

Dartsch, Michael

## Paradigmen musikpädagogischer Arbeit mit Kindern im Grundschulalter

Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: *Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik*. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, S. 55-70. - (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der blauen Eule; 111)



### Quellenangabe/ Reference:

Dartsch, Michael: Paradigmen musikpädagogischer Arbeit mit Kindern im Grundschulalter - In: Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: *Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik*. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, S. 55-70 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171348 - DOI: 10.25656/01:17134

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171348>

<https://doi.org/10.25656/01:17134>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



# Musiklernen in der Grundschule

# **Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule**

Band 111

**Lina Oravec / Anne Weber-Krüger (Hrsg.)**

# **Musiklernen in der Grundschule**

**Impulse aus Elementarer und  
schulischer Musikpädagogik**



**Bibliografische Information 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.

Dieses Buch wurde unterstützt durch das Zukunftskonzept der  
Universität Bremen, gefördert durch die Exzellenzinitiative.  
This book has been supported by the Institutional Strategy of the  
University of Bremen, funded by the German Excellence Initiative.

ISBN 978-3-89924-405-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2016

Alle Rechte vorbehalten

Coverbild: Kinderzeichnung „Was ich im Musikunterricht lernen  
will“, Veröffentlichung mit der freundlichen Genehmigung des  
Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt.

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen  
Formen, wie Mikrofilm, Xerografie, Mikrofiche, Mikrocassette, Offset  
und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

# Inhalt

---

*Lina Oravec & Anne Weber-Krüger*

**Aufwind für die Grundschulmusikpädagogik –**

**Vorwort..... 9**

## **Konzeptionelle Perspektiven**

**1** *Anne Weber-Krüger & Lina Oravec*

**Schnittstellen schulischer und Elementarer**

**Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule..... 21**

**2** *Michael Dartsch*

**Paradigmen musikpädagogischer Arbeit mit**

**Kindern im Grundschulalter..... 55**

**3** *Georg Brunner*

**Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht in**

**der Grundschule ..... 71**

**4** *Bettina Küntzel*

**Selbstbestimmtes Lernen von Musik als**

**grundlegendes Unterrichtsprinzip im**

**Musikunterricht der Grundschule ..... 99**

**5** *Sonja Fritz*

**Theaterpädagogische Impulse als Beitrag für die**

**Initiierung ästhetischer Bildungsprozesse im**

**Musikunterricht der Grundschule ..... 125**

## Forschungsperspektiven

- 6 *Gabriele Schellberg*  
**„Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist  
gewachsen!“ – Wirkungen eines Pflichtseminars für  
Grundschullehramtsstudierende ..... 143**
- 7 *Steven Schiemann*  
**Ein videographisches Auswertungsverfahren zur  
Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im  
unterrichtlichen Handeln von (fachfremden)  
Musiklehrpersonen an Grundschulen ..... 173**

## Perspektiven aus der Praxis

- 8 *Renate Reitinger*  
**MUBIKIN – Musikalische Bildung für Kinder und  
Jugendliche in Nürnberg. Ein multi-institutionelles  
Kooperationsprojekt..... 199**
- 9 *Robert Hinz, Remmer Kruse & Ute Welscher*  
**Musikalische Grundschule..... 209**
- 10 *Halka Vogt*  
**Über den Tellerrand geschaut – Anregungen für den  
Musikunterricht aus Finnland und der Hattie-Studie  
(Projekte des Landesinstituts für Schulqualität und  
Lehrerbildung Sachsen-Anhalt)..... 219**

## **Perspektiven im Gespräch**

**11** *Lina Oravec & Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

**„Welchen Musikunterricht braucht die Grund-  
schule?“ – Podiumsdiskussion zum Abschluss der  
Tagung..... 237**

**Über die Autorinnen und Autoren..... 255**

## 2 Paradigmen

---

### Paradigmen musikpädagogischer Arbeit mit Kindern im Grundschulalter

*Michael Dartsch*

#### 1 Einleitung

Kinder im Grundschulalter kommen meistens ohne ausgeprägte Vorerfahrungen mit Musik in den ersten Musikunterricht. Dieser wird daher in aller Regel einen grundlegenden Charakter haben. Teilt man diese Ansicht, so sollten sich – so die schon 2010 veröffentlichte These des Autors dieser Zeilen (Dartsch, 2010a) – kaum fachliche Unterschiede zwischen dem regulären Musikunterricht in der Grundschule und der Elementaren Musikpraxis mit Grundschulkindern benennen lassen. In beiden Fällen geht es um einen grundlegenden Musikunterricht, der noch nicht spezialisiert und dementsprechend offen zu sein hätte. Die Inhalte des Faches wären hier wie dort dieselben. Guter Musikunterricht an der Grundschule ließe sich dann als Elementare Musikpraxis verstehen, gute Elementare Musikpraxis wiederum wäre auch geeignet für den regulären Musikunterricht an der Grundschule.

Umso überraschender mutet die Tatsache an, dass die Vertreterinnen und Vertreter der beiden Felder sich kaum überschneiden, mehr noch: kaum voneinander Notiz zu nehmen scheinen. Dies sei hier für die Fachdisziplinen gezeigt, in denen die beiden Praxisfelder reflektiert werden, also für die grundschulbezogene Musikpädagogik und die Elementare Musikpädagogik. Die zuletzt genannte Disziplin beschäftigt sich wissenschaftlich mit einem nicht spezialisierten musikalischen Unterrichtsangebot in Gruppen, das in Fachkreisen als Elementare Musikpraxis bezeichnet wird.

Als Beispiel für die Differenz zwischen den beiden Disziplinen mag gelten, dass im Bildungsplan des Verbandes deutscher Musikschulen

(Verband deutscher Musikschulen, 2010), in dem Grundgedanken der Elementaren Musikpädagogik für Kinder von der Geburt bis zum Grundschulalter entfaltet werden, die Didaktik des Musikunterrichts an Grundschulen kaum reflektiert wird. Umgekehrt findet sich in der Literaturliste eines ambitionierten Fachbuchs für den Musikunterricht in der Grundschule – der Publikation *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten* von Mechtild Fuchs – kein einziger Titel mit einer fachlichen Provenienz aus der Elementaren Musikpädagogik, sieht man vom Orff-Schulwerk ab, das hier zum einen als frühe Quelle der Körperperkussion und des Wechselbezugs von Musik und Bewegung dient und zum anderen erwähnt wird, um sich bezüglich des Tonvorrats von der bei Orff propagierten Pentatonik abzusetzen (vgl. Fuchs, 2010, S. 22, 28, 44, 49; vgl. auch Fuchs, 2013, S. 7; Orff & Keetman, 1950, Vorwort).

Der Graben, der sich zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Elementaren Musikpädagogik und solchen der Musikpädagogik für die Grundschule oft auftut, ist zum Teil wohl auf methodische Differenzen zurückzuführen, wie sie sich etwa zwischen dem Aufbauenden Musikunterricht und der Elementaren Musikpraxis finden. Man könnte hier von unterschiedlichen Paradigmen sprechen und sich dabei auf den Wissenschaftsphilosophen Thomas Kuhn berufen, der mit dem Begriff des Paradigmas wissenschaftliche Leistungen bezeichnet, die Gemeinschaften von Wissenschaftlern begründen, ein Grundverständnis für bestimmte Phänomene beinhalten, Sichtweisen prägen sowie Forschung und Theoriebildung leiten (vgl. Kuhn, 1974/1977). Die Annahme, dass die Fachvertreterinnen und -vertreter der Elementaren Musikpädagogik und der Musikpädagogik für die Grundschule jeweils eigene Gemeinschaften bilden, in denen bestimmte Sichtweisen vorherrschen, welche zu entsprechenden Theorien und Forschungen führen, scheint nicht abwegig. Im Folgenden sollen die Paradigmen beider Fachrichtungen zunächst für sich betrachtet werden, bevor mögliche Synthesen oder Relationen diskutiert werden. Dabei lässt sich nicht verhehlen, dass der Autor dieser Zeilen in der Elementaren Musikpädagogik zu Hause ist; er bemüht sich dennoch um einen unvoreinge-

nommenen Blick. Darüber hinaus vertritt er selbst eine didaktische Richtung innerhalb der Elementaren Musikpädagogik, die sicher neben anderen steht. Diese soll Grundlage der folgenden Darstellung sein, da sie auch in den Bildungsplan des Verbandes deutscher Musikschulen eingegangen ist. Die Polarität von Elementarer Musikpädagogik und Musik in der Grundschule würde sich allerdings noch verschärfen, wenn gängige andere Orientierungen innerhalb der Elementaren Musikpädagogik, etwa die Orientierung an Orff oder an der Rhythmik, berücksichtigt würden.

## **2 Elementare Musikpädagogik**

Wie eingangs angedeutet, lässt sich Elementare Musikpraxis als nicht-spezialisierter Musikunterricht begreifen, der sich – wie nach dem Verständnis des Autors jedes Fach – durch seine Inhalte auszeichnet. Diese Inhalte sollen im Sinne einer grundsätzlichen Offenheit die Vielfalt der Umgangsweisen mit Musik ebenso abbilden wie die der Stile und Genres. Als Umgangsweisen werden im Bildungsplan des Verbandes deutscher Musikschulen genannt: Singen, Spielen von Instrumenten, Bewegen, Wahrnehmen und Erleben, Denken und Symbolisieren sowie Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen (Dartsch, 2010c, S. 17; vgl. Dartsch, 2010b, S. 211ff.). Dabei hat man es beim Singen insbesondere mit Melodik, Intonation und Phrasierung, beim Instrumentalspiel mit Klangfarben, Rhythmus und Harmonik, beim Bewegen mit Tempo, Artikulation und Form zu tun. Das Wahrnehmen betrifft die sensorische, das Denken die analytische und das Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen die assoziative Verarbeitung von Musik.

Als Zielkategorien des Unterrichts finden sich dort erstens „Grunderfahrungen“ (Dartsch, 2010c, S. 18) – etwa mit der eigenen Stimme, mit klingenden Materialien und Instrumenten, mit Bauprinzipien verschiedener Musik, mit den Möglichkeiten, sich zu Musik zu bewegen oder diese grafisch festzuhalten –, zweitens die „Ausdifferenzierung von Fühl-, Denk- und Verhaltensmustern“ (S. 19) im Umgang mit Musik, drittens die „Begegnung mit kulturell geprägten Materialien“ (ebd.) und viertens das „Einbringen von Eigenem“ (S. 20) vonseiten der Kin-

der (vgl. Dartsch, 2010b, S. 196ff.). Dabei wird Bildung als oberste Zielvorstellung benannt (Dartsch, 2010c, S. 15ff.). Das zugrunde liegende Bildungsverständnis hebt auf Selbstbildungsprozesse (Einbringen von Eigenem), auf sinnliche und emotionale Wahrnehmungen (Grunderfahrungen), auf vielfältige individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse (Ausdifferenzierung von Fühl-, Denk- und Verhaltensmustern) sowie auf die persönliche Aneignung von Kultur (Begegnung mit kulturell geprägten Materialien) ab (vgl. Dartsch, 2010b, S. 151ff., 196ff.; vgl. auch Schäfer, 1995, S. 19f.). Bildung resultiert nach diesem Verständnis aus vielerlei Prozessen, die einer Lehrkraft zu nicht geringen Anteilen letztlich entzogen bleiben.

Zwar wird Kompetenz hier nicht als Zielkategorie eingesetzt. Dennoch ergeben sich Verbindungen zum Kompetenzbegriff, wenn in der Auswertung einer vom Autor dieser Zeilen durchgeführten empirischen Studie zur Musikalischen Früherziehung vermutet wird, dass einschlägige Fähigkeiten in den Inhaltsbereichen eher „aus vielseitiger Anwendung“ (Dartsch, 2010b, S. 312) als aus direktem Üben erwachsen. Durch das Handeln in vielfältigen als sinnvoll erlebten Situationen werden Kompetenzen langsam und allmählich aufgebaut. Weil Kompetenzen nicht einfach einzelnen Lernzielen entsprechen, sondern verstanden werden als „Bündel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in einem bestimmten Anwendungsfeld handlungsfähig machen“ (Heymann, 2001, S. 7) und auch die „damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert, 2002; vgl. Dartsch, 2010b, S. 204f.) beinhalten, ist ihr Aufbau weit komplexer als das, was lernzielorientierte Lehrgänge erreichen können.

Der Lehrkraft obliegt es demnach, Räume zu inszenieren, in denen sich all dies ereignen kann (vgl. Meyer, 2004). Ihre Rolle liegt darin, Erfahrungen zu ermöglichen, zur Ausdifferenzierung von Mustern im Umgang mit Musik anzuregen, kulturelle Materialien einzubringen und das Einbringen eigener Impulse der Kinder zuzulassen und zu fördern. Dementsprechend werden nicht alle Kinder dasselbe aus der Elementaren Musikpraxis mitnehmen. Abhängig davon, was sie jeweils in den

Unterricht mitbringen, werden sie individuell unterschiedliche Erfahrungen machen, verschiedene Muster durchaus unterschiedlich ausdifferenzieren, sich also unterschiedlich entwickeln, sich auf je eigene Weise mit den angebotenen Materialien auseinandersetzen, Verschiedenes in ihr Repertoire übernehmen und eine je eigene Beziehung zu Musik entwickeln. Genau dies korrespondiert auch mit der Offenheit, um die sich die Elementare Musikpraxis ihrem Selbstverständnis gemäß bemüht. Der Bildungsplan des Verbandes deutscher Musikschulen schreibt denn auch keine konkreten Lernziele oder Unterrichtsinhalte mehr vor; die Entwicklung von den einschlägigen Lehrplänen (Verband deutscher Musikschulen, 1974, 1980, 1992, 1994) zum Bildungsplan spiegelt so das Fachverständnis, das sich im Laufe der Jahre herausgebildet hat.

### **3 Musik in der Grundschule**

Wenn nun von Musik in der Grundschule die Rede ist, soll damit der Fachunterricht in Musik beziehungsweise die damit befasste Fachwissenschaft gemeint sein, nicht aber etwa das Singen im Sachkundeunterricht oder Ähnliches. Selbstverständlich existieren innerhalb der einschlägigen Fachdiskussion durchaus unterschiedliche Ansätze. Hier soll der Fokus jedoch auf dem Aufbauenden Musikunterricht liegen, der als einflussreiche Strömung angesehen werden kann. Nicht nur für die Grundschule wird er von renommierten Fachvertreterinnen und Fachvertretern präferiert und in bedeutenden Publikationen entfaltet (Bähr, Gies, Jank & Nimczik, 2003; Jank, 2007; Fuchs, 2010). Unter den auf die Grundschule bezogenen musikpädagogischen Konzeptionen ragt der Aufbauende Musikunterricht nicht zuletzt durch seine wissenschaftliche Aufarbeitung heraus, die es gerechtfertigt erscheinen lässt, ihn gegenüber anderen Ansätzen wirklich als Paradigma zu bezeichnen.

Mechtild Fuchs bezeichnet den Aufbauenden Musikunterricht als „teils kontrastierende[s], teils integrierende[s] „Alternativmodell““ zu drei anderen Richtungen, die sie unter den Überschriften „Muisch-ästhetische Erziehung“, „Fachlich-pluralistische Musikdidaktik“ und

„Instrumentalklasse als Musikunterricht“ aufführt (Fuchs, 2010, S. 11ff.). Unter der Überschrift „Fachlich-pluralistische Musikdidaktik“ findet sich manches, was sich auf die Elementare Musikpraxis beziehen lässt: Zu nennen wären die Handlungsorientierung und die Schülerorientierung, die die Autorin dieser Richtung zuschreibt, aber auch der pluralistische Musikbegriff, welcher Musik verschiedener Genres und Regionen beinhaltet. Diese Vielfalt lasse sich nun – so Fuchs – kaum in eine „folgerichtige“ Reihenfolge [...] bringen“ und tendiere zur Beliebigkeit. So trete „der Aufbau strukturierter musikalischer Basisfähigkeiten gegenüber dem bunten Wechsel der Lieder und Musikstücke in den Hintergrund“. Mithin könne diese Art des Unterrichts wohl nicht mehr erreichen, „als bei Kindern ein allgemeines musikalisches Interesse zu wecken und ihre Freude an Musik und Musikunterricht zu erhalten“ (S. 13).

Im Zentrum des Aufbauenden Musikunterrichts, wie ihn Mechtild Fuchs vertritt, steht demgegenüber der „Erwerb einer genuinen musikalischen Kompetenz“ (S. 15). Der Unterricht steht ihr zufolge vor der Aufgabe, „prozedural organisierte, teilweise lehrgangsartige Aspekte mit geeigneten Liedern und komplexeren Themen des Musikunterrichts zu verbinden“ (S. 16). In der Terminologie des Aufbauenden Musikunterrichts handelt es sich um die Arbeitsfelder „Musikalisches Gestalten“, „Aufbau musikalischer Fähigkeiten“ und „Erschließung von Kultur“ (S. 27ff.). Innerhalb des musikalischen Gestaltens hält Fuchs genau die Vielfalt für wünschenswert, die die „Fachlich-pluralistische Musikdidaktik“ kennzeichnet. Die Bedeutung des Gestaltens, das „den Kern des Musikunterrichts in der Grundschule“ bilde, liegt für sie darin, dass es „Anschauungs- und Vergleichsmaterial für die nachfolgenden musikalischen Lernprozesse“ liefere. Zur Kulturererschließung merkt Fuchs an:

„Zu Beginn, idealerweise in den ersten beiden Grundschuljahren, kommt dem Bereich des musikalischen Gestaltens im Zusammenhang mit dem Aufbau musikalischer Basisfähigkeiten eine wesentliche Rolle zu, während der Bereich des Kultur erschließenden Unterrichts noch einen zeitlich geringeren Stellenwert einnimmt. Entsprechend der Zunahme an Erfahrung und musikalischen Fähigkeiten

wachsen die Möglichkeiten des Kindes, Kultur erschließende Themen verständlich zu bearbeiten“ (Fuchs, 2010, S. 28).

Weiter werden der Autorin zufolge „mit zunehmenden musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] selbstorganisierte Umgangsweisen der Kinder mit Musik und untereinander in wachsendem Umfang möglich sein“, während „in der Zeit des Anfangsunterrichts [...] der Aufbau musikalischer Basisfähigkeiten [...] vorwiegend auf instruktive“ – gemeint ist: „von der Lehrerin gesteuerte[...]“ – „Weise stattfinden“ wird (S. 16). Schließlich wird der Bewegung eine wichtige Rolle für das Erleben musikalischer Phänomene – etwa metrisch-rhythmischer oder melodischer Verläufe – zugesprochen (S. 21f.).

Den größten Teil der erwähnten Publikation von Fuchs nimmt, wie schon der Name „Aufbauender Musikunterricht“ vermuten lässt, der Aufbau musikalischer Fähigkeiten ein. Jener beginnt – und hier orientiert sich der Ansatz an Edwin Gordon (vgl. Gordon, 2007) – mit den Feldern der Koordination, der Stimmbildung und dem Aufbau metrischer und tonaler „Basisfähigkeiten“. Dementsprechend finden sich Anregungen ansteigender Schwierigkeit zu den Themen „fließende Zeit“, „gegliederte Zeit“, Körperklänge, Zweier- und Dreiermetrum, Puls und Rhythmus; daneben solche zu der eigenen Singstimme, dem Grundtonempfinden, dem Singen und dem Improvisieren in Dur und Moll sowie in der Pentatonik. Hieran schließen sich Fähigkeiten der zweiten Stufe an, in der es um die Einführung rhythmischer und tonaler Silben, also um Elemente von Rhythmussprache und Solmisation, und deren Bezug auf verschiedene Metren und Tonalitäten geht. Auf der dritten Stufe kommen das Schreiben und das Lesen von Noten hinzu. Das Vorgehen wird nicht zuletzt mit dem Verweis auf die Ähnlichkeit zwischen Musiklernen und dem Lernen von Sprache begründet (Fuchs, 2010, S. 25f.).

Die Analogie zwischen dem Sprechenlernen und dem Musiklernen (vgl. auch Gordon, 1991, S. 3), die Fuchs für den Aufbauenden Musikunterricht heranzieht, besteht zunächst darin, dass Musik wie die Sprache zuerst hörend aufgenommen und dabei immer besser verstanden wird. Es schließt sich eine Phase des „Babbels“, also einer Art Protosprache

und Protomusik, an. Darauf folgen einzelne Lautmuster, im Bereich der Sprache sind dies die Wörter. Das Kind erfindet schließlich mit diesen Wörtern Sätze, bevor es irgendwann lesen und schreiben lernt und ganz am Ende auch die Grammatik kennenlernt. Analog hierzu sollten nach diesem Ansatz der Umgang mit musikalischen Mustern – den auch im Deutschen so genannten „Patterns“ – und daran anschließend die improvisatorische Verwendung derselben gefördert werden, bevor das Lesen und Schreiben von Noten und zuletzt die Musiktheorie behandelt werden sollten (Fuchs, 2010, S. 25f.).

## **4 Diskussion**

### **4.1 Zur Arbeit mit musikalischen Patterns**

Die Analogie zwischen Musiklernen und Sprechenlernen erscheint zunächst überzeugend und wird von Wilfried Gruhn überdies neuropsychologisch begründet (vgl. Gruhn, 2014), wenngleich schon hier gefragt werden könnte, ob das Benennen ausnahmslos hinter dem praktischen Handeln stehen muss oder ob sich nicht oft auch umgekehrt „die Wahrnehmung [...] in der Anwendung neu erworbener Begriffe [differenziert]“ (Rolle, 2004, S. 204; vgl. auch Flämig, 2003, S. 3f.). Weitere Zweifel könnten der Analogie von Wörtern und Patterns gelten; man könnte also fragen, ob sich Musik in ähnlicher Weise aus klar gegeneinander abgegrenzten rhythmischen und melodischen Patterns zusammensetzt wie das Sprechen aus Wörtern. Es schließt sich die Frage an, ob das Bilden von Sätzen ein geeignetes Modell für die musikalische Improvisation darstellt oder ob diese damit nicht auf bestimmte Herangehensweisen beschränkt wird.

Tatsächlich erscheint die Improvisation in den Materialien von Fuchs überwiegend als Erfinden von kurzen Patterns (Fuchs, 2010, S. 69, 99) sowie als das Variieren und Fortsetzen melodischer Vorgaben (S. 97, 155ff.); ein Kapitel heißt „Vorder-/Nachsatz-Improvisation, Lieder erfinden, Komponieren aus dem Baukasten“ (S. 210ff.). An einer Stelle finden sich Hinweise zur improvisatorischen Vertonung eines Frühlingsgedichts von Josef Guggenmos, die darauf abzielen, Passagen, in denen es um Dunkelheit, Nacht, Tiefe und Schlafen geht, mit tiefen In-

strumenten darzustellen, während „Gemunkel“, „Geraune“, Erwachen und Toben mit hohen Klängen illustriert werden. Dann heißt es:

„Das Lachen des Frühlings kann mit einem sukzessiv aufbauenden Tutti der Instrumente mit hellen Klangfarben umgesetzt werden, die jeweils ein kurzes Ostinato spielen. Doch möglicherweise gerät hier die Improvisation an ihre Grenzen und es bietet sich die Überleitung der Klanggeschichte in ein Frühlingslied an“ (Fuchs, 2010, S. 111).

Dass ein freies Improvisieren über das vorab geplante Darstellen einzelner Wörter des Textes hinausgehen und als atmosphärisch-assoziatives Spiel in diesem Gedicht durchaus nicht an Grenzen stoßen muss, scheint erst vor dem Hintergrund eines anderen Verständnisses von Improvisation plausibel.

Eine weitergehende Parallelisierung des Sprechenlernens mit dem Vorgehen gemäß der „Music Learning Theory“ Gordons (Gordon, 2007) würde daran krankeln, dass das Imitieren von Wörtern unmittelbar nach deren Wahrnehmung im Spracherwerb kaum dieselbe Rolle spielt wie das Imitieren von Patterns bei Gordon und dass ein systematisch-sukzessives Darbieten immer schwererer Wörter untypisch für das Sprechenlernen, aber charakteristisch für das Vorgehen Gordons ist. Allenfalls wird man beim Sprechen mit kleinen Kindern ganz allgemein einfachere Wörter und Sätze benutzen, aber keine Reihenfolge von Wörtern im Kopf haben und diese Schritt für Schritt abarbeiten. Dies alles kennzeichnet eher das Erlernen einer Fremdsprache, und tatsächlich findet sich genau diese Analogie auch bei Fuchs, wenn sie schreibt:

„In dieser Hinsicht ähnelt der Musikunterricht dem Fremdsprachenunterricht, in welchem sukzessiv ein Grund- und Aufbauwortschatz erworben wird, der als Grundlage der Kommunikation und der Erweiterung des sprachlichen Ausdrucksvermögens dient“ (Fuchs, 2010, S. 30).

Während aber beim Sprechen das Erfinden neuer Sätze aus bekannten Wörtern an der Tagesordnung ist, findet sich das Erfinden von Musik aus bekannten Patterns zwar bei den frühen Spontangesängen der Kleinkinder, hier aber eher als Collage aus Versatzstücken von textierten Liedern. Kinder musizieren ansonsten wohl eher weniger mit

rhythmischen und melodischen Patterns. Auch kann man für das Sprechenlernen annehmen, dass das Kind hierfür mit einer spezifischen Veranlagung auf die Welt kommt, die auch für das Musiklernen nicht unwahrscheinlich ist, wenn man bedenkt, welche feine musikalische Unterschiede schon Säuglinge wahrnehmen (vgl. Maier-Karius & Schwarzer, 2007). Dann aber wären die Grundlagen der Musik eher eine Art Muttersprache als eine Fremdsprache und müssten auch nicht mit einem aufbauenden „Vokabeltraining“ erlernt werden.

Auch die herausragende Bedeutung von Solmisation und Rhythmussprache für das Musiklernen bei Gordon und im Aufbauenden Musikunterricht kann hinterfragt werden. Bereits ein Blick auf die Solmisationsfertigkeiten von Musikerinnen und Musikern – seien es Teilnehmende von Jugend musiziert, seien es Musikstudierende, seien es Profimusikerinnen und -musiker – wird vermutlich offenbaren, dass jene stark mit den musikbezogenen Lehrtraditionen in den Herkunftsländern, aber weniger mit dem musikalischen Leistungsvermögen zusammenhängen, dass es also viele gute Musikerinnen und Musiker gibt, die nicht oder nicht gut solmisieren können. Vor diesem Hintergrund wäre die Solmisationsfertigkeit – und für die Fertigkeit im Umgang mit Rhythmussprachen dürfte dasselbe gelten – eine Teilfertigkeit, die das Musizieren sicher positiv beeinflussen kann, aber keineswegs ihr Zentrum darstellt. Solmisation und Rhythmussprache zu üben, wäre dann hilfreich und gut, aber dürfte nicht im Zentrum stehen oder dazu führen, anderes darüber zu vernachlässigen (vgl. zur Kritik am Aufbauenden Musikunterricht insgesamt auch Heß, 2001; Flämig, 2003; Lugert, 2003; Ott, 2003; Stroh, 2003; Rolle, 2004, S. 205ff.; Vogt, 2004; Küntzel, 2006, S. 60ff.).

#### **4.2 Vergleich zwischen Aufbauendem Musikunterricht und Elementarer Musikpraxis**

Vergleicht man die Elementare Musikpraxis, wie sie im Bildungsplan des Verbands deutscher Musikschulen vertreten wird, und den Aufbauenden Musikunterricht direkt miteinander, so fallen durchaus Gemeinsamkeiten auf: Singen, Hören und Verstehen spielen hier wie dort eine wichtige Rolle. Im Aufbauenden Musikunterricht wird die Bedeu-

tung der Improvisation und der Bewegung ebenso wenig in Abrede gestellt wie die des selbstgesteuerten Lernens und der Vielfalt der Angebote. In der Elementaren Musikpädagogik wird als Pendant zum Aufbau von Fähigkeiten die Ausdifferenzierung von Fühl-, Denk- und Verhaltensmustern angestrebt – auch wenn der Fähigkeitsaufbau ein Arbeitsfeld und die Ausdifferenzierung eine Zielkategorie darstellt. Liegt die Basis hierfür in „Grunderfahrungen“, so bildet im Aufbauenden Musikunterricht das Gestalten „die Basis [...] der musikalischen Repräsentationen“ und liefert damit „Anschauungs- und Vergleichsmaterial für die nachfolgenden musikalischen Lernprozesse“ (Fuchs, 2010, S. 28). Der Begegnung mit kulturell geprägten Materialien in der Elementaren Musikpraxis entspricht wenigstens zum Teil die Erschließung von Kultur. Das Einbringen eigener Impulse vonseiten des Kindes korrespondiert mit der Selbststeuerung im Aufbauenden Musikunterricht.

Beim Vergleich fallen diesbezüglich jedoch deutliche Unterschiede ins Auge: Selbststeuerung und die Begegnung mit Kultur werden im Aufbauenden Musikunterricht an die Voraussetzung bereits erworbener Fähigkeiten geknüpft und dementsprechend für spätere Unterrichtsphasen vorgesehen, in der Elementaren Musikpraxis des Bildungsplans hingegen bilden sie von Anfang an zentrale Momente des Unterrichts. Bewegung und Improvisation werden hier als spezifische Möglichkeiten des Agierens im musikalischen Kontext und somit gewissermaßen als Selbstzweck betrachtet, während sie im Aufbauenden Musikunterricht in den Prozess des Aufbaus musikalischer Fähigkeiten eingeordnet werden und in diesem Rahmen eher eine lernfördernde Funktion einnehmen. Das Ausdifferenzieren in der Elementaren Musikpädagogik betrifft die Wahrnehmung und die denkende Verarbeitung von Musik ebenso wie die emotionalen Reaktionen und das musikbezogene Verhalten inklusive der Motorik. Im Aufbauenden Musikunterricht liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf rhythmischem und melodischem Hören, welches über das Singen und Skandieren von Patterns geübt wird. Der Aufbauende Musikunterricht verfolgt mithin stärker konzentrierte Ziele, während für die Elementare Musikpraxis Offenheit und Breite kennzeichnend sind.

Wie oben dargelegt, schließt diese Offenheit einen Kompetenzerwerb, wie ihn der Aufbauende Musikunterricht allgemein anstrebt, keinesfalls aus. Die Ergebnisse einer vom Autor durchgeführten Studie mit Vorschulkindern deuten darauf hin, dass diese nach zwei Jahren der „Musikalischen Früherziehung“ – wie die Elementare Musikpraxis mit Vorschulkindern an Musikschulen traditionell genannt wird – sauberer singen, Rhythmen besser auf Klanghölzern nachspielen können, sich präziser zu Musik bewegen können, Instrumente in Hörbeispielen besser erkennen, ein besseres Verständnis für Notation besitzen, stärker angemessene Assoziationen zu gehörter Musik haben und kreativer mit Musik umgehen als Gleichaltrige, die keine Elementare Musikpraxis besucht haben, und auch als jüngere Kinder am Beginn der Elementaren Musikpraxis (vgl. Dartsch, 2010b, S. 312ff.). Ein positiver Zusammenhang mit gezieltem Üben dieser Fähigkeiten zeigte sich nicht. Hier scheint Vorsicht angezeigt, da sich herausstellte, dass die Kinder umso weniger gern in den Unterricht gehen, „je mehr die Lehrkraft [nach eigener Auskunft] auf nachprüfbarere Lernergebnisse und auf die Einführung in die Musiktradition abzielt“ (S. 308). Gerade wenn man Musik als eine Art „Muttersprache“ ansieht, könnte die allmähliche Reifung des Gehirns hier gewissermaßen die Rolle einer Lehrperson ersetzen, die den Stoff in wachsender Schwierigkeit darbietet.

„[So] begegnen Kinder zwar von Geburt an einer komplexen Umwelt, Sprache und vielleicht auch Musik, sie werden jedoch zunächst nur die einfachen Strukturen aufnehmen und im Gehirn abbilden. Parallel zur allmählichen Ausreifung des Gehirns, das heißt zur Ummantelung der Faserverbindungen zwischen den Neuronen, wächst auch die Aufnahmekapazität für komplexere Strukturen, sodass die Gehirnreifung das Kind wie ein Lehrer vom Einfachen zum Anspruchsvolleren führt, ohne dass das Kind überfordert wäre“ (Dartsch, 2006, S. 212; vgl. Spitzer, 2002, S. 232).

Ob dies alles auch noch für Grundschulkindern gilt, muss gemutmaßt werden. Zumindest auf dem Feld der Solmisation, der Rhythmussprache und der Gehörbildung werden Kinder nach vier Jahren Aufbauendem Musikunterricht sicher bedeutende Lernzuwächse aufweisen. Wer mit jungen Kindern spezielle Ziele ansteuert und im Hinblick darauf konsequent trainiert, kann ohne Zweifel erstaunliche Lernresultate

te erzielen. Man denke etwa an Artistenkinder oder turnende Kinder, aber auch an die Yamaha-Musikschulen, an denen bereits Vorschulkinder mit absoluten Tonhöhen solmisieren lernen und Akkordbegleitungen auf dem Keyboard umsetzen (vgl. Mönig, 2005). Ob dies für die Kinder eine persönliche Bedeutung erlangt, lässt sich beim Beobachten solcher Leistungen nicht immer leicht beurteilen. Dies aber wäre entscheidend für die Frage, ob hier außer von Lernen auch von Bildungsprozessen ausgegangen werden kann. Hierfür wären eindruckliche Sinneswahrnehmungen und emotionale Beteiligung, Individualität der Entwicklung, echte An-Eignung und letztlich Selbstbildung kennzeichnend. Die Elementare Musikpraxis, wie sie im Bildungsplan des Verbandes deutscher Musikschulen sichtbar wird, zielt genau hierauf.

## Literaturverzeichnis

- Bähr, J., Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2003). Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule. *Diskussion Musikpädagogik* 19, 26-39.
- Dartsch, M. (2006). Üben im Vorschul- und Grundschulalter. In U. Mahlert (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen · Konzepte · Methoden* (S. 205-228). Wiesbaden, Leipzig, Paris: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2010a). Elementare Musikpädagogik und Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. In C. Meyer, B. Stiller & M. Dartsch (Hrsg.), *Musizieren in der Schule. Modelle und Perspektiven der Elementaren Musikpädagogik* (S. 15-28). Regensburg: ConBrio.
- Dartsch, M. (2010b). *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Wiesbaden, Leipzig, Paris: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2010c). Musikalische Bildung in der Elementarstufe/Grundstufe. Grundlegende Aspekte der Elementaren Musikpädagogik. In Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.), *Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe* (S. 13-25). Bonn: VdM.

- Flämig, M. (2003). *Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung*. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf> [21.08.2015].
- Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Rum/Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Fuchs, M. (2013). So - Mi. Zur Rückkehr der Solmisation in den deutschen Musikunterricht. *AfS-Magazin* 36, 5-12.
- Gordon, E. E. mit Cameron, C. (1991). *Guiding Your Child's Musical Development*. Chicago: GIA.
- Gordon, E. E. (2007). *Learning Sequences in Music. A Contemporary Music Learning Theory* (7. Auflage). Chicago: GIA.
- Gruhn, W. (2014). Lerntheoretische Ansätze für das Musiklernen im Vorschulalter. In M. Dartsch (Hrsg.), *Musik im Vorschulalter. Dokumentation Arbeitstagung 2013* (S. 99-105). Kassel: Gustav Bosse.
- Heß, F. (2001). Aufbauendes Musiklernen – ein neuer Fluchtpunkt der Musikpädagogik? *Diskussion Musikpädagogik* 10, 102-107.
- Heymann, H. W. (2001). Basiskompetenzen – gibt es die? *Pädagogik* 53(4), 6-9.
- Jank, W. (Hrsg.) (2007). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (2. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kuhn, T. S. (1974/1977). Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma. In T. S. Kuhn. *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte* (S. 389-420). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Küntzel, B. (2006). Die Persönlichkeit des Schülers im Zentrum des Musikunterrichts. In M. Fuchs & G. Brunner (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht* (S. 57-65). Essen: Die Blaue Eule.

- Lugert, W. D. (2003). „Musiklernen“ – Ein neues Konzept? *Diskussion Musikpädagogik* 19, 40-42.
- Maier-Karius, J. & Schwarzer, G. (2007). Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten in den ersten vier Lebensjahren. In M. Dartsch (Hrsg.), *Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik* (S. 17-28). Bonn: VdM.
- Meyer, C. (2004). Inszenierung musikalisch-ästhetischer Erfahrungsräume in der Elementaren Musikpädagogik. In J. Ribke & M. Dartsch (Hrsg.), *Gestaltungsprozesse erfahren · lernen · lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik* (S. 44-52). Regensburg: ConBrio.
- Mönig, M. (2005). *Die Pädagogik der Yamaha-Musikschulen. Darstellung, Hintergründe und Kritik*. Augsburg: Wißner.
- Orff, C. & Keetman, G. (1950). *Musik für Kinder. I Im Fünftonraum*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Ott, T. (2003). Welche Kompetenz? Welche Kultur? *Diskussion Musikpädagogik* 20, 9-11.
- Rolle, C. (2004). Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen. In Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen e. V. (Hrsg.), *bilden mit kunst* (S. 197-215). Bielefeld: Transcript.
- Schäfer, G. E. (1995). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim, München: Juventa.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Stroh, W. (2003). „Musik lernen“ – ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft. *Diskussion Musikpädagogik* 20, 3-7.

- Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.) (1974). Lehrplan Musikalische Grundausbildung. In L. Auerbach, G. Dreyer, H. W. Höhnen, W. Keller, P. Nitsche, H. Regner, M. Schneider & W. Stumme. *Musikalische Grundausbildung. Beiträge zur Didaktik*. Die Musikschule: Bd III (S. 124-134). Mainz: Schott.
- Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.) (1980). *Lehrplan Musikalische Früherziehung*. Regensburg: Bosse.
- Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.) (1992). *Lehrplan Musikalische Früherziehung*. Regensburg: Bosse.
- Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.) (1994). *Lehrplan Musikalische Früherziehung*. Kassel: Gustav Bosse.
- Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.) (2010). *Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe*. Bonn: VdM.
- Vogt, J. (2004). Standards für den Musikunterricht in der Grundschule? *Grundschule* 36 (9), 9-12.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Auflage) (S. 17-31). Weinheim, Basel: Beltz.

# Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule

Band 107 *Eva Mittmann*

## **Musikalische Förderung hörgeschädigter Kinder**

Eine empirische Studie im sonderpädagogischen Kontext

Essen 2013, 344 Seiten, 38,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-370-3

Band 108 *Matthias Dominik Regniet*

## **Chorklassenunterricht**

Die Auswirkungen von Chorklassenunterricht auf

Konzentrationsfähigkeit, Stressbewältigung, Arbeitsverhalten,

Selbstwertgefühl und das allgemeine Schulklima im Rahmen

einer zweijährigen Längsschnittstudie

Essen 2014, 270 Seiten, 38,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-379-6

Band 109 *Ivo Ignaz Berg*

## **Musikalische Spannung**

Grundlagen und Methoden für den Instrumentalunterricht

Essen 2014, 278 Seiten, 34,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-382-6

Band 110 *Magnus Gaul (Hrsg.)* unter Mitarbeit von *Edith Müller-Rieckmann*

## **»Klänge«**

Essays zu didaktischen Lernprozessen, zur künstlerischen Entfaltung

und zur Musikalität bei Blinden und hochgradig Sehbehinderten

Essen 2015, 258 Seiten, 34,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-366-6

Band 111 *Lina Oravec/Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

## **Musiklernen in der Grundschule**

Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik

Essen 2016, 258 Seiten, 32,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-405-2

Band 114 *Alfred Litschauer*

## **Philosophie der musikalischen Bildung**

im Kontext schulischen Unterrichts

Essen 2016, 118 Seiten, 18,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-436-6

**Verlag DIE BLAUE EULE**

**Annastraße 74 • D-45130 Essen • Tel. 0201/ 877 69 63 • Fax 877 69 64**

**<http://www.die-blaue-eule.de>**