

Weber-Krüger, Anne

Batman, Beatbox, Blinde Kuh. Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern

Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 135-148. - (Musikpädagogische Forschung; 34)*



Quellenangabe/ Reference:

Weber-Krüger, Anne: Batman, Beatbox, Blinde Kuh. Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern - In: Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 135-148 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95771 - DOI: 10.25656/01:9577*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95771>

<https://doi.org/10.25656/01:9577>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 34

Andreas Lehmann-Wermser, Martina Krause-Benz (Hrsg.)

MUSIKLEHRER(-BILDUNG) im Fokus musikpädagogischer Forschung

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 34

Proceedings of the 34th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Andreas Lehmann-Wermser,
Martina Krause-Benz (Hrsg.)

Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung



Waxmann 2013

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2966-6

ISSN 1869-8417

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Martina Krause-Benz</i> Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort	7
<i>Focusing on music teacher (training)</i>	
 <i>Viola C. Hofbauer & Christian Harnischmacher</i> „Das Schulmusikstudium macht mich krank“ Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden	13
<i>“Studying music education is making me sick”</i> <i>An empirical study on the predictability of motivation effects on burnout</i> <i>among students of school education</i>	
 <i>Gabriele Puffer</i> Musikunterricht im Rückspiegel Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase	29
<i>Looking back on music lessons</i> <i>Construction of music teaching in discussions</i> <i>held during a teacher training course</i>	
 <i>Annkatriin Babbe & Maren Bagge</i> „Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“ Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht	45
<i>„Than I won’t be needed anymore, right?“</i> <i>Teachers’ beliefs about learner autonomy in music lessons</i>	
 <i>Heike Gebauer</i> „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht	61
<i>„Describe the musical form that we justed played.“</i> <i>Cognitive activation in the music classroom</i>	

Anne Niessen

Das Unterrichten großer Lerngruppen
im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive 81

*Teaching large groups in the „Jedem Kind ein Instrument“
(An Instrument for Every Child) program
from the perspective of elementary and music school teachers*

Thomas Busch & Ulrike Kranefeld

Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht
Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm
„Jedem Kind ein Instrument“ 99

*Individualized education in group instrumental lessons
One aspect of teaching skills from the program
„An Instrument for Every Child“*

Natalia Ardila-Mantilla

Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen
Eine qualitative Studie 117

*Music education in Austrian music schools: Practices and aims
A qualitative study*

Anne Weber-Krüger

Batman, Beatbox, Blinde Kuh
Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene
Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern 135

*Batman, Beatbox, Blind Man's Bluff
Preschoolers' music related constitution of meaning
based on everyday life competences*

Anne Weber-Krüger

Batman, Beatbox, Blinde Kuh

Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene
Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern

Batman, Beatboxing, Blind Man's Buff – Preschoolers' music related constitution of meaning based on everyday life components

My subject is a qualitative, empirical study of interviews conducted with five- to six-year-old participants of early music education. Here, components of everyday life are identified as essential elements of childhood artistic expression, namely songs, games, characters of books or shows, and general conditions determining situations. The term "components" implies a certain usage: experiences and/or influences of individual (musical) socialization become components when they are singled out, applied, and thus activated. Components serve as an immediate means of artistic expression and therefore surface in elementary music making. Components can also improve the communication between early music education and children's everyday life related to music.

Grundlegungen

Welche Ideen, Wünsche, Erwartungen oder Werthaltungen äußern Kinder aus der Musikalischen Früherziehung (MFE) in Bezug auf Musik? Wie gehen sie mit Musik um? Auf welche Weise und mit welchen Mitteln werden sie musikalisch aktiv? Was erzählen sie über ihr alltägliches musikbezogenes Handeln und was über ihren MFE-Unterricht?

Diesen Fragen ist das Forschungsprojekt „Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung – Integration der kindlichen Perspektive in Musikalische Bildungsprozesse“ gewidmet. Im Sinne der aktuellen Kindheitsforschung werden Kinder dabei im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie als „Experten ihrer selbst“ befragt (vgl. z. B. Zinnecker & Silbereisen, 1996, S. 14; Bamler, Werner & Wustmann, 2010, S. 7, S. 12-14).

Theoretischer Kontext

Mit Bedeutungszuweisungen sind die erfahrungsbasierten subjektiven Sinnkonstruktionen von Individuen gemeint, diese können intersubjektiv kommuniziert und ausgehandelt werden. Musikpädagogisch sind Bedeutungszuweisungen bereits von Stefan Orgass und Martina Krause thematisiert worden (vgl. Orgass, 2007, S. 9-123; Orgass, 2011; Krause, 2008). Deren Auffassungen mehrdimensionaler Bedeutungszuweisung, welche auf den Ebenen von thematischer Bedeutung und nicht-thematischer Bedeutsamkeit abläuft, sind auch für den vorliegenden Kontext von Belang. Als thematisch sind jene Sinngehalte zu bezeichnen, welche gesellschaftlich konventionalisiert und subjektiv erlernt bzw. erfahren wurden. Daneben sind die nicht-thematischen Faktoren der Bedeutsamkeit zu nennen, welche die Bedeutung kontextualisieren. Dies sind Erfahrungen und Empfindungen, die (situationsgebunden) in Zusammenhang mit der spezifischen Bedeutungszuweisung für das Individuum relevant werden. Die Unterscheidung zwischen Bedeutung und Bedeutsamkeit lässt sich insbesondere auf Martin Seel zurückführen, er erklärt: „Im Beiliegen und Beimessen von Erfahrungsgehalten wird etwas in seiner *Bedeutung* für ein gegenwärtiges Verhalten *bedeutsam*“ (Seel, 1997, S. 117). Orgass beschreibt die Interpretation von Musik in diesem Sinne als Zusammenspiel der Zuweisung von „musikalischer“ Bedeutung und „nicht-musikalischer“ Bedeutsamkeit und definiert:

„Terminologisch soll [...] mit Blick auf den als sinnvoll aufgefassten und unter Verwendung von (nicht notwendiger Weise sprachlichen) Zeichen reflektierten, sich in der Zeit entfaltenden Zusammenhang von Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille von ‚musikalischer Bedeutung‘ die Rede sein. Dagegen wird mit Blick auf Zusammenhänge (Beziehungen, Relationen, Funktionen) in Bereichen der Nicht-Musik, die als mit musikalischen Zusammenhängen korrespondierend aufgefasst werden können und unter Verwendung von (nicht notwendiger Weise sprachlichen) Zeichen bewusst gemacht wurden, von ‚nicht-musikalischer Bedeutsamkeit‘ gesprochen.“ (vgl. Orgass, 2011, S. 2)

In der vorliegenden Studie ist es nicht die Bedeutung i. S. der Interpretation einer bestimmten Musik, welche mit den Kindern thematisiert wird, sondern vielmehr stehen die subjektiven Ausdrücke und Sichtweisen zum eigenen (emotional und erfahrungsabhängig bewerteten) *Umgang* mit sowie *Bezug* zu Musik und Musikunterricht im Mittelpunkt.¹

Um eine adäquate Analyse der empirisch erhobenen Daten vornehmen zu können, sollen an dieser Stelle zunächst mithilfe entwicklungs- und sozialpsychologi-

1 Es ist anzumerken, dass weder in den theoretischen Grundlegungen noch in der empirischen Ausarbeitung der Fokus auf musikalischem oder musikbezogenem Lernen von Kindern liegt. Vielmehr sind die sprachlichen und nicht-sprachlichen Hinweise auf kindliche Selbstbildungsprozesse von Interesse, welche sich nach Gerd E. Schäfer unter „Selbsttätigkeit“, „Sinnfindung und -verlust“, dem „Verhältnis zur eigenen Geschichte“, der „Palette der sinnlich-emotionalen Erfahrungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten“ sowie in Antwort auf „Gegenstände der Bildung“ (wie z. B. Musik) verorten lassen (vgl. Schäfer, 2005, S. 27-28).

scher Befunde Rückschlüsse auf einige Ebenen und Bedingungen kindlicher Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen gezogen werden. Werden Vorschulkinder zu Selbstbeschreibungen aufgefordert, beziehen sie sich insbesondere auf ihre Kompetenzen („ich kann ...“ oder „ich kann schon ...“) und ihre soziale Akzeptanz und Zugehörigkeit (vgl. Harter, 1983). Letztere ist in diesem Alter in zunehmend erweiterten sozialen Aktionsradien zu verorten (vgl. Mähler, 2007, S. 170). Innerhalb der Gleichaltrigenbeziehungen wird für Vorschulkinder nun die Aufnahme und Erhaltung von Freundschaften relevant, verbunden mit der Notwendigkeit von Kooperationsstrategien im Spiel, der Entwicklung und Ausdifferenzierung prosozialen Verhaltens und der Empathiefähigkeit (vgl. ebd., S. 171). Dies erfordert den Austausch über persönliche Bedeutungszuweisungen und deren kommunikative Aushandlung. Aushandlungsstrategien werden insbesondere im Spiel ersichtlich. So wird mit Bedeutungen selbst gespielt, sobald Umdeutungen von Gegenständen (Requisiten innerhalb des Spiels) oder Personen (Rollen innerhalb des Spiels) vorgenommen werden (vgl. Oerter, 2011, S. 22). Spielregeln konstituieren den Spielrahmen und müssen mit den Mitspielern vereinbart werden (vgl. Oerter, 2002, S. 222). Bedeutungszuweisungen werden zudem in der Metakommunikation während des Spiels erkennbar, wenn Handlungsanweisungen gegeben, Vereinbarungen getroffen oder Aspekte des Spiels erzählt, aber nicht ausagiert werden (vgl. Giffin, 1984).

Daneben ist auf die Orientierungsfunktion von Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen zu verweisen. Eigene Erfahrungen sowie die (vermuteten) Handlungen oder Einstellungen anderer Personen bilden Anknüpfungspunkte zur Orientierung, diese erfolgt im Spannungsfeld von Neuem und Bekanntem. Gegenstände bzw. Sachverhalte sowie Interaktionsinhalte werden im Abgleich mit vorangegangenen Erfahrungen wahrgenommen und beurteilt (vgl. Michel & Novak, 2004, S. 70). Nach Heiner Gembris kann gelungene Orientierung im Kontext der Musikrezeption ein Sicherheitsbedürfnis befriedigen (vgl. Gembris, 1995, S. 103). In diesem Zusammenhang verweist er auf das Explorationsverhalten, welches bezüglich der Dualität von Neuem und Bekanntem auch vom Konflikt zwischen Aufsuchen und Meiden beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 105).

Mit Blick auf die Verbalisierungsfähigkeit von Vorschulkindern muss des Weiteren die Frage gestellt werden, wie die nicht notwendigerweise aber dennoch zentral über Sprache kommunizierbaren Aspekte von Bedeutung und Bedeutsamkeit nun in Gesprächen und Interaktionen mit Vorschulkindern analysiert werden können. Martina Krause verortet ihre Absage an eine objekthaft gegebene Bedeutung von Musik und somit die Konstruktion von musikbezogener Bedeutung deutlich in der Sprache:

„Bedeutungen werden erst durch Sprache konstruiert. Bedeutung ist keine Eigenschaft der Musik selbst, die als solche in deren Erklingen immer schon gegenwärtig und damit nachträglich mit Worten zu bezeichnen möglich wäre, sondern sie kommt erst und überhaupt in der Sprache über Musik zum Vorschein.“ (Krause, 2008, S. 267)

Christian Rolle merkt an, dass musikalische Bedeutung sich „in unterschiedlichen musikalischen Verhaltensweisen“ (Rolle, 1996, S. 49) konstituiert und nennt im Be-

reich der Musikproduktion z. B. Komposition und Improvisation, im Bereich der Rezeption z. B. das Musikhören, Konzertbesuche, Gespräche über Musik oder den Tanz (vgl. ebd.). Unter der Annahme, dass musikalische oder musikbezogene Ausdrücke der Kinder als Zeigehandlungen in der Kommunikation fungieren können, wäre auf dieser nicht-sprachlichen Ebene von einer *Präsentation* von Bedeutung auszugehen, dies jedoch möglicherweise ohne ein entsprechendes Vokabular zur *Kommunikation* von Bedeutung. Gerade klangliche oder in Bewegung ausgeführte Äußerungen der Kinder in den Interviews können daher als Zeugnisse individueller Bedeutungskonstitution berücksichtigt werden, auch wenn sie nicht sprachlich thematisiert werden. Mit Blick auf die o. g. Ausführungen zur kompetenzbezogenen Selbstbeschreibung, zur Aushandlung von Bedeutungen im Spiel und zur Orientierung zwischen Bekanntem und Neuem bei Vorschulkindern ist für die Interviewstudie zu berücksichtigen, dass in der sprachlichen Kommunikation vor allem der Austausch über Bedeutsamkeit – mit persönlichen Relevanzen sowie Bezügen zu eigenen Erfahrungen – erfolgen kann. Explizite Hinweise auf zugewiesene Bedeutungen und Umdeutungen sind zudem vor allem in Spielhandlungen zu vermuten, da es hier zum Handlungsrepertoire gehört, Bedeutungen zu kommunizieren. Das Untersuchungsdesign ist dementsprechend spielerisch und zugleich ohne starke Gesprächsstrukturierung angelegt, um eine offene Entwicklung der Kommunikation und der im weitesten Sinne musikbezogenen Aktivitäten zu ermöglichen. Dies wird weiter unten ausführlicher erläutert.

Empirische Verortung

Da musikbezogene Bedeutungszuweisungen einen Teilbereich der subjektiven Sichtweisen von Individuen betreffen, werden sie hier als theoretische Ausgangsbasis für die empirische Annäherung an die oben dargelegten Forschungsfragen gewählt. Es erscheint folgerichtig, einen qualitativ-empirischen Zugang zu wählen, denn „Menschen, die sich über ihre musikalisch-ästhetischen Erfahrungen verständigen wollen, müssen sich über ihre musikbezogenen Bedeutungszuweisungen austauschen“ (Geuen & Orgass, 2007, S. 34).

Im Hinblick auf die Zielgruppe von Vorschulkindern wird hier zugleich ein zentrales Erkenntnisinteresse qualitativ-empirischer Kindheitsforschung berührt, welches als Orientierung an der „Perspektive des Kindes“ zum Ausdruck kommt. Die Perspektive des Kindes, verstanden als spezifischer, kindlicher „Motivations- und Wahrnehmungszusammenhang“ (Honig, 1999, S. 35), bildet im vorliegenden Kontext die Klammer zur Vernetzung der theoretischen Grundlagen mit einer Interviewstudie: Indem im Rahmen von qualitativen Interviews mit Kindern aus der MFE deren sub-

jektive Sichtweisen im Mittelpunkt stehen, wird die Frage nach inhaltlichen Ausprägungen und Mustern von Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen gestellt.²

Im Folgenden steht die qualitativ-empirische Perspektive auf die musikalischen und sprachlichen Äußerungen der Kinder und somit auf die aufzufindenden Ausdrücke bzw. Ausprägungen von Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen im Mittelpunkt.

Forschungsdesign und Methodik

Das Forschungsdesign sieht Interviews mit Kindern aus dem zweiten Jahr der Musikalischen Früherziehung vor, somit können die befragten Kinder bereits auf Erfahrungen mit diesem Fach zurückblicken. Aus Gründen der Vertrauensbildung und um eine dynamische Erzählstruktur zu ermöglichen, werden jeweils zwei Kinder gemeinsam interviewt. Als Gesprächsanreiz sowie als Grundlage für Zeigehandlungen dient ein „Modellraum Musikalische Früherziehung“, dieser ist anhand von Bildkarten und Spielfiguren mit den typischen Instrumenten und Materialien ausgestattet, welche in MFE-Räumen zu finden sind.³



Abb. 1: Modellraum

-
- 2 Die theoretischen Vorannahmen zur sprachlichen und nicht-sprachlichen Präsentation und Kommunikation musikbezogener Bedeutung, insbesondere auch mit ästhetischen Mitteln, wie auch zum Kompetenzerfinden oder zu Orientierungsvorgängen dienen der Erstellung eines deduktiven Kategoriensystems, welches anhand der konkreten Funde im Datenmaterial induktiv zu erweitern war.
 - 3 Vgl. dazu die Ausstattungsempfehlungen im Lehrplan des VdM (VdM, 1994, S. 20-21) sowie auf der Internetseite des Arbeitskreises Elementare Musikpädagogik (AEMP, 2011).

In diesem Raum können die Kinder eigene Ideen ausprobieren und durchspielen oder auf erinnerte Situationen aus ihrem MFE-Unterricht zurückgreifen. Zeigehandlungen und Aktionen außerhalb des Modellraums sind selbstverständlich ebenso möglich. Eine Woche vor dem geplanten Interviewtermin findet jeweils eine Kennenlernstunde im MFE-Unterricht statt. Diese Stunde dient dem gegenseitigen Vertrauensaufbau sowie der Erprobung des Modellraums. Die Kinder werden aufgefordert, eigene Spielideen zu entwickeln, welche gemeinsam durchgeführt und sodann in den Modellraum übertragen werden, um sie dort mit Spielfiguren und Bildkarten noch einmal nachzuvollziehen. Auch der entgegengesetzte Weg vom Spiel im Modellraum zur gemeinsamen Durchführung „in echt“ wird gewählt.

In den Interviews selbst stehen wiederum die Ideen und Wünsche der Kinder im Mittelpunkt. Nach ersten Fragen, was die Kinder mit den vorhandenen Materialien und Instrumenten gerne tun möchten, besteht die Rolle der Interviewerin im Wesentlichen darin, die Spielideen mit auszuführen, sich am Gespräch zu beteiligen und Nachfragen nach genaueren Beschreibungen oder Erläuterungen des Gesprächsinhalts zu stellen. Diese Interaktionsstruktur im Interview ist an einen Ansatz des Erziehungswissenschaftlers Gerd E. Schäfer für beobachtende Forschung mit Klein- und Vorschulkindern angelehnt. Schäfer geht von einem interaktiven Prozess aus, welcher weder objektiv sein kann noch muss. Vielmehr soll gerade die Alltagsinteraktion zwischen Erwachsenen und Kindern zugleich als Forschungssetting dienen (vgl. Schäfer, 2010, S. 74-75, S. 76-79). Dieses Forschungsverständnis entstammt dem ethnographischen Kontext: Im Rahmen von Alltagspraxen wird insbesondere das Verstehen des Fremdartigen angestrebt, das Forschungsinteresse gilt jenen Beobachtungen, welche die eigenen – z. B. im persönlichen pädagogischen Professionalisierungsprozess entwickelten – Denkmodelle „stören“ (vgl. ebd., S. 69, S. 84). Dies bedeutet, dass gerade das Überraschende, Ungewohnte von Interesse ist und als Ansatzpunkt für die spätere Auswertung dient.

Die Interviews werden videographisch dokumentiert, alle sprachlichen und körpersprachlichen Äußerungen werden in Textform transkribiert, dennoch bleibt über den gesamten Auswertungsprozess auch der direkte Zugriff auf das Videomaterial erhalten. Die Auswertung der Interviews folgt qualitativ-inhaltsanalytischen Modellen.⁴ Als Grundlage dient die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (vgl. Mayring, 2008), welche ein deduktiv erstelltes Kategoriensystem als Gerüststruktur für die Datenauswertung vorsieht. Zudem werden Modifikationen an diesem Modell vorgenommen, welche auf den Meta-Analysen der Sozialwissenschaftlerin Sandra Steigleder zum Mayring'schen Verfahren beruhen (vgl. Steigleder, 2008). Insbesondere kommt dabei im Sinne eines Y-Modells zusätzlich die induktive Kategoriengenerierung innerhalb des Datenmaterials zum Tragen. Dies wird als notwendig erachtet, um Unvorhergesehenes, Überraschendes berücksichtigen zu können und deckt sich mit der Grundhaltung von Offenheit und Flexibilität gegenüber dem

4 Zur Transkription und Auswertung wurde die Software Transana (University of Wisconsin) genutzt.

Gegenstand in qualitativer Forschung. In diesem Zusammenhang wird zudem die mehrfache Kodierung gleicher Textstellen zugelassen. Dies hat den Hintergrund, dass Bedeutungszuweisungen auf unterschiedlichen Ebenen semantischer und pragmatischer sowie ästhetischer Artikulation stattfinden können (vgl. dazu Seel, 1997, S. 138). Daher ist davon auszugehen, dass sich gleiche Textstellen gegebenenfalls unterschiedlich kontextualisieren lassen.

Anhand des deduktiv und induktiv gebildeten Kategoriensystems werden die Daten systematisiert und aufgebrochen. Die Auswertung erfolgt somit zunächst mit rotierender Aufmerksamkeit, indem die spezifischen Ausprägungen jeder Kategorie betrachtet und beschrieben werden. Aufgrund der Mehrfachkodierungen bietet sich jedoch ein weiterer Auswertungsschritt an, welcher auf der gleichzeitigen Betrachtung der Kategorien basiert. Dies ermöglicht die Identifikation von Querverbindungen, indem jene Kategorien miteinander verknüpft werden, welche in den deckungsgleich kodierten Textstellen inhaltliche Bezüge zueinander aufweisen. Aus dieser Suche ergibt sich ein Netz, innerhalb dessen die Kategorien unterschiedlich viele Verbindungen mit anderen Kategorien aufweisen.

In diesem Kategoriennetz fällt eine besonders komplex vernetzte Kategorie auf, welche induktiv gewonnen wurde. Es handelt sich um die „Versatzstücke“ aus dem (musikbezogenen) Alltag der Kinder.

Versatzstücke – Ausprägungen und Funktionen

Bei der Analyse des Datenmaterials fiel die Fülle musikalischer, szenischer oder erzählerischer Aktivitäten der Kinder auf, welche mit der Nutzung von bereits vorhandenem „thematischen Material“ aus unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten einhergingen. Diese „Versatzstücke“ dienen den Kindern als Ausgangsmaterial für eigene Erfindungen oder sie werden bruchstückhaft in neue Kontexte übertragen und verändert.

Versatzstücke liegen in Form von Liedern, Spielen, Figuren aus Büchern oder Fernsehsendungen, Musizertechniken sowie situationskonstituierenden Rahmenbedingungen vor. Damit lassen sie sich als Zitate oder auch als Anspielungen verstehen, ebenso können sie im Weitertragen von Klischees auftauchen. Eine Systematisierung unter diese genannten Ausprägungen erscheint jedoch für die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung als hoch interpretativ, da nicht immer zweifelsfrei nachvollzogen werden kann, ob das Versatzstück z. B. entsprechend der „Originalvorlage“ oder schon mit Modifikationen verwendet wird und ob eine solche Modifikation willentlich oder aus Versehen vorgenommen wird. Daher wird der unspezifischere Begriff des „Versatzstücks“ an dieser Stelle bevorzugt.

Die Bezeichnung „Versatzstücke“ soll den Charakter der Anwendung herausstellen, denn Erfahrungsgehalte bzw. Einflüsse aus der individuellen (musikalischen) Sozialisation werden dann zum Versatzstück, wenn sie aktiviert, also aufgegriffen

und verwendet werden. Versatzstücke sind somit Bausteine aus dem Erfahrungsschatz der Kinder.

Ausprägungen

Die induktiv entwickelte Kategorie der Versatzstücke lässt sich in sechs Ausprägungen unterteilen, welche im Folgenden kurz dargestellt werden.

1. Figuren aus Büchern oder Sendungen

Versatzstücke können zum Beispiel Figuren aus Büchern oder Fernsehsendungen sein. So erklärt ein Kind sich zu „Batman“ und zeigt fledermausartige Flugkünste durch Bewegungen und begleitende Zischgeräusche an. Ein anderes Kind erzählt eine Geschichte rund um die „Hexe Lilli“ in einem Sprechgesang nach.

2. Spiele

Vielfach werden bekannte Spiele aufgegriffen und variiert. Dies z. B. indem beim „Versteckspiel“ die Spielregel des Zählens verwendet wird, hier nun aber eine Musik anzeigen soll, wann die Suche beginnt.

3. Wortspiele, Witze und Textparodien

Ein selbsterfundener Quatsch-Text auf „*Schlaf, Kindchen, schlaf*“ gehört ebenso in diese Kategorie, wie Witze oder Wortspiele, welche die Kinder aus dem Kindergarten kennen, sei es die Parodie „*Hoch soll er leben, an der Decke kleben*“ oder ein breites Repertoire an Bärenwitzen. So fragt ein Junge: „*Wie heißen Bären, die Flügel, die fliegen können?*“ Und antwortet selbst: „*Hub-schrau-bär*“. Sein Interviewpartner ergänzt als weiteren witzigen Bären sofort den „*Camembär*“.

4. Lieder

Oft werden bekannte Lieder versatzstückartig genutzt, welche die Kinder aus dem Kindergarten, aus der MFE, von zu Hause oder aus den Medien kennen. So singen zwei Mädchen gleichzeitig Ausschnitte aus „*Alle meine Entchen*“ und dem „*Lied der Olchis*“. Zwar stehen die Lieder in keiner Verbindung zueinander, doch die Kinder steigern gemeinsam ihre Lautstärke und ihr Tempo, so dass ein gemeinsamer Ausdruck entsteht.

5. Musiziertechniken

Ebenso liegen Versatzstücke in Form von Musiziertechniken vor. Ein Junge singt mehrere Strophen des Schlagers „*So ein schöner Tag*“, dabei schleift er die Töne von unten an und verwendet Glottisschläge, wie sie auch im Original zu hören sind. Ein

Die „generalisierte“ Orientierungsfunktion betrifft gesellschaftlich konventionalisierte Verhaltensweisen, die besonders in den situationskonstituierenden Rahmenbedingungen zum Ausdruck kommen. Ein Mädchen bringt dies durch eine Abgrenzung besonders deutlich zum Ausdruck. Sie möchte Schneewittchen als Theaterstück aufführen und erklärt: *„Da sagt man immer ‚Meine Damen und Herren‘, das sag ich aber jetzt nicht.“*

2. Aneignung

Die Aneignungsfunktion von Versatzstücken liegt ebenfalls im Charakteristikum der subjektiven Anschlussfähigkeit begründet. So sind Versatzstücke zwar selbst keine Erfindungen der Kinder, die Kinder nutzen sie jedoch kreativ und machen dadurch etwas Eigenes daraus. Besonders deutlich wird dies, wenn explizit die Urheberschaft reklamiert wird. So singt bzw. rappt ein Junge den Song *„Superhelden“* der Gruppe Apollo 3. Er lehnt seine Version zwar rhythmisch und textlich an das Original an, ergänzt aber eigene Texte und befindet sich gegenüber der Vorlage häufiger im Sprechgesang. Auf die Frage, ob das eine Musik sei, die er schon kenne, antwortet er *„No“* und die Nachfrage, ob es ausgedacht sei, bejaht er. Ebenso kommentiert er eine halb gesungene, halb gesprochene Nacherzählung der Geschichte rund um die Hexe Lilli mit *„ich erfinde“*.

3. Künstlerisches Ausdrucksmittel

Schließlich kommt den Versatzstücken eine wesentliche Funktion im Rahmen der Elementaren Musikpraxis zu: Die Versatzstücke stehen den Kindern unmittelbar für das künstlerische Gestalten zur Verfügung. Sie können gerade dann ein künstlerisches Ausdrucksmittel sein, wenn noch kein ausdifferenziertes sowie möglicherweise professionalisiertes Repertoire an Instrumental- oder Gesangstechniken vorliegt.

In der MFE wird dem Fehlen instrumental- und gesangstechnischer Fertigkeiten auf didaktischer Ebene insbesondere durch Anregungen zur Exploration und zum Experiment begegnet. Indem Kinder Klangerzeuger ausprobieren und klangliche Möglichkeiten von Gegenständen, Instrumenten oder der eigenen Stimme ausloten, schaffen sie die Voraussetzungen für weiterführende künstlerische Tätigkeiten. Versatzstücke sind dagegen individuell vorhandene Voraussetzungen, welche direkt dem künstlerischen Ausdruck zur Verfügung stehen. Sie ermöglichen ein unmittelbares Musizieren und können somit als *„Handwerkszeug“* für die Elementare Musikpraxis im Rahmen der MFE aufgefasst werden.

Dies wird umso deutlicher, wenn die Vernetzung der Kategorie *„Versatzstücke“* mit anderen Auswertungskategorien betrachtet wird. So lässt sich beispielsweise eine starke Orientierung an der Präsentation des künstlerischen Produkts erkennen. Die Kinder stellen mithilfe von Versatzstücken verschiedene Präsentationsrahmen her, indem sie Mikrophone oder Audioaufnahmen sowie eine Bühne nutzen wollen

und dafür auch Publikum einfordern. Die Präsentation eigener Kompetenz und das Erhalten von Bestätigung spielen dabei ebenfalls eine wichtige Rolle. Versatzstücke dienen hier möglicherweise dazu, die Erwartungen an die eigene künstlerische Kompetenz zu befriedigen, z. B. im Abgleich der Hörerwartung mit der Ausführung bestimmter Lieder oder Musiziertechniken.

Musikalisches Handeln auf der Ein- und Ausdrucksebene

Insbesondere im Zusammenhang mit der letztgenannten Funktion von Versatzstücken (künstlerisches Ausdrucksmittel) soll an dieser Stelle eine didaktische Perspektive auf diese induktiv gewonnene Kategorie eingenommen werden. Damit ist sie auch an bereits bestehende didaktische Ansätze anzubinden.

Für die MFE sind vielseitig didaktisch aufgearbeitete explorative und experimentelle Vorgehensweisen zum Umgang mit Musik zu finden, so werden z. B. Alltagsmaterialien auf ihre klanglichen Möglichkeiten hin untersucht oder Experimente zum Einfluss der Körperspannung oder -haltung auf den Klang der Sprech- oder Singstimme durchgeführt. Auf diesem Weg können Kinder sich einen eigenen Eindruck von musikalischen Ausdrucksweisen verschaffen und somit auch ein Ausdrucksrepertoire anlegen. Diese experimentelle und prozessorientierte Haltung kommt auch in den von Michael Dartsch formulierten Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik zum Ausdruck. Er nennt insgesamt „die Orientierung am Spiel, am Experiment, an der Kreativität, am Prozess, am Einbeziehen von vielerlei Ausdrucksmedien, am Körper, am Aufbau von Beziehungen und an der grundsätzlichen Offenheit des Unterrichts“ (Dartsch, 2008, S. 16).

Meine Forschungsergebnisse legen es nahe, dem Umgang mit Versatzstücken und der häufig damit verbundenen Orientierung an der Präsentation eines künstlerischen Produkts einen vergleichbaren didaktischen Stellenwert zuzuweisen wie der prozessorientierten Exploration oder dem Experiment.

Explorative Vorgehensweisen dienen in erster Linie dem Eindruck, also dem Zugang zu Neuem und Unbekanntem und der nachfolgenden Integration des Neuen in das eigene Ausdrucksrepertoire. Versatzstücke ermöglichen demgegenüber den unmittelbaren künstlerischen Ausdruck, da sie bereits im Ausdrucksrepertoire vorhanden sind und in die MFE „mitgebracht“ werden. Die Ebenen von Ein- und Ausdruck stehen dabei in einer dynamischen Verbindung: Elemente des Eindrucks können z. B. durch Vertiefung, Selektion und/oder Übung für den künstlerischen Ausdruck genutzt werden. Zugleich können durch Modifikationen oder neue Kontextualisierungen von Versatzstücken wieder Orientierungswege eröffnet und neue Eindrücke geschaffen werden. Darüber hinaus lässt sich auch in Bezug auf die Interaktion zwischen Lehrkräften und Kindern eine Zweiseitigkeit von Explorationen und Versatzstücken ableiten: Explorationen generieren vielfach Fragen (z. B. an die Lehrkraft hinsichtlich Unterstützung oder Deutungsmöglichkeiten), präsentierte Versatzstücke

generieren dagegen eher Antworten (z. B. durch Erläuterungen für die Lehrkraft oder durch deren Lob und Aufmerksamkeit).⁵

Zusammenfassend ist festzustellen, dass anhand der Versatzstücke Inhalte der kindlichen musikbezogenen Enkulturation erkennbar werden. Über Sprache, vokalen Ausdruck oder Körperklänge können die Kinder Verbindungen zu ihren habituell verankerten musikbezogenen Vorerfahrungen herstellen und diese – mehr oder weniger explizit – auch an ihre Interaktionspartner vermitteln. Die Verwendung von Versatzstücken ermöglicht einen unmittelbaren Weg in künstlerische Prozesse. Zugleich können Versatzstücke eine Referenz für eigene künstlerische Maßstäbe darstellen, indem (musikalische) Elemente aufgegriffen werden, die persönlich bedeutsam sind. Die gestalterische Leistung liegt nicht im „Neu-Erfinden“, sondern im „Neu-Anwenden“ musikalischer und musikbezogener Elemente.

Auf der Grundlage der dargestellten Ergebnisse wird daher hier von einer kollaborierenden, reproduzierenden und rekombinierenden kindlichen Kreativität ausgegangen, welche in der musikbezogenen Alltagspraxis der Kinder verwurzelt ist. Die Versatzstücke dienen dabei als sinnstiftende Elemente und somit als Ausgangspunkte für Bedeutungszuweisungen. Dies zum einen, indem „Neu-Erfundenes“ im „Bekanntem“ subjektive Anschlussfähigkeit erhält. Zum anderen kann mithilfe des Versatzstücks die eigene Bedeutungszuweisung nach außen getragen werden, sofern auch den Interaktionspartnern das Versatzstück und gegebenenfalls dessen „Entnahmekontext“ bereits bekannt sind.

Ausblick

Es ist anzunehmen, dass mit der Nutzung von Versatzstücken in der MFE zugleich eine gesteigerte Durchlässigkeit des Unterrichts für den musikbezogenen Alltag der Kinder unterstützt wird. So können einerseits Inhalte der MFE kontinuierlich in das persönliche Umfeld der Kinder ausstrahlen und andererseits kann die Musik(-praxis) aus der Familie, der Kita, dem Freundeskreis oder den jeweils rezipierten Medien auch verstärkt Eingang in die MFE finden. Zur Sammlung von Versatzstücken eignen sich beispielsweise Portfolios, welche als Bildungsdokumentationen gemeinsam von Kindern und Lehrkräften im MFE-Unterricht erstellt werden können.⁶ Auch Audioaufnahmen von Versatzstücken können zu Portfolio-Inhalten werden und damit zugleich als Anregung für anschließende Unterrichtsthemen dienen.

5 Diese Zweiseitigkeit war in der hier dargestellten Interviewstudie wiederholt zu beobachten.

6 „Das Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Dokumenten – sowohl der Kinder als auch der pädagogischen Fachkräfte und Eltern. Darin fließen Beobachtungsergebnisse der Erwachsenen und die Werke der Kinder zusammen und machen dadurch die Bildungsprozesse und Entwicklungsverläufe eines Kindes sichtbar. Kinder, Fachkräfte und Eltern haben so die Möglichkeit, eigene Handlungen und Vorgehensweisen zu reflektieren und zur Grundlage von nächsten Schritten zu machen.“ (Regner & Schubert-Suffrian, 2011, S. 12)

Weiterführend sind Projekte und/oder Inszenierungen mit Versatzstücken denkbar. Die Verknüpfung mitgebrachter Versatzstücke in einen größeren Zusammenhang wie z. B. eine Aufführung oder eine eigene CD-Produktion erfolgt dann gemeinsam durch die Kinder und die Lehrkraft.

Literatur

- AEMP – Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik (2011). *Rahmenbedingungen zum Unterricht von Elementarkursen*. Verfügbar unter: <http://www.a-emp.de/24.html> [29.10.2012].
- Bamler, V., Werner, J. & Wustmann, C. (2010). *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim und München: Juventa.
- Dartsch, M. (2008). *Studie zu Wirkungen und Voraussetzungen der Musikalischen Früherziehung*. Hrsg. für den Verband deutscher Musikschulen. Bonn: VdM Verlag.
- Gembris, H. (1995). Das Konzept der Orientierung als Element einer psychologischen Theorie der Musikrezeption. In K.-E. Behne, G. Kleinen & de la Motte-Haber, H. (Hrsg.), *Musikpsychologie. Empirische Forschungen – Ästhetische Experimente*. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie 1994: Bd. 11 (S. 102-118). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Geuen, H. & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Giffin, H. (1984). The Coordination of Meaning in the Creation of a Shared Make-believe Reality. In I. Bretherton (Hrsg.), *Symbolic Play. The Development of social Understanding* (S. 73-100). Orlando u. a.: Academic Press.
- Harter, S. (1983): Developmental perspectives on the self-system. In P. Mussen (Hrsg.), *Handbook of child psychology, Volume IV: Socialization, personality, and social development* (S. 275-385). New York: Wiley.
- Honig, M.-S. (1999). Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 33-50) Weinheim: Juventa.
- Krause, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. FolkwangStudien, hrsg. von S. Orgass & H. Weber: Band 7. Hildesheim u. a.: Georg Olms Verlag.
- Mähler, C. (2007). Kindergarten- und Vorschulalter. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 164-174). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Michel, C. & Novak, F. (2004). *Kleines psychologisches Wörterbuch*. Erw. und aktual. Neuaufl. Freiburg i. Br.: Herder.
- Oerter, R. (2011): *Psychologie des Spiels*. 2. Auflage der durchgesehen Neuauflage 1999. Weinheim und Basel: Beltz (Psychologie Verlags Union).
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. (S.209-257) Weinheim: Beltz.

- Orgass, S. (2011). Musikbezogenes Unterscheiden. Überlegungen zu einer interaktionalen Theorie musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 8/1. Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/621.aspx> [1.11.2012].
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*. FolkwangStudien, hrsg. von S. Orgass & H. Weber: Band 6. Hildesheim u. a.: Georg Olms Verlag.
- Regner, M. & Schubert-Suffrian, F. (2011). *Portfolioarbeit mit Kindern*. Kindergarten heute: Praxis kompakt, Themenheft für den pädagogischen Alltag. Freiburg i. Br.: Verlag Herder.
- Rolle, C. (1996). Interpretation und Rezeption von Musik. Grundfragen der Bedeutungskonstitution und des ästhetischen Verstehens. In U. Eckart-Bäcker (Hrsg.), *Musik-Lernen – Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik*. Sitzungsbericht 1993 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Beiheft 7) (S. 40-54), Mainz u. a.: Schott.
- Schäfer, G. E. (2005). Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim und München: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2010). Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. Zur Begründung und konzeptionellen Ausgestaltung einer pädagogischen Ethnographie der frühen Kindheit. In G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 69-90). Weinheim und München: Juventa.
- Seel, M. (1997). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*, Marburg: Tectum.
- VdM – Verband deutscher Musikschulen (Hrsg. 1994). *Lehrplan Musikalische Früherziehung*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R. K. (1996). *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim und München: Juventa.

Anne Weber-Krüger

Netzwerk Musikhochschulen für Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung

Hochschule für Musik Detmold

Hornsche Str. 44

32756 Detmold

weber-krueger@hfm-detmold.de