabei fiel die Musik gegenüber der vordergründigen Artistik deutlich in eine zweitrangige und weniger beachtete Position zurück. Gerade durch diese Verdrängung in den Hintergrund wird die Rolle der Circusmusik, vor allen Dingen, was ihre Bedeutung für das musikkulturelle Leben ihrer jeweiligen Zeit angeht, stark unterschätzt.

Der sozialhistorisch orientierte Überblick über die Circusmusikgeschichte förderte darüber hinaus wertvolle kulturgeschichtliche Zeugnisse über die regionaltypische Erscheinung des Wandermusikantentums zutage, insbesondere der Regionen Pfalz und Böhmen, und erbrachte aufschlussreiche Erkenntnisse über die Praxis fahrender Musikanten, die den völlig neuen Berufszweig der Circusmusiker schufen. Die Geringschätzung der Circusmusik und ihrer Protagonisten, die sich auch heute noch in fragwürdigen Arbeitsbedingungen und einer überwiegend miserablen Bezahlung niederschlägt, weist ein krasses Missverhältnis zu den hohen musikalischen Anforderungen auf. Das schlechte Image der Musiker in der Öffentlichkeit und ihre mangelhafte Entlohnung stehen hier offensichtlich in einer gegenseitigen Wechselbeziehung. In der Ernsthaftigkeit ihrer Berufsauffassung und hinsichtlich der täglich zu leistenden Präzision ihrer Arbeit stehen die Circusmusiker ihren Berufskollegen in anderen Kulturzweigen jedenfalls in nichts nach. In der Circusmusik herrscht Professionalität im eigentlichen Sinne des Wortes. Die von traditionellen Vorbehalten gegen „fahrende Musikanten“ geprägte Stigmatisierung dieses Berufsstandes wirkt jedoch bis in die heutige Zeit hinein und zeigt die Hartnäckigkeit solcher Vorurteile. Dabei lässt sich für Musiker kaum ein abwechslungsreicheres Betätigungsfeld denken. Eine Rehabilitierung in der öffentlichen Meinung wäre hier dringend erforderlich.

Bis dato überhaupt noch nicht eingebettet ist die Circusmusik in den ästhetischen Diskurs über populäre Musikformen, deren Entstehung und Verbreitungsmechanismen. Näherer Untersuchung bedarf in diesem Zusammenhang noch der gesamte Komplex der Verflechtungen mit benachbarten Gattungen und Institutionen wie Varieté, Revue oder Operette. Die historische Dimension der Circusmusik, die zusätzlich noch durch eine zum Teil zeitgleiche Genese mit anderen, etablierten musikalischen Gattungen und Genres verstärkt wird, darf nicht länger negiert werden, auch wenn weiterhin, bedingt schon allein durch die schlechte Quellenlage, vor allem hinsichtlich der Frühgeschichte der Circusmusik, vieles noch offen und unbeantwortet bleiben wird. An der Entwicklung der inzwischen über zweihundert Jahre alten Circusmusik

wird jedenfalls ganz deutlich ein Stück deutscher Musikgeschichte sichtbar. So kann der Werdegang der Circusmusik und ihrer Orchester als Paradigma der Entwicklung der gesamten deutschen Unterhaltungsmusik in dieser Zeit gesehen werden. Die Circusmusik zeigt sich dabei immer gleichsam als musikalisches Derivat der jeweiligen Epoche, in der sie gespielt wird. Es steht zudem außer Frage, dass die Circusmusik noch bis weit in das 20. Jahrhundert hinein ein überaus bedeutsamer Faktor für die Verbreitung und Popularisierung verschiedenster musikalischer Formen und Stile gewesen ist. Vor allem die grundsätzliche Mobilität des Circuswesens prädestinierte die Circusmusik für die Rolle als Vermittler musikalischer Kultur auch in ländlichen Gebieten abseits städtischer Einzugsgebiete.

Bedeutung in pädagogischer Hinsicht erlangt die Circusmusik vor allem durch ihr einzigartiges Potential als integrative Vermittlungsinstanz zwischen verschiedensten Musikkulturen. Die Entwicklung multikultureller Gesellschaften sowie die Trends der Globalisierung und Technologisierung haben in den letzten Jahren eine völlig veränderte Situation des Musiklebens geschaffen. Je enger die musikalische Welt aufgrund neuer medialer Verbreitungsmechanismen zusammenrückt, desto stärker werden Tendenzen einer wechselseitigen Beeinflussung und Verflechtung musikalischer Stilrichtungen und Kulturen. Nie zuvor gab es eine solche für jedermann zugängliche musikalische „Artenvielfalt“. Für die Musikpädagogik wirft dies die Frage auf, wie alle diese Erscheinungsformen angemessen berücksichtigt und integriert werden können. Im pädagogischen Teil der Arbeit konnte dargelegt werden, dass die Circusmusik hier als genuin multikulturelle Gattung innerhalb des übergeordneten Mediums Circus eine besonders geeignete, ja fast ideale Form darstellt, um in pädagogischen Kontexten in vielfältiger Form Zugänge zu verschiedenen musikalischen Kulturen zu eröffnen. Gerade dieses Faktum ist ein bedeutendes Argument für eine intensive musikpädagogische Auseinandersetzung mit Circusmusik, da sich hier verschiedenste Musikkulturen eben nicht nur im Sinne von regionaler Verschiedenheit, sondern grundsätzlich auch alle Ebenen und Gattungen - hohe und niedere - in einen übergeordneten funktionalen Zusammenhang integrieren lassen. Die Circusmusik repräsentiert aber nicht nur eine nahezu grenzenlose musikalische Bandbreite, sondern nimmt darüber hinaus als eine prinzipiell universell verstehbare Musik einen Sonderstatus ein. In diesem Sinne ist sie eine „Weltmusik“ im wahrsten Sinne des Wortes.

Zusätzlich ergibt die funktionale Anbindung der Circusmusik an den Kontext circensischer Darbietungen ein breit gefächertes Angebot möglicher musikpädagogischer Umgangsweisen. In theoretischen Überlegungen zum Interkulturellen Musikunterricht wird häufig bei der Betrachtung fremder Musikkulturen deren stärkere rhythmisch-, körper- und bewegungsorientierte Ausrichtung hervorgehoben und die Vernachlässigung dieser Ebenen in der mitteleuropäischen Musik bedauert. Andererseits gelten gerade körperbetonte Umgangsweisen als besonders geeignet für die pädagogische Vermittlung von Musik. Dabei wird jedoch oft übersehen, dass unsere eigene Musikkultur ebenfalls Traditionen des Umgangs mit Musik aufzuweisen hat, die ganz selbstverständlich mit Spiel, Tanz und Bewegung verknüpft waren - früher in der Musik der Spielleute und heute noch in der Circusmusik. Diese verschütteten Wurzeln unserer Musikkultur, die durch die erdrückende Dominanz rational orientierter abendländischer Kunstmusik im Verbund mit körperfeindlichen religiösen Tendenzen in den Hintergrund gedrängt wurden, sind gerade im Circuswesen immer noch evident. In diesem Sinne erlangt die Musik im Circus nicht nur als eine Art multikultureller musikalischer Schmelztiegel pädagogische Relevanz, sondern sie kann ebenso als ein Ort, an dem Traditionen bewahrt wurden, die ein Abbild ursprünglicher Musizierweisen unseres eigenen Kulturraums darstellen, genutzt werden.

Ihre Entstehungsgeschichte zeigt die Circusmusik darüber hinaus als geradezu archaische Frühform medial orientierter Musik. Sie ist ein historisches Exempel der Synchronisation von

Bewegung oder Handlung mit musikalischen Komponenten. Aspekte der Korrelation von visueller und akustischer Ebene werden im Zeitalter audiovisueller Medien wie Internet, Videoclips, Computeranimationen etc. ein zunehmend wichtiges Feld der Musikpädagogik. Wurde bisher die Stummfilmmusik als mediale Ursprungsform von Bild-Ton-Korrelationen angesehen, so zeigt die vorliegende Arbeit, dass die frühe Filmmusik in wesentlichen Teilen auf Erfahrungen aus der zu dieser Zeit bereits seit über hundert Jahren erprobten und bewährten Praxis der Circusmusik zurückgegriffen und deren Verfahrensweisen weitgehend adaptiert hat.

Die aktuelle pädagogische Bedeutsamkeit zeigt sich aber auch in der stetig wachsenden Zahl von Jugend- und Schülercircussen. Diese Entwicklung, die eindrucksvoll allen Prognosen einer tendenziell rückläufigen Bedeutung des Circuswesens widerspricht, mag auf den ersten Blick vor dem Hintergrund einer ansonsten hochtechnisierten Medienwelt Erstaunen hervorrufen, aber vermutlich liegt eben gerade darin die offensichtlich in jüngster Zeit wieder im Wachsen begriffene Faszination des Phänomens Circus begründet, das gleichsam als Reservat tradierter Unterhaltungsformen einen willkommenen Kontrast zur heutigen Medienlandschaft bietet. Auch hieraus ergibt sich eine Legitimation des Musikunterrichtsfeldes „Circus“ sowie die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit den historischen Wurzeln der Circusmusik.

Schließen möchte ich mit einem Zitat, welches sehr treffend die aktuelle Situation der Circusmusik als beinahe vergessene Gattung erfasst und dennoch zugleich eine hoffnungsvoll in die Zukunft gerichtete Perspektive aufzeigt:

„Die Musik hat sich schon immer verändert und entwickelt. Sänger und Orchester und ihre Instrumente sind verschwunden und nur noch als Bilder oder in der Erinnerung übrig geblieben. Einflüsse kamen und gingen, reisten über Kontinente und Meere, wurden andernorts aufgenommen und führten zu neuen Formen und Kreuzungen. Schon viele Male schienen Musiken auf dieser Welt unterzugehen, um dann doch wieder zu neuem Leben erweckt zu werden und aufzublühen.“¹

¹ Reck 1991, 31

Quellennachweise

Literatur:

- ABEL-STRUTH, Sigrid: Grundriss der Musikpädagogik. 2., ergänzte Auflage. Mainz 2005
- ADORNO, Theodor W./ EISLER, Hanns: Komposition für den Film. München 1969
- ALLERS, C.- W.: Hinter den Coullissen des Circus Renz. Lichtdruck von F.A. Dahlström. Hamburg 1889
- ALTENLOH, Emilie: Zur Soziologie des Kinos. Jena 1914
- ALTHOFF, Ferdinand: Die Letzten von Freialdenhoven. Die Geschichte einer alten Zirkus-Familie. Jülich 1936
- ALTHOFF, Franz/ BEHLE, Peter/ GÖKE, Hugo: So'n Circus. Franz Althoff erzählt. Freiburg 1982
- AMBROSINI, Marco/ POSCH, Michael: Einführung in die mittelalterliche Musik. 3. völlig überarb. u. erweiterte Aufl. Reichelsheim 1999
- AMRHEIN, Franz: Musikunterricht mit „Problemschülern“. In: Börs, Peter/ Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Bd. 3, Oldershausen 1999, 28-37
- ANONYMUS: Was sich der Circus erzählt. Leipzig o. J.
- ANSOHN, Meinhard/ TERHAG, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musikkulturen - fremd und vertraut. Bd. 5, Oldershausen 2004
- ANSOHN, Meinhard: Schülerorientierter Musikunterricht. Große Ziele, kleine Schritte. In: Pfeiffer, Wolfgang/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht - Wunsch und Wirklichkeit. Oldershausen 2006
- ANTHOLZ, Heinz: Musiklehren und Musiklernen. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten. Düsseldorf 1992
- ARBEITSKREIS Kultur und Brauchtum Essen e.V.(Hg.): Die Drehorgel in der Grafik. Essen 2004
- ARNOLD, Hermann: Vaganten, Komödianten, Fieranten und Briganten. Stuttgart 1958
- ARNOLD, Hermann: Fahrendes Volk. Neustadt 1980
- ASTLEY, Philip: Astley's System of Equestrian Education. In: Circus und Artistik, Bd. 1. Nachdruck der Originalausgabe, London 1801. Offenbach/Main 1971
- AUERNHEIMER, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1995
- BACHFISCHER, Margit: Musikanten, Gaukler und Vaganten. Spielmannskunst im Mittelalter. Augsburg 1998
- BACKHAUS, Patricia: Performing circus marches. In: Instrumentalist 1990, Vol. 45, Nr. 2: 56-63

- BÄHR, Johannes: Klassenmusizieren. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 159-166
- BÄHR, Johannes/ SCHÜTZ, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Bd. 2, Oldershausen 1997
- BÄHR, Johannes/ GIES, Stefan/ JANK, Werner/ NIMCZIK, Ortwin: Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft. In: Pilnitz, Karin/ Schüssler, Berthold/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musik in den Medien – Medien in der Musik. Bd. 4, Oldershausen 2001, 230-245
- BALLREICH, Rudi/ VON GRABOWIECKI, Udo (Hg.): Zirkus spielen. Ein Handbuch. Stuttgart und Lichtenau 1992
- BALLREICH, Rudi: Auf dem Seil über dem Abgrund. Zirkuspädagogik als Abenteuererlebnis. In: Ziegenspeck, Jörn W.: Zirkuspädagogik. Grundsätze - Beispiele - Anregungen. Lüneburg 1997
- BALLSTAEDT, Andreas: Unterhaltungsmusik. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Sachteil. Bd 9. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 1186-1199
- BARDELL, Bettina: Circus - Bewegungskünste mit Kindern. Moers 1992
- BARELL, Bobby: Philip Astley, der Mann, der vor 200 Jahren den Circus erfand. Manuskript. o. O. 1968
- BARELL, Bobby: Circus und Varieté in Deutschland. In: Enzyklopädie: Deutschland, Porträt einer Nation. Gütersloh 1985
- BASTIAN, Hans-Günther: Musik im Fernsehen. Funktion und Wirkung bei Kindern und Jugendlichen. Wilhelmshaven 1986
- BASTIAN, Johannes/ GUDJONS, Herbert (Hg.): Das Projektbuch. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen. 4. Auflage, Hamburg 1994
- BAUER, Gerhard: Diese Musik schreit nach der Szene. In: Kölner Stadtanzeiger vom 16.01.2001, 23
- BAUER, Maria: Das Hohenöller Musikantentum. In: Westricher Heimatblätter. Heimatkundliche Mitteilungen aus dem Kreis Kusel. 15. Jg., Nr. 2, Kusel 1984, 60-71
- BECCE, Guiseppe/ ERDMANN, Hans/ BRAV, Ludwig: Allgemeines Handbuch der Filmmusik (2 Bde.). Berlin 1927
- BECKER, Rüdiger: Circusmusik - Studie über eine vergessene Kunstgattung. Schriftliche Hausarbeit im Ersten Staatsexamen für das Lehramt für die Sekundarstufe I (unveröffentlicht). Köln 1996
- BEHNE, Klaus-Ernst: Musikpräferenzen und Musikgeschmack. In: Bruhn, Herbert/ Oerter, Rolf/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg 2002 (Rowohlt's Enzyklopädie), 339-353
- BEHNE, Klaus-Ernst: Wirkungen von Musik. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik. 3. Auflage, Kassel 2004, 333-348

- BEHNE, Klaus-Ernst: Zur Rezeption von Popmusik und Schlager. In: Kleinen, Günter/ Klüppelholz, Werner/ Lugert, Wulf Dieter (Hg.): Popmusik und Schlager. Musikunterricht Sekundarstufen. Düsseldorf 1985, 49-60
- BEMROSE, P.: Astley - Circus Genius. Newcastle 1992
- BENEKE, Otto: Von unehrlichen Leuten. Culturhistorische Studien und Geschichten aus vergangenen Tagen. Berlin 1889
- BERG, Rainer: Variété: gutgelaunt durchs Wirtschaftswunder. Hannover 1988
- BERGEN, F. W.: Musik aus dem Böhmerland. In: Die Deutsche Artistik, Nr. 6, 1939, 3f
- BERGEN, F. W.: Alfonso Jeffa tödlich verunglückt. In: Das Organ, 1966 o. S.
- BERKUN, Arthur: Lautsprecheranlagen in Variété und Zirkus. In: Die Deutsche Artistik. Nr. 49, 1938, 6-8
- BERKUN, Arthur: Der unsichtbare Partner hinter den Kulissen. In: Deutsche Circuszeitung. o. Jg., o. S.
- BERKUN-WULFFEN, Arthur: Vom fahrenden Musikanten zum Circus-König. Der Roman eines Abenteurers nach wahren Begebenheiten aus dem Leben des Circus-Direktors Julius Gleich. Berlin/Mulhouse 1927
- BERTHOLD, Margot: Komödiantenfibel. München 1979
- BERTHOLD, Margot: Weltgeschichte des Theaters. Stuttgart 1968
- BERTIS-SCHULZ, A.: Kapelle und Artist. In: Das Programm, Nr. 1699, 1934, 18f
- BETHMANN, Siegfried: Die Blasmusik ist da... In: Kasette 6. Ein Almanach für Bühne, Podium und Manege. Hg. von Ernst Günther. Berlin 1982
- BETZ, Marianne: Querflöten. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Bd. VI. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 579ff
- BICKENBACH, Anke: Der funktionelle Gebrauch von Source-Music als autonome Musik in Wim Wenders Filmen. Köln 2008
- BIMBERG, Siegfried: Polyästhetische Erziehung. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994, 218-219
- BLADES, James. Drum roll: a professional adventure from the circus to concert hall. London 1977
- BLANKERTZ, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. 6., überarb. Aufl., München 1972
- BLECHSCHMIDT, Manfred: Fahrende Bergmusik aus dem Erzgebirge. Schneeberg und Regensburg 1996
- BLOCH, Ernst: Bessere Luftschlösser in Jahrmarkt und Zirkus, in Märchen und Kolportage. In: Das Prinzip Hoffnung. Erster Band. Frankfurt/Main 1976, 409-428
- BLOCH, Ernst: Südsee in Jahrmarkt und Zirkus. In: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt/Main 1999, 421-426

- BLÖCHL, Arnold/ NOVAK, Petr: Polka. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Sachteil. Bd 8. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 1682-1686
- BLY, Leon Joseph: The march in American society. PhD. Diss. Univers. of Miami 1977
- BLY, Leon Joseph: Alte amerikanische Zirkusmusik. In: Clarino, 5.Jg. 1994, Nr. 7/8, 43-46. Nr. 9, 45-48
- BOEHNKE, H./ JOHANNSMEIERS, R.: Das Buch der Vaganten. Köln 1987
- BÖRS, Peter/ SCHÜTZ, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Bd.3, Oldershausen 1999
- BONIN, Jean M.: Music from the splendent sight: The American circus songster. In: Notes. Music Library Association, USA; Vol. XLV/4 (Juni 1989), 699-713
- BOSE, Günter/ BRINKMANN, Erich: Circus. Geschichte und Ästhetik einer niederen Kunst. Berlin 1978
- BOUSSIAC, Paul: Circus und culture. A semiotic approach. Bloomington und London 1976
- BRAATHEN, Sverre O.: The Rise and Fall of the Circus Band. In: The Instrumentalist, October. Evanston/Illinois 1957
- BRAATHEN, Sverre O.: Circus Windjammers. In: The Bandwagon. 15. Jg. , Nr. 3, 1971, 12
- BRAATHEN, Sverre O.: Chords and Cues. In: The Bandwagon. 15. Jg., Nr. 5, 1971, 4
- BRAATHEN, Sverre O./BRAATHEN F. O.: The parallel Development of Circuses and Bands. In: Bandwagon, 16. Jg., Nr. 6. 1972, 4ff
- BRABEC, Jan/ MARKSCHIESS VAN TRIX, Johnny: Artistik. Auswahl-Bibliographie. Berlin 1968
- BRÄUKER, Rudolf A.: Bernhard Paul gibt Impulse bei INF Festspielen.. In: Artist, Nr. 6, 1987, 13
- BRÄUKER, Rudolf A.: Zirkus-Orchester wieder im Aufwind. In: Artist, Nr. 6. 1987, 12
- BRANDT, Hans-Jürgen: Die Anfänge des Kinos. In: Faulstich, Werner/Korte, Helmut (Hg.): Fischer Filmgeschichte. Bd. 1: Von den Anfängen bis zum etablierten Medium (1895-1924), Berlin 1984
- BRAUN, Elisabeth: Schule und Zirkus. Berlin 1980
- BRAUN, Hartmut: Volksmusik. Eine Einführung. Kassel 1999
- BRECHER, Ferdinand: Erinnerungen an den alten Zirkus. In: Das Programm, Jg. 46, Nr. 1758f, 1948, o. S.
- BRECHER, Ferdinand: Erinnerungen an Circus Gleich. Vom Ausreißer über Circusmusikant zum Großcircus. In: Das Organ, Nr. 1. 1949, 10f
- BREITWEG, Jörg: Fächerübergreifendes Arbeiten. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 152-158

- BREM, Christiane: Zirkus als pädagogisches Projekt in der Schule - Grundlegungen und Möglichkeiten in einem vielfältigen Erfahrungsraum. Zulassungsarbeit im Fach Pädagogik für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (unveröffentlicht). Regensburg 1988
- BRINKMANN, Rainer O./ KOSUCH, Markus/ STROH, Wolfgang Martin: Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen 2001
- BROCKHAUS-Verlag (Hg.): Brockhaus. Enzyklopädie in 30 Bänden. 21., völlig neu bearbeitete Auflage. Hg. von der Lexikon-Redaktion des Verlags F. A. Brockhaus. Leipzig/Mannheim 2006
- BROCKHAUS-Verlag (Hg.): Der Brockhaus Musik. Personen, Epochen, Sachbegriffe. Hg. von der Lexikon-Redaktion des Verlags F. A. Brockhaus. Leipzig/Mannheim 2001
- BRÖCKER, Marianne: Freizeitgestaltung oder Existenzsicherung. Zur Sozialgeschichte eines „Frauen“-Instrumentes. In: Probst-Effah, Gisela/ Schepping, Wilhelm/ Schneider, Reinhard (Hg.): Musikalische Volkskunde und Musikpädagogik. Annäherungen und Schnittmengen. Essen 2002 (Musikalische Volkskunde. Materialien und Analysen. Schriftenreihe des Instituts für Musikalische Volkskunde, Bd. 15)
- BROUGHTON, Simon (Hg.) et al.: Weltmusik. Rough Guide. Stuttgart 2000
- BRÜGGEMANN, Axel: Das Scheitern des Intendanten Andreas Homocki. In: Welt am Sonntag vom 14.09.2003. Berlin 2003, o. S.
- BRUHN, Herbert/ OERTER, Rolf/ RÖSING, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. 4.Auflage. Reinbek bei Hamburg 2002 (Rowohlts Enzyklopädie)
- BRUHN, Herbert/ RÖSING, Helmut (Hg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1998 (Rowohlts Enzyklopädie)
- BÜHRIG, Dieter: Musik aufführen. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Bd 2. Sekundarstufe I. Kassel 1997, 383-406
- BULLERJAHN, Claudia: Musik zum Stummfilm. Von den Anfängen einer Kinomusik zu heutigen Versuchen der Stummfilmillustration. In: Kloppenburg, Josef: Musik multimedial. Filmmusik, Videoclip, Fernsehen. Laaber 2000 (Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert, Bd. 11)
- BULLERJAHN, Claudia/ MORR, Sandra/ PALAND, Michael: Musik in der Werbung. Kultur- oder Manipulationsfaktor? In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik. 5. Jg., Nr. 29. 1994, 9-15
- BULLERJAHN, Claudia: Versuch einer Psychologie der Filmmusik. In: Pilnitz, Karin/ Schüssler, Berthold/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musik in den Medien – Medien in der Musik. Bd. 4, Oldershausen 2001, 99-106
- BUMM-BIEKARCK, Nutje: Artist, Kapellmeister und Noten. In: Artista, Nr. 8, 1947, 6
- BURGHARDT, Paul: Alsenborner Erinnerungen. In: Deutsche Circus-Zeitung. Heft 5. Berlin 1967, 24-26
- BURNEY, Charles: Tagebuch einer musikalischen Reise - 1770 bis 1772. Leipzig 1968
- BUSCH, Paula: Das Spiel meines Lebens. Ein halbes Jahrhundert Zirkus. Berlin 1992
- CAPPEL, Michael: Zur Musikgeschichte der Westpfalz. In: Westrichkalender. Neuwied 1986, 116-125

- CAMUS, Raoul: Bands. In: *The New Grove Dictionary of American Music*. Vol. I. Hg. von H. W. Hitchcock/S. Sadie. London 1976, 127-137
- CATHUS, Olivier: „Quels instruments pour quel cirque? In: *arts de la piste*, Janvier 2003, 35f
- CHRISTMANN, Ernst: Vom Pfälzer Musikantentum. In: *Unsere Heimat* 1936, Heft 1, 19-24
- CHRISTMANN, Ernst: Die Entstehung des westpfälzischen Musikantentums. In: *Mitteilung des historischen Vereins der Pfalz*, Bd. 53. Speyer 1955, 25
- CHRISTMANN, Ernst: Die Bedeutung des einstigen Musikantentums für den Kreis Kusel. In: *Westrich-Kalender*, Neuwied 1969, 149-155
- CLAUS, Horst: *Musik und Spektakel, Spektakel und Musik: auf den Spuren der Verbindungslinien zwischen Film, Operette und Varieté*. Bristol 1997
- CLAUSSEN, Bernhard: Lernort Circus. Zur Bildungsrelevanz eines vernachlässigten Kulturguts. In: *Erziehung heute*, 31. Jg., Heft 1, 1981, 6ff
- CLAUSSEN, Bernhard: Circus: Ein Stück traditioneller Alternativ-Kultur. In: *Animation*. September/Oktober. Hannover 1985
- CLAUSSEN, Bernhard/ OETTERMANN, Stephan: *Kleine Familiencircusse - ihre Bedeutung für die Kulturarbeit und die Gesellschaftspolitik*. Osnabrück 1982
- COELLEN, G. M. v.: Brennende Tagesfragen. Ist strenge Berufstrennung zwischen Musikern und Artisten wünschenswert? In: *Der Artist*, Nr. 2525, 1934, o. S.
- COLLINS, Joan: Museum for circus music. In: *Music journal*. Vol. XXVII, June 1969, 26-27
- CONDÉ, Gérard: les tonalités de la musique de cirque. In: *arts de la piste*, Janvier 2003, 20f
- CONGUELE, Odile : de l'orchestre à la bande son. In: *arts de la piste*, Janvier 2003, 18f
- CONRAD, Charles P./ SCHUENEMANN, Bruce R./ STUDWELL, William E.: *Circus Songs. A Annotated Anthology*. Binghamton/New York 1999
- CROFT-COOKE, Rupert/ COTES Peter: *Circus - A World History*. London 1976
- CROFT-COOKE, Rupert/ COTES, Peter : *Die Welt des Zirkus*. Aus dem Englischen übertragen von Dieter W. Portmann. Zürich 1977
- DAHLHAUS, Carl (Hg.): *Studien zur Trivialmusik des 19. Jahrhunderts*. Regensburg 1967 (Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts, Bd. 8)
- DAHLHAUS, Carl: Trivialmusik und ästhetisches Urteil. In: Dahlhaus, Carl (Hg.): *Studien zur Trivialmusik des 19. Jahrhunderts*. Regensburg 1967, 13-18
- DAHLHAUS, Carl: Über musikalischen Kitsch. In: Dahlhaus, Carl (Hg.): *Studien zur Trivialmusik des 19. Jahrhunderts*. Regensburg 1967, 63-70

- DAHMS, Sybille: Tanz. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Sachteil. Bd 9. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 279-318
- DANCKERT, Werner: Unehrlische Leute. Die verfemten Berufe. Bern 1963
- DE LA MOTTE-HABER, Helga/ EMONS, Hans: Filmmusik. Eine systematische Beschreibung. München 1980
- DE LA MOTTE-HABER, Helga/ NEUHOFF, Hans: Musiksoziologie. Laaber 2007 (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 5)
- DENIS, Dominique: Zirkus. Deutsche Erstausgabe. Aus dem Französischen von Marianne Lettmann. Frankfurt/M. 1977
- DEAN, Clarence: Skizze des Lebenslaufs von Barnum & Bailey. Berlin o. J.
- DEISSNER, Vera: Hinweise auf das Wandermusikantengewerbe - heute. In: Westricher Heimatblätter, Nr.3, Kusel 1969, 136-141
- DEISSNER, Vera: Die Westricher Wandermusikanten. In: Seebach, Helmut (Hg.): Altes Handwerk und Gewerbe in der Pfalz. Bd. 1: Wandergewerbe. Mainz-Gonsenheim 1990, 152-233
- DEMBECK, Hermann: Menschen, Tiere, Sensationen. Erlebtes im Zirkus und Varieté. Minden 1939
- DEMBECK, Hermann: Dressuren und Dompteure. München/Basel/Wien 1966
- DETHLEFS, Beate: Fächerübergreifender Unterricht. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik. 6.Jg., Nr.33, 1995, 9-15
- DETHLEFS-FORSBACH, Beate: Fächerübergreifender Unterricht mit Musik. Praxiserprobte Modelle schülerorientierten Musikunterrichts. In: Pfeifer, Wolfgang/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht - Wunsch und Wirklichkeit. Oldershausen 2006, 85-99
- DETHLEFS-FORSBACH, Beate: Musikunterricht in der Schule des Lebens und Lernens. In: Pilnitz, Karin/ Schüssler, Berthold/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musik in den Medien - Medien in der Musik. Bd. 4, Oldershausen 2001, 246ff
- DIECK, Alfred: Die Wandermusikanten von Salzgitter. Ein Beitrag zur Wirtschafts- und Kulturgeschichte des nördlichen Harzvorlandes. Bd. 1. Göttingen 1962
- DOMINO, Signor (d. i. Emil Cohnfeld): Der Circus und die Circuswelt. Berlin 1891
- DOMINO, Signor: Wandernde Künstler. Panorama der Circuswelt und des Circuslebens. Berlin 1891
- DOMINO, Signor: Dressirte und Dresseure. Berlin 1895
- DOPHEIDE, Bernhard: Probleme der Hörerziehung. In: Helms, Siegmund/ Hopf, Helmuth/ Valentin, Erich (Hg.): Handbuch der Schulmusik. 3. völlig neu bearbeitete Auflage. Regensburg 1985, 193-206
- DUDEN: Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Duden Bd. 7. Mannheim u. a. 2001

- DURANT, John/ DURANT, Alice: Pictorial History of the American Circus. New York 1957
- EBERSTALLER, Gerhard/ BRANDSTÄTTER, Christian/ PAUL, Bernhard: Circus. Wien/München/Zürich 1976
- EBERSTALLER, Gerhard: Roncalli zum Ersten - Die Zeit bis 1977. In: Köhler, Werner/ Labonté, Edmund (Hg.): Circus Roncalli: Geschichte einer Legende. Hamburg 1997, 70-113
- ECKHARDT, Andreas/ JAKOBY, Richard/ ROHLFS, Eckart: Musikalmanach 2003-2004. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Kassel 2002
- ECKHARDT, Edmund: Reiseaufzeichnungen 1919-1927. Unveröffentlichtes Manuskript. o. O., o. J.
- ECKHARDT, J. P.: Zivil- und Militärmusiker im Wilhelminischen Reich. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte des Musikers in Deutschland. Regensburg 1978
- EGGEBRECHT, Hans-Heinrich: Funktionale Musik. In: Archiv für Musikwissenschaft 30, 1973
- EGGEBRECHT, Hans-Heinrich (Hg.): Riemann Musiklexikon. Sachteil. Mainz 1967
- EHRENFORTH, Karl Heinrich: Ästhetische Erziehung. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Neues Lexikon der Musikpädagogik, Sachteil. Kassel 1994, 23-26
- EIPPER, Paul: Zirkus. Tiere, Menschen, Wanderseligkeit. 2. Auflage. München 1953
- ENDLER, Franz: Das Walzer-Buch. Wien 1975
- ENGEL, Paul: Das Westpfälzer Wandermusikantentum im Lichte musikwissenschaftlicher Untersuchung. In: Zum Beispiel: Der Landkreis Kusel. Kusel 1975, 157-178
- ENGEL, Paul: Die Affäre Leppla. o. O. 1997
- ENGEL, Paul: Das Wandermusikantentum in Nord- und Westpfalz. Internetveröffentlichung. 2003
- ERBES-RÖSNER, Willi: Musik im Circuszelt. In: Das Organ, Nr. 12, 1950, o. S.
- ERBES-RÖSNER, Willi: Vom Geigenclown zur Musikattraktion. In: Das Programm, Nr. 10, 1954, 7f
- ERBES-RÖSNER, Willi: Wandlung artistischer Musiknummern. In: Das Programm, Nr. 12, 1954, 10f
- ERBES-RÖSNER, Willi: Circusmusik einst und jetzt. In: Artisten, Nr. 5, 1957, o. S.
- ERLMANN, Veit: Musikkultur. In: Bruhn, Herbert/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1998 (Rowohlts Enzyklopädie), 71-90
- ERPENBECK, Gabriele: Soziale Integration von Migranten als gesellschaftliche Aufgabe - welche Chancen bietet die Musik? In: Noll, Günther/ Stein, Helga (Hg.): Musikalische Volkskultur als soziale Chance. Laienmusik und Singtradition als sozialintegratives Feld. Tagungsbericht Hildesheim 1994 der Kommission für Lied-, Musik- und Tanzforschung e.V. Essen 1996 (Musikalische Volkskunde, Bd. 13), 34-44

- ERWE, Hans-Joachim: Musizieren im Musikunterricht. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, 241-261
- ESRIG, David: Commedia dell' arte. Eine Bildgeschichte der Kunst des Spektakels. Nördlingen 1985
- EWEN, Richard: Klassik mit der Klasse musiziert. Zur Praxis des Klassenmusizierens mit klassischer Musik. In: Bähr, Johannes/ Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Bd. 2, Oldershausen 1997, 187-207
- FAULSTICH, Werner/ KORTE, Helmut (Hg.): Fischer Filmgeschichte. Bd. 1: Von den Anfängen bis zum etablierten Medium (1895-1924). Berlin 1984
- FEHLING, Reinhard: Manipulation durch Musik. Das Beispiel „Funktionelle Musik“. München 1976
- FEUERBORN, Wolfgang: Bläser Klasse. Klassenmusizieren mit Orchesterblasinstrumenten. In: Musik und Unterricht, Nr. 49, 1998
- FLENDER, Reinhard: Musik aus der Sicht von Berufsmusikern. In: Bruhn, Herbert/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1998 (Rowohlts Enzyklopädie), 23-36
- FLOTZINGER, Rudolf: Walzer. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Sachteil. Bd 9. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 1873-1896
- FÖDERMAYR, Franz: Universalien der Musik. In: Bruhn, Herbert/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1998 (Rowohlts Enzyklopädie), 91-103
- FONTAINE, Willi: Der Musikal-Clown. In: Das Programm, Nr. 1000, 1921, o. S.
- FORSTER, Siegrun: Lernen durch körperliche Erfahrung aus sonder- und musikpädagogischer Perspektive. In: Pongratz, Gregor/ Khittl, Christoph (Hg.): Jahrbuch 2003. Musik des 20. Jahrhunderts. Grundlagen des Musiklernens. Essen 2003 (Heidelberger Hochschulschriften zur Musikpädagogik, Bd. 3), 189-216
- FOX, C. P./ PARKINSON, Tom: The Circus in America. Waukesha/Wisconsin 1969
- FREEDMAN, Jill: Circus days. New York 1975
- FUCHS, Mechtild: Musizieren im Klassenverband - der neue Königsweg der Musikpädagogik? In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik. 9. Jg., Nr. 49, 1998, 4-9
- FUHRMANN, Marlies: Kuckucksruf und Nachtigall. Die Pfälzer Wandermusikanten. Kaiserslautern 2000
- FUSS, Hans-Ulrich: Analyse von Musik. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, 95-138
- GAHEIS, Alexander: Gaukler im Altertum. München 1927
- GAMMOND, Peter: The Oxford companion to Popular music. Oxford & New York 1991
- GARBERS, Andreas/ KÜNTZEL, Bettina: Live-Musik und Akrobatik. In: Grundschule Musik. Nr. 14. 2000, 12-17

GAUGER, Jörg-Dieter (Hg.): Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts; Initiative "Bildung durch Persönlichkeit", hg. im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt-Augustin 2004

GEESE, Uwe: Eintritt frei, Kinder die Hälfte. Kulturgeschichtliches vom Jahrmarkt. Marburg 1981

GELLER, Rudolph: Philipp Astley zwischen Dichtung und Wahrheit. In: Circus - Die Circuszeitung, Nr. 9. 1984, 20

GEMBRIS, Heiner: Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag. In: Maas, Georg (Hg.): Musiklernen und neue (Unterrichts-) Technologien. Essen 1995 (Musikpädagogische Forschung, Bd. 16), 125-145

GERKE, Heinz-Jürgen: Zirkusleute: Bilder und Geschichten. Göttingen 1983

GIES, Stefan: Bilder öffnen Ohren. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 145-151

GLANZ, Christian: Stolz, Robert. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Personenteil. Bd. 15. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 1545-1547

GOBBERS, Emil: Artisten. Düsseldorf 1949

GRASMÜCK, Gisela: Artisten in Alsenborn. Mainz 1993

GROSSCURTH, Helmut: Der Glanz der 70er Jahre. In: Circuszeitung, 49. Jg., Nr. 1-9, 2003 (Serie: Circusgeschichte)

GRUNOW, Horst-Gottfried: Zwischen Trick und Taktstock. Was ein junger Musiker einst beim Zirkus erlebte. Illnau/Schweiz 1984

GSCHWENDTNER, Hermann: Kinder spielen mit Orff-Instrumenten: Anleitungen - Themen - Modelle. 8.Auflage, München 1997

GUDJONS, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. 3. neubearb. und erw. Auflage. Bad Heilbrunn 1992

GÜLKE, Peter: Mönche - Bürger - Minnesänger. Die Musik in der Welt des Mittelalters. 3., bearb. und erw. Aufl. Laaber 1998

GÜNTHER, Ernst: Geschichte des Varietés. Berlin 1978

GÜNTHER, Ernst: 33 Zirkusgeschichten. Berlin 1981

GÜNTHER, Ernst: Sarrasani wie er wirklich war. Berlin 1984

GÜNTHER, Ernst: Die Ahnengalerie - Eine kurze Geschichte des Circus. In: Köhler, Werner/ Labonté, Edmund (Hg.): Circus Roncalli: Geschichte einer Legende. Hamburg 1997, 12-69

GÜNTHER, Ernst/ WINKLER, Dietmar: Zirkusgeschichte. Ein Abriß der Geschichte des deutschen Zirkus. Berlin 1986

- GÜNTHER, Ulrich/ OTT, Thomas/ RITZEL, Fred: Musikunterricht 5-11. Weinheim und Basel 1983 (Praxis und Theorie des Unterrichtens)
- GUTH, Joachim: Musik im Zirkus. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Sachteil. Bd. 6. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 710ff
- GUTH, Joachim: Zirkusmusik. Böhmisches Musikanten im Zirkus. In: Sudetendeutsches Musikinstitut (Hg.): Lexikon zur deutschen Musikkultur. Böhmen, Mähren, Schlesien. Bd. 2, Regensburg/München 2000, 1575-1581
- GUY, Jean-Michel: simple accompagnement de numéro ou fondement esthétique? In: arts de la piste, Janvier 2003, 26f
- HACHEZ-SOUPLET: Die Dressur der Tiere. Leipzig 1898
- HAENLEIN, Carl-Albrecht/ TILL, Wolfgang: Menschen – Tiere – Sensationen. Zirkusplakate 1880-1930. Hannover 1978
- HÄSLER, Alfred A.: Knie, die Geschichte einer Circus-Dynastie. Mit einem Geleitwort Carl Zuckmayers. Bern o. J.
- HAFEN, Roland: Mini-Kompendium zum „Klassenmusizieren mit Allen“ In: Börs, Peter/ Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute, Bd. 3. Beiträge zur Praxis und Theorie. Oldershausen 1999, 98-112
- HAGENBECK, Carl: Von Tieren und Menschen. Leipzig 1925
- HAGENBECK, Erich: Hausordnung des Circus Carl Hagenbeck (unveröffentlicht). Hamburg-Stellingen 1949
- HALPERSON, Joseph: Das Buch vom Zirkus. Beiträge zur Geschichte der Wanderkünstlerwelt. Mit einer Einführung von Roland Weise. Reprint der Originalausgabe von 1926. Leipzig 1990
- HAMPE, Theodor: Die fahrenden Leute in der deutschen Vergangenheit. Leipzig 1902 (Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, Bd. X: Fahrende Leute)
- HANKE, Helmut: Das Abenteuer der Manege. Mit Gauklern, Clowns und Zirkustieren durch die Jahrhunderte. Berlin 1968
- HARTUNG, Wolfgang. Die Spielleute. Eine Randgruppe in der Gesellschaft des Mittelalters. Wiesbaden 1982 (= Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Beiheft 72)
- HELLER, André: Er werde Zirkus: Ein poetisches Spektakel. Mit einem Gespräch zwischen Hans-Jürgen Syberberg und André Heller. Frankfurt/Main 1976
- HELMHOLZ, Brigitta: Musikpädagogische Konzeptionen nach 1945. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, 42-63
- HELMS, Siegmund/ HOPF, Helmuth/ VALENTIN, Erich (Hg.): Handbuch der Schulmusik. 3. völlig neu bearbeitete Auflage. Regensburg 1985

- HELMS, Siegmund/ SCHNEIDER, Reinhard/ WEBER, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik. 3. Auflage, Kassel 2004
- HELMS, Siegmund/ SCHNEIDER, Reinhard/ WEBER, Rudolf (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994
- HELMS, Siegmund/ SCHNEIDER, Reinhard/ WEBER, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Band 2. Sekundarstufe I. Kassel 1997
- HERA, Janine: Der verzauberte Palast. Aus der Geschichte der Pantomime. Berlin 1981
- HESS, Frauke: „Klassik“ und Musikgeschichte im Unterricht. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 201-208
- HINKEL, Hans: Richtlinien für die Ausführung von Unterhaltungsmusik. Erlass des Generalsekretärs der Reichskulturkammer. In: Artistenwelt, Nr. 3/4, 1943, 3
- HITCHCOCK, W./ SADIE, S. (Hg.): The New Grove of American Music. London 1976
- HÖFELE, Bernhard: Militärmusik. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Sachteil. Bd 6. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 268-282
- HOFER, Achim: Marsch. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Sachteil. Bd 5. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 1667-1682
- HOFFMANN, Bernward/ DORN, Michael: Die Fundgrube für den Musikunterricht. Berlin 1997
- HOLLAENDER, Friedrich: Von Kopf bis Fuß. Mein Leben mit Text und Musik. Berlin 1973
- HOYER, Klaus (Hg.): AOL-Zirkus. Praxismappe. Lichtenau 1995
- HOYER, Klaus: Lernen im Zirkus. In: Ziegenspeck, Jörn W.: Zirkuspädagogik. Grundsätze - Beispiele - Anregungen. Lüneburg 1997
- HUGILL, Beryl: Bring on the clowns. Newton/Abbott/London 1980
- IMORT, Peter: "Das Vertraute fremd erscheinen lassen". J.S. Bachs Musik – Mit musikalischen Zwischenstopps in Gabun, Hunan, New York. In: Ansohn, Meinhard/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musikkulturen – fremd und vertraut. Bd. 5, Oldershausen 2004, 331-345
- JAKOB, L.: Aus der pfälzischen Musikantenecke. In: Pfälzische Heimatkunde, Kaiserslautern 1911, Nr.9, 138-143
- JANK, Birgit: Die Aktualität des Populären - Volksmusik in Wissenschaft, Unterricht und Alltag. In: Musik und Unterricht, Nr. 17, 1992, 56-57
- JANK, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005
- JANSEN, Wolfgang: Das Varieté. Die glanzvolle Geschichte einer unterhaltenden Kunst. Berlin 1990

- JAY, Ricky: Sauschlau und feuerfest. Menschen, Tiere, Sensationen des Showbusiness. Offenbach/Main 1988
- JERRENTROP, Ansgar: Pop-/Rockmusik im Unterricht. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe I. Kassel 1997, 279-304
- JOCKWER, Axel: Unterhaltungsmusik im Dritten Reich. Diss. Universität Konstanz 2005
- KAHLE, Carl: Die fahrenden Leute der Gegenwart und ihre Sprache. Ein Beitrag zur Geschichte des Vagabundentums und des Gaunerwesens. Gera 1889
- KAISER, Hermann J. et al.: Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg 2006
- KAISER, Hermann J.: Ent-Fremdung. Zum prinzipiell subkulturellen Charakter von Musik in der Schule. In: Ansohn, Meinhard/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musikkulturen - fremd und vertraut. Bd. 5, Oldershausen 2004, 35-48
- KAISER, Hermann J./ NOLTE, Eckhard: Musikdidaktik. Sachverhalte - Argumente - Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz 1989
- KANOLD, Jürgen: Zur Marseillaise salutieren die Pferde und Dromedare. o. O. 2000, o. S.
- KELDANY-MOHR, Irmgard: „Unterhaltungsmusik“ als soziokulturelles Phänomen des 19. Jahrhunderts. Untersuchung über den Einfluß der musikalischen Öffentlichkeit auf die Herausbildung eines neuen Musiktypes. Regensburg 1977 (Reihe: Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts, Bd. 47)
- KELLEY, Francis Beverly: Toscanini of the Big Top. In: Saturday Evening Post, 21.8.1943, 22-38
- KELLER, Karl-Heinz: Rondo 6. Schülerbuch. Offenburg 1996
- KELLER, Matthias: Stars and Sounds. Filmmusik - Die dritte Kinodimension. Kassel 1996
- KEYSER, Marja: Hochverehrtes Publikum. Ein Streifzug durch die Circusgeschichte. In: Zirkus; hrsg. von Jörn Merkert. Ausstellung vom 9.09. bis 5.11.1978 Nationalgalerie Berlin. 28. Berliner Festwochen. Oberhausen 1978
- KIPHARD, Ernst-Jonny: Kinderzirkus - eine Möglichkeit der Sozialisation milieugeschädigter Kinder und Jugendlicher. In: Motorik, Heft 4, 1982
- KIPHARD, Ernst-Jonny: Clownerie und Zirkusspiel als pädagogische Elemente. In: Praxis der Psychomotorik., Heft 3, 1983
- KIPHARD, Ernst-Jonny: Pädagogische und therapeutische Aspekte des Zirkusspiels. In: Ziegenspeck, Jörn W.: Zirkuspädagogik. Grundsätze - Beispiele - Anregungen. Lüneburg 1997
- KLAFKI, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 4. Auflage. Weinheim 1964 (Göttinger Studien zur Pädagogik. Neue Folge. Hg. von E. Weniger, Bd. 6)
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. erw. Auflage. Weinheim/Basel 1991
- KLEIN, Georg: Das Westricher Musikantengewerbe. In: Westrich-Kalender, Kaiserslautern: 1932, 45-48

KLEINEN, Günter/ KREUTZ, Gunter: Kommunikationsmedien. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, 373-392

KLEINEN, Günter/ KLÜPPELHOLZ, Werner/ LUGERT, Wolf-Dieter (Hg.): Popmusik und Schlager. Musikunterricht Sekundarstufen. Düsseldorf 1985, 49-60

KLOPPENBURG, Josef: Filmmusik. Stil - Technik - Verfahren - Funktionen. In: Kloppenburg, Josef: Musik multimedial. Filmmusik, Videoclip, Fernsehen. Laaber 2000, 21-56 (Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert, Bd. 11)

KLOPPENBURG, Josef (Hg.): Musik multimedial. Filmmusik, Videoclip, Fernsehen. Laaber 2000 (Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert, Bd. 11)

KLÜNNER, Hans-Werner: Zirkusstadt Berlin. Eine Chronologie der Zirkusbauten an der Spree. Berlin 1986

KNEIF, Tibor: Das triviale Bewußtsein in der Musik. In: Dahlhaus, Carl (Hg.): Studien zur Trivialmusik des 19. Jahrhunderts. Regensburg 1967, 29-52

KNOLLE, Niels: „... bis wir die Chips in unser Gehirn integrieren und fernsteuerbar sind ...“ – Zur Ideologiekritik der Neuen Technologien in Schule und Gesellschaft und ihre Konsequenzen für die Musikpädagogik. In: Maas, Georg (Hg.): Musiklernen und neue (Unterrichts-) Technologien. Essen 1995 (Musikpädagogische Forschung, Bd. 16), 41-59

KOBER, August Heinrich: Die große Nummer. Geschichte und Schicksale berühmter Circus- und Varieténummern. Berlin 1925

KOBER, August Heinrich: Rund um die Manege. Tagebuch eines Zirkusmannes. Stuttgart: 1928

KOBER, August Heinrich: Zirkus Renz - Der Lebensroman des alten Renz. Berlin 1942

KOBER, August Heinrich: Ich wanderte mit dem Zirkus. Frankfurt/Main: 1958

KÖHLER, Werner/ LABONTÉ, Edmund (Hg.): Circus Roncalli: Geschichte einer Legende. Hamburg 1997

KOMMA, Karl Michael: Das böhmische Musikantentum. Kassel: 1960 (Die Musik im alten und neuen Europa, Bd. 3)

KOPECNY, Angelika: Fahrende und Vagabunden. Ihre Geschichte, Überlebenskünste, Zeichen und Straßen. Berlin 1980

KORTE, Helmut/ FAULSTICH, Werner: Der Film zwischen 1895 und 1924: ein Überblick. In: Faulstich, Werner/Korte, Helmut (Hg.): Fischer Filmgeschichte. Bd. 1: Von den Anfängen bis zum etablierten Medium (1895-1924)

KOSCHINSKY, Fritz: Das Musikantengewerbe in der Pfalz. Eine kulturgeschichtliche Untersuchung. In: Pfälzische Heimatblätter, Nr. 8. Ludwigshafen 1958, 61

KOSUCH, Markus: Szenische Interpretation von Musik. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 177-184

KOTHES, Franz-Peter: Die theatralische Revue in Berlin und Wien 1900-1938. Wilhelmshaven 1977

- KRAUSE, Gerhard: Der Zirkus im Wandel der Gesellschaft. Eine historische Nachbemerking. In: Hanke, Helmut: Das Abenteuer der Manege. Mit Gauklern, Clowns und Zirkustieren durch die Jahrhunderte. Berlin 1968, 295-303
- KRAUSE, Gerhard: Die Schönheit in der Zirkuskunst. Berlin 1969
- KREBS, Remo: Wandlung in der Zirkus-Musik. In: Varieté, Nr. 2. 1948/49, 9f
- KREHL, Stephan: Musikerelend. Betrachtungen über trostlose und unwürdige Zustände im Musikerberuf. Leipzig 1912
- KRETZ-MANGOLD, Marion: Orpheus in der Zirkuswelt. „Classic meets circus“: Benefizkonzert in Düsseldorf. In: [http://: wdr.de](http://wdr.de). Kultur. Köln 2002, 1-3
- KRIEGER, Irene: Manege frei für Blasmusik. In: M - Musik zum Lesen, Nr. 3. 1998, 8-11
- KRIEGER, Ludwig: Die soziale Lage der Theatermusiker. Heidelberg 1913
- KROPKA, Ulrico: Psychologische Hintergründe des Musikhörens. Freiburg 1982
- KRUSE, Matthias (Hg.): Interkultureller Musikunterricht. Kassel 2003 (Musikpraxis in der Schule, Bd. 7)
- KRUSE, Volker: Zirkus als erlebnispädagogische Möglichkeit in der Schule. In: Ziegenspeck, Jörn W.: Zirkuspädagogik. Grundsätze - Beispiele - Anregungen. Lüneburg 1997
- KÜHLWETTER, Herbert: Das Musikantentum in Mackenbach. Eine Forschung zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte meines Heimatortes. 1. Schriftliche Jahresarbeit im Fortbildungsbezirk Kaiserslautern (unveröffentlicht). Landstuhl 1950
- KÜHLWETTER, Ruth: Das pfälzische Musikantentum in Vergangenheit und Gegenwart. Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen (unveröffentlicht). Kaiserslautern 1965
- KÜHN, Volker: Hollaender. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Personenteil. Bd 6. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 210-215
- KÜRSCHNER, Klaus-Dieter: Ein Name - ein Begriff. Maestro Alfonso Jeffa. In: Circuszeitung, 49. Jg., Nr. 12. 2003, 66
- KÜRSCHNER, Klaus-Dieter: Krone. Von der Menagerie zum größten Circus Europas. Berlin 1998
- KÜTHER, Carsten: Menschen auf der Straße. Vagierende Unterschichten in Bayern, Franken und Schwaben in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Göttingen 1983
- KUGLER, Michael: Bewegung und Musik. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994, 33-35
- KUGLER, Michael: Bewegung und Musik. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik. 3. Auflage, Kassel 2004, 223-240

- KUGLER, Michael: Rhythmik. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994, 230-232
- KUHNKE, Klaus/ MILLER, Manfred/ SCHULZE, Peter: Geschichte der Pop-Musik. Bd.1. Bremen 1976
- KUNTZ, Andrew: Fiddle Tune History: At the Circus. In: Fiddler Magazine. Spring '04 Issue. 2004, 1-4
- KUSNEZOW, Jewgeni: Der Zirkus der Welt. Mit einem ergänzenden Teil von Ernst Günther und Gerhard Krause. Berlin 1970
- LANG, Berthold: Musik kennt keine Grenzen. In: Circus gestern - heute. Mitteilungsblatt der Gesellschaft der Freunde des Österreichischen Circusmuseums. Heft 39/40. Wien 2002
- LARDANT, Josyane: Noces de sciure pour la musique et le cirque + Hit-parade des musiques de cirque. In : Présences de la Musique, Nr. 27, 1983 4-7
- LEHMANN, Alfred: Unsterblicher Zirkus. Leipzig 1942
- LEHMANN, Rolf: Circus. Magie der Manege. Fotografiert und beschrieben von Rolf Lehmann. Mit Textbeiträgen von Fredy Knie sen., Horst W. Cekan und Lutz R. Schoellkopf. Hamburg 1979
- LEHMANN-BRUNE, Marlies: Die Althoffs. Geschichte und Geschichten um die größte Circusdynastie der Welt. Frankfurt/Main 1991
- LENZEN, Klaus-Dieter (Hg.): Zirkusschule - Schulzirkus. Essen 1992
- LETORT, Bruno: La musique de cirque, une écriture en mouvement. In: arts de la piste, Janvier 2003, 16f
- LEWIS: Barnum and Bailey band. In: The white tops, September/Okttober 1954. Rochelle/Illinois 1954, o. S.
- LICHTENFELD, Monika: Triviale und anspruchsvolle Musik in den Konzerten um 1850. In: Dahlhaus, Carl (Hg.): Studien zur Trivialmusik des 19. Jahrhunderts. Regensburg 1967, 143-150
- LIECHTENHAN, Rudolf: Ballettgeschichte im Überblick. Wilhelmshaven 1990
- LIESE, Bodo/ WINKLER, Dietmar: Es kamen 60 Millionen. Der Staatszirkus der DDR in Zahlen und Fotos. Norderstedt 2006
- LINDNER, Heidi/ STEIN, Gisela: Musikalische Bewegungsgeschichten. In: Zimmer, Renate/ Cicurs, Hans: Kinder brauchen Bewegung - Brauchen Kinder Sport? Aachen 1992
- LORENZ, Thorsten: Salto musicale. Glanz und Niedergang der Circusmusik. Drehbuch zum gleichnamigen Dokumentarfilm des SWF (unveröffentlicht). Baden-Baden 1994
- LORENZ, Thorsten: Schaustellungen. Art und Artisten - eine musikalische Geschichte des Zirkus. Script zur Rundfunksendung „Musikstunde“ des SWF II (unveröffentlicht). Baden-Baden 1991
- LOTZ, Rainer: The memoirs of Eddie Ritten. Bonn 1981
- LUGERT, Wulf Dieter: Zur Sozialpsychologie und Didaktik populärer Musik. In: Kleinen, Günter/ Klüppelholz, Werner/ Lugert, Wulf Dieter (Hg.): Popmusik und Schlager. Musikunterricht Sekundarstufen. Düsseldorf 1985, 9-14

- MAAS, Georg: Filmmusik. In: Bruhn, Herbert/ Oerter, Rolf/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg 2002 (Rowohlts Enzyklopädie), 203-208
- MAAS, Georg: Film und Musik. Musik und Film. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik. 3. Jg., Nr. 12. 1992, 4-11
- MAAS, Georg: Methoden des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen (historisch). In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, 64-83
- MAAS, Georg/ SCHUDACK, Achim: Musik und Film – Filmmusik. Informationen und Modelle für die Unterrichtspraxis. Mainz 1994
- MAAS, Georg: Neue Technologien im Musikunterricht. Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und zur Innovationsbereitschaft von MusiklehrerInnen. In: Maas, Georg (Hg.): Musiklernen und neue (Unterrichts-) Technologien. Essen 1995 (Musikpädagogische Forschung, Bd. 16), 97-123
- MAHLING, Christoph-Helmut/ RÖSING, Helmut: Orchester. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Sachteil. Bd 6. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 813ff
- MALHOTRA, Ruth: Manege frei. Dortmund 1979
- MANNWEILER, Günter: Mackenbach - Geschichten aus dem Musikantendorf. Ramstein 1998
- MARKSCHIESS-VAN TRIX, Julius/ NOWAK, Bernhard: Artisten- und Zirkusplakate. Ein internationaler Überblick. Leipzig 1975
- MARSOP, Paul: Die soziale Lage der deutschen Orchestermusiker. In: Die Musik, Nr. 13, 14, 17. 1904, 3-13, 83-104, 368-378
- MATHEZ, Jean-Pierre: Die Blechbläser in den Zirkusorchestern der UdSSR. In: Brass Bulletin 1991, 73. Jg. Nr. 1. 60-61
- MATHYS, Fritz K.: Circus. Faszination gestern und heute. Stuttgart 1986
- MAURER, Philip: Lebenslauf. Unveröffentlichtes Manuskript. Mackenbach 1936
- MAUSER, Siegfried (Hg.): Handbuch der musikalischen Gattungen. Laaber 2006
- MEIERKORD, Ursula: Musik sehen. Videoclips im Unterricht der Sekundarstufe I. In: Pilnitz, Karin/ Schüssler, Berthold/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musik in den Medien – Medien in der Musik. Bd. 4, Oldershausen 2001, 107-110
- MEIERKORD, Ursula: Projekt. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994, 222-224
- MEYER, Andreas: Gilbert, Winterfeld. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Bd. VI. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 942ff

- MERKERT, Jörn: Über die Circus-Kunst. In: Merkert, Jörn: Zirkus. Ausstellung vom 9.09. bis 5.11.1978 in der Nationalgalerie Berlin. 28. Berliner Festwochen. Oberhausen 1978, 6-11
- MERKERT, Jörn (Hg.): Zirkus. Ausstellung vom 9.09. bis 5.11.1978 in der Nationalgalerie Berlin. 28. Berliner Festwochen. Oberhausen 1978
- MERKT, Irmgard: Interkulturelle Erziehung. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994, 122-123
- MERKT, Irmgard: Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik. 4. Jg., Nr. 22. 1993, 4-7
- MERKT, Irmgard: Populäre Musik und interkultureller Musikunterricht. In: Terhag, Jürgen (Hg.): Populäre Musik und Pädagogik. Bd. 2. Grundlagen und Praxismaterialien. Oldershausen 1996, 133-135
- MERRICK, W.N.: The Evolution of the circus band. In: The Billboard 23. Jg., Nr. 15. 1911, 12
- MEYER, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 12.Auflage, Frankfurt/M. 1993
- MICHAEL, Friedrich/DAIBER, Hans: Geschichte des deutschen Theaters. Frankfurt/Main 1989
- MICHELS, Ulrich (Hg.): dtv-Atlas zur Musik. Tafeln und Texte. Band 1: Systematischer Teil; Historischer Teil: Von den Anfängen bis zur Renaissance / Band 2: Historischer Teil: Vom Barock zur Gegenwart. 11. Auflage. München 1987
- MILLER, Manfred: Ein E für ein U vorgemacht. In: Anschläge - Zeitschrift des Archivs für Populäre Musik, Nr. 1. 1978, 124ff
- MODERATO: Der Artist und seine Noten. In: Artisten, Nr.13. 1950, 9
- MÖNCKEBERG, Adolf: Die Stellung der Spielleute im Mittelalter. Berlin 1910
- MOOS, Heinrich: Auf den Straßen der Welt. Reise-Abenteuer des Pfälzer Musikanten Edmund Leonhardt. Ludwigshafen 1940
- MÜLLER, Elmar: Manegenzauber. Kinder spielen Zirkus. München 1995
- MÜLLER-JÄNSCH, Guntram: Kein Trommelwirbel mehr für Sarrasani. In: Kölner Stadtanzeiger vom 09.07.1999, o. S.
- MÜNCH, Thomas: Medien im Musikunterricht. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 216-222
- MÜNCH, Thomas: Konsumverhalten in der Musik. In: Bruhn, Herbert/ Oerter, Rolf/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. 4.Auflage. Reinbek bei Hamburg 2002 (Rowohlt's Enzyklopädie), 243-252
- MUNGEN, Anno: Musik als mediales Ereignis. Historische Formen der Medialisierung von Musik am Beispiel von Beethovens „Wellingtons Sieg“. In: Pilitz, Karin/ Schüssler, Berthold/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musik in den Medien – Medien in der Musik. Bd. 4, Oldershausen 2001, 10-25

- MUNGEN, Anno: „World Music“ and “New Musicology”. Möglichkeiten und Perspektiven einer neuen Musikwissenschaft. In: Ansohn, Meinhard/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musikkulturen – fremd und vertraut. Bd. 5, Oldershausen 2004, 49-63
- MUSIKGESCHICHTE in Bildern. Leipzig 1961ff
- NAGEL, Stefan: Fahrende Artisten in Deutschland. Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Primarstufe (unveröffentlicht). Münster 1989
- NETTL, Paul: Beiträge zur böhmischen und mährischen Musikgeschichte. Brünn 1927
- NEUBARTH, Claudia: Zirkus-Bibliographie. Deutsche Zirkusliteratur von 1968 bis 1998. Berlin 1998
- NEWMAN, Bob: Artistenmusik. In: Artisten, Nr.13. 1950, 11
- NEWSWEEK: Oompah, oompah man (Circus Music). Dayton und New York 28.5.1945, 108
- NEW YORKER: Profiles: Merle Evans, band leader of the Ringling Bros.& Barnum & Bailey Circus. 16, 23. April 1955, 38-58
- NEUFERT, Kurt: Rudi Rosenthal – Ein Musikant zieht durch die Welt. Landau 1982
- NIEMEYER, G. H. W.: Hagenbeck. Geschichte und Geschichten. Hamburg 1972
- NIKETTA, Reiner : Urteils- und Meinungsbildung. In: Bruhn, Herbert/ Oerter, Rolf/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. 4.Auflage. Reinbek bei Hamburg 2002 (Rowohlt's Enzyklopädie), 329-338
- NIMCZIK, Ortwin: Spielräume im Musikunterricht. Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit. Frankfurt/Main u. a. 1991 (Studien zur Pädagogik der Schule, Bd. 17)
- NOLL, Günther: Fritz Reuter (1896-1963). Eine Hommage anlässlich seines 100. Geburtstages. In: Krämer, Rudolf-Dieter (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte. Essen 1997, 14-35
- NOLL, Günther/ STEIN, Helga (Hg.): Musikalische Volkskultur als soziale Chance. Laienmusik und Singtradition als sozialintegratives Feld. Tagungsbericht Hildesheim 1994 der Kommission für Lied-, Musik- und Tanzforschung e.V. Essen 1996 (Musikalische Volkskunde, Bd. 13)
- NOTTE, Pierre: Composer pour le cirque. In: arts de la piste. Janvier 2003, 22f
- NÜNNING, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Dritte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar 2004
- OBERZAUCHER-SCHÜLLER, Gunhild: Tanz. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Bd. VI. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 318ff
- OETTERMANN, Stephan : Anschlagzettel von Kunstreitern, Akrobaten, Tänzern, Taschenspielern, Feuerwerkern, Luftballons und dergl. . Rossdorf 1979

OETTERMANN, Stephan: Kulturgeschichte des Circus in Deutschland. In: Claußen, Bernhard/Oettermann, Stephan/Richter, R.: Kleine Familiencircusse - ihre Bedeutung für die Kulturarbeit und die Gesellschaftspolitik. Osnabrück 1982

OTT, Thomas: Die Motive aller Beteiligten im Einklang. Chancen und Probleme eines schülerorientierten Musikunterrichts. In: Neue Musikzeitung 2/1994, 33

OTT, Thomas: Konzeptionen, musikpädagogische. In: HELMS, Siegmund/ SCHNEIDER, Reinhard/ WEBER, Rudolf (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994

OTT, Thomas : Musizieren und Lernen. In: Bähr, Johannes/ Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Bd. 2, Oldershausen 1997, 7-15

OTT, Thomas: Unser Projektansatz: Mehr Schülerorientierung. In: Günther, Ulrich/ Ott, Thomas/ Ritzel, Fred: Musikunterricht 5-11. Weinheim und Basel 1983 (Praxis und Theorie des Unterrichtens), 30-54

OTTENS, Rita/ RUBIN, Joel : Klezmer-Musik. München 1999

PANOFF, Peter: Militärmusik. Geschichte und Gegenwart. Berlin 1942

PARKINSON, Tom: Circus music. In: The New Grove Dictionary of American Music. Vol. I. Hg. von H. W. Hitchcock/S. Sadie. London 1976, 127-137

PAROLARI, Reto: Circusmusik in Theorie und Praxis. Winterthur 2005

PAROLARI, Reto: Circusmusik in Theorie und Praxis. In: Organ Show-Business 4/95, 1

PAROLARI, Reto: Circusmusik: das Begleiten einzelner Nummern (unveröffentlichtes Manuskript). Winterthur 2003

PAROLARI, Reto: Musik im Circus (unveröffentlichtes Manuskript). Winterthur 1989

PAUL, Bernhard: Roncalli und seine Artisten. Köln 1991

PAUL, Roland: Die Pfalz - ein Ein- und Auswanderungsland. In: Schweickert, Alexander (Hg.): Kurpfalz. Stuttgart/Berlin/Köln 1997

PAULI, Hansjörg: Filmmusik. Ein historisch-kritischer Abriß. In: Schmidt, Hans-Christian (Hg.): Musik in den Massenmedien Rundfunk und Fernsehen. Mainz 1964

PAULI, Hansjörg: Filmmusik: Stummfilm. Stuttgart 1981

PETER-BOLAENDER, Martina: Tanz. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994, 273-274

PETERSEN, Udo: „Was soll ich dabei überhaupt noch machen?“ Die Rolle der Lehrenden im schülerorientierten Unterricht - Reflexionen aus der Praxis an Beispielen aus Klasse 5-13. In: Pfeifer, Wolfgang/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit. Oldershausen 2006, 77-84

PEUCHMAURD, Jacques: Eintritt frei - Zirkus. Lausanne 1963

- PFEIFFER, Wolfgang/ TERHAG, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht - Wunsch und Wirklichkeit. Oldershausen 2006
- PIECHURA, Sabine: „Mit Musik gegangen“. Die Wandermusik im Spiegel der Erinnerung von ehemaligen Wandermusikern aus Hundeshagen/Eichsfeld. Hausarbeit zur Erlangung des Magistergrades (M.A.) am Fachbereich Historisch-Philologische Wissenschaften der Universität Göttingen (unveröffentlicht). Göttingen 1993
- PILNITZ, Karin/ SCHÜSSLER, Berthold/ TERHAG, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musik in den Medien – Medien in der Musik. Bd. 4, Oldershausen 2001
- PLUWATSCH, Petra: Die kleine Welt der großen Phantasie. Circus Roncalli wird an diesem Samstag 20 Jahre alt. In: Kölner Stadtanzeiger vom 18./19.05.1996, 3
- PLUWATSCH, Petra: Der Traum ist wahr - Die Jahre 1978 bis zur Gegenwart. In: Köhler, Werner/Labonté, Edmund (Hg.): Circus Roncalli: Geschichte einer Legende. Hamburg 1997, 114-239
- PLUWATSCH, Petra: Circus Roncalli. Interview mit Bernhard Paul. In: Kölner Stadtanzeiger vom 12./13.05.2001. Wochenendbeilage „Moderne Zeiten“. 2001 o. S.
- PLUWATSCH, Petra: Ein poetisches Gesamtkunstwerk - Der etwas andere Circus Roncalli feiert seinen 25. Geburtstag. In: Kölner Stadtanzeiger vom 18.05.2001 o. S.
- POSER, Roland/ REINECKE, Hans-Peter (Hg.): Zeichenprozeße. Semiotische Forschung in den Einzelwissenschaften. Wiesbaden 1977
- POUGIN, A.: Dictionnaire historique et pittoresque du théâtre et des arts qui s'y rattachent. Paris 1885
- PROBST, Jean-R.: Zirkus Knie - eine Zirkus-Dynastie. Lausanne 1975
- PROBST-EFFAH, Gisela/ SCHEPPING, Wilhelm/ SCHNEIDER, Reinhard (Hg.): Musikalische Volkskunde und Musikpädagogik. Annäherungen und Schnittmengen. Essen 2002 (Musikalische Volkskunde. Materialien und Analysen. Schriftenreihe des Instituts für Musikalische Volkskunde, Bd. 15)
- PRUDENT, René: Musik ? - Musik! In: Das Programm, Nr. 1759, Jg. 46. Berlin 1948
- PÜTZ, Werner/ SCHMITT, Rainer: Hauptsache Musik 5/6. Regionalausgabe 1 für den Musikunterricht in den Klassen 5 und 6 an allgemeinbildenden Schulen. Stuttgart u. a. 1994
- RAEDER, Allwin: Der Circus Renz in Berlin. Eine Denkschrift. Berlin 1897
- RATSCH, Christiane: Von rhythmischer Grundübung zur Samba. Percussionspraxis in der Sek. I. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik. 8. Jg., Nr. 46. 1997, 16-34
- RATTE, Franz-Josef/ SIEPE, Ulrich: Musik erkunden - Geschichte und Gegenwart der Musik. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Band 2. Sekundarstufe I. Kassel 1997, 217- 278
- RAUHE, H./ REINECKE, H.-P./ RIBKE, W.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München 1975

REICHSMUSIKKAMMER: Erlaß über Wandermusiker der Pfalz. Aktenzeichen: VII 184/36. Berlin 24.03.1939

REINERS, Uwe: Klassenmusizieren braucht viele Umgangsweisen. In: Bähr, Johannes/ Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Bd. 2, Oldershausen 1997, 157-163

REMY, Tristan: Clownnummern. Mit hundert Clownfotos aus hundert Jahren. Köln 1989

RENNERT, Jack: 100 Jahre Circus-Plakate. Zürich/Stuttgart 1975

RICHTLINIEN und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik. Hg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage 1993. Frechen 2004 (Schule in NRW, Nr. 3406)

RICHTLINIEN und Lehrpläne für die Sekundarstufe I - Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik. Hg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen 1999 (Schule in NRW, Nr. 3105)

RICHTLINIEN und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Musik. Hg. vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen 1993 (Schule in NRW, Nr. 3310)

RICHTLINIEN und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Musik. Lernbereich Kunst/Musik/Textilgestaltung. Hg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen 1989 (Schule in NRW, Nr. 3207/2)

RIEDEL, Bruno F.: Manege 67. Preetz 1967

RIEDEL; Bruno F.: Der Circus-Report. Otto ist eine Frau. Ergebnisse und Analysen einer Publikumsbefragung. Preetz 1975

RIEMANN, Angelika: Menschen, Tiere, Sensationen. Die Geschichte des Circus. Neuss 1990

ROBBE, Alphonse: Musique d'attraction – Musikbegleitung – Musical accompaniment. In: Hop! et Voila. Das neue Programm. Das Weltblatt der Artisten. 4. Jg., Nr. 59. Paris 1941, o. S.

RÖSING, Helmut: Musikalische Sozialisation. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, 349-372

RÖSING, Helmut: Musikgebrauch im täglichen Leben. In: Bruhn, Herbert/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1998 (Rowohlts Enzyklopädie), 107-129

RÖSING, Helmut/ BARBER-KERSOVAN, Alenka: Musikvermittlung in der modernen Mediengesellschaft. In: Bruhn, Herbert/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1998 (Rowohlts Enzyklopädie), 364-389

RÖSING, Helmut: Interkultureller Musikaustausch. In: Bruhn, Herbert/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1998 (Rowohlts Enzyklopädie), 289-310

RÖSING, Helmut/ BRUHN, Herbert: Typologie der Musikhörer. In: Bruhn, Herbert/ Oerter, Rolf/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg 2002 (Rowohlts Enzyklopädie), 130-135

- ROLLE, Christian: Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel 1999
- ROLLE, Christian: Jazz, Rock, Pop, Hip-Hop, Techno usw. - Populäre Musik im Unterricht. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 209-215
- ROLLE, Christian: Verordnete Freiheit oder beliebige Verbindlichkeit oder: Wie soll über die Inhalte des Musikunterrichts entschieden werden. In: Kaiser, Hermann J. et. al.: Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg 2006, 96-124
- ROSCHER, Wolfgang (Hg.): Polyästhetische Erziehung. Klänge. Texte. Bilder. Szenen. Theorie und Modelle zur pädagogischen Praxis, Köln 1976
- SADIE, Stanley: The New Grove Dictionary of Music and Musicians. London/New York 2001/2
- SAGEMÜLLER, Hermann: Bibliographie der Zeitungen und Zeitschriften für Artistik, Circus, Jahrmarkt, Show-Business und Varieté. 4. Ausgabe. Nördlingen 1997
- SALMEN, Walter: Der fahrende Musiker im europäischen Mittelalter. Kassel 1960 (Schriftenreihe: Die Musik im alten und neuen Europa, Band 4)
- SALMEN, Walter. Musiker. verachtet - vergöttert - vermarktet. Eine Sozialgeschichte in Bildern. Kassel u. a. 1997
- SALTARINO, Signor (d. i.: Waldemar Otto) : Pauvres Saltimbanques. Düsseldorf 1892
- SALTARINO, Signor: Artistenlexikon. Biographische Notizen über Kunstreiter, Dompteure, Clowns, Akrobaten, Specialitäten etc. aller Länder und Zeiten. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Düsseldorf 1895.
- SALTARINO, Signor: Fahrendes Volk. Leipzig 1895
- SALTARINO, Signor: Das Artistentum und seine Geschichte. Leipzig 1910
- SATURDAY EVENING POST: Toscanini of the big top (Merle Evans). 21.8.1943
- SAXON, Arthur H.: Enter Foot and Horse. A History of Hippodrama in England and France. Dissertation. Yale University New Haven. London 1968
- SAXON, Arthur H.: The Life and Art of Andrew Ducrow & the romantic age of the English circus. Hamden/Connecticut 1978
- SCHAAF, Martin: Renz - Schumann - Busch. Ein Kapitel Berliner Circusgeschichte. In: Merkert, Jörn (Hg.): Zirkus. Ausstellung vom 9.09. bis 5.11.1978 in der Nationalgalerie Berlin. 28. Berliner Festwochen. Oberhausen 1978, 36-50
- SCHAAFF, Martin: Die Buschens - 100 Jahre Circus Busch. Bilder einer Circusdynastie. Berlin 1984
- SCHELLEN, Alo: Musikkonserven bald auch im Zirkus? In: Harmonika-revue 46, 1979.3: 194-95

SCHEPPING, Wilhelm: Lied- und Musikforschung. In: Brednich, Rolf W. (Hg.): Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 2001, 399-422

SCHLÄBITZ, Norbert: „... am Ende die Medientheorie!?!“. Vom „Was“ zum „Wie“ musikalischer Kommunikation. In: Pilnitz, Karin/ Schüssler, Berthold/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musik in den Medien – Medien in der Musik. Bd. 4, Oldershausen 2001, 26-56

SCHLETTERER, H.-M.: Geschichte der Spielmannszunft. Berlin 1884

SCHLEUNING, Peter: Musik bewegt - Eröffnungsvortrag zum AfS-Kongreß. In: Börs, Peter/ Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Bd. 3, Oldershausen 1999, 6-20

SCHMIDL, Poldi: Neue Elemente und neue Formen in der Musik der Artisten. In: Das Programm, Nr. 1252, 1926, 12

SCHMIDT, Hans-Christian: Fernsehen. In: Bruhn, Herbert/ Oerter, Rolf/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg 2002 (Rowohlts Enzyklopädie), 195-203

SCHMIDT, Hans-Christian. Filmmusik. Kassel 1982

SCHNEIDER, Klaus: Lexikon Programmusik. Stoffe und Motive. Kassel u. a. 1999

SCHNEIDER, Reinhard: Ästhetische Erziehung. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik. 7.Jg., Nr. 38. 1996, 4-7

SCHNEIDER, Reinhard: Aufgaben im Musikunterricht. In: Noll, Günther/ Probst-Effah, Gisela/ Schneider, Reinhard (Hg.): Musik als Kunst - Wissenschaft - Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag. Münster 2006, 427-437

SCHNEIDER, Reinhard: Didaktische Musikpraxis - eine Skizze. In: Probst-Effah, Gisela/ Schepping, Wilhelm/ Schneider, Reinhard (Hg.): Musikalische Volkskunde und Musikpädagogik. Annäherungen und Schnittmengen. Essen 2002, 420-431 (Musikalische Volkskunde. Materialien und Analysen. Schriftenreihe des Instituts für Musikalische Volkskunde, Bd. 15)

SCHNEIDER, Reinhard: Perspektiven schulischer Musikerziehung in den 90er Jahren. Regensburg 1991

SCHNEIDER, Werner: Das westpfälzische Musikantentum, seine Entstehung, seine Eigenart und seine Auswirkung auf die Entwicklung meines Heimatortes Jettenbach. Kaiserslautern 1959. (Nachdruck in: Westricher Heimatblätter. Heimatkundliche Mitteilungen aus dem Kreis Kusel, Heft 2, Kusel 1984, 72-116)

SCHNELLER, Eugen: Das Artisten- und Zirkusdorf Alsenborn. In: Gemeinde-Anzeiger für die Nord- und die Westpfalz. Ausgabe West. Nr. 32, Otterbach 1969, 33, 35-37

SCHNELLER, Eugen: Die Pfalz ist die Wiege vieler Artistenfamilien. In: Pfalz am Rhein, Nr. 40. Neustadt/Weinstr. 1967, 86f

SCHREIER-HORNUNG, Antonie: Spielleute, Fahrende, Außenseiter. Künstler der mittelalterlichen Welt. Lauterburg 1981

- SCHROEDTER, Stephanie: Pantomime. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Sachteil. Bd. 8. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 1332-1340
- SCHROER, Ilse: Familientradition, Ausbildung und Musikpraxis Westpfälzischer Musikanten (unveröffentlicht). Worms 1971
- SCHUDACK, Achim: Filmmusik im Musikunterricht der Sekundarstufen. In: Pilnitz, Karin/ Schüssler, Berthold/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musik in den Medien - Medien in der Musik. Bd. 4, Oldershausen 2001, 81-98
- SCHÜTTE, Thomas/ ANGELO, Mario: Hereinspaziert in den Circus Roncalli. Köln 1981
- SCHÜTZ, Volker: Didaktik der Pop/Rockmusik - Begründungsaspekte. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik. 3. Auflage, Kassel 2004, 262-280
- SCHULZ, Bertis: Kapelle und Artist. In: Das Programm, Nr. 1699, 1948, 18f
- SCHULZ, Bolko: Das westpfälzische Musikantengewerbe. In: Westrich-Kalender. Neuwied 1975, 49-55
- SCHULZ, Karin/ EHLERT, Holger: Das Circus-Lexikon. Begriffe rund um die Manege. Nördlingen 1988
- SCHUTTE, Sabine (Hg.): „Ich will aber gerade vom Leben singen...“ Über populäre Musik vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik. Reinbek bei Hamburg 1987 (Musikgeschichte in Deutschland)
- SCHUTTE, Sabine: Die Musik kommt! Zur politischen und sozialen Funktion von Marsch- und Tanzmusik. Stuttgart 1988
- SCHWAB, Heinrich-Wilhelm: Sangbarkeit, Popularität und Kunstlied: Studien zu Lied und Liedästhetik der mittleren Goethezeit - 1770-1814. Regensburg 1965
- SCHWEDES, Hermann: Musikanten und Comödianten, eines ist Pack wie das andere. Die Lebensformen der Theaterleute und das Problem ihrer bürgerlichen Akzeptanz. (Diss.), Bonn 1993
- SCHWINDT-GROSS, Nicole: Musikwissenschaftliches Arbeiten. Hilfsmittel - Techniken - Aufgaben. Kassel 1992
- SCHWINDT, Nicole: Quellenforschung. In: Bruhn, Herbert/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1998 (Rowohlt's Enzyklopädie), 468-479
- SEEGER, Fred: Kameltrab üben „Persischen Markt“. Über den Zirkuskapellmeister Paul Heinrich. In: Seeger, Fred: Applaus für die anderen. 33 Porträts musikalischer Mitmenschen. Berlin 1989
- SEMBACH-KRONE, Frieda: Circus Krone. Eure Gunst - unser Streben. Eine autorisierte Aufzeichnung von Hellmuth Schramek. München 1969
- SELL, Manfred: Musikantenleben. Zur Volkskunde und Sozialgeschichte ländlich lebender Musikanten im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ehestorf 1988 (Schriften des Freilichtmuseums am Kiekeberg, Bd. 2)

SIEBERT, Ulrich E.: Filmmusik. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Sachteil. Bd. 3. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 446-474

SIMPSON, A.-K.: The Stauth Brothers American Circus Museum-Inc., A tribute to Stauth, Ward. In: Journal of band research, Vol. 23, Nr.1. 1987, 78-81

SIMPSON A./ EVANS, Merle: I haven't played opera. An interview with Merle Evans (Circus bandleader). In: Journal of band research, Vol. 21, Nr.2. 1986, 47-54

SLUIS, Fred van: Circus in Europa. Bussum 1966

SÖHLE, Karl: Musikantengeschichten. Berlin 1906

SOKOL, Hans-Günther: Zirkus - Leben und Schicksale im roten Ring. Berlin 1955

SPEAIGHT, George: A History of the Circus. London 1980

SPOHR, Matthias (Hg.): Geschichte und Medien der „gehobenen Unterhaltungsmusik“. Zürich 1999

SPRINGER, Otto (Hg.): Der große Muret-Sanders. Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Teil I. Englisch-Deutsch. 11. Auflage. Berlin u. a. 1996

SPYCHIGER, Maria: Musik und außermusikalische Lerninhalte. In: Bruhn, Herbert/ Oerter, Rolf/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg 2002 (Rowohlts Enzyklopädie), 360-367

STEFFEN-WITTEK, Marianne: Musik - Bewegung - Tanz. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 223-232

STEINER, Thomas: Eine Toccata zur Trapeznummer. In: Badische Zeitung Freiburg, Nr. 178. Freiburg 1999, o. S.

STOCKMANN, Doris (Hg.): Volks- und Populärmusik in Europa. Laaber 1992 (Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Bd. 12)

STOSCH, Johannes: Der Hofdienst der Spielleute im deutschen Mittelalter. Berlin 1881

STOSCH-SARRASANI: Durch die Welt im Zirkuszelt. Berlin 1940

STOTT, Raymond T.: Circus and allied arts. A world bibliography 1500-1970

STRAUSS, Emil: Die stolze Tradition Westpfälzer Musikanten. In: Die Pfalz am Rhein, 40. Jg., Nr. 5. Neustadt 1967

STRAUSS, Emil: Die Artisten und Musikanten von Alsenborn. In: Deutsche Circus-Zeitung, Berlin 1969, 14a

STRAUSS, Emil: Zur Geschichte des Westpfälzer Wandermusikantentums. Kritische Bemerkungen zu einigen Forschungsergebnissen. In: Jahrbuch zur Geschichte Stadt und Landkreis Kaiserslautern. Kaiserslautern 1969, 186-193

- STRAUSS, Emil: Alsenborn, ein Artistenort. In: Heimatkalender des Landkreises Kaiserslautern. Kaiserslautern 1970
- STRAUSS, Emil: Heimatjahrbuch des Landkreises Kaiserslautern. Kaiserslautern 1983
- STROH, Wolfgang Martin: Musik der einen Welt im Unterricht. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 185-192
- STÜBE, Goswin: Die Analyse narrativer Interviews als Instrument einer praxisrelevanten musikpädagogischen Forschung. In: Maas, Georg (Hg.): Musiklernen und neue (Unterrichts-) Technologien. Essen 1995, 216-224 (Musikpädagogische Forschung, Bd. 16)
- STURTEVANT, Col. G.G.: Circus band music. In: The Billboard 39, Nr.12: 94. Chicago 19.03.1927
- SUPPAN, Wolfgang : Blasorchester. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2., neubearbeitete Auflage. Sachteil. Bd 1. Kassel/Basel/London 1997, Sp. 1566-1576
- SUPPAN, Wolfgang: Blasmusikforschung seit 1966. Eine Bibliographie. Tutzing 2003
- SUPPAN, Wolfgang: Das neue Lexikon des Blasmusikwesens. Freiburg-Tiengen 1994
- TERHAG, Jürgen: Das Live-Arrangement als Inhalt und Methode des Klassenmusizierens. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 167-176
- TERHAG, Jürgen: Der andere Umgang mit Musik. Möglichkeiten und Grenzen des schulischen Umgangs mit Populärer Musik. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik. 8. Jg., Nr. 46. 1997, 4-8
- TERHAG, Jürgen: „Der Untergang des Abendlandes“. Podiumsdiskussion zum Umgang mit fremden und vertrauten Musikkulturen. In: Ansohn, Meinhard/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musikkulturen – fremd und vertraut. Bd. 5, Oldershausen 2004, 18-34
- TERHAG, Jürgen: Formen, Probleme und Perspektiven des Klassenmusizierens. In: Bähr, Johannes/ Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Bd. 2, Oldershausen 1997, 77-84
- TERHAG, Jürgen (Hg.): Populäre Musik und Pädagogik. Bd. 2. Grundlagen und Praxismaterialien. Oldershausen 1996
- TERHAG, Jürgen: 20 Jahre Un-Unterrichtbarkeit Populärer Musik. Ein didaktisches Problem hat Geburtstag. In: Pfeiffer, Wolfgang/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit. Oldershausen 2006, 39-51
- THETARD, Henry: La merveilleuse Histoire du Cirque. Paris 1947
- THIEL, Wolfgang : Filmmusik in Geschichte und Gegenwart. Berlin/Ost 1981
- THIELECKE, Richard: Die soziale Lage der Berufsmusiker in Deutschland. Dissertation. Frankfurt/Main 1921
- THYM-HOCHREIN, Nancy: Die Preßnitzer Harfe. In: Volksmusikalische Wechselwirkungen zwischen Deutschen und Tschechen. Bericht des 3. sudetendeutschen-tschechischen Musiksymposium vom 1.-2. Dezember 1994. Regensburg 1994

- TULODZIECKI, Gerhard: Pädagogische Grundlagen der Medienverwendung im Unterricht. In: Maas, Georg (Hg.): Musiklernen und neue (Unterrichts-) Technologien. Essen 1995 (Musikpädagogische Forschung, Bd. 16), 19-40
- ULLRICH, Almut: Musikunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts, Bd. 2. Sekundarstufe I. Kassel 1997
- ULRICH, Walter (Hg.): Bibliographie der deutschen Circus- und Variété-Literatur. Wien 1966 (Heft 7 der Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft der Circus-Historiker)
- VAN LINDONK, Peter: Muziek rondom de piste. Amsterdam 1977
- VAN MAELE, Francis/ HEIB, Andreas: Roncalli. Die andere Seite des Regenbogens. Echternach/Luxemburg 1984
- VELTEN, Klaus: Musiktheorie. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, 139-149
- VINCENZ, Filip: Circusmusik. Facharbeit im Fach Musik. Zürich 1994
- VOGT, Karl: Das fahrende Volk in der Pfalz. Würzburg 1921
- VON BARLOEWEN, Constantin: Clown. Zur Phänomenologie des Stolperns. Frankfurt M./Berlin/Wien 1984
- VON GRABOWIECKI, Udo: Zirkuspädagogik. Eine schillernde pädagogische Angelegenheit. In: Ziegenspeck, Jörn W.: Zirkuspädagogik. Grundsätze - Beispiele - Anregungen. Lüneburg 1997
- VON HAHNKE, Gustav: Zirkus Sarrasani. Hinter den Kulissen einer Weltschau. Berlin/Bielefeld/München 1952
- VON SCHOENEBECK, Mechthild: Die Geschichte der populären Musik und des Schlagers in Deutschland. In: Kleinen, Günter/ Klüppelholz, Werner/ Lugert, Wulf Dieter (Hg.): Popmusik und Schlager. Musikunterricht Sekundarstufen. Düsseldorf 1985, 19-48
- VON SCHOENEBECK, Mechthild: Was macht Musik populär? Untersuchungen zu Theorie und Geschichte populärer Musik. Frankfurt/Main 1987 (Europäische Hochschulschriften. Reihe XXXVI: Musikwissenschaft, Bd. 31)
- WAHLBERG, Eva: Über Zirkusmusik. Spezialarbeit 1980-1981. Norrköping/Schweden 1981
- WALTZ, Heinrich: Die Lage der Orchestermusiker in Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der Musikgeschäfte („Stadtpfeifereien“). Karlsruhe 1906
- WARTA, Christina: Der Manegen-Maestro. Süddeutsche Zeitung vom 23.03.2001, o. S.
- WEIß, Johannes: Entwicklung und Bedeutung der Zirkusmusik - Beispiele ihrer Einbringung in den Musikunterricht. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (unveröffentlicht). Freiburg i. Br. 1989

- WERNER, Elvira: Rotwelsche Gemeinsamkeiten in der „Fatzersprache“ und im „Johstädter Kochem“. In: Erzgebirgische Heimatblätter. 21. Jg., Heft 4. Schneeberg 1999
- WHITTIER, H.H.: Circus bands and leaders of the past. In: The Billboard 41. Jg., Nr. 49. 1929, 101
- WICKE, Peter: Populäre Musik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Eckhardt, Andreas/ Jakoby, Richard/ Rohlf, Eckart: Musikalmanach 2003-2004. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Kassel 2002, 55-67
- WICKE, Peter: Von Mozart zu Madonna. Eine Kulturgeschichte der Popmusik. Leipzig 2001
- WILSCHKE, Robert: Im Lichte des Scheinwerfers. Erinnerungen und Erzählungen eines Varieté- und Zirkusagenten. Berlin 1941
- WINKLER, Gisela: Circus Busch. Geschichte einer Manege in Berlin. Berlin 1998
- WINTER, Eva: Auf die richtige Note kommt es an! Begleit- und Zwischenmusiken in Circus und Varieté. In: Artistik, 6. Jg. 1960, 1-3
- WINTER, Rainer/ KAGELMANN, H. Jürgen: Videoclip. In: Bruhn, Herbert/ Oerter, Rolf/ Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg 2002, 208-220 (Rowohlt's Enzyklopädie)
- WINTERER, Paul: Multimedia-Shows und ein Hauch von Las Vegas. München 2000
- WIORA, Walter: Die vier Weltalter der Musik. Stuttgart 1961
- WIRTGEN, Beate: Westpfälzer Wandermusikanten. Ihr Lebensweg, ihre Bedeutung für die internationale Musizierpraxis und ihr kompositorisches Schaffen (unveröffentlicht). Mackenbach 1988
- WÖLFER, Jürgen: Das große Lexikon der Unterhaltungsmusik. Gütersloh 2000
- WONNEBERG, Alfons: Musik und musikalische Arrangements in der artistischen Praxis. In: Die Artisten, ihre Arbeit und ihre Kunst. Berlin 1970, 266-272
- WRIGHT, A.G.: Merle Evans recalls 60 years with the circus. In: The instrumentalist, June, Evanston/Illinois 1973
- WUEPPER, Edgar: Kinder, Clowns und Kapriolen. Reinbek 1988
- ZAHN, Peter von: Hinter den Sternen. Eine Geschichte des show-business. Unter Mitarbeit von Hannelie Oelbermann und Hans-Adolf Seeberg. Stuttgart 1967
- ZEITVERLAG (Hg.): Die Zeit. Das Lexikon in 20 Bänden. Hamburg 2005
- ZIEGENSPECK, Jörn W.: Zirkuspädagogik. Grundsätze - Beispiele - Anregungen. Lüneburg 1997 (Schriften - Studien - Dokumente der Erlebnispädagogik; Bd. 16)
- ZIELINSKI, Siegfried: Zur Entstehung des Films für das Kino im Spannungsverhältnis von Technik und Kultur. In: Faulstich, Werner/Korte, Helmut (Hg.): Fischer Filmgeschichte. Bd. 1: Von den Anfängen bis zum etablierten Medium (1895-1924). Berlin 1984, 48-67

ZIERUL, Petra: Musik und Bewegung. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Bd 2. Sekundarstufe I. Kassel 1997, 365-382

ZIMMER, Renate: Spielformen des Tanzes. Vom Kindertanz bis Rock'n Roll. Dortmund 1990²

ZIRFASS-STEINACKER, Dagmar: Körpersprache - fremd und vertraut. In: Ansohn, Meinhard/ Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musikkulturen - fremd und vertraut. Bd. 5, Oldershausen 2004, 185-208

ZSCHARSCHUCH, Friedel: Frau Astley schlägt auf die Trommel. In: Circus Parade, Nr. 6. 1991, 19ff

Zeitschriften:

ARTISTA-RUNDSCHAU. Fachzeitschrift für den Artisten und Unternehmer. Stuttgart 1946-1949

ARTISTENWELT. Alleiniges amtliches Organ der Reichstheaterkammer – Fachschaft Artistik. Berlin 1940-1944

ARTISTIK. Internationales Fachblatt für Varieté – Zirkus – Kabarett. Berlin 1954-1968

ARTS DE LA PISTE. Nanterre/Frankreich 1996ff

BANDWAGON. Hg. von der Circus Historical Society. Columbus/Ohio, USA 1959-1981

CIRCUS-ARCHÄOLOGIE. Hg. von Hermann Sagemüller. Nördlingen 1993ff

CIRCUS - GESTERN, HEUTE. Mitteilungsblatt der Gesellschaft der Freunde des Österreichischen Clownmuseums. Wien 1981ff

CIRCUS-PARADE. Ein internationales Kulturmagazin. Hg. von Friedel Zscharschuch. Preetz 1976-1996

CIRCUS-ZEITUNG. Hg. von der Gesellschaft der Circusfreunde Deutschlands e.V. Recklinghausen/Dormagen 1955ff

DAS ORGAN. Internationale Fachzeitschrift für Varieté, Cabaret und Circus. Düsseldorf/Pirmasens 1918-1999

DAS PROGRAMM. Fachblatt der Internationalen Artisten-Loge. Hamburg 1904-1961

DER ARTIST. Central-Organ der Circus-, Varietébühnen und reisenden Theater. Düsseldorf 1892-1963

DEUTSCHE ARTISTENWELT. Mitteilungsblatt des Reichsverbandes der Deutschen Artistik e. V. und seiner Fachverbände. Berlin 1934

HOP! ET VOILÀ. Das neue Programm. Das Weltblatt der Artisten. Paris 1937-1943

MANEGE. Offizielles Organ des Clubs der Circus-, Varieté- und Artistenfreunde. Riehen /Schweiz 1964ff

VARIETÈ. Gastspiel - Cabaret - Circus. Zeitschrift des Internationalen Varieté-, Theater-, Cabaret- und Circus-Direktoren-Verbandes e. V. Hamburg 1946-1949

Tonträger:

AKUSTISCHER CIRCUS. Das Krone-Orchester. Leitung: Otto Kolmsee. New Blood o. J.

ANITA-POLKA (Cahnbley). Beka o. J. (von Schellack auf CD-R). Deutsches Musikarchiv Berlin

CINEMA CLASSICS. Classical Music made famous in films. Naxos 1993

CIRCUS BARUM 1974. Live-Mitschnitt. Sir stereo records 1974

CIRCUS BUSCH-ROLAND. Zirkustraum 1971. Live-Mitschnitt. Sir stereo records 1971

CIRCUS – CIRCO – CIRQUE. Gold Records 1988

CIRCUS CIRCUS. Musik der Berliner Circus Union. Edition Barbarossa 1997

CIRCUS FESTIVAL. Reto Parolari and his orchestra. Grüezi Schallplatten 1997

CIRCUS KNIE. Circusorchester Janusz Skup. Tell Records o. J.

CIRCUS MUSIC. Ringling Bros. & Barnum & Bailey Circus Band. Decca o. J.

CIRCUS IN TOWN. Merle Evans and his circus band. Digitalisiert: Sir stereo records 1999

CIRCUS RONCALLI. Die schönsten Melodien aus 25 Jahren. Das Roncalli-Orchester unter der Leitung von Georg Pommer. CD 1: Die 80er. Delta 2002

CIRCUS RONCALLI. Die schönsten Melodien aus 25 Jahren. Das Roncalli-Orchester unter der Leitung von Georg Pommer. CD 2: Die 90er. Delta 2002

CIRCUS RONCALLI. Die schönsten Melodien aus 25 Jahren. Das Roncalli-Orchester unter der Leitung von Georg Pommer. CD 3: 2000. Delta 2002

CIRCUS TIME. Ringling Brothers Barnum and Bailey Circus Band. Merle Evans, Conductor. 1977

CIRCUSMUSIK. Georg Pommer. Edition Roncalli. LP: UBM Records 1987

CIRCUSPARADE. Reto Parolari präsentiert die berühmtesten Circusmelodien. Grüezi Music AG 2002

CIRCUS PARADE. Edition Montparnasse 2000

CIRCUS SPECTACULAR. Circus Band conducted by Merle Evans. Decca o. J.

CIRQUE. Orchestre Dany Marchetti. Pep o. J.

CIRQUE DU SOLEIL COLLECTION. Compilation by BMG Classics 1997

CIRQUE PARADE. Gary Foster. Pathé - EMI o. J.

COMME AU CIRQUE - avec Jean Laporte et son orchestre. Musidisc 1994

- COMMEDIA DELL'ARTE. Circus Roncalli Orchestra directed by Georg Pommer. Recorded live in Aachen 30.4 – 1.5.1993. UBM Records 1993
- FANFARES POUR LE ROIS DE FRANCE. Les Cuivres Français. Arion 1997
- FRANZ ALTHOFF-RENNBAHNZIRKUS 1968. Live-Mitschnitt. Sir stereo records 1968
- IRRLICHTER-POLKA (A. Cahnbley). Xylophon-Solo Albert Müller mit Orchester. I.K.-Record o.J. (von Schellack auf CD-R). Deutsches Musikarchiv Berlin
- JÜRGEN LOTZ : MENSCHEN - TIERE - SENSATIONEN. Ein musikalischer Ausflug in die Welt des Zirkus. Sendungsmitschnitt Bayerischer Rundfunk. BR-Mitschnittservice Radio 2003
- KINDERZIRKUS. London Brass entertains. TELDEC 1990
- KRONE-ZELTZIRKUS 1980. Live-Mitschnitt. Sir stereo records 1980
- LA GRANDE PARADE DU CIRQUE. Great Circus Orchestra. Digitalisiert : Sir stereo records 1999
- MIT NOTENBUCH UND GEIGE UM DIE WELT. Musik aus der Feder westpfälzischer Wandermusikanten. Eine Produktion des Südwestfunks in Zusammenarbeit mit dem Landkreis Kusel. Mohndruck o. J.
- MUSIQUES DE CIRQUE. Orchestre Francois Rauber. Andac 1985
- MUSIQUES POUR LE CIRQUE. Alexis Gruss/Philippe Langlet. Grand Orchestre D'Harmonie de la ville du Havre. Cybelia o.J.
- ORIGINALSZENE IM ZIRKUS - Clown Daniels und Martin Kettner mit Orchesterbegleitung. Gramophone o.J. (von Schellack auf CD-R). Deutsches Musikarchiv Berlin
- ÖSTERREICHISCHER NATIONAL-CIRCUS LOUIS KNIE. Programm 1995. Kapellmeister Wanja Garibian. Sir stereo records 1996
- ÖSTERREICHISCHER NATIONAL-CIRCUS LOUIS KNIE. Programm 1997. Kapellmeister Tomas Madatov. Sir stereo records 1998
- ÖSTERREICHISCHER NATIONAL-CIRCUS LOUIS KNIE. Circusmusik 1999. Armenian Pop Orchestra. Kapellmeister Tomas Madatov. Sir stereo records 1999
- PAUL BURKHARD. Das Feuerwerk. Großer Querschnitt aus der musikalischen Komödie „Das Feuerwerk“ von Erik Charell und Jürg Amstein. Ariola-Eurodisc o. J.
- RINGLING BROS. BARNUM & BAILEY CIRCUS BAND. o. J. Digitalisiert: Sir stereo recordsa 1999
- RONCALLI ORCHESTER. 15 Jahre Jubilee Tour. Recorded live in Cologne. Poco records 1991
- SALTIMBANCO. Cirque du Soleil. Entreprises Tous Azimuts inc. 1992
- SALTO MORTALE. Reto Parolari presents the most popular circus melodies. Blue Martin Records 1996
- SALTO MUSICALE - GEORG POMMER. UBM Records 1990

SALTO VITALE. Das Circus Roncalli Orchester unter der Leitung von Georg Pommer. Recorded live in Recklinghausen 24.4.1997. UBM Records 1998

SARRASANI. 100 Jahre - Fantastische Vorstellungen. marimba music 2001

SARRASANI '94. Aufgenommen im Sarrasani-Zelt 1993. marimba music 1994

SCREAMERS. Circus Marches. Eastman Wind Ensemble conducted by Frederick Fenwell. Mercury 1991

STERNE DER MANEGE. Künstlerwelt im Zirkuszelt. Österreichischer Nationalcircus. LP: Austro Mechana o. J.

THE BEST OF HENRY MANCINI. Camden Records. BMG Entertainment International 1997

THE CIRCUS IS COMING. Old fashioned Calliope music. Klavier Records 1990

THE GREATEST SHOW ON EARTH. The Paramount Studio Band. Conducted by Irving Talbot. RCA Victor o. J.

UNIVERS CIRCUS. Univers Circus Orchestra. La Pensee Solaire o. J.

ZIRKUSZAUBER. Präsentiert von Reto Parolari. Schweizer Unterhaltungs-Orchester. Phonacord 1989