

Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]
**Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer
Musikpädagogik**

Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, 256 S. - (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule; 111)



Quellenangabe/ Reference:

Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, 256 S. - (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule; 111) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171826 - DOI: 10.25656/01:17182

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171826>

<https://doi.org/10.25656/01:17182>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Beiträge dieses Sammelbandes widmen sich aus Sicht der Grundschulmusikpädagogik sowie der Elementaren Musikpädagogik verschiedenen Fragestellungen rund um das Musikhören in der Grundschule. Dabei werden konzeptionelle, forschungsbasierte und praxisbezogene Perspektiven vorgestellt. Der Band stellt das Ergebnis der Tagung „Musikhören in der Grundschule – Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik“ (März 2015, Universität Bremen) dar und richtet sich an Lehrkräfte aus Schule und Musikschule sowie Lehrende und Studierende der Elementaren und schulischen Musikpädagogik.

Lina Oravec (geb. Hammel) ist Professorin für Musikpädagogik an der Universität Koblenz-Landau. Sie ist ausgebildete Grundschullehrerin und legt ihren Schwerpunkt in Forschung und Lehre auf Musik in der Grundschule sowie auf qualitative Unterrichtsforschung.

Anne Weber-Krüger ist ausgebildete Elementare Musikpädagogin und als Professorin für Pädagogik der Kindheit mit dem Schwerpunkt musikalische Bildung an der Fachhochschule Bielefeld tätig. Ihr besonderes Interesse gilt der qualitativ-empirischen Erforschung der Perspektiven von Kindern in musikalischen Bildungsprozessen.

ISBN 978-3-89924-405-2

MM
111

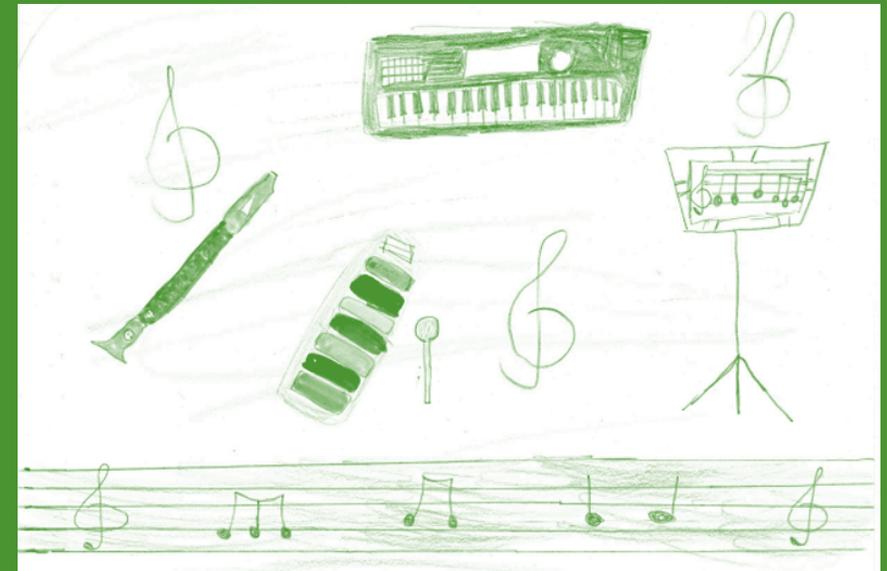


· L. Oravec / A. Weber-Krüger (Hrsg.) · Musikhören in der Grundschule ·
– Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule / Bd. 111 –

Lina Oravec / Anne Weber-Krüger (Hrsg.)

Musikhören in der Grundschule

Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik



verlag
DIE BLAUE EULE
essen

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

Vorwort

Aufwind für die Grundschulmusikpädagogik – Vorwort

Lina Oravec & Anne Weber-Krüger

Das Jahr 2015 war ein gutes Jahr für die Grundschulmusikpädagogik.

Zuvor war es im deutschsprachigen Raum lange eher still um die Musikpädagogik in der Grundschule: Die letzten beiden systematisch aufgebauten und umfassenden Handbücher zum Grundschulmusikunterricht erschienen vor etwa dreißig (Gundlach, 1984a: *Handbuch Musikunterricht Grundschule*) bzw. zwanzig Jahren (Helms, Schneider & Weber, 1997: *Handbuch des Musikunterrichts – Primarstufe*). Vor etwa zehn Jahren fanden die beiden letzten Fachtagungen statt, die sich ausführlich mit Grundschulmusikpädagogik befassten, und aus denen jeweils ein Sammelband hervorgegangen ist (Vogt, 2005: *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*; Fuchs & Brunner, 2006: *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule?*).

Zwar ist in der vergangenen Dekade die empirische Forschung in der Musikpädagogik erstarkt und hat auch die Grundschule deutlich stärker in den Blick genommen als in den Jahrzehnten zuvor (vgl. z. B. Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu *Jedem Kind ein Instrument*, 2013), allerdings handelte es sich dabei meist um Begleitforschungen zu bildungspolitischen musikalischen Projekten, während der grundständige Musikunterricht weniger im Fokus stand.

Einen ersten Schritt auf dem Weg, das Jahr 2015 zu einem besonderen für die Grundschulmusikpädagogik zu machen, stellte unsere Tagung „Musiklernen in der Grundschule – Impulse aus schulischer und Elementarer Musikpädagogik“ dar, die vom 20.-21. März 2015 an der Universität Bremen stattfand und aus der der vorliegende Band hervorgegangen ist. Wir haben diese Tagung ins Leben gerufen aus eben die-

sem beschriebenen Mangel an vernetztem Diskurs über das Musiklernen in der Grundschule mit all ihren gegenüber der Sekundarstufe spezifischen Voraussetzungen, von denen hier einige genannt seien:

- *Das Grundschulalter:* Hierbei handelt es sich – auch auf Musiklernen bezogen – um ein lernpsychologisch besonders relevantes Alter mit weiteren Besonderheiten wie etwa dem sich erst nach und nach einstellenden Schriftspracherwerb oder dem Spielbedürfnis der Kinder.
- *Die Schulform:* Die Grundschule wurde in der Hochzeit der Reformpädagogik als erste Einheitsschule – ohne standes- oder leistungsbezogene äußere Differenzierung – gegründet und ist bis heute von reformpädagogischen Prinzipien geprägt, so etwa vom Klassenlehrerprinzip, das die Idee des fächerübergreifenden Unterrichts unterstützen soll.
- *Der hohe Anteil fachfremd erteilten Musikunterrichts:* Einerseits durch das Klassenlehrerprinzip, andererseits durch den fach- und schulformspezifischen Mangel an Fachkräften bedingt, wird ein sehr hoher Anteil des Musikunterrichts an Grundschulen fachfremd erteilt.

Vor dem Hintergrund dieser besonderen Voraussetzungen des Musiklernens in der Grundschule muss jedoch festgehalten werden, dass die Grundschulpädagogik in unserem Fach zu häufig als ein Nebenprodukt aus dem Nachdenken über sekundarstufenbezogenes, vorrangig gymnasiales, Musiklernen entwickelt wurde und wird (vgl. bereits Gundlach, 1984b, S. 19). Dies ist zu einem großen Teil dadurch bedingt, dass sich die akademisch arbeitenden schulischen Musikpädagoginnen und -pädagogen (nicht nur) im deutschsprachigen Raum hauptsächlich aus den Reihen der Gymnasiallehrenden rekrutieren. Daher liegt es nahe, auch die Expertise der Kolleginnen und Kollegen aus der Schwesterdisziplin der Elementaren Musikpädagogik (EMP) einzuholen, einer Disziplin, die sich zwar ausdrücklich auf die gesamte Lebensspanne bezieht, traditionell jedoch in der Berufspraxis einen Schwerpunkt in der musikpädagogischen Arbeit mit Vor- und Grundschulkindern hat (Musikalische Früherziehung; Musikalische Grundausbildung bzw. ver-

gleichbare Formate) und somit das Kindesalter besonders in den Blick nimmt.

Außerdem ist die institutionell eher außerschulisch verortete EMP durch die Ganztagschulentwicklung und durch die stärkere Öffnung von Schule auch im Vormittagsbereich vermehrt nicht nur mit dem Musiklernen im Grundschulalter, sondern tatsächlich mit dem Musiklernen in der Grundschule befasst. Dies gilt vor allem in der Berufspraxis, entsprechend aber zunehmend auch in der Aus- und Weiterbildung und im Diskurs, wie der Sammelband „Musizieren in der Schule“ dokumentiert, der aus einer Tagung des Arbeitskreises Elementare Musikpädagogik an Ausbildungsinstituten in Deutschland (AEMP) hervorgegangen ist (Meyer, Stiller & Dartsch, 2010).

Das Referententeam unserer Bremer Tagung setzte sich aus Vertreterinnen und Vertretern der schulischen wie der Elementaren Musikpädagogik aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zusammen. Auch das Publikum stammte aus allen drei benachbarten Ländern und war beruflich weit gefächert, so dass die Diskussionen durch diese vielfältigen Perspektiven sehr bereichert wurden: von Studierenden über fachfremd unterrichtende und ausgebildete Musikgrundschulkräfte sowie Musikschullehrende bis zu Referendariatsausbilderinnen und -ausbildnern sowie Hochschullehrenden aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Einige der Tagungsbeiträge waren direkt an der Schnittstelle von Elementarer und grundschulischer Musikpädagogik angesiedelt, andere betrafen weitere Aspekte grundschulischen Musiklernens. Ein Großteil der Beiträge liegt nun mit diesem Band als Publikation vor.

Auch im weiteren Verlauf blieb das Jahr 2015 besonders ertragreich für die Grundschulmusikpädagogik, denn im Herbst erschienen gleich zwei Sammelbände zur Grundschulmusikdidaktik (Loritz & Schott, 2015; Fuchs, 2015). Beide Didaktiken widmen sich in den Kernkapiteln den einzelnen Arbeitsfeldern des Musikunterrichts. Darüber hinaus befassen sich einzelne Kapitel mit unterschiedlich ausgewählten Grundlagen- und Querschnittsthemen wie etwa dem fächerübergreifenden Lernen. Beide Autorenkreise – die übrigens ebenfalls auch eini-

ge Vertreterinnen und Vertreter der EMP umfassen – sind nicht nur untereinander völlig disjunkt, auch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unserer Tagung gab es nur eine einzige personelle Überschneidung. Das bedeutet einerseits erfreulicher Weise, dass es einen noch viel größeren Kreis an Personen gibt, der aktiv am Thema Musiklernen in der Grundschule interessiert und mit dessen Fortentwicklung befasst ist, als unsere Tagung hätte vermuten lassen. Andererseits zeigt sich hier einmal mehr, wie viel Potential zum vernetzten Austausch über Grundschulmusikpädagogik bisher ungenutzt bleibt.

Nun liegt also auch unser Sammelband zum „Musiklernen in der Grundschule“ vor. Als Tagungsband hat er eine andere Ausrichtung als die beiden Didaktiken. Er ist weniger systematisch aufgebaut und umfasst ein weiteres Spektrum an Beiträgen: neben konzeptionellen Aufsätzen auch empirische Studien und Projektvorstellungen aus den Praxisbereichen Schule, Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklung. Den Abschluss des Buches bildet die Dokumentation der Podiumsdiskussion, die auch die Tagung beschloss und die verschiedenen Impulse der Einzelbeiträge und der sich anschließenden Diskussionen noch einmal aufgreifen und zusammenführen konnte.

Konzeptionelle Perspektiven

- 1 Mit dem Beitrag von *Anne Weber-Krüger* und *Lina Oravec* wird ein Rahmen aufgespannt, vor dessen Hintergrund das Verhältnis schulischer und Elementarer Musikpädagogik genauer beleuchtet wird: Auf welchen Ebenen liegen Schnittstellen der beiden Disziplinen, gerade mit Blick auf das Musiklernen in der Grundschule, und in welchen Bereichen handelt es sich eher um nebeneinanderher existierende Diskurse und Arbeitsfelder ohne große Berührungspunkte?
- 2 Der Beitrag von *Michael Dartsch* nimmt ebenfalls die Elementare und die schulische Musikpädagogik in den Blick, allerdings viel fokussierter: Dartsch wählt den Aufbauenden Musikunterricht nach Mechtild Fuchs als derzeit prominenteste dezidiert auf die Grundschule bezogene musikpädagogische Konzeption und vergleicht ihn mit seiner ebenfalls prominenten Position innerhalb der Ele-

mentaren Musikpädagogik. Besonders deutliche Unterschiede identifiziert er dahingehend, dass in der EMP das selbstbestimmte Lernen und die ausführliche Begegnung mit Kultur von Anfang an von zentraler Bedeutung sind, während Mechtild Fuchs diese Aspekte – gerade in den ersten Jahren des Musikunterrichts – zunächst zugunsten eines systematischen Aufbaus von musikalischen Kompetenzen im Sinne Gordons zurückstellt.

- 3 Als ein Vertreter des Aufbauenden Musikunterrichts sieht *Georg Brunner* diesen von einigen Kritikern als falsch verstanden an, beispielsweise gehe es nicht darum, den Musikunterricht neu zu erfinden oder in ein starres Korsett zu pressen, sondern die Lust der Kinder am Lernen zu provozieren und zu fördern. Wie dies in der Unterrichtspraxis aussehen kann, veranschaulicht er an zahlreichen Beispielen, die Anregungen für aufbauendes Musiklernen in den Bereichen „Handeln und Begreifen“ sowie „Hören, Wahrnehmen, Gliedern und Reflektieren“ geben.
- 4 *Bettina Küntzel* stellt ihre Konzeption eines „selbstbestimmten Lernens von Musik“ vor und fasst damit fokussiert zusammen, was schon in einigen ihrer Publikationen der letzten Jahre anklang. Dazu verweist sie zunächst auf allgemeinpädagogische Positionen, durch die sie ihre eigene musikpädagogische Position gestützt sieht, wie etwa die Montessori-Pädagogik oder den Offenen Unterricht. Um zu veranschaulichen, wie ein durch die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmtes Musiklernen in der Grundschule realisiert werden kann, arbeitet sie zum einen systematisch viele für den Musikunterricht relevante Aspekte ab, zum anderen nennt sie zwei sehr anschauliche Fallbeispiele aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis.
- 5 *Sonja Fritz* untersucht in ihrem Beitrag das Potential theaterpädagogischer Impulse für ästhetische Bildungsprozesse in der Grundschule. Dabei geht sie von einem ästhetisch und anthropologisch gefassten Inszenierungsbegriff aus, aufgrund dessen sie Gestaltungsprinzipien und Inszenierungstechniken für die performative Praxis benennt. Ein Unterrichtsbeispiel verdeutlicht ihre Übertra-

gung theaterpädagogischer Methoden in den grundschulischen Kontext.

Forschungsperspektiven

- 6 *Gabriele Schellberg* stellt Ergebnisse ihrer explorativen Fragebogenstudie zu den Wirkungen eines Musik-Pflichtseminars für Grundschullehramtsstudierende vor. Hier steht die Frage nach möglichen Wirkungen des Seminars auf die Einschätzung eigener Musikalität sowie auf die Bereitschaft und das Zutrauen, Musik zu unterrichten, im Mittelpunkt. Tatsächlich lässt sich eine Steigerung des musikalischen Selbstvertrauens bei den beteiligten Studierenden erkennen, was eine positive Prognose für die spätere Berufspraxis zulässt, auch wenn noch keine Aussagen zu einer zeitüberdauernden Stabilität des musikalischen Selbstvertrauens gemacht werden können.
- 7 *Steven Schiemann* stellt in einer Fallstudie die videographierten Musikstunden einer fachfremd unterrichtenden Grundschulmusiklehrerin denen einer Musikfachkraft in Bezug darauf gegenüber, wie sich dort fachdidaktische Lehrendenkompetenzen zeigen. Während die Anteile praktischen Musizierens in beiden Unterrichtsstunden ähnlich hoch sind, treten im Unterricht der fachfremd unterrichtenden Lehrkraft die Bereiche „Thematisieren“ und „Fördern“ deutlich in den Hintergrund, was darauf hindeutet, dass gerade in diesen für eine verständige Musikpraxis wichtigen Bereichen die fachspezifischen Kompetenzen weniger stark ausgebildet sind als bei der studierten Kollegin.

Perspektiven aus der Praxis

- 8 *Renate Reitinger* stellt das Nürnberger Projekt MUBIKIN (Musikalische Bildung für Kinder und Jugendliche in Nürnberg) vor, bei dem Elementare Musikpädagoginnen und -pädagogen in Grundschulen und Kindergärten gehen, um dort (erweiterten) Musikunterricht zu erteilen, teilweise in Tandems mit den Kindergarten- und Grundschulkräften. Das Projekt wird von umfassenden Fortbildungsmaßnahmen aller beteiligten pädagogischen Kräfte begleitet. Neben der Projektstruktur und den Prinzipien von MUBIKIN werden

auch die Herausforderungen dargestellt, etwa in der Frage nach der nachhaltigen Finanzierung des Projektes, so dass der Bericht umfassende hilfreiche Informationen für mögliche Nachfolgeprojekte anderenorts bereithält.

- 9 Die „Musikalische Grundschule“, eine Initiative der Bertelsmann Stiftung, feierte im Jahr 2015 ihr zehnjähriges Bestehen. In ihrem Praxisbeitrag erläutern *Robert Hinz*, *Remmer Kruse* und *Ute Welcher* die konzeptionellen Grundlagen und didaktischen Besonderheiten des Projekts, welches insbesondere auf Chancengerechtigkeit bei kultureller Teilhabe und Musikalisierung des Grundschulalltags abzielt.
- 10 Der abschließende Beitrag von *Halka Vogt* schlägt gewissermaßen die Brücke von den Praxisprojekten zurück zu den Grundlagentexten. So werden gleich mehrere Projekte des Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt thematisiert, wobei insbesondere der enge Austausch mit der finnischen Grundschulpädagogik eine zentrale Rolle spielt. Diese Bildungsmaßnahmen werden sodann ausführlich in einen wissenschaftlichen Kontext gesetzt. Dies geschieht, indem vor allem die wichtigsten Forschungsergebnisse der sog. Hattie-Studie vorgestellt und auf den Musikunterricht in Finnland bezogen werden, wie dieser sich zum einen in der Literatur und zum anderen in den eigenen Unterrichtsbeobachtungen vor Ort darstellt. So ergeben sich neue Perspektiven für die Musikpädagogik im deutschsprachigen Raum.

Perspektiven im Gespräch

- 11 Die zusammenfassende *Podiumsdiskussion* wurde von Anne Weber-Krüger moderiert. Zur Eröffnungsrunde gehörte – neben den aus Einzelbeiträgen bereits bekannten Referentinnen und Referenten Bettina Küntzel, Renate Reitinger und Georg Brunner – auch Michael Warnken, Musikfachleiter in Bremen. So waren vielfältige Perspektiven (EMP und schulische Musikpädagogik; Schule, Hochschule und Landesinstitut) vertreten, um Fragen nach den Bedingungen und Möglichkeiten guten Grundschulmusikunterrichts zu diskutieren. Durch das Fishbowl-Prinzip konnten sich auch weitere

Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in das Podium einbringen, bis die Diskussion schließlich für das gesamte Plenum geöffnet wurde.

Aus der abschließenden *Reflexionsrunde* der Tagung gingen zwei Initiativen hervor: Das Netzwerk „fachfremd Unterrichten“, das von Gabriele Schellberg koordiniert wird, sowie die Idee zur Einrichtung eines Arbeitskreises für Grundschulmusik. Gute Zeiten für die Grundschulmusikpädagogik!

Für die Entstehung dieses Buches danken wir ganz herzlich allen Autorinnen und Autoren für ihren großen Einsatz sowie unserer Mitarbeiterin Katharina Köster für die kompetente redaktionelle Betreuung. Großer Dank gilt auch der Universität Bremen für die Finanzierung des Bandes aus Exzellenzmitteln der DFG sowie dem Verlag die Blaue Eule für die Möglichkeit der Publikation in der Reihe Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule.

Literaturverzeichnis

- Fuchs, M. & Brunner, G. (Hrsg.) (2006). *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Fuchs, M. (Hrsg.) (2015). *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Esslingen: Helbling.
- Gundlach, W. (Hrsg.) (1984a). *Handbuch Musikunterricht Grundschule*. Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- Gundlach, W. (1984b). Musikunterricht in der Grundschule. Die Entwicklung der letzten 15 Jahre. In W. Gundlach (Hrsg.), *Handbuch Musikunterricht Grundschule* (S. 15-24). Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (Hrsg.) (1997). *Handbuch des Musikunterrichts – Primarstufe*. Kassel: Bosse.

Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu *Jedem Kind ein Instrument* (Hrsg.) (2013). *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität*. Bielefeld.

Loritz, M. D. & Schott, C. (Hrsg.) (2015). *Musik – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.

Meyer, C., Stiller, B. & Dartsch, M. (Hrsg.) (2010). *Musizieren in der Schule. Modelle und Perspektiven der Elementaren Musikpädagogik*. Regensburg: ConBrio.

Vogt, J. (Hrsg.) (2005). *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 26. Essen: Die Blaue Eule.

Konzeptionelle Perspektiven

1 Schnittstellen

Schnittstellen schulischer und Elementarer Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule

Anne Weber-Krüger & Lina Oravec

1 Einleitung

Das Musiklernen in der Grundschule ist ein bedeutsames Thema für die schulische wie auch die Elementare Musikpädagogik. Dennoch stehen in beiden Disziplinen traditionell andere Themenbereiche im Vordergrund. So sind in der schulischen Musikpädagogik wenige Expertinnen und Experten für das Grundschulalter vertreten, vielmehr herrscht in den ausbildenden wie auch forschenden Professionen ein Ausbildungshintergrund aus der Sekundarstufe vor. Diese ungleiche Verteilung setzt sich bei den Studierendenzahlen und nicht zuletzt den Lehrkräften in der Schule fort. In Nordrhein-Westfalen muss beispielsweise fast jede zweite Grundschule ohne Musikfachkraft auskommen (vgl. Hammel, 2011, S. 53).

Die Elementare Musikpädagogik (EMP) nimmt demgegenüber traditionell eher außerschulische Kontexte in den Blick und ist mit der gesamten Lebensspanne befasst. Im Zuge der Ganztagschulentwicklung und der zunehmend relevanten Praxis von Kooperationen zwischen Schule und Musikschule wird die Grundschule jedoch vermehrt zum regulären Praxisfeld Elementarer Musikpädagoginnen und -pädagogen, dies häufig im Nachmittagsbereich, nicht selten aber auch im regulären Vormittagsunterricht. Die EMP-Lehrkräfte bringen hier – ausgehend von ihrer Fachkultur – eine Sicht auf Kinder und Kindheit mit, welche in der schulischen Musikpädagogik bei verstärktem Fokus auf Sek I und Sek II gelegentlich aus dem Blick gerät. Genannt seien beispielsweise die Orientierung am Spiel und am Experiment sowie am Einbezug des Körpers, welche den wesentlichen Prinzipien der Ele-

mentaren Musikpädagogik zuzurechnen sind (vgl. Dartsch, 2010, S. 22).

Es liegt auf der Hand, dass ein vernetzter Diskurs von EMP und Schulmusik, und damit verbunden der Blick in die jeweils andere Disziplin, einen professionellen Mehrwert bedeutet, gerade auch in Bezug auf die Grundschule. Allerdings ist festzustellen, dass ein solch vernetzter Diskurs aktuell noch nicht stattfindet. Vielmehr stehen verschiedene Teilbereiche der Musikpädagogik eher unverbunden nebeneinander, deutlich wird dies etwa bei der Betrachtung zweier grundlegender Publikationen der letzten Jahre: „Einführung in die Musikpädagogik“ von Peter Schatt (2007) und „Musik lernen, Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik“ von Michael Dartsch (2014).

Eine „Einführung in die Musikpädagogik“ ließe den umfassenden Blick auf all ihre Teildisziplinen erwarten, stattdessen führt Schatt jedoch deutlich eher in die schulische Musikpädagogik ein, wenn er im historischen Überblick über musikpädagogische Konzepte die Geschichte der Schulmusik entfaltet (Schatt, 2007, S. 86-120). Der mit Schatts Buchtitel quasi identische Untertitel bei Dartsch – „Eine Einführung in die Musikpädagogik“ – darf durchaus als Replik auf diesen schulorientierten Blickwinkel gelten, indem auch hier der Titel Allgemeingültigkeit für die Musikpädagogik beansprucht. Hier wird aber in die außerschulische Musikpädagogik eingeführt, was im Vorwort auch explizit verdeutlicht wird (Dartsch, 2014, S. 10). Die Bezugsdisziplinen in Dartschs Buch sind die Instrumental- und Gesangspädagogik sowie die Elementare Musikpädagogik.

Selbstverständlich weisen beide Publikationen Aspekte auf, die in allen Bereichen der Musikpädagogik interessant und relevant sind, wie z. B. die „Einflussfaktoren“ Begabung, Sozialisation und Motivation bei Dartsch oder die „musikpädagogischen Prinzipien und Orientierungen“ wie Kunstwerk, Handlung, Erfahrung oder Bedeutung bei Schatt.

In ihren Ausführungen ziehen die beiden Autoren jedoch größtenteils unterschiedliche Referenzen, Begriffe und Konzepte heran. Die Literaturverzeichnisse bleiben nahezu überschneidungsfrei. Vereinzelt

Überschneidungen sind allerdings mit Platons „Staat“ (1984/88), Martin Seels „Kunst der Entzweiung“ (1985/1997) oder Wilfried Gruhns „Musikverstand“ (1998/2005) in den Bezugswissenschaften zu verzeichnen. Zwar gibt es innerhalb der Musikpädagogik einige Autorinnen und Autoren, auf die sowohl Schatt als auch Dartsch verweisen, dabei beziehen sie sich aber auf Publikationen mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten. Diese sind naheliegenderweise bei Schatt v. a. schulisch relevant (z. B. Richter, 1976: „Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik“), bei Dartsch eher außerschulisch verortet (z. B. Richter, 2006: „Üben als Musizieren“). Während Dartsch mehrere ausgewiesenermaßen in der Schulmusik verortete Autorinnen und Autoren zitiert (z. B. Schulten, 1981; Harnischmacher, 1998; Richter, 2006; Wallbaum, 2012) – eben mit ihren eher fachübergreifenden oder außerschulisch relevanten Publikationen –, weist das Buch von Schatt lediglich mit Rudolf Nykrin einen Autor elementar-musikpädagogischer Provenienz auf, diesen jedoch mit seinem für die Schule entwickelten Ansatz der erfahrungserschließenden Musikerziehung (Nykrin, 1978). Es wird durchaus erkennbar, dass die beiden Texte der Autoren Schatt und Dartsch größtenteils in unterschiedlichen Diskursen verwurzelt sind.

Wie aber lassen sich im Zuge einer zunehmenden Verquickung schulischer und elementar-musikpädagogischer Praxisfelder auch die Diskurse verbinden? Dies wirft zugleich die Frage nach der disziplinären „Grenzziehung“ auf: Inwiefern ist von unterschiedlichen Disziplinen bzw. Teildisziplinen mit jeweils tradierten Fachkulturen auszugehen? Und was heißt dies für die in der Praxis tätigen Lehrkräfte aus Grundschule und EMP, wenn sie in Kooperationsprojekten aufeinandertreffen?

Im Folgenden wird zunächst eine Verortung von EMP und Grundschulmusikpädagogik im schulischen und außerschulischen Bereich vorgenommen, diese zugleich jedoch in Frage gestellt (Kap. 2), um dann wesentliche Schnittstellen der beiden Teildisziplinen genauer zu betrachten, die wir auf einer institutionellen Ebene, einer Diskurs-

Ebene, einer konzeptionellen Ebene sowie einer Forschungsebene verorten (Kap. 3).

Schließlich wird der Blick auf das Zusammentreffen von Grundschul(musik)- und EMP-Lehrkräften in Kooperationsprojekten gerichtet (Kap. 4), wozu wir die Forschungsberichte zweier Evaluationsprojekte sowie einige weitere Daten aus Lehrenden-Interviews heranziehen. Das vorhandene Datenmaterial wird neu befragt nach Spuren von unterschiedlichen Fachkulturen und den einerseits bereichernden, andererseits hemmenden Auswirkungen, die damit verbunden sind.

Auf dieser Basis werden einige Perspektiven für eine stärkere Vernetzung von EMP und schulischer Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule entwickelt (Kap. 5).

2 Verortung von EMP und Grundschulmusikpädagogik innerhalb der Musikpädagogik

Innerhalb der Musikpädagogik sind verschiedene Teildisziplinen vertreten, welche traditionell meist mit Bezug auf das jeweilige Praxisfeld in schulisch und außerschulisch aufgegliedert werden (vgl. z. B. Starzinger, 2012). Nach dieser Logik wäre die EMP im außerschulischen Bereich zu verorten, korrespondierend dazu die grundschulische Musikpädagogik auf der Schulebene. Als wesentliche Unterscheidungskriterien werden Merkmale wie außerschulische Spezialisierung vs. schulische Allgemeinbildung oder die Freiwilligkeit der Teilnahme in außerschulischen Angeboten gegenüber den verpflichtenden schulischen Angeboten herangezogen:

„Während der schulische Musikunterricht gewissermaßen einer obligatorischen ‚musikalischen Allgemeinbildung‘ für alle dient, gibt es keine Verpflichtung zu außerschulischem Musikunterricht; er ist grundsätzlich freiwillig. Außerdem geht es in ihm in der Regel bereits um eine individuelle Spezialisierung auf eine der vielfältigen Möglichkeiten, sich aktiv mit Musik zu beschäftigen“ (Dartsch, 2014, S. 226).

Allerdings ist eine solche Unterteilung durchaus problematisch zu sehen, Dartsch stellt sie beispielsweise in Frage, indem er auf Angebote

des Instrumental- oder Ensembleunterrichts in der allgemeinbildenden Schule verweist (vgl. Dartsch, 2014, S. 226). So kann das Moment der Freiwilligkeit auch auf Veranstaltungen zutreffen, welche von Lehrkräften in der Schule angeboten werden, z. B. im Wahlbereich, bei AGs u. Ä. Im Zuge der Ganztagschulentwicklung verschwimmen die Grenzen zwischen schulischer und außerschulischer Musikpädagogik nun noch stärker, da traditionell außerschulische Angebote wie Musikschulunterricht im Rahmen des offenen Ganztags stattfinden. Zudem ziehen Musikalisierungsinitiativen wie „JeKi/JeKits“ und vergleichbare Kooperationsprojekte vermehrt auch in den Vormittagsbereich der Grundschulen ein (vgl. u. a. auch Röbbke, 2014; Nimczik, 2007).

3 Ebenen der Schnittstellen

Schnittstellen (grund-)schulischer und Elementarer Musikpädagogik können auf verschiedenen Ebenen verortet werden. Die hier vorgenommene Gliederung in eine institutionelle Ebene, eine Diskurs-Ebene, eine konzeptionelle Ebene und eine Forschungsebene ist sicher nur eine von verschiedenen Strukturierungsmöglichkeiten. Wir nehmen sie unter der Prämisse vor, dass diese vier Ebenen durch eine weitere, quer zu ihnen liegende Ebene der handelnden Personen miteinander verbunden sind, durch die sich die Ebenen erst manifestieren.

3.1 Schnittstellen auf institutioneller Ebene

Auf der institutionellen Ebene möchten wir auf die Institutionen der Berufsausübung, der Berufsausbildung und der Verbände eingehen.

3.1.1 Berufsausübung: Grundschule und Musikschule

Im Bereich der Berufsausübung werden die Schnittstellen von Elementarer und grundschulischer Musikpädagogik aufgrund der vielerorts durchgeführten Kooperationen zwischen Schulen und Musikschulen derzeit immer größer. So sind Grundschulen nicht nur der mit Abstand häufigste schulische Kooperationspartner von Musikschulen (nur

übertrafen von Kindergärten und Horten),¹ sondern die Anzahl der Kooperationen stieg – wie Berechnungen des Deutschen Musikinformationszentrums anhand der Statistischen Jahrbücher des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) zeigen – von 2006 bis 2013 zudem kontinuierlich an. Während der VdM im Jahr 2006 2.673 Grundschulen zählte, die mit Musikschulen kooperierten, waren es 2013 bereits 4.347 und somit 1.674 Kooperationsschulen mehr als sieben Jahre zuvor (vgl. Deutsches Musikinformationszentrum 2016, S. 1). Hier spielt sicherlich auch die im Zuge des BMBF-Programms „Zukunft Bildung und Betreuung“ seit 2003 intensiv geförderte Einrichtung von Ganztagschulen eine wesentliche Rolle (vgl. BMBF, 2003). In einer Momentaufnahme für das Jahr 2015 können 3.769 Grundschulkooperationen mit VdM-Musikschulen gezählt werden.²

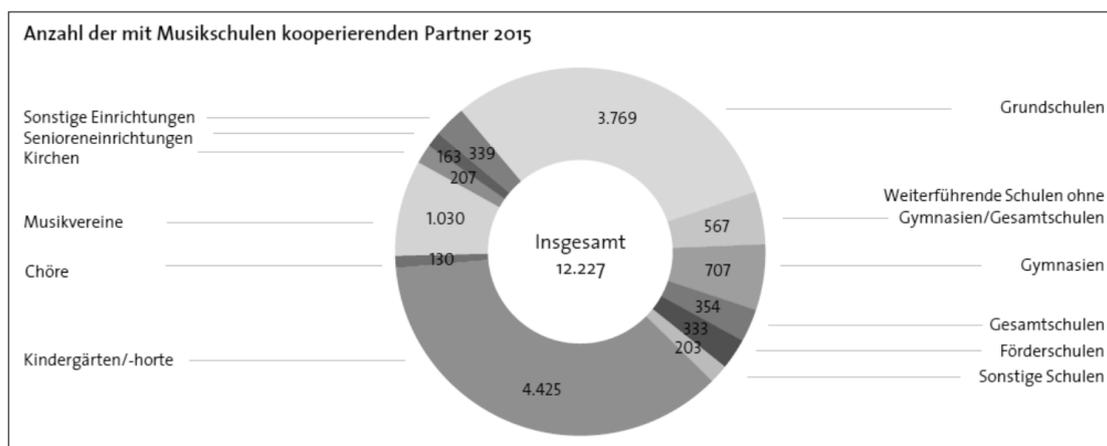


Abb. 1. Anzahl der mit VdM-Musikschulen kooperierenden Partner (aus: Deutsches Musikinformationszentrum, 2016, S. 1. Die Daten beruhen auf Berechnungen des Deutschen Musikinformationszentrums. Als Berechnungsgrundlage dienten die entsprechenden Jahrgänge des Statistischen Jahrbuchs des VdM, vgl. Deutsches Musikinformationszentrum, 2016, S. 1).

¹ Bei der Anzahl der mit Musikschulen kooperierenden Institutionen muss freilich berücksichtigt werden, dass Grundschulen i. d. R. deutlich kleiner sind als weiterführende Schulen und Kindergärten und Horte noch kleinere Einzugsgebiete haben, wodurch sich die so hohe Anzahl der kooperierenden Kindergärten, Horte und Grundschulen gegenüber den weiterführenden Schulen zu einem Teil erklärt.

² Für den leichten Rückgang der Kooperationszahlen ist zu beachten, „dass durch eine methodische Änderung der Datenerfassung die Daten ab dem Jahr 2014 mit denen [der] Vorjahre nicht unmittelbar vergleichbar sind. Zudem kam es zu einigen Meldeunschärfen“ (Deutsches Musikinformationszentrum, 2016, S. 1). Für das Jahr 2015 liegen bisher nur „vorläufige Daten“ vor (ebd.).

Kooperationen sind also mittlerweile eine nicht zu unterschätzende Realität in der Berufspraxis von Grundschullehrenden und Musikschullehrenden. Wie groß dabei der Anteil an EMP-Kräften ist, lässt sich aus den vorliegenden Statistiken jedoch nicht ermitteln.

Dass Musikschulen und allgemeinbildende Schulen im Ganztagsbereich kooperieren, hängt also einerseits damit zusammen, dass eine neu geschaffene Struktur inhaltlich zu füllen war, andererseits aber den Musikschulen gerade durch die Einführung der Ganztagsgrundschule auch schlicht ihre Klientel – zumindest teilweise – entzogen worden wäre.

„Für die Musikschule hat die Ausweitung der Ganztagsschulangebote nachhaltige Auswirkungen, da ihre Schülerinnen und Schüler nur noch eingeschränkt Musikschulangebote am Nachmittag wahrnehmen können. Insofern ist es für Musikschulen unabdingbar, sich in den Ganztagsbetrieb der Schulen einzubringen“ (Meyer, Stiller & Dartsch, 2010, S. 10).

Ebenso wurde bereits früh darauf hingewiesen, dass durch solche Kooperationen auch Konkurrenzen geschaffen werden können (Gundlach, 1979, S. 336; Sobirey, 1996, S. 169). Inwiefern sich für die Kooperationsbeteiligten ein Mehrwert erkennen lässt oder welche Hemmnisse, z. B. durch Konkurrenzen oder ungeklärte Zuständigkeitsbereiche, die Kooperationen beeinflussen, soll ausführlicher im vierten Kapitel dieses Beitrags thematisiert werden.

3.1.2 Berufsausbildung

Obwohl die Berufsfelder eine zunehmend große Überschneidung aufweisen, ist die Ausbildung beider Disziplinen institutionell weit voneinander getrennt: Während EMP-Lehrkräfte an Musikhochschulen ausgebildet werden, findet die Musiklehrerausbildung für die Grundschule meist an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen statt. Allein durch die räumliche Trennung kommt es demzufolge nicht zu gemeinsamen Lehrveranstaltungen, die es etwa zwischen EMP-Studierenden und Gymnasiallehramtsstudierenden durchaus geben kann. Der Kreis der Lehrenden und auch der Schwerpunkt der Ausbildung sind entsprechend weitgehend unterschiedlich: Während das EMP-Studium ein künstlerisch-pädagogisches Musikstudium ist, studieren die

Grundschullehrkräfte neben Musik noch zwei bis vier weitere Fachrichtungen, zusätzlich zur Erziehungswissenschaft. Inhaltlich allerdings gibt es natürlich häufig Überschneidungen, siehe etwa das Teilmodul „Elementares Musizieren und Bewegung“ im Grundschulmusikmaster der Universität Koblenz-Landau (2014, S. 24).

Außerdem bestehen auch auf der Ebene der Ausbildungsinstitutionen erste Schnittstellen und Kooperationen, vor allem im Bereich der Fort- und Weiterbildung, wenn es sich dabei auch zunächst noch um Einzelfälle handelt. Als Beispiele seien ein von EMP-Lehrenden der Bremer Hochschule für Künste durchgeführter Weiterbildungslehrgang für fachfremd Musik unterrichtende Grundschullehrkräfte genannt (vgl. Stiller, 2010) sowie der jüngst ins Leben gerufene Wiener Spezialisierungsstudiengang für sog. Generalistinnen und Generalisten an Volks- und Sonderschulen, der in Kooperation von Pädagogischer Hochschule und Musikuniversität durchgeführt wird (vgl. Rübke, 2014, S. 9). Weiterhin befindet sich derzeit ein Studiengang EMP/Grundschullehramt in Kooperation von Musik- und Pädagogischer Hochschule in Freiburg in Planung (vgl. Nolte & Druwe, 2014).

3.1.3 Gremien und Verbände

Der vorwiegend getrennten Berufsfelder und Ausbildungsinstitute wegen sind auch die Verbände eher getrennt, was weitgehend getrennte Tagungen und Verbandspublikationen zur Folge hat. Dennoch schlagen sich die in der Berufsausübung vorhandenen Schnittstellen von schulischer und Elementarer Musikpädagogik auch in der Arbeit der Verbände nieder. So hat etwa der AEMP (Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik) in einem Symposium 2008 als einen Schwerpunkt die musikpädagogische Arbeit an allgemeinbildenden Schulen in den Blick genommen und in Kooperation mit der baden-württembergischen Landesakademie auch Dozentinnen und Dozenten aus der schulischen Musikpädagogik geladen, so „dass der AEMP hier erstmals auch von einem über das eigentliche Fach hinausgehenden Zielpublikum intensiv wahrgenommen wurde“ (Meyer et al., 2010, S. 7).

Elementare Musikpädagoginnen und -pädagogen sind als Musikschul-lehrkräfte beispielsweise im Deutschen Tonkünstlerverband vertreten, wohingegen Verbände wie der BMU (Bundesverband Musikunterricht) oder die BfG (Bundesfachgruppe Musikpädagogik) eher die Belange der schulischen Musikpädagogik im Blick haben. Somit formieren sich Grundschulmusik-Lehrkräfte und deren Auszubildende v. a. dort (vgl. Schulmeistrat, 2005). Einen eigenen Verband für Grundschulmusikpädagogik gibt es in Deutschland derzeit nicht.

3.2 Schnittstellen auf der Diskurs-Ebene

Mit den beiden Einführungsbüchern von Schatt (2007) und Dartsch (2014) haben wir im Einleitungskapitel bereits festgestellt, dass die Diskurse innerhalb der schulischen und der außerschulischen Musikpädagogik zu großen Teilen parallel verlaufen. Auch wenn es sich nur um zwei einzelne Bücher handelt, so sind es doch zwei „Einführungen in die Musikpädagogik“. Es ist also anzunehmen, dass auch innerhalb der Disziplin der Musikpädagogik verschiedene „Fachkulturen“ im Sinne Bechers und Trowlers (2001) bestehen, die in den jeweiligen Teildisziplinen tradiert werden. Der Erziehungswissenschaftler Tony Becher prägte in den 1990er-Jahren die Metapher von den „Academic Tribes and Territories“ (Becher & Trowler, 2001), um das Vorhandensein unterschiedlicher Fachkulturen in akademischen Disziplinen zu beschreiben. Seine Annahme der Konsolidierung und Verteidigung akademischer Fachkulturen gründete er dabei auf Ergebnisse einer Interviewstudie mit 221 Lehrenden und Forschenden aus zwölf Disziplinen (ebd., S. 208).³ Die Ergebnisse der Studie lassen den Schluss zu, dass Wissensbestände und Diskurslinien, aber auch bevorzugte Lehr- und Forschungsmethoden innerhalb eines Faches deutlich tradiert werden. Zugleich finden auch Abgrenzungs- und Abwertungsprozesse gegenüber benachbarten Fächern statt, um die Deutungshoheit über Themen zu behaupten, welche als zentral und konstitutiv für das eigene Fach empfunden werden (ebd., S. 46f.). Auch zwischen den musik-

³ Die Studie wurde zur Jahrtausendwende noch einmal um 24 Interviews erweitert, um den geänderten Rahmenbedingungen von Hochschule Rechnung zu tragen (vgl. ebd., S. 25).

pädagogischen Teildisziplinen lassen sich fachkulturelle Traditionslinien und Schwerpunktsetzungen identifizieren.

Allerdings finden sich natürlich auch Schnittstellen der Diskurse der schulischen und der Elementaren Musikpädagogik, gerade mit Blick auf die Grundschule:

1. In mehreren Sammelbänden zum Grundschulmusikunterricht gehören neben schulischen auch Elementare Musikpädagoginnen und -pädagogen zur Autorengruppe, etwa Manuela Widmer mit Beiträgen zu Musik und Bewegung bzw. Elementarem Musiktheater in Helms, Schneider und Weber (1997) sowie in Fuchs und Brunner (2006). Auch in den beiden jüngst erschienenen Sammelbänden, herausgegeben von Fuchs (2015) und Loritz und Schott (2015), finden sich mit Sonja Stibi, Andrea Friedhofen und Heike Arnold-Joppich ausgewiesene Vertreterinnen der EMP. Ebenfalls sind Autorinnen und Autoren der EMP (z. B. Claudia Meyer) im 1998 erschienenen Band „Musik in der Grundschule“ (Polzin, Schneider & Steffen-Wittek, 1998) vertreten, der sich dem Ansatz der „ästhetischen Erziehung“ in der Grundschule verpflichtet sieht.
2. Damit sich Diskurse wirklich verbinden, ist es notwendig, Beiträge aus der jeweils anderen musikpädagogischen Disziplin zu rezipieren und sich damit explizit auseinanderzusetzen. Ein Beispiel dafür stellt der Aufsatz von Michael Dartsch im vorliegenden Band dar.
3. Eher selten im Grundschuldiskurs sind Publikationen, in denen sich Autorinnen und Autoren der schulischen und der Elementaren Musikpädagogik für einen gemeinsamen Beitrag zusammengetan haben. Dies gilt etwa für Reinhard Schneider und Marianne Steffen-Wittek im Vorwort von „Musik in der Grundschule“ (Polzin et al., 1998) ebenso wie für den vorliegenden Beitrag.
4. Eine letzte Schnittstelle auf der Diskursebene lässt sich schließlich in einigen Konzepten sehen, die sowohl den schulischen als auch den Elementaren musikpädagogischen Diskurs beeinflussen. Hierzu gehören etwa die musikpsychologischen Erkenntnis-

se Wilfried Gruhns (2005) oder die phänomenologischen Theorien Martin Seels (1997) – beides gehörte auch zu den festgestellten Überschneidungen der Einführungsbücher von Schatt und Dartsch.

3.3 Schnittstellen auf der konzeptionellen Ebene

Auch wenn die EMP sich auf die gesamte Lebensspanne bezieht, so hat sie doch traditionell einen Arbeitsschwerpunkt mit Kindern im Vor- und Grundschulalter. Im Nachdenken über das Musiklernen und die eigene musikalische Betätigung im Gruppenunterricht im Grundschulalter liegt also eine Schnittstelle beider Disziplinen. Konzeptionelle Überlegungen schlagen sich in Unterrichtsmaterialien sowie in Bildungsplänen nieder und so finden sich sicherlich in beiden Disziplinen viele didaktische Anregungen, die für die Arbeit mit Kindern im Grundschulalter im schulischen wie im außerschulischen Bereich geeignet sind.⁴

Unter Konzeptionen verstehen wir hier allerdings nicht die konkreten Unterrichts Anregungen, sondern deren jeweiligen theoretischen Überbau. Zieht man die Definition Otts heran, so ist eine musikdidaktische Konzeption ein „unverwechselbares, konsistentes System von begründeten Aussagen über wünschenswerte musikpädagogische Praxis“ (Ott, 2005, S. 134). Zur Entwicklung von Konzeptionen für den Grundschulmusikunterricht merkte Gundlach bereits 1984 mit Blick auf den Gymnasialschwerpunkt in der schulischen Musikpädagogik kritisch an:

„Zuerst werden sie in der höheren Schule entwickelt, dann wandern sie schließlich in das mittlere Schulwesen – in reduzierter Form – und schließlich gelangen sie in die Grundschule, für diese noch einmal so vereinfacht, wie man glaubt, es Grundschulkindern anbieten zu können“ (Gundlach, 1984, S. 19).

Tatsächlich ist bis heute kein eigenständiger musikpädagogischer Diskurs über grundschulspezifische Konzeptionen zu verzeichnen. Hier besteht also ein Bedarf an spezifischen, auf das Grundschulalter bezo-

⁴ Vgl. Schullehrwerke wie etwa „Kolibri“ (Westermann) oder „Rondo“ (Mildenberger) sowie Lehrwerke der EMP wie etwa „Musik und Tanz für Kinder“ (Schott).

genen musikpädagogischen Überlegungen, zu denen die EMP einen Beitrag leisten kann.

Die einzige aktuelle Position, die sich auch selbst als „Konzeption“ (Fuchs, 2010, S. 8) für den Grundschulmusikunterricht bezeichnet und in Form einer geschlossenen Publikation vorliegt, ist der von Mechtild Fuchs speziell für die Grundschule adaptierte Aufbauende Musikunterricht (Fuchs, 2010; s. auch die Texte von Brunner sowie Dartsch im vorliegenden Band). Des Weiteren lässt sich Bettina Küntzels über mehrere Publikationen hinweg entwickelte Position des „selbstbestimmten Lernens von Musik“ auch als eine aktuelle Konzeption für den Grundschulmusikunterricht betrachten (vgl. Küntzel, 2006, 2009, 2010 sowie im vorliegenden Band). Eine ausführlichere Vorstellung dieser Konzeptionen sowie ihrer wichtigsten Unterschiede findet sich bei Oravec (2016).

Schließlich liegt mit der Ästhetischen Erziehung noch eine dritte Konzeption für den Grundschulmusikunterricht vor, die allerdings nicht speziell für den Musikunterricht entwickelt wurde, sondern gerade das fächerübergreifende Moment betont (vgl. Matthies, Polzin & Schmidt, 1987; Polzin et al., 1998). Auch wenn die letzte Publikation aus diesem Autorenkreis fast 20 Jahre alt ist, geht Mechtild Fuchs davon aus, dass diese Konzeption bis heute häufig den grundschulischen Musikunterricht gerade fachfremd Unterrichtender prägt (Fuchs, 2010, S. 12).

Das Bild der konzeptionellen Orientierungen in der Grundschulmusikpädagogik ist also sehr heterogen. Während Fuchs sich explizit gegen die Vernachlässigung des genuin musikspezifischen Lernens in der ästhetischen Erziehung wendet, kritisiert Küntzel am Aufbauenden Musikunterricht die mangelnde Selbstbestimmung durch die Kinder. Dennoch lassen sich auch Gemeinsamkeiten finden: So schreibt beispielsweise Fuchs der Bewegung einen wichtigen Stellenwert für Musiklernen in der Grundschule zu (Fuchs, 2010, S. 21), die im Ansatz der ästhetischen Erziehung ebenfalls eine wesentliche Rolle spielt. Außerdem findet sich die Forderung nach „aufbauendem“ Lernen nicht nur im AMU, sondern wörtlich auch in den beiden anderen Konzeptionen

(vgl. Küntzel, 2006, S. 60; Schneider, 1998, S. 25), nur mit unterschiedlichen didaktischen Konsequenzen.

Auch in der Elementaren Musikpädagogik sind verschiedene zentrale konzeptionelle Bezugspunkte zu verzeichnen, wie die Orientierung am Elementaren (Jungmair, 1992; Ribke, 1995, S. 35-38), die Persönlichkeitsbildung (Ribke, 1995) bzw. weitergefasst die anthropologische Bedeutung (Dartsch, 2010; Dartsch, 2014). Dartsch formuliert als Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik „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). Diese Prinzipien konnten in einer Lehrkräftebefragung (allerdings für die Musikalische Früherziehung, nicht für die Grundschule) als hoch konsensfähig eingestuft werden (ebd.).

Dartsch unternimmt im vorliegenden Band einen Vergleich seines EMP-Ansatzes mit dem Aufbauenden Musikunterricht nach Fuchs. Auch er findet Schnittstellen mit dem AMU, etwa bezogen auf die zentrale Wichtigkeit von Singen, Hören, Verstehen, Improvisation und Bewegung in vielfältigen Zusammenhängen. Deutliche Differenzen sieht er darin, dass für die EMP wichtige Momente wie Selbstbestimmung und Offenheit gerade im Anfangsunterricht des AMU eher vernachlässigt werden. Gerade in diesen Punkten würde ein Vergleich mit der Position Küntzels vor allem Gemeinsamkeiten hervorbringen. Dafür wiederum spielen etwa Rhythmussprache und Solmisation bei Küntzel gar keine Rolle, bei Dartsch durchaus (Dartsch, 2014, S. 112f.), allerdings keine derart zentrale wie bei Fuchs (2010).

Die Publikationen von Dartsch im vorliegenden Band sowie von Oravec (2016) stellen erste wichtige Schritte in Richtung eines stärker vernetzten Diskurses über konzeptionelle Orientierungen für das Musiklernen im Grundschulalter dar. Wünschenswert wäre es, wenn in Zukunft auch die konzeptionellen Schriften selbst stärker die jeweils anderen Ansätze rezipieren und einbeziehen würden.

3.4 Schnittstellen auf der Ebene der Forschung

Als Forschungsdisziplin ist die EMP ein noch junges Fach mit eher punktuell aufscheinenden Forschungsprojekten. Das ist nicht verwunderlich, da sie ein künstlerisch-pädagogisches Hochschulfach ist und in der Regel mit künstlerischen Professuren mit entsprechend hoher Lehrverpflichtung besetzt wird. Dennoch entwickeln sich „Forschungsnischen“ im Fach, welche im Wesentlichen auf empirischen Methoden gründen, so z. B. durch die Beforschung des eigenen Kernbereichs „Musikalische Früherziehung“ mit quantitativen Fragebögen und Testverfahren (Dartsch, 2008), durch die Erforschung kindlicher Kompositionsprozesse anhand von Dokumentenanalysen (Reitinger, 2008) oder durch qualitative Interviews in Anbindung an die aktuelle Kinder- und Kindheitsforschung zur Erforschung kindlicher Bedeutungszuweisungen an Musik und die Musikalische Früherziehung (Weber-Krüger, 2014).

In der traditionell bereits stärker forschungsorientierten schulischen Musikpädagogik ist in den letzten Jahren ein deutlicher Trend zu empirischer Forschung entstanden, der durch die plötzliche Verfügbarkeit von Drittmittelgeldern zur Begleitforschung von Projekten wie JeKi noch unterstützt wurde.⁵

Über diese Evaluationsprojekte kam auch die Grundschule verstärkt in den Blick der schulischen Musikpädagogik, allerdings i. d. R. „nur“ mit ihren erweiterten Musikunterrichtsangeboten, weniger mit dem grundständigen, hauptsächlich fachfremd erteilten, Musikunterricht. Auch trat dabei die ursprünglich außerschulische – und damit auch die Elementare – Musikpädagogik stärker ins Blickfeld der weitgehend in

⁵ Vgl. die Darstellung der Teilprojekte innerhalb des Forschungsschwerpunkts zu „Jedem Kind ein Instrument“ (Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu *Jedem Kind ein Instrument*, 2013).

der Schulmusikpädagogik bzw. allgemeinen Schulforschung verankerten Forscherinnen und Forscher.⁶

Was aber bedeutet es mit Blick auf die unterschiedlichen Fachkulturen für die elementar-musikpädagogischen (und instrumental- sowie gesangspädagogischen) Themen innerhalb dieser Forschungen, wenn diese mehrheitlich von Schulmusikpädagoginnen und -pädagogen durchgeführt werden? Würden Elementare Musikpädagoginnen und -pädagogen andere Fragen stellen oder andere Antworten finden als ihre forschenden Kolleginnen und Kollegen aus der schulischen Musikpädagogik? Hier drängt sich die Forderung nach einer Vernetzung auf dem Gebiet der Forschung geradezu auf.

Besonders stark erforscht wurde die Kooperation innerhalb der interprofessionellen Lehrenden-Tandems an Grundschulen. Damit liegt eine empirische Forschungsbasis zu einer der von uns konstatierten und weiterhin wachsenden Schnittstellen von grundschulischer und Elementarer Musikpädagogik vor, welche im Mittelpunkt des folgenden Kapitels stehen soll.

4 Lehrpersonen in Kooperationen in der Grundschule

Alle vier von uns heuristisch unterschiedenen Ebenen von Schnittstellen manifestieren sich letztlich durch die handelnden Personen, die wir daher nun in den Blick nehmen möchten. Der gerade beschriebenen Forschungslage wegen wählen wir hierfür die Ebene der Berufsausübung und richten unseren Fokus auf die Sichtweisen Lehrender in Tandems innerhalb grundschulischer Kooperationsprojekte mit Musikschulen.

Dazu ziehen wir die Forschungsberichte aus zwei Evaluationsprojekten heran: zwei Artikel aus dem JeKi-Begleitforschungsprojekt GEiGe (Lehmann, Hammel & Niessen, 2012; Niessen, 2014), in dessen qualitativem Sample sich auch vier EMP-Kräfte befanden (vgl. Lehmann,

⁶ Vgl. etwa die Besetzung der Forschungsteams der Begleitstudie zum Nürnberger EMP-Projekt MUBIKIN (Lehmann-Wermser, Hammel & Krupp, 2014; Hammel, Lehmann-Wermser & Krup-Schleußner, 2015) oder der JeKi-Begleitstudien BEGIn, GEiGe oder SIGrun (<http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/> [23.11.2015]).

2015), sowie den Kurzbericht der Evaluation zu MUBIKIN (Lehmann-Wermser, Hammel & Krupp, 2014; vgl. auch Reitinger im vorliegenden Band), einem Projekt, bei dem ausschließlich EMP-Kräfte in den beteiligten Grundschulen gemeinsam mit den dortigen Lehrkräften für den erweiterten Musikunterricht zuständig sind. Ergänzt wird diese Datenbasis um weitere, bisher unveröffentlichte Zitate aus der MUBIKIN-Evaluation.⁷

Besonders interessant bei der Analyse dieser Daten ist für uns, inwiefern sich hier Spuren der verschiedenen Fachkulturen finden, wie wir sie auf der Ebene des Diskurses konstatieren können und inwiefern diese verschiedenen Hintergründe als gegenseitige Bereicherung oder aber auch als hemmend und als Reibungspotential empfunden werden.

Zunächst gilt es, drei wichtige Einschränkungen bei dieser für uns relevanten Fragestellung zu konstatieren: *Erstens* unterrichten in grundschulischen Musikprojekten i. d. R. viele beteiligte Grundschullehrkräfte fachfremd Musik. Sicherlich sind sie wie ihre Musikfachkolleginnen und -kollegen gegenüber den Musikschullehrkräften in einer grundschulpädagogischen „Kultur“ verhaftet, vermutlich haben sie aber nur zu einem geringen Grad auch an den Diskursen schulischer Musikpädagogik teil, wie wir sie oben beschrieben haben. In beiden Forschungsprojekten waren allerdings auch mehrere studierte Grundschulmusiklehrerinnen im Sample und bei MUBIKIN nimmt ein großer Teil des Kollegiums an einer Langzeitfortbildung durch Musikfachkräfte teil. *Zweitens* ist unsere hier gestellte Forschungsfrage kein zentrales Thema innerhalb der Forschungsberichte, auf die wir uns hier beziehen können. *Drittens* wurde selbst die zentrale Fragestellung des Forschungsprojekts GeiGe (nach individueller Förderung im ersten JeKi-Jahr) in weiten Teilen überlagert vom Gesprächsbedarf der Interviewpartnerinnen und -partner bezüglich der vielfach als schwierig und verunsichernd empfundenen Situation im Lehrenden-Tandem.

⁷ Wir danken den Verantwortlichen des MUBIKIN-Projekts sowie der Agentur edukatione für die freundliche Bereitstellung des Datenmaterials und die Genehmigung zur Veröffentlichung.

Weil dieses Thema für die Lehrenden so relevant ist und weil die von uns als erstrebenswert angesehene Vernetzung und gegenseitige Bereicherung von Elementarer und schulischer Musikpädagogik nur durch die handelnden Personen geschehen kann, wofür „echte“ Kooperation zwischen diesen Personen notwendig ist, wenden auch wir uns im Folgenden verstärkt dem Thema der Kooperation im Lehrenden-Tandem zu.

4.1 Theoretische Bezüge

Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) verwenden zur Bestimmung des Begriffs der Lehrenden-Kooperation eine Definition aus der Organisationspsychologie:

„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß, 2004, S. 199, zit. nach Gräsel et al., 2006, S. 206).

Gräsel et al. (2006) definieren weiter drei Formen der Lehrenden-Kooperation: Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Kokonstruktion (S. 209ff.). Austausch betrifft die gegenseitige Weitergabe von relevanten und hilfreichen Informationen oder Materialien ohne weitere Interdependenzen bei Unterrichtszielen und -methoden. Folglich ist ein hoher Grad an Autonomie für das eigene Lehrhandeln gegeben (vgl. ebd., S. 210). Eine arbeitsteilige Kooperation liegt dagegen vor, wenn Lehrende ihre Unterrichtsaufgaben untereinander aufteilen und so zu einer Effizienzsteigerung bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht gelangen. Die Verständigung über Ziele und Inhalte ist hier obligatorisch, das Unterrichtshandeln erfolgt danach weitgehend unabhängig voneinander (vgl. ebd.). Kokonstruktion schließlich betrifft über weite Teile gemeinsam vorbereiteten und durchgeführten Unterricht, bei dem beide Partner Ideen, Aufgaben und Problemlösungen einbringen und verhandeln. Dies erfordert Zeit für Abstimmungsprozesse und setzt in besonderem Maße gegenseitiges Vertrauen voraus, um auch Unsicherheiten und Fehler ansprechen zu können (vgl. ebd., S. 211).

„Dementsprechend kann diese Form der Kooperation als ‚high cost‘ bezeichnet werden: Der Aufwand für gemeinsame Abstimmungen ist relativ hoch und die Gefahr für sachliche und soziale Konflikte größer als bei den anderen Kooperationsformen“ (ebd.).

Gerade in typischen Grundschul-Kooperationen, wie beispielsweise im ersten Jahr des JeKi-/JeKits-Programms in NRW, ist davon auszugehen, dass eigentlich eine kokonstruktive Kooperationsform angestrebt wird, indem beide Tandem-Lehrkräfte, wie es auf der JeKi-Homepage heißt, „gemeinsam“⁸ für den Unterricht verantwortlich sind. Dies stellt besondere Herausforderungen an die beteiligten Lehrkräfte, die sich i. d. R. aufgrund institutioneller Vorgaben und nicht über einen selbst-gesteuerten Teambildungsprozess zusammenfinden.

4.2 Bereichernde Kooperation? Das Lehrenden-Tandem im Spiegel der Interview-Aussagen

Zunächst lässt sich konstatieren, dass zumindest zu Beginn der Maßnahmen JeKi und MUBIKIN (zu diesem Zeitpunkt wurden Lehrenden-Aussagen in qualitativen Interviews erhoben) in den meisten Fällen nicht von einer Kooperation im Sinne von Gräsel et al. (2006) gesprochen werden kann, sofern man tatsächlich Reziprozität, Austausch oder Arbeitsteilung zur definitorischen Bedingung macht. Häufig ist die Musikschullehrkraft allein für die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung zuständig, wie sich etwa in diesem Zitat einer Grundschulkraft bei MUBIKIN zeigt: *„Bisher habe ich es immer nur konsumierend genossen. Ich bin mit meinen Kindern dahin gegangen, habe mitgemacht oder zugeguckt. Aber ich habe selber nichts vorbereitet“* (Lehmann-Wermser et al., 2014, S. 6).

Gleichzeitig verdeutlicht dieses Zitat aber auch, dass bereits ohne „echte Kooperation“ die Tandem-Situation zumindest von Seiten der Grundschulkräfte schon als echte Bereicherung empfunden werden kann. Dies wird unterstützt von einem Zitat einer weiteren Grundschullehrerin bei MUBIKIN:

⁸ <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [23.11.2015].

„Wir könnten auch Musik unterrichten. Aber das ist ein kleiner Unterschied, wenn jemand von außen kommt, der ist total unbefangen. Der kommt nur für Musik und widmet sich nur der Musik. Und der bringt immer frischen Wind herein und wir können davon nur lernen“ (ebd., S. 5).

Hier zeigen sich also erste Spuren dessen, was wir suchen: Die EMP-Kräfte, von denen hier die Rede ist, bringen also aus Sicht der Grundschullehrenden eine Atmosphäre in die Klassenräume, die man „genießen“ kann, die zum „mitmachen“, „abgucken“ und „davon lernen“ anregt. Und es gelingt ihnen, der Musik einen Stellenwert zu geben, wie es den Grundschullehrkräften aus dem Grundschulalltag heraus schwerer fällt.

Mit dieser Aufgabenverteilung – die Musikschullehrkraft übernimmt den gesamten Unterricht, die Grundschullehrkraft ist einfach nur dabei – ist der Anspruch, den MUBIKIN an das Tandem stellt, zumindest was die Tandemstunden selbst angeht, schon erfüllt. Denn hier heißt es auf der Homepage: „Auch die pädagogischen Fachkräfte nehmen an der Stunde teil und erhalten einen umfangreichen Einblick in die Musikvermittlung (Tandem-Prinzip).“ Allerdings steht gleich im Nachsatz: „So können sie das Erlernte mit den Kindern wiederholen, vertiefen und weiterentwickeln.“⁹ Letzteres – was mit obiger Definition u. U. bereits als „arbeitsteilige Kooperation“, eben über die Tandemstunde hinaus, bezeichnet werden könnte – wird allerdings bei MUBIKIN lange nicht immer umgesetzt, obwohl sich die meisten Musikschullehrenden dies ausdrücklich wünschen, eben *„dass sie weiterarbeiten an dem, was ich anstoße“* (Lehmann-Wermser et al., 2014, S. 6).

Der JeKi-Anspruch des „gemeinsamen“ Unterrichtens in der Tandemsituation wird tatsächlich in den seltensten Fällen erfüllt. Dennoch lässt sich sowohl bei JeKi als auch bei MUBIKIN eine weitere verbreitete Form der „Arbeitsteilung“ innerhalb der Tandemstunden finden, die allerdings nicht aus gemeinsamen Absprachen hervorgeht, sondern sich gewissermaßen von alleine einstellt: Während die Musikschul-

⁹ <http://mubikin.nuernberg.de/programm/module.html> [01.10.2015].

kraft den Unterricht gestaltet, ist die Grundschulkraft für die Disziplinierung der Lerngruppe zuständig. Dies wird in der Regel aber von beiden Seiten als unbefriedigend und verunsichernd empfunden. So sagt eine Grundschullehrerin zum JeKi-Unterricht:

„Irgendwo ist es auch schlecht, wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert quasi immer. Damit nehme ich ihm ja auch die Autorität, deswegen wusste ich auch nicht: Soll ich jetzt eingreifen, soll ich nicht eingreifen? Finde ich ganz schwierig“ (Lehmann et al., 2012, S. 201).

Eine verunsicherte EMP-Lehrkraft bei MUBIKIN fragt:

„Was ist Tandem? Sollen sie von mir so etwas wie eine kleine Ausbildung bekommen, sodass sie selber den Unterricht machen könnten oder so ähnlich? Das ist für mich ganz schwierig. Was will man? Was will ich? Was wollen die? Das ist das, wo ich am Anfang auch was falsch gemacht habe und jetzt auch erst verstehe, was Tandem überhaupt heißt. Das müsste zuvor geklärt werden.“¹⁰

Hier wird also deutlich, dass eine echte gegenseitige Bereicherung von Lehrpersonen aus der EMP auf der einen Seite und aus der Grundschul(musik)pädagogik auf der anderen sich nicht unbedingt von alleine entwickelt. Beide herangezogenen Forschungen kommen – wie die gerade zitierte Musikschullehrerin – zu dem Schluss, dass dringend im Vorfeld der Kooperationen und in laufenden Gesprächen die Aufgabenteilung verhandelt und geklärt werden muss, um wirklich eine von beiden Seiten als bereichernd empfundene Kooperation zu erzielen. Hinzu käme dann in einem nächsten Schritt, dass man sich über Ziele, Methoden, Inhalte und Materialien austauschen müsste. Dies scheitert oft an den Rahmenbedingungen der Kooperationen.

4.3 Rahmenbedingungen

Vor allem die von außen kommenden EMP-Lehrkräfte sind mit einigen hinderlichen Rahmenbedingungen konfrontiert. Insbesondere sind hier die in zu geringem zeitlichen Umfang bezahlten Regiezeiten zu nennen sowie das Hin- und Herreisen zwischen verschiedenen Schu-

¹⁰ Zitate wie dieses, die nicht anders gekennzeichnet sind, stammen aus dem unveröffentlichten Datenmaterial der Evaluationsstudie zu MUBIKIN.

len, die mangelnde Zeit zum Austausch mit den Tandemkräften, der Gaststatus an den Schulen – häufig ohne eigene Schlüssel, ohne eigenen Platz im Lehrerzimmer, ohne an Konferenzen oder Fortbildungen der Schulen beteiligt zu sein (vgl. Lehmann et al., 2012, S. 205; Niessen, 2014, S. 14f.). In beiden herangezogenen Studien findet sich auf Seiten von Musikschul- und Grundschulkraften ein Bedauern darüber, dass – so die wörtliche Formulierung in den Interviews beider Studien – Absprachen, wenn überhaupt, nur „zwischen Tür und Angel“ stattfinden können (Lehmann-Wermser et al., 2014, S. 6; Lehmann et al., 2012, S. 205).

Anne Niessen stellt im Rahmen der JeKi-Begleitforschung fest: „Steht kein adäquater Raum zur Verfügung, empfinden die befragten Lehrenden das als Missachtung ihrer Arbeit“ (Niessen, 2014, S. 15). Auch fühlen manche Musikschulkraften im JeKi-Projekt sich schlicht nicht willkommen: *„JeKi ist den Schulen so übergestülpt worden, [sie seien] nicht ins Boot geholt worden. [...] Ich mach da eine gute Arbeit, versuche eine gute Arbeit zu machen und rutsche da an den Rand, als ob ich irgendwie denen etwas aufzwingen würde. Es fühlt sich wirklich so an“* (Niessen, 2014, S. 18).

Frust über die Situation als Gast mit nur partiellem Zugang zu Informationen und Ressourcen kann die Tandem-Situation beeinträchtigen. Ähnliches gilt mit Blick auf den sozialen Status allgemein: Tandems aus EMP- und Grundschullehrkräften werden unterschiedlich vergütet, während die Arbeit, wie sich gezeigt hat, häufig verstärkt bei der Musikschullehrkraft liegt. Letzteres sei an dieser Stelle noch einmal belegt durch eine Grundschullehrkraft, die den JeKi-Unterricht als *„ja nun mal absolut nicht unsere Aufgabe“* bezeichnet (Lehmann et al., 2012, S. 199) sowie durch eine Musikschullehrerin im gleichen Projekt, die von den Grundschullehrkräften lediglich erwartet, dass sie *„nur am Rand sitzen und ein Auge darauf halten“* (ebd., S. 200).

Das Thema unterschiedlicher Vergütung bei gleicher oder sogar mehr Leistung im Tandem ist besonders brisant, weil Musikschullehrkräfte immer häufiger im Honorarvertrag arbeiten (Bossen & Simon, 2011) und sich somit die Schere der sozialen Ungleichheit zwischen den

Grundschullehrkräften und den Musikschullehrkräften noch weiter öffnet als zwischen Grundschul- und festangestellten Musikschullehrkräften.

4.4 Spuren von Fachkulturen?

Dass die Thematisierung von Unsicherheiten in der Tandemarbeit und deren Rahmenbedingungen in den Interviews und entsprechend in den Forschungsberichten einen so großen Stellenwert einnimmt, erklärt, dass weniger über „Fachliches“ geredet und geschrieben wird, u. a., da eben gar nicht viel Austausch zwischen den beteiligten Tandemkräften stattfindet. Einige Spuren lassen sich dennoch finden.

4.4.1 „Frischer musikalischer Wind“ in der Schule

Bereits genannt hatten wir die Begeisterung einiger Grundschulkräfte über den „*frischen Wind*“ der MUBIKIN-EMP-Kräfte, die es schaffen, wirklich „*nur für Musik*“ da zu sein und für eine Atmosphäre sorgen, die man „*genießen*“ kann. Dies passt zu Beschreibungen des JeKi-Unterrichts durch Grundschullehrkräfte, die Musikschulkolleginnen und -kollegen brächten häufig „*wirklich schöne Ideen*“ in den Unterricht ein und gestalteten den Unterricht „*fantasievoll und kreativ*“ (Lehmann et al., 2012, S. 201). Hier wird also die EMP im schulischen Kontext als anders und besonders wahrgenommen.

4.4.2 Eigene musikpädagogische „Programme“

Wenn die MUBIKIN-Grundschulkräfte und die Erzieherinnen über das reden, was sie sich von den EMP-Kräften abgucken, fällt häufig das Beispiel von Rhythmusilben („*das mit diesem „Taa und Titi“, „mit diesem Klatschen*“), die gerade fachfremd unterrichtende Grundschulkräfte und Erzieherinnen hilfreich finden und teilweise in ihren eigenen Unterricht übernehmen. Auch mehrere der Musikschullehrenden selbst sprechen von den Rhythmusilben, die sie häufig gerade als Anfangsritual mit den Kindern verwenden. Mehrfach nennen sie das Lehrwerk „Musik und Tanz für Kinder“ als Orientierung für ihren MUBIKIN-Unterricht. Keine der Musikschulkräfte bei MUBIKIN erwähnt hingegen den schulischen Lehrplan als Orientierung – im Gegensatz zu eini-

gen beteiligten Grundschulkräften, die teilweise das „*eigene Programm*“ der Musikschullehrkräfte im MUBIKIN-Unterricht als nicht ganz zum Lehrplan passend erachten (Lehmann-Wermser et al., 2014, S. 9).

Hier scheinen also bereits Verankerungen in verschiedenen Fachkulturen auf – eine schulische Lehrplanorientierung auf der einen Seite und eine Orientierung am kreativen, aus Sicht der Grundschullehrkräfte „*eigenen*“ EMP-Programm auf der anderen.

4.4.3 Disziplin und Klassenführung

Eine weitere Auffälligkeit besteht darin, dass die Grundschulkräfte häufig von „Disziplin“ sprechen. So geht beispielsweise eine Grundschullehrerin davon aus, es sei *„wichtig zu zweit zu sein, sonst machen die [Kinder] Blödsinn [...] Man wird in der Organisation als Unterstützung gebraucht, die Klasse muss geführt werden und die Disziplin spielt eine ganz große Rolle.“* Ihre EMP-Tandempartnerin macht hingegen deutlich, dass Disziplin für sie keine so große Rolle wie für die Grundschulkolleginnen spielt. Sie habe eine höhere *„Geräuschpegelgrenze“* und halte es für unpassend, einem Kind etwas gleich wegzunehmen oder gar den gesamten Musikunterricht abubrechen, wenn die Klasse unruhig sei: *„Ich bin nicht so. Ich bin das eigentlich gar nicht. Ich lass dann erstmal machen.“*

Auch bei JeKi sprechen die Grundschullehrkräfte von Disziplin und Klassenführung, wobei sie im Vergleich unzufriedener mit den entsprechenden „Leistungen“ ihrer Tandempartnerinnen und -partner sind als bei MUBIKIN. So heißt es bei Lehmann et al.:

„Ihnen fehle meist das „Handwerkszeug [...], mit einer großen Gruppe“ (GL 3) umzugehen. „Schöne Ansätze“ in der Unterrichtsgestaltung würden oft nur deshalb nicht ausgebaut und entwickelt, weil die Musikschulkollegen „halt mit der Gruppe überfordert“ (GL 1) seien und im Unterricht keine klaren Regeln herrschten“ (Lehmann et al., 2012, S. 201).

Während also die Grundschullehrkräfte eher auf die Idee kommen, die Disziplinierung übernehmen zu müssen oder dass die Musikschullehrkräfte Fortbildung im Bereich der Klassenführung erhalten sollten, re-

gen einzelne EMP-Kräfte vor dem Hintergrund ihrer gewohnten Arbeitsbedingungen in der Musikschule an, dass es vielleicht *„sinnvoller wäre, wenn wir eine Klasse zweiteilen, also 12 Kinder jeden Tag. Und dafür die Kinder nur ein Mal pro Woche Unterricht haben. Denn wenn ich etwas entwickeln will, brauchen die Kinder ein bisschen Zeit.“*

4.5 Hinweise auf Fachkulturen

Unsere fachkulturelle Spurensuche stieß also auf leichte Reibungen und gegenseitiges Unverständnis in Bezug auf die teilweise divergierenden musikpädagogischen „Programme“ sowie in Bezug auf Klassenführung. Gleichzeitig scheint uns aber in der Unterschiedlichkeit auch ein Reiz zu liegen, zumindest aus Sicht der Grundschullehrenden. Denn das für die Grundschulkräfte bei MUBIKIN Faszinierende mag zu einem Teil darin begründet sein, dass eine EMP-Kraft sich eben stärker der Musik widmen kann. Sie muss nicht unbedingt – wie Grundschulkräfte – auch im Musikunterricht die möglicherweise schulweit etablierten Disziplin-Regeln beachten oder schlimmstenfalls gar eine Stunde abbrechen und sie sieht sich nicht an Lehrplanvorgaben gebunden.

Die Verwendung von Rhythmussilben scheint gerade auch für fachfremd unterrichtende Grundschullehrkräfte ein attraktives methodisches Angebot darzustellen. Bei entsprechender Einarbeitung könnte hier also auch ein zentraler Aspekt des AMU in den fachfremd erteilten Unterricht integriert werden – wobei zu bemerken ist, dass der AMU die Gordon'schen Rhythmusilben verwendet, während die bei MUBIKIN beteiligten EMP-Lehrkräfte auf Kodály zurückgreifen.

5 Perspektiven

Unsere Suche nach Schnittstellen zwischen (grund)schulischer und Elementarer Musikpädagogik führte zu dem Ergebnis, dass diese beiden musikpädagogischen Teildisziplinen eher nur fragmentarisch verbunden sind. Dennoch besteht viel Raum für eine stärkere Vernetzung beider Schwesterdisziplinen – ohne dass dabei Fachidentitäten aufgegeben werden müssten. Unser Beitrag schließt daher mit einigen Gedanken zu der Frage, wie eine stärkere Vernetzung von schulischer und Elementarer Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule ange-

legt sein könnte. Dabei verlassen wir nun die oben heuristisch entwickelte Systematik der vier Ebenen von Institutionen, Diskursen, Konzeptionen und Forschung.

5.1 Perspektiven für die Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Vernetzung von EMP und Grundschulmusikpädagogik kann bereits in der Berufsausbildung initiiert werden, indem beispielsweise einzelne Kompaktveranstaltungen institutionsübergreifend für Grundschul- und EMP-Studierende gemeinsam angeboten werden. Grundlagen des pädagogischen Handelns innerhalb institutioneller Kooperationen sollten, ebenso wie Formen und Methoden des Team-Teachings, zum regulären Ausbildungsinhalt im EMP- und Grundschulmusikstudium werden. Gleiches gilt für Fort- und Weiterbildungen.

Obwohl zumeist an unterschiedlichen Institutionen verortet, wäre ein Studiengang „Doppelfach Grundschulmusik/EMP“ eine interessante Qualifikationsperspektive.

Die gezielte Etablierung gemeinsamer Fortbildungen für Grundschulmusik- und EMP-Lehrkräfte, aber auch für Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung beider Professionen, kann die angestrebte Vernetzung intensivieren.

5.2 Perspektiven für die Berufspraxis

Auch im Bereich der Berufspraxis in den Grundschulen sind es die gemeinsamen Fortbildungen, die einen direkten Einstieg in den fachlichen Austausch versprechen. Besonderes Potential hat hier unserer Meinung nach die gegenseitige kollegiale Fortbildung, die zugleich auch ein besseres Verständnis der jeweiligen Kooperationspartner, ihrer Ziele und der Wahl ihrer Methoden ermöglichen kann. Auch der Austausch von Praxisliteratur wäre hier ein wichtiges Vernetzungselement, welches zugleich die Unterrichtsvorbereitungen auf Dauer entlasten kann.

Wünschenswert wären außerdem mehr Entlastungsstunden bzw. Regiezeiten für echte Kooperationen auf beiden Seiten.

5.3 Perspektiven für die Forschung und den wissenschaftlichen Diskurs

Nicht zuletzt ergeben sich vielversprechende Ausblicke für die Forschung. Ein erster Schritt wäre die vermehrte Rezeption von Fachtexten der jeweils anderen Disziplin sowie dann auch deren Integration in eigene Publikationen. Auch der Wissenstransfer auf konzeptioneller Ebene sowie die Ausrichtung gemeinsamer Tagungen unterstützt die wissenschaftliche Vernetzung der Fächer. In weiterer empirischer Forschung zu interprofessionellen Lehrenden-Tandems wären gezielte Fragen zur eigenen konzeptionellen Orientierung beim Unterrichten und zur eigenen fachkulturellen Verankerung zu stellen. Ebenso wichtig wären Fragen zur Wahrnehmung des jeweiligen Gegenübers in diesen Belangen sowie zur Wahrnehmung von gegenseitiger Bereicherung oder Behinderung durch die verschiedenen fachkulturellen Hintergründe.

Schließlich ist auf die Entstehung gemischter Forschungsteams aus EMP und (Grund-)Schulmusik zu hoffen, denn gerade in dieser Besetzung kann die adäquate Bearbeitung relevanter Forschungsfragen beider Fächer, aber auch die Genese und Weiterentwicklung eines vernetzten Fachdiskurses gelingen.

Literaturverzeichnis

Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories* (2nd Ed.). Buckingham / Philadelphia: Open University Press.

BMBF (2003). *Verwaltungsvereinbarung. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003 – 2007*. Verfügbar unter: http://www.ganztagsschulen.org/media/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf [01.10.2015].

Bossen, A. & Simon, J. (2011). Schluss mit dem Blick nach unten. *nmz* 3. Verfügbar unter: <http://www.nmz.de/artikel/schluss-mit-dem-blick-nach-unten> [01.10.2015].

- Dartsch, M. (2008). *Studie zu Wirkungen und Voraussetzungen der Musikalischen Früherziehung* (hrsg. für den Verband deutscher Musikschulen). Bonn: VdM Verlag.
- Dartsch, M. (2010). Musikalische Bildung in der Elementarstufe/Grundstufe. Grundlegende Aspekte der Elementaren Musikpädagogik. In Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.), *Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe* (S. 15-25). Bonn: VdM Verlag.
- Dartsch, M. (2014). *Musik lernen, Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Deutsches Musikinformationszentrum (2016). *Kooperationen von Musikschulen im VdM mit allgemein bildenden Schulen und anderen Partnern*. Verfügbar unter: [http://miz.org/downloads/statistik/127/97 Kooperation von oeffentlichen Musikschulen mit allgemein bildenden Schulen 2016.pdf](http://miz.org/downloads/statistik/127/97_Kooperation_von_oeffentlichen_Musikschulen_mit_allgemein_bildenden_Schulen_2016.pdf) [04.03.2016].
- Fuchs, M. (2010). *Musikunterricht in der Grundschule – neu denken, neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Esslingen: Helbling.
- Fuchs, M. (Hrsg.) (2015). *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Esslingen: Helbling.
- Fuchs, M. & Brunner, G. (Hrsg.) (2006). *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 205-219. Verfügbar unter: [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel Fussangel Proebstel Lehrkraefte Kooperation anregen D a.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf) [01.03.2016].

- Gruhn, W. (1998/2005). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim: Georg Olms.
- Gundlach, W. (1979). Kooperation Musikschule – Allgemeinbildende Schule. In D. Wucher & W. Träder (Hrsg.), *Handbuch des Musikschulunterrichts* (S. 331-338). Regensburg: Bosse.
- Gundlach, W. (1984). Musikunterricht in der Grundschule. Die Entwicklung der letzten 15 Jahre. In W. Gundlach (Hrsg.), *Handbuch Musikunterricht Grundschule* (S. 15-24). Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- Hammel, L. (2011). Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. *Theorie und Praxis der Musikvermittlung*: Bd. 10. Münster: Lit. Verfügbar unter: kups.ub.unikoeln.de/4595/1/DissHammelSelbstkonzepte.pdf [16.02.2016].
- Hammel, L., Lehmann-Wermser, A. & Krupp-Schleußner, V. (2015). Elementare Musikpädagogik vom Kindergarten bis in die Grundschule. Erste Evaluationsergebnisse zum Projekt MUBIKIN, *nmz* 3, 28. Verfügbar unter: <http://www.nmz.de/artikel/neue-wege-auch-im-umgang-mit-kritik> [16.02.2016].
- Harnischmacher, C. (1998). Was macht den Fehler zum Problem? Eine Theorie der Bewältigung von Handlungshindernissen des Übens. In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung* (S. 168-207). Augsburg: Wißner.
- Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (Hrsg.) (1997). *Handbuch des Musikunterrichts. Primarstufe*. Kassel: Bosse.
- Jungmair, U. E. (1992). *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs*. Mainz: Schott.

- Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.) (2013). Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität. Bielefeld.
- 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.
- Küntzel, B. (2009). *Musikunterricht*. Kompetent im Unterricht der Grundschule, Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Küntzel, B. (2010). *Kinder & Musik. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Friedrich, Kallmeyer, Klett.
- Lehmann, K. (2015). *Die Sichtweise von Grund- und Musikschullehrenden auf individuelle Förderung im ersten Jahr des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“*. Eine qualitative Untersuchung. Köln: Hochschule für Musik und Tanz Köln. Bisher unveröffentlichte Dissertation.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“ Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 195-212). Essen: Die Blaue.
- Lehmann-Wermser, A., Hammel, L. & Krupp, V. (2014). *Evaluation des Programms MUBIKIN in der Stadt Nürnberg*. Unveröffentlichter Bericht. Kurzfassung verfügbar unter: http://mubikin.nuernberg.de/files/mubikin_evaluation_kurzbericht.pdf [16.02.2016].
- Loritz, M. D. & Schott, C. (Hrsg.) (2015). *Musik – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.

- Matthies, K., Polzin, M. & Schmitt, R. (Hrsg.) (1987). *Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Integration der Fächer Kunst/Musik/Sport*. Beiträge zur Reform der Grundschule: Bd. 69. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Meyer, C. (2005). Ästhetische Erziehung. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 26-28). Kassel: Bosse.
- Meyer, C., Stiller, B. & Dartsch, M. (2010). Einleitung. In C. Meyer, B. Stiller & M. Dartsch (Hrsg.), *Musizieren in der Schule. Modelle und Perspektiven der Elementaren Musikpädagogik* (S. 7-12). Regensburg: ConBrio.
- Niessen, A. (2014). Die Rahmenbedingungen der Lehrendenkooperation im ersten Jahr des musikpädagogischen Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie, *b:em* 5(2). Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=104&path%5B%5D=257> [18.10.2015].
- Nimczik, O. (2007). *Zur „Ver(über)flüssigung“ von Grenzen. Oder: Schulische und außerschulische Musikpädagogik als kooperierende Systeme*. Vortrag im Rahmen des Tages der Musikpädagogik. Landesakademie Heek, 7. September 2007. Verfügbar unter: http://www.lmr-nrw.de/fileadmin/user_upload/lmr-nrw.de/downloads/musikalische_bildung/Vortrag_Nimczik.pdf [20.11.2015].
- Nolte, R. & Druwe, U. (2014). *Hochschule für Musik und Pädagogische Hochschule Freiburg vereinbaren bundesweit einzigartige Kooperation*. Pressemitteilung vom 10.07.2014. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/presse/pressemitteilungen/pm_kooperation_mh_ph.pdf [23.11.2015].
- Nykrin, R. (1978). *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.

- Oravec, L. (2016). *Grundschulspezifische Konzeptionen?* Erscheint in A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Musikpädagogik im Fokus: Bd. 3. Augsburg: Wißner.
- Ott, T. (2005). Musikpädagogische Konzeptionen. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 134-137). Kassel: Bosse.
- Platon (1984/1988). Der Staat. In O. Apelt (Hrsg.), *Sämtliche Dialoge, Bd. 5*. Hamburg.
- Polzin, M., Schneider, R. & Steffen-Wittek, M. (Hrsg.) (1998). *Musik in der Grundschule*. Beiträge zur Reform der Grundschule: Bd. 102. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband.
- Reitinger, R. (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Regensburg: ConBrio.
- Ribke, J. (1995): *Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitserziehung als musikerzieherisches Konzept*. Regensburg: ConBrio.
- Richter, C. (1976). *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Diesterweg.
- Richter, C. (2006). Üben als Musizieren. In U. Mahlert (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 117-135). Wiesbaden [u. a.]: Breitkopf und Härtel.
- Röbke, P. (2014). Kooperation oder Verdrängung? Zum Verhältnis von EMP und schulischem Musikunterricht in der Primarstufe. *üben & musizieren* 4, 6-9.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schneider, R. (1998). Musik in der Grundschule. Musik in der Grundschule ist mehr als Musikunterricht. In M. Polzin, R. Schneider & M. Steffen-Wittek (Hrsg.), *Musik in der Grundschule* (S. 20-27). Beiträge zur Reform der Grundschule: Bd. 102. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband.

- Schulmeistrat, St. (2005). Verbände, musikpädagogische. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 251-254.). Kassel: Bosse.
- Schulten, M. L. (1981). Zur Entwicklung musikalischer Präferenzen. In K.-E. Behne (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation* (S. 86-93). Laaber: Laaber. Verfügbar unter: <http://www.ampf.info/index/publikationen/band02/Bd%20%2006%20Marie%20Luise%20Schulten%20S.%2086%20-%2093.pdf> [06.11.2013].
- Seel, M. (1985/1997). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sobirey, W. (1996). Die „Verlässliche Halbtagsgrundschule“. In Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.), *Neue Wege in der Musikschularbeit (Arbeitshilfen)* (S. 167-171). Bonn: VdM-Verlag.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Starzinger, H. D. (2012). *Schulische und außerschulische Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen. Ein quantitativer und qualitativer Vergleich*. Berlin: Logos.
- Stiller, B. (2010). Elementares Musizieren in der Schule – Möglichkeiten, Chancen und Grenzen von Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen. In C. Meyer, B. Stiller & M. Dartsch (Hrsg.), *Musizieren in der Schule. Modelle und Perspektiven der Elementaren Musikpädagogik* (S. 29-40). Regensburg: ConBrio.
- Universität Koblenz-Landau (2014). *Modulhandbuch Master Studiengang Grundschulbildung. Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz*. Verfügbar unter: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/werkstatt-schmetterlinge/modulhandbuchma14> [23.11.2015].

Wallbaum, C. (2012). Neue Musik als Hörhilfe für eine Art der Weltzuwendung. In M. Dartsch, S. Konrad & C. Rolle (Hrsg.), *neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik* (S. 25-37). Regensburg: ConBrio.

Weber-Krüger, A. (2014). *Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse*. Münster: Waxmann.

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 „Babbeln“, 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.

3 Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht

Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht in der Grundschule

Georg Brunner

1 Vorüberlegungen zum Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts

Das Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts ist mit seinen 15 Jahren fast schon in die Tage gekommen (erstmalig vorgestellt in Bähr, Gies, Jank & Nimczik, 2001), besitzt aber nach wie vor eine gewisse Aktualität – gerade erst wurde auf der didacta 2015 „Music step by step 2“ (Gies & Jank, 2015) vorgestellt – und bietet noch einigen „Zündstoff“ in der musikdidaktischen Diskussion, was sich z. B. in einigen kritisch-konstruktiven Beiträgen in der im Juli 2014 erschienenen Festschrift für Mechtild Fuchs, welche eine der exponiertesten Vertreterinnen des Aufbauenden Musikunterrichts in der Grundschule ist, niederschlug (vgl. Brunner & Fröhlich, 2014; darin vor allem die Beiträge von Jank, Khittl, Stroh, Brunner und Fröhlich).

Bevor auf einige Beispiele für Aufbauenden Musikunterricht in der Grundschule eingegangen wird, folgen zunächst einige Vorbemerkungen.

Das will Aufbauender Musikunterricht nicht:

- nur Patterns trainieren
- individuelle Bedürfnisse der Kinder ausblenden
- ein starres Korsett auferlegen
- Kreativität nicht befördern
- den Musikunterricht neu erfinden (vgl. Bechtel, 2015)

sondern...

- Lust am Lernen provozieren und Kinder (individuell) fördern durch Fordern
- der Lernspirale folgen (vom eigenen Handeln zu zunehmendem Können über sich entwickelndes Handlungswissen hin zum Begriff: Lernen von Musik steht über dem Lernen über Musik)
- Fähigkeiten Schritt für Schritt aufbauen und üben
- Anspruch auf musikalische Qualität beim Musizieren einfordern
- vielfältige Umgangsweisen ermöglichen (Eröffnung eines weiten musikalischen Horizonts)
- außerschulische Gebrauchspraxen einbinden (vgl. Gies & Jank, 2015, S. 14)

Der Aufbauende Musikunterricht wendet sich gegen eine „Patchwork-Didaktik“, d. h. eine zusammenhanglose Aneinanderreihung von „schönen“ Stunden (vgl. Helbling Verlag, 2015a). Dies versucht er dadurch zu erreichen, dass Lernsequenzen entwickelt werden, die Bezug nehmen auf Erkenntnisse der Neurowissenschaften und Lerntheorien. Basis bildet etwa die Ausbildung von verschiedenen mentalen Repräsentationsformen, die im Bereich des Konnektionismus und Konstruktivismus zu verorten sind (vgl. Jank, 2013, S. 66-68; vgl. Spychiger, 2015). Diese können in Anlehnung an Forschungsergebnisse von Jeanne Bamberger, Jerome Bruner, Edwin E. Gordon und Wilfried Gruhn (zusammenfassend bei Gruhn, 2008) als fortschreitend von *figural* über *formal* hin zu *symbolisch* beschrieben werden. Vereinfacht ausgedrückt mündet dies in das von Edwin E. Gordon formulierte Postulat „*Sound before Sign*“ (Gordon, 2007, S. 110, S. 270). Ausgangspunkt jedes musikalischen Lernens ist dabei das Handeln. Über das Handeln werden Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt, die dann wiederum in Begriffe münden. Hans Aebli (1983, S. 386) spricht in Anlehnung an John Dewey von einer Lernspirale, die letztlich für alle musikalischen Entwicklungsstadien Gültigkeit besitzt und deshalb in schulischen Kontexten immer wieder beachtet werden muss. Dabei kommt dem Imitationslernen bzw. dem Lernen am Modell sowie der Übung und

Wiederholung (deliberate practice) eine entscheidende und grundlegende Rolle zu. Ebenso sollte aber selbstbestimmtes, entdeckendes Lernen im Sinne eines (gemäßigten) Konstruktivismus seinen festen Platz im Musikunterricht haben. In den letzten Jahren konnte darüber hinaus die enorme Bedeutung eines positiven musikalischen Selbstkonzeptes für das musikalische Lernen empirisch belegt werden (vgl. dazu ausführlich Spychiger, 2015). Alle diese Erkenntnisse schlagen sich im Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts u. a. in einem sequenziell gestalteten Ablauf nieder, den jeder, der einmal ein Musikinstrument erlernt hat, bereits erfahren hat. So sollen vor allem musikalische Fähigkeiten, aber auch weitere Kompetenzen wie z. B. Hören und Beschreiben, Bewegen, Kontexte herstellen, Bearbeiten und Erfinden, Lesen und Notieren oder Anleiten durch aufeinander aufbauende Lernbausteine bei Schülerinnen und Schülern gefördert werden.

Der Aufbauende Musikunterricht erfindet den Musikunterricht allerdings nicht neu. Im Gegenteil: Er knüpft in seinen drei Praxisfeldern (1) vielfältiges musikalisches Gestalten, (2) Aufbau musikalischer Fähigkeiten und (3) Erschließung von Kulturen (vgl. Helbling Verlag, 2015b) an bereits existierende Konzepte an: so etwa im Bereich des Praxisfeldes (1) an die Handlungsorientierung (Rauhe, Reineke & Ribke, 1975) oder an den in den USA entwickelten Praxialen Musikunterricht (Elliott, 1995), im Praxisfeld (2) mit Rhythmussprache und Solmisation an Zoltan Kodály (1960) oder Justine Ward (Combe, 1987) sowie im Praxisfeld (3) an die Introduction in Musikkultur (Antholz, 1972) oder die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume (Rolle, 1999) und bündelt diese. Deutliche Parallelen (aber auch Unterschiede) zur Elementaren Musikpädagogik (Dartsch, 2014; s. hierzu auch den Beitrag von Dartsch im vorliegenden Band) lassen sich ebenfalls ziehen. Die Elementare Musikpädagogik versteht sich als ein grundlegender Musikunterricht, der noch keinen spezialisierten Umgang mit Musik, wie etwa das Spiel eines Instruments, intendiert. Der Unterricht basiert deshalb auf einer gewissen Breite: „Als Unterrichtsfach ist die Elementare Musikpraxis nicht auf eine bestimmte Altersgruppe beschränkt, obgleich sie besonders für Kinder vor der Einschulung nach-

gefragt wird“ (Dartsch, 2014, S. 88). Ihre Prinzipien können also auch für Schulkinder, Jugendliche oder Erwachsene bedeutsam sein.

Mechtild Fuchs hat 2015 für die Grundschule ein Strukturmodell entwickelt und darin bedeutsame Aspekte des Musikunterrichts wie folgt zusammenfassend dargestellt und noch weiter ausdifferenziert:

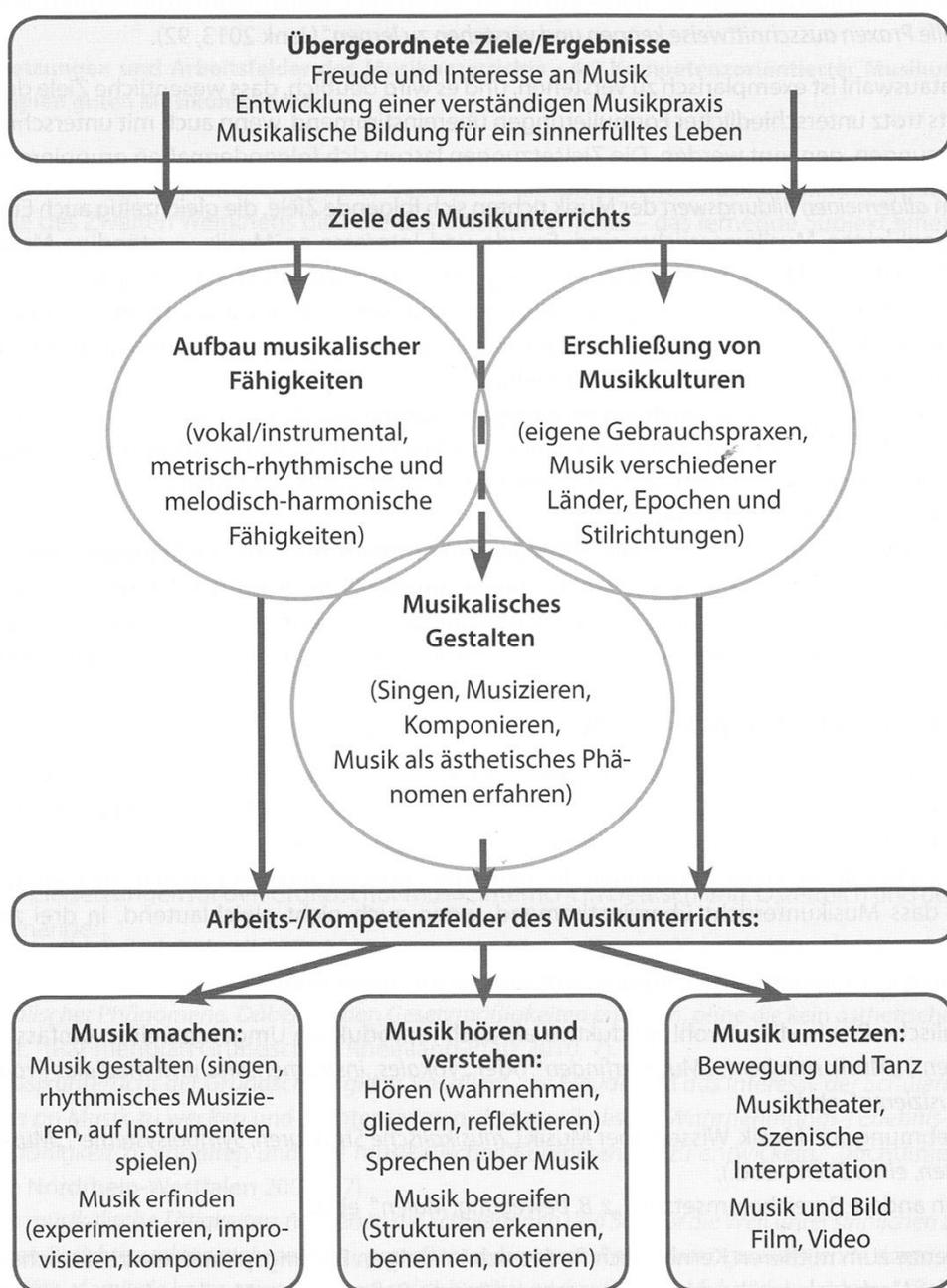


Abb. 1. Strukturmodell des Musikunterrichts (aus: Fuchs, 2015, S. 90).

Deutlich erkennbar sind eine Hierarchisierung der Vorstellungen und Ziele sowie deren Operationalisierung in verschiedenen Kompetenzfeldern. Unverkennbar sind Formulierungen aus dem Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts im Bereich der Ziele, allerdings ergänzt im Feld „Musikalisches Gestalten“ um die Erschließung der ästhetischen Qualität von Musik. Die Arbeits- und Kompetenzfelder wiederum greifen die Umgangsweisen von Dankmar Venus (erstmalig 1969) auf, die bis heute viele Bildungs- und Lehrpläne bestimmen. Ausgegangen wird bei diesem Modell von Fuchs von der Idee der Grundschule als einzige „Musikschule für alle Kinder“ ohne Berücksichtigung sozialer Herkunft.

2 Ausgewählte Lernbereiche

Im Folgenden soll auf zwei wesentliche Bereiche des Musikunterrichts eingegangen und aufgezeigt werden, wie aufbauend gearbeitet werden kann: „Musik: handeln und begreifen“ sowie „Musik: hören, wahrnehmen, gliedern und reflektieren“. Die beiden Lernbereiche beziehen sich auf alle drei in der obigen Systematik dargestellten Ziele des Musikunterrichts sowie vor allem auf „Musik hören und verstehen“ der Arbeitsfelder. Dabei werden aber auch die beiden anderen Arbeitsfelder teilweise berührt. Diese beiden Lernbereiche wurden ausgewählt, weil erstens „Musik: handeln und begreifen“ bislang im Musikunterricht der Grundschule am wenigsten berücksichtigt wurde und weil zweitens „Musik: hören, wahrnehmen, gliedern und reflektieren“ ein Bereich des Musikunterrichts ist, der z. B. auch Kulturererschließung und ästhetisches Erleben inkludiert; zwei Bereiche, die der Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts gelegentlich vorgeworfen wurde zu vernachlässigen.

2.1 Musik: handeln und begreifen

Bei „Musik: handeln und begreifen“ geht es im Kontext des Aufbauenden Musikunterrichts um eine andere Sichtweise auf das, was z. B. in Schulbüchern als elementare Musiklehre bzw. Musiktheorie bezeichnet wurde. Es soll, um Nachhaltigkeit zu gewährleisten, Folgendes erreicht werden:

- Verbindung von theoretischen Inhalten mit musikalischer Vorstellung
- Verstehen struktureller Grundlagen der Musik und sie als sinnvolle Art der Kommunikation begreifen (vgl. Fuchs & Brunner, 2015, S. 218)

Im Mittelpunkt steht das Bestreben, der Musik Bedeutungen zu geben. Zugrunde liegt die von Wilfried Gruhn formulierte Vorstellung von Bedeutungskonstruktion: „Erkennen von etwas als etwas“ (Gruhn, 2003b, S. 113). Dies kann sowohl semantisch (Ausdrucksgehalt: traurig, fröhlich, majestätisch) als auch syntaktisch (z. B. Parameter, Form) erfolgen. Beide Bereiche sollen nun mit Beispielen gefüllt werden.

Zunächst zur syntaktischen Ebene: Hierbei handelt es sich um die Regeln der Tonbeziehungen, um Tonordnungen, Intervalle, Harmonik, Metren und Rhythmen sowie um die Bildung kleiner und größerer Formeinheiten. Diese Elemente zu erkennen und aktiv gestaltend mit ihnen umzugehen, setzt ein musikspezifisches Denken, die sogenannte Audiation, voraus, wie sie der amerikanische Musikpsychologe Edwin E. Gordon formuliert hat. Gordon definiert Audiation folgendermaßen:

„Audiation is the foundation of musicianship. It takes place, when we hear and comprehend music for which the sound is no longer or may never have been present. One may audiate when listening to music, performing from notation, playing ‘by ear’, improvising, composing, or notating music” (The Gordon Institute for Music Learning, 2015).

Wer in dem Maße audiiert kann, wie es bereits in der Grundschule erlernt werden kann und sollte, kann nach Mechtild Fuchs (Fuchs & Brunner, 2015, S. 219):

- „schon vertraute Melodien und Rhythmen beim Hören wiedererkennen,
- eine gehörte Melodie mit schon bekannten Melodien vergleichen, und dabei Übereinstimmungen, Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten feststellen,
- einen Rhythmus in ein Metrum einordnen, eine Melodie in eine Tonalität einordnen (etwa mit Hilfe von rhythmischen und tonalen Silben),

- einfache Melodien und Rhythmen zu einer sinnvollen Einheit ergänzen (z. B. eine Melodie zu ihrem Grundton führen, einen Rhythmus im gegebenen Metrum fortführen),
- melodische und rhythmische Patterns imitieren und selbst erfinden,
- Lieder und Rhythmusstücke selbst erfinden,
- vertraute melodische und rhythmische Patterns im Notenbild wiedererkennen,
- melodische und rhythmische Einheiten notieren und lesen,
- melodische und rhythmische Einheiten formal gliedern und einfache Formen erkennen.“

Die Entwicklung von Audiation ist an Handlung gebunden und wird auf prozeduralem Wege erworben (vgl. Gruhn, 2003a, S. 97). Durch vielfältige musikpraktische Handlungen und Erfahrungen entwickeln die Kinder eine implizite Vorstellung von musikalischen Strukturen. Diese bilden die Basis für das deklaratorische Lernen, bei dem die musikalischen Erfahrungen durch Begriffs- und Regelbildung explizit und kognitiv verfügbar gemacht werden.

In der Vorstellung von Edwin E. Gordon, aber auch Jerome Bruner, erfolgt die Entwicklung in verschiedenen Stufen. Diese Stufen sind aber keiner starren Abfolge unterworfen, sondern erlauben Schleifen, Umkehrungen, Neubeginne und können bzw. müssen letztlich individuell gestaltet werden. Sie bieten somit Differenzierungsmöglichkeiten für den Unterricht.¹ Grundsätzlich wird aber davon ausgegangen, dass selbst bei einem gleichen Angebot für alle Kinder eine individuelle Förderung und Entwicklung ermöglicht wird.

¹ Es obliegt letztlich der Lehrkraft, adäquat differenzierte und individuell abgestimmte Aufgaben zu stellen. In diesem Artikel erfolgen an ausgewählten Stellen Hinweise auf individuelles Lernen und Differenzierungsmöglichkeiten.

3. Symbole verwenden: Noten lesen und schreiben
2. Strukturen benennen: Einführung rhythmischer und tonaler Silben
1. Mit dem Körper lernen: Koordination, Stimmbildung, Aufbau musikalischer Basisfähigkeiten

Abb. 2. Stufenmodell (aus: Fuchs, 2010, S. 55; vgl. Süberkrüb, 2003; vgl. Jank, 2013, S. 129).

Die folgenden Praxisvorschläge sollen über einen längeren Zeitraum regelmäßig ca. 10 Minuten lang und stets im Wechsel mit ästhetischem Erleben des Ganzen (Singen von Liedern, Tanzen, Hören von Musikstücken) durchgeführt werden. Sie helfen der Entwicklung einer Bewusstmachung grundlegender musikalischer Phänomene. Dabei erfolgt in Anlehnung an Piaget (Montada, 1987) sowie resultierend aus Erkenntnissen der Forschungen zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten zunächst eine Trennung der Bereiche Rhythmus und Melodik/Harmonik (vgl. zusammenfassend bei Gembris, 2005, S. 404: Erst mit 7-8 Jahren können rhythmische und melodische Aspekte gleichzeitig erfasst werden; s. auch Gordon, 2007, S. 27-44).

2.1.1 Mit dem Körper lernen

Metrisch-rhythmisches Lernen wird in verschiedenen Stufen angebahnt. Zunächst erarbeiten die Kinder ametrische und metrisch gebundene Bewegungen (Naturbilder wie Wind, Wasser, Nebel, Fische bzw. Gangarten von Tieren wie Ponys, Elefanten, Frösche). Dies geschieht in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit. Daran schließen sich Metrum und Gewichtserfahrung an. Die Lerngruppe hört Stücke im 2er- und 3er-Metrum wie z. B. tanzbare Musik aus verschiedenen Stilrichtungen und Genres, während Schwerpunkte körperlich erfahrbar gemacht werden: z. B. auf Zehenspitzen stellen, bei schweren Zählzeiten auf den ganzen Fuß fallen lassen, auf Oberschenkel mittippen, dazu gehen mit deutlicher Betonung der „Eins“ im Takt. Nachfolgend können textlose Rhythmusstücke (z. B. Lokomotive) eingebaut werden:

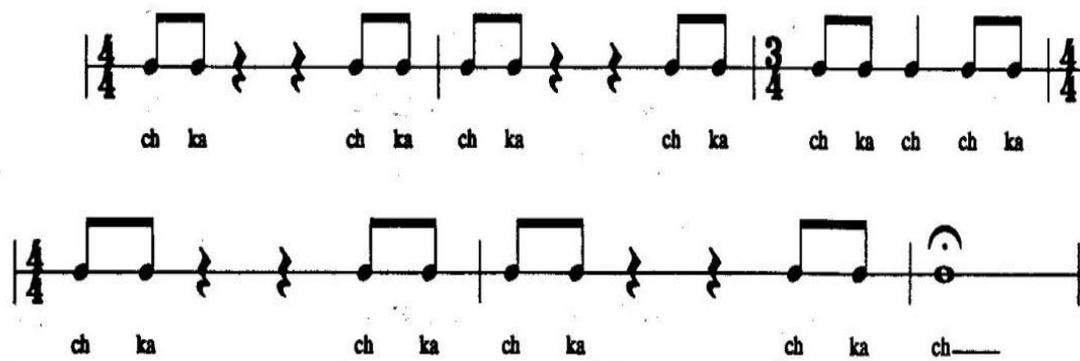


Abb. 3. Textloser Rhythmus (aus: Gordon, Bolton, Hicks & Taggart, 1993, S. 129).

Ebenso hilfreich ist die Umsetzung von Sprechversen, Gedichten oder Raps, wie man sie zahlreich in aktuellen Liederbüchern wie z. B. „Mikado“ findet (s. Becker et al., 2002, S. 116, S. 118). Jene lassen sich einfach in Bodypercussion-Stücke umwandeln bzw. mit Bodypercussion kombinieren. Dabei können die Kinder verschiedene individuelle Lösungen etwa in Kleingruppen finden.

Ein weiterer Schritt liegt in der Arbeit mit rhythmischen Patterns. Patterns sind wiederkehrende Muster bzw. Bausteine, auf die sich Musik reduzieren lässt. Die Erarbeitung erfolgt stets durch Imitationslernen (Vor-/Nachmachen), nonverbal (gestisch anzeigen, wann Lehrkraft bzw. Kinder an der Reihe sind), durch Arbeit im Loop (zu einem Grundmetrum, der z. B. mit den Füßen dargestellt wird, werden rhythmische Patterns ausgeführt, z. B. durch Patschen auf die Oberschenkel oder Tippen mit dem Finger auf den Handrücken; das Grundmetrum, der Makrobeat, läuft ständig weiter; somit wird über einen längeren Zeitraum musiziert) – und ohne Noten.

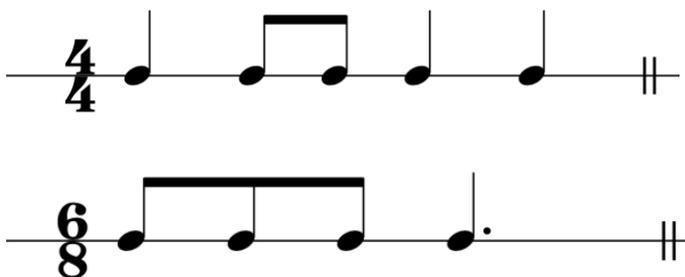


Abb. 4. Rhythmische Patterns im 2er- und 3er-Metrum.

Tonales Lernen (melodisch/harmonisch) geht zunächst von einer bewussten Wahrnehmung von Melodieverläufen aus. Die Melodien erarbeitet die Lehrperson durch Vor-/Nachsingen. Dazu bewegen sich die Kinder den Melodieverlauf imitierend im Raum oder zeichnen den Melodieverlauf durch Luftschrift oder „Dirigat“ nach.

Wichtiger Bestandteil der Audiation in tonaler Musik ist die Grundtonbezogenheit. Grundtöne können einfach melodisch und harmonisch erfahrbar gemacht werden: Auf der melodischen Ebene enthält die Lehrkraft beim Vorsingen einer Melodie den Grundton vor, er wird von den Kindern ergänzt; auf der harmonischen Ebene erhalten Lieder eine einfache Begleitung mit Akkordgrundtönen, etwa nur der I. und der V. Stufe (s. Abb. 5). Die Stufen zeigen die Kinder mit Daumen für die I. Stufe und mit allen fünf Fingern für die V. Stufe an.



Abb. 5. „Hänschen klein“ mit Grundtonbegleitung.

Die weitere Arbeit mit tonalen Patterns dient der Erarbeitung von Basisrepertoire – viele Songs lassen sich auf ähnliche Strukturen zurückführen – sowie der Erhöhung der stimmlichen Treffsicherheit. Verwendung finden neutrale Silben wie z. B. *ba*, *na*, *nu*. Gearbeitet wird im Sitzkreis, wobei die Patterns einzeln mit kleiner „Audiations-Pause“ dazwischen vor- und nachgesungen werden. Anschließend singt die Gruppe die Patterns im Zusammenhang.



Abb. 6. Melodische Patterns zu „Hänschen klein“.

Ein Grundpfeiler der Gordon'schen Lerntheorie bildet das unterscheidende Lernen (vgl. Gordon, 2007). Dabei erlernen die Kinder, tonale und metrische Basiskategorien zu unterscheiden. Für die Unterschei-

dung von Dur und Moll werden etwa Dur-Lieder in Moll und umgekehrt gesungen. Für das Erkennen von 2er- und 3er-Metren führen die Kinder Stücke sowohl im 2er- als auch im 3er-Metrum aus. Die Lehrkraft macht die Unterschiede bewusst.

Schließlich sammeln die Kinder weitere Erfahrungen mit Klangfarben (hell-dunkel, hart-weich etc.) und (basalen) Parametern (hoch-tief, laut-leise, schnell-langsam) sowie Patterns durch Instrumentalspiel (mit Alltagsgegenständen, selbst gebastelten Instrumenten, Orff-Instrumenten, Boomwhackers, Blockflöten, Ukulelen etc.), indem Liedbegleitungen, Improvisationen und Klanggeschichten gestaltet werden. Hier ist Platz für produktive Selbsttätigkeit und damit individuelles und natürlich differenziertes Lernen sowie die eigene Entwicklung. Das bereits Erlernte wird in eigenen kleinen kreativen „Produktionen“ angewandt und vertieft.

2.1.2 Strukturen erfassen mit rhythmischen und tonalen Silben

Musik und Sprache ergeben erst durch eine gewisse Ordnung und Beziehung von Tonhöhen sowie Tondauern bzw. Silben sowie Wörtern einen Sinn. Um diese Strukturen in der Musik deutlich und begreifbar zu machen, bedient man sich in verschiedenen Kulturen und musikpädagogischen Konzepten bei der Arbeit mit Rhythmen einer Unterlegung mit verbalen Silben. Diese unterscheiden sich je nachdem, was verdeutlicht werden soll: Im Bereich der Populären Musik imitiert man etwa die Klänge des Drumsets durch *Dun – Tschak – Tiki* (Reiter, 1998), Orff und Keetman bereiten kindliche Improvisationen durch die Verwendung von bekannten Begriffen wie *Bir-nen, Sil-vi-a vor* (Orff & Keetman, 1950, S. 68f.), der ungarische Musikpädagoge und Komponist Zoltan Kodály (1960) zielt auf das Erlernen der absoluten Notation durch die Verwendung von *ta* für Viertel oder *ti* für Achtel ab, während Edwin E. Gordon (2007) auf klangliche Unterscheidung von betonten und unbetonten Schlägen durch die Verwendung der Silben *du* und *dei* bzw. *du-da-di* abzielt. Im Aufbauenden Musikunterricht hat man sich für die Rhythmussprache nach Gordon entschieden, da diese den Lernweg von Metrik-Rhythmik durch den ganzen Körper über die Er-

fassung der Strukturen hin zur Notation am besten begleitet (vgl. Fuchs & Brunner, 2015, S. 230).

Ebenso haben sich für die Relationen der Tonhöhen verschiedene „Versprachlichungen“ etabliert (zusammenfassend bei Dartsch, 2014, S. 116-123) wie z. B. die Solmisation.

2.1.2.1 Umgang mit rhythmischen Silben

Zunächst ein kurzes Beispiel im 2er-Metrum mit rhythmischen Silben nach Gordon:

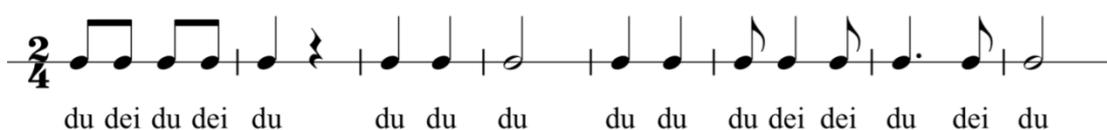


Abb. 7. Rhythmusssprache nach Gordon.

Die Erarbeitung geschieht am besten im Sitzkreis zum Grundpuls (Makrobeat, z. B. durch Wippen mit dem Fuß oder den Fersen), durch Vor-/Nachmachen kleiner sinnvoller Abschnitte (hier z. B. 2-taktige Patterns), wobei man ständig im musikalischen Fluss bleibt (Loop). Sitzen die Patterns, so kann man sie auf Bodypercussion und/oder Instrumente übertragen sowie mit Sprechversen und Liedern kombinieren. Hier bieten sich wiederum Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung.

Um Nachhaltigkeit und eigene Erfindungen zu fördern, sollen die Kinder die Regelmäßigkeit in Grundzügen erkennen können: *du-dei* für ein 2er-Metrum, *du-da-di* für ein 3er-Metrum.

Verfügen die Kinder über ein gewisses Basisrepertoire an Patterns, so können sie individuell und nach ihren Möglichkeiten differenziert Eigenes erfinden (z. B. Rondos, Stomp-„Choreographie“) und das Gelernte vertiefen, z. B. durch Erraten von Liedern und Übersetzung von Patterns in Rhythmusssprache (Hinweis: Dies geschieht alles ohne Noten).

2.1.2.2 Umgang mit tonalen Silben

Bei der sogenannten relativen Solmisation – sie geht auf Guido von Arezzo (11. Jh.) zurück – bedient man sich der Silben *do-re-mi-fa-so-la-*

ti. Dabei gibt *do* den Grundton in Dur und *la* den in Moll an, unabhängig von der absoluten Tonhöhe. Die Silben helfen, die Funktion der Töne in einem tonalen Gefüge zu bezeichnen und zu erkennen: Grundtöne, Intervalle, Halbtöne, Dreiklänge, Funktionstöne für Grundtonbegleitung (I. – IV. – V. Stufe: *do – fa – so*).

Auch hier zunächst ein Beispiel für tonale Silben:



Abb. 8. Beispiel für tonale Silben („Hänschen klein“).

Die Einstudierung erfolgt wie bereits oben bei den tonalen Patterns beschrieben. In einem weiteren Schritt wird das Lesen und Schreiben von Noten gelernt: Die Notenschrift hat dabei keinen Selbstzweck, sondern ist Mittel zum einfacheren Musizieren, Singen und Reflektieren. Und: Notiert wird das, was man schon musikalisch erfahren hat (ausführlich hierzu Fuchs, 2010, S. 175-221).

2.1.3 Einfache Formprinzipien

Neben rhythmischen und tonalen Strukturen sind es grundlegende Formprinzipien, die die Musik bestimmen (Hinweis: Grundsätzlich können auch die folgenden Übungen ohne Noten durchgeführt werden).

Wiederholung und Reihung werden bereits beim Imitationslernen von Patterns erfahren: Ruf und Rufwiederholung bzw. Call and Call.

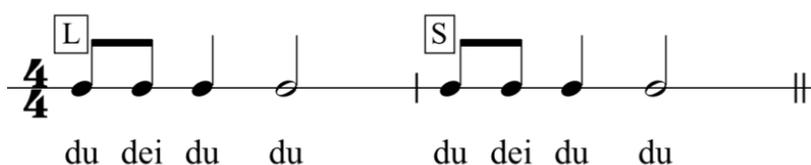


Abb. 9. Call and Call mit Rhythmussprache (L = Lehrkraft, S = SchülerIn).

Werden Patterns von den Kindern ergänzt (z. B. reihum im Sitzkreis oder später auch in Partnerarbeit), so erfahren sie ein weiteres grundlegendes Prinzip: Frage und Antwort bzw. Call and Response.

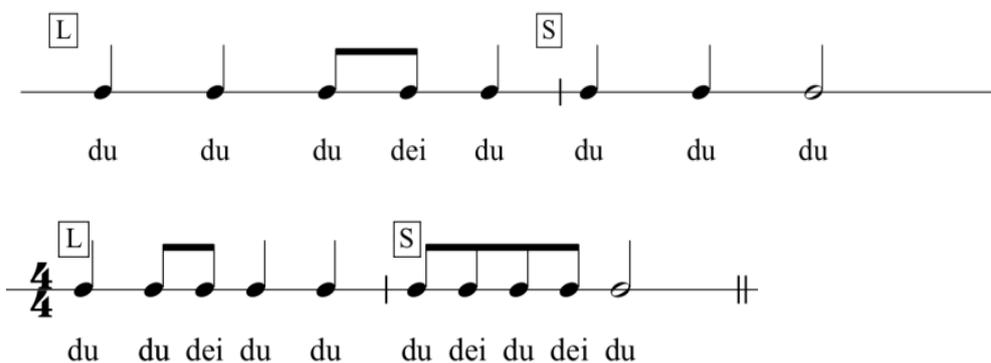


Abb. 10. Call and Response mit Rhythmussprache.

Diese Verfahren finden sich in vielen musikalischen Themen (z. B. Vivaldi – „Herbst“, 1. und 3. Satz, aus den „Vier Jahreszeiten“) oder der barocken Wechselchörigkeit (z. B. Händel – „Wassermusik“, D-Dur-Suite, 1. Satz: Allegro).

Ein weiteres wichtiges Gestaltungsprinzip bildet das Rondo. Leicht lässt sich ein rhythmisches oder melodisches Rondo durch die Aneinanderreihung eines „Tutti“-Refrains und bereits erlernten rhythmisch-melodischen Patterns selbst gestalten. In dem hier gegebenen Beispiel wählen die Kinder für ihr „Solo“ selbständig und individuell nach ihren bereits erworbenen Fertigkeiten aus dem Pattern-Pool aus. Musiziert wird z. B. im Sitzkreis im Uhrzeigersinn:



Abb. 11. Melodisches Rondo: Refrain.



Abb. 12. Melodisches Rondo: Pattern-Pool.

In einem weiteren Schritt werden Vordersatz und Nachsatz (Frage-Antwort) gebildet. Die Lehrkraft singt (oder spielt) vor, ein Kind ergänzt (dies kann im Kreis reihum geschehen oder später auch in Partner- oder Kleingruppenarbeit; wiederum bieten sich Differenzierungsmöglichkeiten und individuelles Lernen an).



Abb. 13. Vorder- und Nachsatz.

Eine gute Möglichkeit, symmetrisch-periodische Phrasenbildungen (Frage-Antwort) erfahrbar zu machen, stellt die Textierung von Melodien dar. Die von den Kindern selbst zu erfindenden Textunterlegungen sollten dabei die Struktur der Musik sprachlich verdeutlichen:



Abb. 14. Leopold Mozart – „Menuett“ aus dem Notenbuch für Nannerl (1759) mit Textunterlegung.

Reiht man nun verschiedene bereits erfundene Frage-Antwort-Phrasen aneinander, so lassen sich einfache Liedformen bilden, z. B. eine zweiteilige AB-Form (Beispiel 1 + 2) oder eine dreiteilige ABA-Form (Beispiel 1 + 2 + 1) (s. Abb. 15).



Abb. 15. Beispiele für einfache Liedformen.

Ist die Notenschrift noch nicht eingeführt, so kann man z. B. mit Hilfe der Freeware Audacity den Formverlauf anhand einer Wave-Datei

über Beamer mitverfolgen. Beim Vorspielen gibt der mitlaufende Cursor eine erste Orientierung. Anschließend lassen sich Gliederungsmöglichkeiten mit den Kindern erarbeiten (s. Abb. 16).

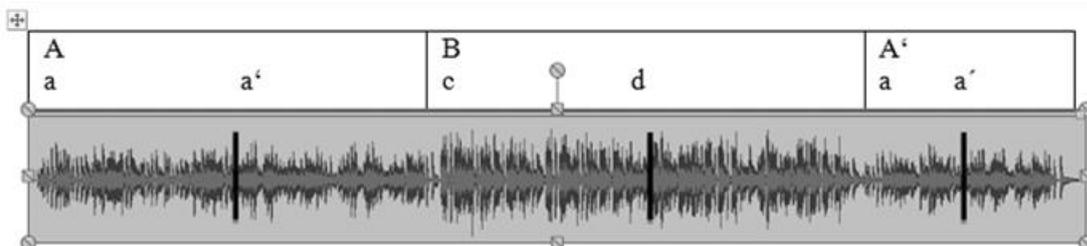


Abb. 16. Wolfgang Amadeus Mozart – „Menuett“ KV 1.

Im Folgenden findet sich eine Möglichkeit, die bisher erworbenen Fähigkeiten miteinander zu kombinieren: Formprinzipien, Grundtonsingen, harmonische Fertigkeiten. Gut eignen sich hierzu ein Blues oder Rock'n'Roll (z. B. „Freight train Blues“, „Dracula Rock“, „Rock around the clock“).



Abb. 17. Grundtöne zum Blues-Schema.



Abb. 18. Dreiklänge zum Blues-Schema.

Abb. 19. Dreistimmiger Satz zum Blues-Schema.

2.2 Musik: hören, wahrnehmen, gliedern und reflektieren

Nach der *KIM-Studie* von 2012 des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (KIM-Studie, 2012) hören vier von fünf Kindern regelmäßig Musik. Musikhören (28 Items standen zur Auswahl) rangiert bei Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren unter den häufigsten Freizeitaktivitäten auf Rang 6 hinter Hausaufgaben/Lernen, Fernsehen, Freunde treffen, draußen spielen, drinnen spielen. Hören nimmt also einen ganz großen Stellenwert im Leben der Kinder ein.

Der Gehalt einer Musik wird von Kindern (und nicht nur von ihnen) häufig mit Ausdrucksbegriffen wie traurig, fröhlich, aufgeregt, energisch, stolz, königlich, cool etc. beschrieben. Im Bereich Musikhören sollen Möglichkeiten des Sprechens über Musik aufgebaut werden. Das bezieht sich sowohl auf das emotionale und ästhetische Hören als auch auf ein Hören, bei dem einfache musikalische Fachbegriffe zum Einsatz kommen sollen. Ebenso sollen die Fähigkeiten „Gliedern“ und „Reflektieren“ weiterentwickelt werden.

In der Elementaren Musikpraxis spielen Verfahren eine Rolle, die gerade das Hören von Musik unterstützen. Dartsch (2014) spricht hierbei etwa von Aktionsformen wie „Sensibilisierung“, „Exploration – Ausprobieren und Erkunden“ oder von Inhaltsbereichen wie „Wahrnehmen und Erleben“ und „Denken und Symbolisieren“. Gefordert wird insgesamt ein vielfältiger Umgang mit verschiedenen Materialien zur Klangerzeugung sowie eine stilistische Offenheit (vgl. Dartsch, 2014, S. 88-96).

Als Hörvorbereitung zum *emotionalen Hören* dienen in einem Aufbauenden Musikunterricht etwa folgende Aktionsformen:

- Sich zur Musik bewegen (im Sitzen, im Stehen, im Gehen: Richtung Zeigen, Vibrationen darstellen, mit Gegenständen: Tücher, Fallschirm, Stöcke)
- Malen zur Musik (Linien/Farben, bildliche Vorstellungen, auch Partnerbilder malen: dabei immer Reflexion, z. B. Vergleich der Bilder, sich in andere Bilder einfühlen, Bezug zur Musik herstellen; gemalte Bilder mit Körperteilen (z. B. Arme) zur Musik „nachzeichnen“)

Derart vorbereitet wird ein Vokabular zur emotionalen Beschreibung von Musik aufgebaut. Zunächst äußern die Kinder zu verschiedenen Hörbeispielen ihre Präferenz durch Positionierung im Raum, welcher z. B. durch ein am Boden fixiertes Kreppband in Plus und Minus eingeteilt wird. Nach der Positionierung befragt die Lehrkraft (oder ein Kind) einzelne Kinder nach Gründen und sichert die Ergebnisse. In einem weiteren Schritt entwickelt die Lerngruppe einen Adjektivpool. Hier kann die Methode „think-pare-share“ eingesetzt werden. Die Höraufmerksamkeit kann in zwei Richtungen gehen: Zum einen wird darüber nachgedacht, *wie* etwas klingt, zum anderen steht im Mittelpunkt die Frage, *welches Gefühl* die Musik bei den Kindern selbst hervorruft („Die Musik macht mich...“). In Form einer Mindmap sammelt die Klasse verschiedene Möglichkeiten der emotionalen Beschreibung von Musik und baut diese immer weiter aus. Sind noch keine ausreichenden Schreibkompetenzen ausgebildet, wird mit Symbolen gearbeitet. Wichtig ist dabei, dass die Liste mit den Begriffen der Klasse stets zur Verfü-

gung steht (z. B. auf Folie oder Plakat, die im Klassenraum bleiben, oder in einem Heft oder Ordner der Kinder).

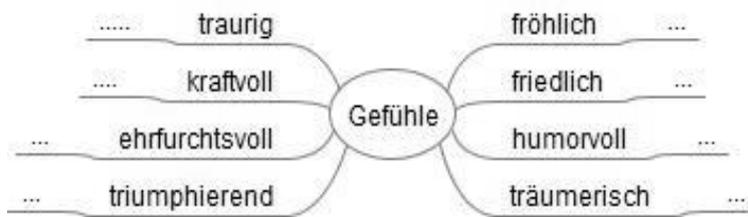


Abb. 20. Mindmap für die Anlage eines Adjektivpools.

Vorgeschlagen wird eine Ritualisierung des Hörens in Form einer *Fünf-Minuten-Musik* zu Beginn jeder Musikstunde über einen längeren Zeitraum. Dabei soll eine entsprechende Hörhaltung geschaffen werden, z. B. durch eine Einfühlung mit Mitteln des autogenen Trainings², der Einnahme des sogenannten Kutschersitzes oder einfach dadurch, dass der Kopf auf die verschränkten Arme gelegt und die Augen geschlossen werden oder man mit geschlossenen Augen auf dem Boden liegt. Es schließt sich jeweils ein Austausch über die Höreindrücke z. B. in Form des Kugellagers³ an.

Wie dem emotionalen Hören gehen dem *Parameter hören* ebenfalls verschiedene Aktionsformen voraus. Einzelne Parameter wie Tonhöhenverläufe, Tempo, Lautstärke sollen dabei z. B. in Bewegungen umgesetzt werden.

Auch hier steht das Sammeln von Adjektiven zur musikalischen Beschreibung im Mittelpunkt. Über einen längeren Zeitraum – das kann sich auch über die ganze Grundschulzeit hinziehen und parallel bzw. alternierend zum emotionalen Hören ablaufen – werden z. B. in einer Tabelle nach untenstehendem Muster Begriffe zusammengestellt und gesammelt, sodass ein elaborierter Begriffepool zur Beschreibung musikalischer Parameter entsteht:

² Hinweise zum autogenen Training z. B. <http://www.apomio.de/blog/meditation-autogenes-training-und-der-weg-zur-entspannung-wie-sie-effektiv-abschalten-und-ihren-stresspegel-herunterfahren/> [30.06.2015].

³ Erläuterungen zum Kugellager z. B. <http://schuelerecke.net/schule/unterrichtsmethoden---methodensammlung/> [30.06.2015].

Parameter	Beschreibung
Melodieverlauf	in Schritten / in Sprüngen in gebrochenen Dreiklängen aufsteigend / absteigend abwechslungsreich, eintönig haben einen großen / kleinen Umfang
Tonhöhen	hoch / tief / mittel
Klangfarbe / Instrumente	Holz-, Blechbläser, Streicher, Sinfonieorchester, Tutti-Ripieno-Wechsel, Schlaginstrumente, Soloinstrument, Kammermusik (z. B. Streichquartett, Klaviertrio), Band (E-Gitarre, E-Bass, Schlagzeug, Keyboard), elektronische Klänge, Gesang, Bigband ...
Tempo / Takt	schnell / sehr schnell beschwingt gemächlich langsam / sehr langsam gerader / ungerader Takt
Lautstärke	laut sehr laut mittellaut / mittelleise leise sehr leise lauter / leiser werdend

Tab. 1. Begriffepool für musikalische Fachausdrücke.

Formverläufe wurden bereits oben behandelt. Hier geht es um das hörende Erfassen *formaler Gestaltungen*. Beide Ansätze lassen sich gut miteinander kombinieren.

In einem ersten Schritt werden formale Veränderungen von paarweise vorgespielten Musikbeispielen herausgehört. Wiederum in einer Tabelle vermerken die Kinder, ob die beiden Beispiele in ihren Formverläufen gleich, ähnlich oder verschieden sind.

Formen lassen sich leicht auf verschiedene Weisen umsetzen. Bewegungslieder verbinden beispielsweise Inhalte mit einer charakteristischen Aktion. Formabläufe können aber auch z. B. durch Finden von

Gehängen für Phrasen von Kindern gut nachvollzogen werden (z. B. 16 Schritte für eine 8-taktige Phrase im 2/4-Takt). Weiterhin helfen Mitspielsätze (z. B. Händel – „Rigaudon“), aktiv Formen zu gestalten und zu erleben (s. Abb. 21).

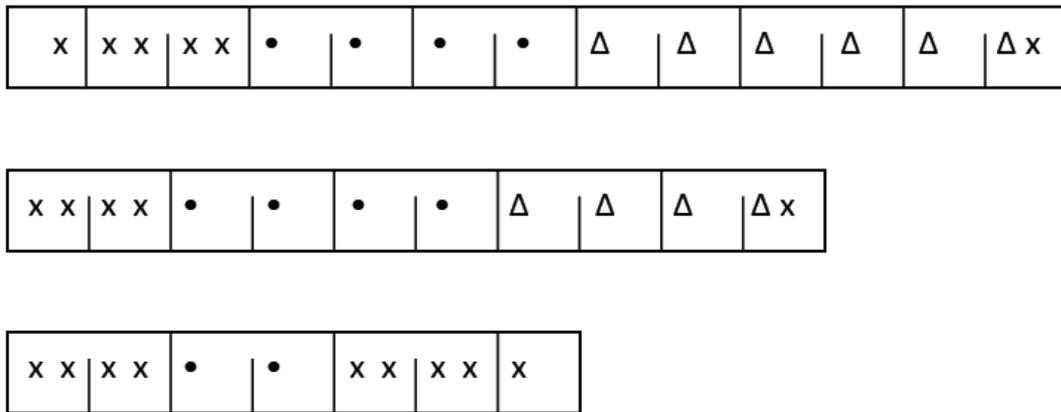


Abb. 21. Georg Friedrich Händel – „Rigaudon“ aus der „Wassermusik“ (erster Teil); x = patschen auf den Oberschenkeln, • = leise aufstampfen, Δ = schnipsen.

In einem weiteren Schritt wird ein Wave-Puzzle – hier der Radetzky-Marsch von Johann Strauß (Vater) – zusammengesetzt. Einzelne Wave-Schnipsel (diese können einfach erweitert werden) müssen hierzu in die richtige Reihenfolge gebracht werden:

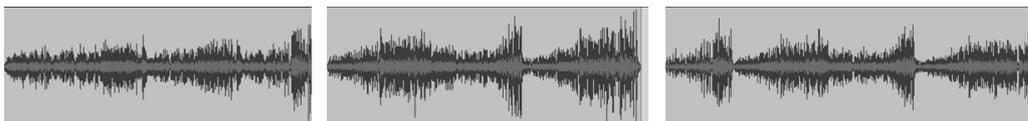


Abb. 22. Wave-Schnipsel zum Radetzky-Marsch (Teil 2, Teil 3, Teil 1); erstellt mit Audacity.

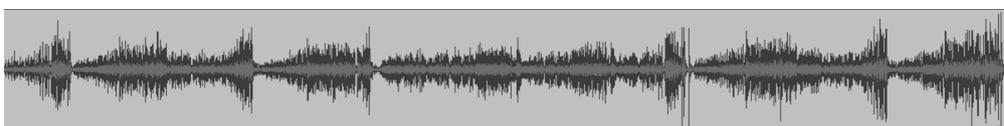


Abb. 23. Wave-Abbildung Radetzky-Marsch in der richtigen Reihenfolge.

Methoden der *szenischen Interpretation* können helfen, Zugänge zur Musik zu eröffnen und damit individuelles Lernen und sich ausdrücken zu fördern (vgl. Kosuch, 2013). Diese können bereits in Verbindung mit dem emotionalen Hören eingesetzt werden. Gut geeignet sind hierfür die Methoden *Freeze* und *Standbilder*. Bei *Freeze* bewegen sich die Kin-

der zunächst zur Musik; beim Anhalten der Musik an einer prägnanten Stelle „frieren“ die Kinder in einer passenden Haltung (Mimik, Gestik) zur gerade erklingenden Musik ein. Bei den *Standbildern* gehen zwei oder mehrere Kinder zusammen. Ein Kind wird von den Gruppenpartnern zu einem Standbild passend zur Musik „modelliert“. Wie bereits bei der „Positionierung“ zur Musik befragt die Lehrkraft oder ein Kind die jeweils „eingefrorenen“ Kinder bzw. Standbilder (zunächst die Modellierer), was jeweils ausgedrückt werden soll. Die „Modelle“ können sich ggf. dazu äußern, ob sich das „gebaute“ Standbild mit ihren Vorstellungen, Eindrücken bzw. Gefühlen deckt.

Eine weitere Förderung des bewusst hörenden Umgangs mit Musik kann durch die Einbindung von *Gebrauchspraxen* der Kinder erreicht werden. Hierzu berichten Kinder beispielsweise über Situationen zum eigenen Musikgebrauch, etwa rückblickend auf die letzten beiden Tage. In einer weiteren Stunde bringen die Kinder eigene Musik zu den verschiedenen Hörsituationen mit, die unter verschiedenen Gesichtspunkten (z. B. Passt die Musik auch zu anderen Anlässen? Wie könnten Menschen mit dieser Musik umgehen?) besprochen werden. Schließlich sollen die Kinder „bereichsspezifische“ Musik Situationen zuordnen (z. B. Musik im Fußballstadion, bei der Geburtstagsfeier, in der Kirche, am Lagerfeuer).

Grundsätzlich kann für die obigen Übungen jedwede Art von Musik gewählt werden. Querschnittartig durch den ganzen Musikunterricht der Grundschule sollte sich *Musik verschiedener Kulturen* ziehen. Fantasiereisen vor dem Hören der jeweiligen Musik oder Zuordnungsaufgaben von Musikstücken zu Bildern können gute Einstiege für Gespräche über die Musik sein.

Ebenso lassen sich über die ganze Grundschulzeit auf verschiedenen Levels *Kontexte* zu Musikstücken herstellen. Themen könnten etwa Hintergründe über den Anlass der Komposition, Merkmale einer Epoche oder Details aus dem Leben des Komponisten sein. Nach Möglichkeit sollten die Kinder sich diese Informationen selbst erarbeiten (z. B. Zeitschriften, Kinderlexika, Internet); auch Rollenspiele, szenische Umsetzung oder Lernstationen können hilfreiche Erarbeitungsmöglichkeiten

ten bilden. Auf jeden Fall sollten die Ergebnisse durch Präsentationen öffentlich gemacht werden (z. B. Plakat, Steckbrief, Collage).

3 Zusammenfassung

Wie bereits eingangs erwähnt, sind viele der hier vorgeschlagenen Beispiele altbekannt. Das Neue liegt in der sequentiellen Anordnung der einzelnen Lernschritte, zumindest über einen bestimmten Zeitraum einer Unterrichtssequenz. Aufbauender Musikunterricht wäre aber missverstanden, wenn er nur auf die Ausbildung etwa rhythmisch-tonaler Kompetenzen oder gar die Patternarbeit reduziert würde. Natürlich müssen sich mit den reflexiven Phasen solche abwechseln, die ein ganzheitliches ästhetisches Erleben von Musik ermöglichen. Die ganzheitliche musikalische Erfahrung kann insbesondere über Bewegung, Malen, „meditatives Hören“ und Sprechen über Musik erreicht werden. Aber auch beim Hören wird versucht, vom einfacheren zum komplexeren Hören stufenweise fortzuschreiten. Insgesamt sollten und können sich die einzelnen Lernbereiche gegenseitig durchdringen. Ein Lied etwa, dessen Form in Bewegung umgesetzt wird, kann natürlich vorab durch Solmisation oder Rhythmussprache erarbeitet werden. Ähnliches gilt für die Patterns eines rhythmischen Mitspielsatzes. Themen von „Hörstücken“ lassen sich ebenfalls solmisiert oder mit einem Text unterlegt singen. Insbesondere beim „Parameter hören“ können erworbene Fertigkeiten aus dem Lernbereich „Musik: handeln und begreifen“ eingebracht werden.

Sicherlich stehen vor allem bei der Förderung metrisch-rhythmischer und tonaler Fähigkeiten lehrerzentrierte Unterrichtsformen im Mittelpunkt. Doch konnte man sehen, dass sich immer wieder Möglichkeiten für individuelles Lernen und vor allem Differenzierung eröffnen. Diese gilt es zu nützen und entsprechende Phasen in den Unterricht zu integrieren. Die Grundschule mit ihrem Klassenlehrerprinzip bietet die Möglichkeit, konsequent kleine musikalische Übe-, Lern- und Kreativheiten über die Woche verstreut einzubauen und damit eine aufbauende musikalische Förderung zu gewährleisten. Gerade die Zeit bis zum Ende der Grundschule gilt als entscheidend für die Entwicklung

und Förderung angeborener musikalischer Fähigkeiten (vgl. Fuchs, 2010, S. 17-19). Dies ist der große Vorteil der Grundschule gegenüber der Sekundarstufe. Jenen sollte man fruchtbringend nutzen und die Lehrkräfte entsprechend musikalisch-didaktisch qualifizieren.

Empirische Studien zum Aufbauenden Musikunterricht gibt es kaum. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass der gezielte Einsatz von Verfahren des Aufbauenden Musikunterrichts bei den Lehrkräften zu einer positiveren Selbsteinschätzung des eigenen Unterrichtserfolgs führte (Brunner, 2014, S. 264). Ebenso zeichnet sich ab, dass das musikalische Selbstkonzept der Kinder positiv beeinflusst werden kann (Spychiger & Aktas, 2015, S. 48f.; auch Schiemann im vorliegenden Band).

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Antholz, H. (1972). *Unterricht in Musik*. Düsseldorf: Schwann.
- Bähr, J., Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft. In K. Pilnitz, B. Schüssler, J. Terhag & M. Ansohn (Hrsg.), *Musikunterricht heute Bd. 4. Musik in den Medien – Medien in der Musik* (S. 230-246). Oldershausen: Lurgert.
- Bechtel, D. (Hrsg.) (2015). Wiki Musikpädagogik. Artikel *Aufbauender Musikunterricht*. Verfügbar unter: [http://www.dirk-bechtel.de/wiki/index.php?title=Aufbauender Musikunterricht](http://www.dirk-bechtel.de/wiki/index.php?title=Aufbauender_Musikunterricht) [28.09.2015].
- Becker, B., Führe, U., Held, J., Merkt, I., Neumann, H. & Steffen-Wittek, M. (2002). *Mikado. Unser Liederbuch für die Grundschule*. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett.

- Brunner, G. (2014). Diagnose- und Förderstrategien von Lehrkräften im Musikunterricht der Grundschule zur Qualitätsverbesserung des Singens. In G. Brunner. & M. Fröhlich (Hrsg.), *Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechtild Fuchs* (S. 231-270). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Brunner, G. & Fröhlich, M. (Hrsg.) (2014). *Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechtild Fuchs*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Combe, P. (1987). *Justine Ward and Solesmes*. Washington: Catholic University of America.
- Dartsch, M. (2014). *Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden [u. a.]: Breitkopf & Härtel.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: University Press.
- Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Fuchs, M. (Hrsg.) (2015). *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Fuchs, M. & Brunner, G. (2015). Handeln und begreifen: Aufbau musikalischer Fähigkeiten. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 218-252). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Gembris, H. (2005). Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In H. de la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft: Bd. 3* (S. 394-456). Laaber: Laaber.
- Gies, S. & Jank, W. (2015). *Music step by step 2. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7. Lehrerband*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

- Gordon, E. E. (2007). *Learning Sequences in Music. A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA.
- Gordon, E. E., Bolton, B., Hicks, W. & Taggart, C. (1993). *The Early Childhood Music Curriculum – Experimental Songs and Chants without Words. Book one and two*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Gruhn, W. (2003a). *Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern*. Weinheim: Beltz.
- Gruhn, W. (2003b). *Lernziel Musik*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Gruhn, W. (2008). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Göttingen: Olms.
- Helbling Verlag GmbH (2015a). www.aufbauender-musikunterricht.de [25.04.2015].
- Helbling Verlag GmbH (2015b). <http://www.aufbauender-musikunterricht.de/media/pdfs/aufbauender-musikunterricht-grundidee.pdf> [29.04.2015].
- Jank, W. (2013). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- KIM-Studie (2012). Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de> [09.02.2014].
- Kodály, Z. (1960). *333 olvasógyakorlat. Bevezető a magyar népzenebe*. Budapest: Editio Musica.
- Kosuch, M. (2013). Szenische Interpretation von Musik. In W. Jank (Hrsg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 179-186). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Montada, L. (1987). *Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets*. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 413-462). Weinheim: Beltz-Verlag, Psychologie-Verlags-Union.
- Orff, C. & Keetman, G. (1950). *Orff-Schulwerk*, Bd. I. Mainz: Schott.

- Rauhe, H., Reineke, H.-P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Reiter, G. (1998). *Body Percussion 1. Rhythmisches Basistraining & Percussion-Arrangements*. Innsbruck: Helbling.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft: Bd. 24. Kassel: Bosse.
- Spychiger, M. (2015). Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 50-71). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Spychiger, M. & Aktas, U. (2015). *Primacanta – Jedem Kind seine Stimme. Eine Intervention in den 3. und 4. Grundschulklassen in der Stadt Frankfurt am Main. Schlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung*. Frankfurt am Main: Hochschule für Musik und darstellende Kunst (unveröffentlicht).
- Süberkrüb, A. (2003). Denken in Musik: Audiation. *mip Journal* 7, 6-13.
- The Gordon Institute for Music Learning (2015). <http://giml.org/mlt/audiation> [22.04.2015].
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven: Noetzel.

4 Selbstbestimmtes Lernen von Musik

Selbstbestimmtes Lernen von Musik als grundlegendes Unterrichtsprinzip im Musikunterricht der Grundschule

Bettina Küntzel

1 Einleitung

Ich bin keine Wissenschaftlerin. Ich bin Didaktikerin im Sinne einer reflektierenden Praktikerin mit dem konstruktivistischen Ansatz, Praxis durch Reflexion weiterzuführen.¹ Ich denke über meine Handlungen und die anderer Lehrer/innen im Unterricht nach, ziehe daraus theoretische Erkenntnisse und überprüfe diese wieder in der Unterrichtspraxis.

Seit 40 Jahren unterrichte ich Musik in unterschiedlichen Zusammenhängen, meist als Lehrerin an allgemeinbildenden Schulen, die weder Offenen Unterricht oder dergleichen kennen noch praktizieren. Immer wieder stieß ich auf Unstimmigkeiten zwischen meinem Anspruch und meiner Praxis: Ich *wollte* schülernah unterrichten, doch *tatsächlich* stellte ich mich und meine Ideen in den Mittelpunkt des Unterrichts und versuchte, die Schüler/innen mit allerlei Tricks dahin zu bringen, wo ich sie haben wollte. In der Folge stellte ich meine pädagogische Haltung, mein Handeln und mein Material infrage. Von nun an realisierte ich während der Unterrichtsstunden nicht nur mein Verhalten, sondern auch zunehmend das meiner Schüler/innen. Ich entdeckte ihre persönlichen Zugänge zum Fach Musik und ihre Bedürfnisse im Musikunterricht, ihre Methoden, diese Bedürfnisse umzusetzen, und vor allem ihre Methoden, mit dem System Schule umzugehen: so angepasst

¹ S. dazu: <https://paedreflex.wordpress.com/2012/10/30/reflective-practitioner/> [16.02.2016].

die einen, so misstrauisch die anderen. Meine Freude am Unterrichten speist sich seitdem aus der Lust am Entdecken dieser persönlichen Unterschiedlichkeiten. Und sie gilt dem Öffnen des Unterrichtssystems. Nur so kann ich meinem Bildungsauftrag gerecht werden.

Daher werde ich im Folgenden diese Öffnung beschreiben. Da jeder pädagogischen Handlung, jedem Konzept und jedem Material eine Menschenbildannahme zugrunde liegt, werde ich mit der Beschreibung der meinigen beginnen und mich dann Schritt für Schritt von den Grundsätzen zum Konkreten vorarbeiten.

Da ich Didaktikerin im Sinne konkreter Praxisreflexion und daraus abgeleiteter Unterrichtsentwicklung bin, arbeite ich nicht nach den Regeln herkömmlicher Wissenschaften, d. h. ich bewege mich nicht im Wissenschaftsdiskurs, sondern beachte Veröffentlichungen nur, wenn sie Aspekte meiner praktischen Erfahrungen und Reflektionen erhellen, untermauern, bereichern und ergänzen und wenn sie mir „über den Weg laufen“. Ich nutze die Wissenschaften also eher, als dass ich sie erfasse und ergänze. Wissenschaftliche Objektivität ist daher nicht gewährleistet. Dennoch bemühe ich mich innerhalb meines beruflichen Zweiges und Erkenntnisinteresses um das, was Mahatma Gandhi über seinen Tätigkeitsbereich gesagt haben soll: „Ich habe einfach versucht, die ewigen Wahrheiten auf meine eigene Weise auf unser alltägliches Leben und unsere Probleme zu übertragen“ (Gandhi, in *Amnesty Journal* 08/09, 2015, S. 82).

2 Die zugrunde liegende Menschenbildannahme

2.1 Das Kind als Baumeister des Menschen

Viele kennen und schätzen grundlegende Aussagen zweier Größen der Pädagogik bzw. der Psychologie: Jean Piaget (Entwicklungspsychologe und Wissenschaftstheoretiker, 1896-1980) und Maria Montessori (Ärztin, Pädagogin und Philosophin, 1870-1952). Piaget geht davon aus, dass der Vorgang der Entwicklung eigenverantwortlich vom Menschen jeden Alters gestaltet und gesteuert wird und zwar konstruktiv, spontan und selbstgerichtet (Piaget, 2003). Bei Montessori sind es

nicht die Erwachsenen, die das Kind formen, sondern es allein leistet die gewaltige Entwicklungsarbeit: Das Kind ist der Baumeister des Menschen. Montessori analysiert vor allem Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und kritisiert immer wieder das „Recht des Erwachsenen“:

„Von diesem Standpunkt aus erscheint ihm das Kind als ein leeres Wesen, das der Erwachsene mit etwas anzufüllen berufen ist, als ein träges und unfähiges Wesen, dem er jegliche Verrichtung abnehmen muss, als ein Wesen ohne innere Führung, das der Führung durch den Erwachsenen bedarf“ (Montessori, 2010, S. 27).

2.2 Das reflexive Subjekt-Modell

Axel Jan Wieland (2007) beschreibt das Modell des „reflexiven Subjekts“, das auf den Arbeiten des Psychologen Norbert Groeben basiert (vgl. Groeben, 1975; vgl. Groeben & Scheele, 1977). Es muss demnach davon ausgegangen werden, dass der Mensch „von Anfang an mit der Tendenz zu Autonomie, Rationalität, Reflexivität und Kommunikation ausgestattet“ ist (Wieland, 2007, S. 18). Diese Eigenschaften des Menschen bedeuten im Einzelnen:

- Der Mensch handelt potenziell autonom, d. h. für sich selbst.
- Aus der Innensicht des jeweiligen Individuums handelt er aktiv planend, also rational.
- Er ist sich seiner selbst bewusst, also reflexiv, und
- auf sozialen Austausch hin angelegt, also kommunikativ (vgl. ebd., S. 23).

Als anschauliches Beispiel für diese anthropologische Grundannahme dient das Ungeborene: Das Embryo weiß, wann der günstigste Zeitpunkt für die Geburt gekommen ist. „Die Entscheidung, den Geburtsvorgang hormonell einzuleiten, ist die erste autonome Handlung“ (Groeben & Scheele, 1977, S. 20). Aus der Innenansicht des Handelnden ist dies eine höchst rationale Entscheidung. Das Ungeborene ist sich seiner selbst bewusst, denn es realisiert alle notwendigen Informationen für den günstigsten Zeitpunkt der Geburt (Reflexivität) und befindet sich in Kommunikation mit der Mutter.

Aus diesen Eigenschaften des Menschen folgt, dass er „Akteur seiner Entwicklung“, also „handelndes Subjekt“ ist (Wieland, 2007, S. 23).

2.3 Die Parallelitätsannahme

Im Zusammenhang mit dem „reflexiven Subjekt-Modell“ steht die Parallelitätsannahme, die der amerikanische Psychologe George A. Kelly (1986) entwickelt hat. Demnach gibt es eine grundsätzliche Gleichwertigkeit von Wissenschaftler/innen und sogenannten Alltagspersonen in Bezug auf Struktur und Funktion des Erkenntnisgewinns (= Parallelitätsannahme). Beide bilden Hypothesen, stellen Vermutungen an, versuchen Ordnung in ihre Welt zu bringen, sie zu verstehen und zu kontrollieren. Dabei handelt jede/r ihrem/seinem Lebensrahmen entsprechend, d. h. die einen benutzen wissenschaftliche Verfahren und eine entsprechende Sprache und die anderen nicht (vgl. Wieland, 2007, S. 28).

2.4 Behavioristisches Modell vs. reflexives Subjekt-Modell

Dem reflexiven Subjekt-Modell entgegen steht das sogenannte behavioristische Modell. Hier wird von einer mechanischen Reaktion des Menschen auf seine Umwelt ausgegangen. Erziehung bedeutet hier, möglichst „stabile Verhaltensänderungen“ erreichen zu wollen (ebd., S. 23). Letztlich geht es in dieser Auseinandersetzung um die grundsätzlichen Frage, ob der Mensch determiniert sei (behavioristisches Modell) oder frei (reflexives Subjekt-Modell). Der Großteil an pädagogischer Literatur und Praxis beruht in Deutschland auf dem behavioristischen Modell, das zu gänzlich anderen Vorgehensweisen führt, als es bei dem reflexiven Subjekt-Modell der Fall ist. Dies sei mit Wieland (2007, S. 23) anhand von vier Aspekten untermauert:

Wahrnehmung

- Behavioristisches Modell: „Der Mensch nimmt wahr, was objektiv für ihn an Reizen vorhanden ist.“
- Reflexives Subjekt-Modell: Der Mensch konstruiert Zusammenhänge und gibt ihnen Bedeutung: „Er nimmt wahr, was er für wahr hält“.

Kommunikation

- Behavioristisches Modell: Erziehen setzt eine Hierarchie voraus. Die jeweils „Größeren“ wissen, wo es lang geht, haben „Lern- und Entwicklungsziele“ für die jeweils „Kleineren“.
- Reflexives Subjekt-Modell: Erwachsene sind in und mit ihrem eigenen Handeln Modell; Lernen und Entwickeln sind das Ergebnis partnerschaftlich-kooperativen Handelns.

Abweichungen

- Behavioristisches Modell: Störungen sind Abweichungen von der Norm; sie müssen, sofern es geht, beseitigt bzw. korrigiert werden.
- Reflexives Subjekt-Modell: Störungen haben eine Bedeutung. Es sind dem Betroffenen Handlungsalternativen zu eröffnen.

Ethische Grundlage

- Behavioristisches Modell: „Grundlage der Interaktion ist eine Ethik des Ändernwollens.“
- Reflexives Subjekt-Modell: „Bedingung des Handelns ist eine Ethik des Verstehens.“

3 Grundzüge einer Didaktik des selbstbestimmten Lernens als grundlegendes Unterrichtsprinzip im Fach Musik

3.1 Kommunikation und Verstehen

Der Neurologe Gerald Hüther und der Journalist Uli Hauser kritisieren in ihrem Buch „Jedes Kind ist hochbegabt“ das Bildungssystem, weil es „immer noch fast ausschließlich auf Wissensvermittlung und Leistung setzt“ und somit „viele ungenutzte und frustrierte Talente“ auf der Strecke bleiben (Hüther & Hauser, 2012, Klappentext). Stattdessen fordern sie:

„Damit unsere Kinder all die vielen Talente und Begabungen entfalten können, die in ihnen angelegt sind, müssten wir sie [...] ohne vorgefertigte Vorstellungen und Absichten anschauen. Dazu müssten wir uns auf sie einlassen und mit ihnen wirklich in Beziehung treten. Aber nicht in eine Beziehung, wie wir sie zwischen einem Gebilde-

tem und einem noch zu Bildenden kennen. Es müsste eine Beziehung sein, in der sich zwei Menschen begegnen, die zwar verschieden sind, aber bereit, voneinander zu lernen“ (Hüther & Hauser, 2012, S. 31f.).

Das gilt zum Beispiel für das Finden eigener Lernwege. Hier greift die Parallelitätsannahme, weil die Strategien und Methoden, die Kinder wählen, um sich Musik selber beizubringen (siehe dazu auch den Abschnitt „Justin – ein Fallbeispiel“), gleichwertig aufzufassen sind mit jenen, die Musikpädagog/innen ersonnen haben. Nach der Ethik des Verstehens zu handeln bedeutet also in diesem Fall, dass die Pädagog/innen die schülereigenen Lernwege zuerst zulassen und dann versuchen sie zu verstehen.

Auch in Bezug auf das bewusste Hören gilt es zu verstehen, dass das, was Schüler/innen musikbezogen wahrnehmen, für sie als wahr gilt. So werden die Parameter hoch und tief, laut und leise, schnell und langsam sehr unterschiedlich aufgefasst, weil sie tatsächlich verschiedene Wahrnehmungen zulassen (vgl. Küntzel, 2010, S. 82ff.). Wenn Klangzeichen zu Musik gemalt werden, werden diese unterschiedlichen Wahrnehmungen sogar sichtbar. Auch hier können die Ergebnisse sehr stark variieren, ohne deshalb falsch oder richtig zu sein.

Sogar die Bezeichnungen von Liedteilen in komplexen Arrangements können unterschiedlich interpretiert werden. Taucht z. B. die Intromelodie in einem Zwischenspiel wieder auf, ist die Bezeichnung „Intro“ an dieser Stelle durchaus nachvollziehbar.

Insofern sind Lehrer/innen immer Teil eines gemeinsamen Verstehensprozesses. Nur so wird die Vielfalt musikbezogener Zugänge und Wahrnehmungen transparent, die in einer Klasse zusammenkommen. Voraussetzung dafür ist, dass Kommunikation einen zentralen Stellenwert hat und auf gleicher Augenhöhe stattfindet. Der Kinder- und Jugendpsychiater Michael Schulte-Markwort beschreibt in seinem Buch „Burnout Kids“ die sich steigernde Kommunikationskompetenz von Kindern:

„Kinder in unserer Zeit sind es gewohnt, in alle Belange ihrer Familien und ihres Lebens einbezogen zu werden. Sie werden in der Re-

gel von klein auf um ihre Meinung gefragt, bei Entscheidungen hinzugezogen und in der Schule früh zu Selbstständigkeit in Denken und Handeln erzogen“ (Schulte-Markwort, 2015, S. 87).

Es gibt also keinen Grund, diese Kompetenz im Musikunterricht zu ignorieren oder nur unvollständig zur Geltung kommen zu lassen. Es gibt nichts – weder die Unterrichtsplanung, noch konkrete Vorhaben – was nicht mit Kindern ab der ersten Klasse besprochen werden könnte. Diese Gespräche sind ein bedeutender Teil des Unterrichts und grundlegend wichtig.

3.2 Entscheidungskompetenz

Das selbstbestimmte Lernen von Musik basiert neben dem Prinzip der gleichberechtigten Kommunikation auf dem Prinzip der Selbsttätigkeit und Entscheidungskompetenz von Kindern. Der Pädagoge und Schulgründer Falko Peschel beschreibt in seinem Buch über offenen Unterricht die Bemühungen vieler Lehrer/innen, im Sinne einer Lebensbedeutsamkeit zu unterrichten, allerdings entscheiden sie meist selbst, was für die Schüler/innen aktuell bedeutsam sein sollte. Damit die Schüler/innen diese Lebensbedeutsamkeit dann auch wirklich ‚verstehen‘, muss die Lehrkraft alle möglichen Impulse und Motivationstechniken zum Einsatz bringen. Das hält Peschel für vergeudete Energie. Denn: „Argumentiert man vom Kinde aus, so wäre eine Situation dann lebensbedeutsam, wenn das Kind gerade jetzt für ein bestimmtes Problem eine Lösung sucht“ (Peschel, 2015, S. 41; siehe dazu auch den Abschnitt „Justin – ein Fallbeispiel“). Gerald Hüther und Uli Hauser untermauern diese Erkenntnis aus ihrer Sicht:

„Das menschliche Gehirn ist nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern für das Lösen von Problemen optimiert. Aus diesem Grund sind Kinder ständig auf der Suche nach immer neuen Herausforderungen, an denen sie wachsen können“ (Hüther & Hauser, 2012, S. 51f.).

Weiß das Kind, dass es mit seinen musikbezogenen Ansinnen im Unterricht willkommen ist, wird es diese äußern und im Klassenunterricht ansprechen. Dann können sie in die Unterrichtsplanung einbezogen oder individuell gelöst werden. Peschel setzt fort: „Positive Be-

gleiterscheinungen des gerade beschriebenen Vorgehens sind aber in jedem Falle der Verzicht auf aufgesetzte Motivationsphasen und die Möglichkeit des Kindes zu eigengesteuertem Lernen“ (Peschel, 2015, S. 42). Denn das Kind kennt seine eigenen Interessen an dem Fach Musik und kann diese formulieren. Das bedeutet nicht, dass unverbindliche Impulse und Anregungen durch die Lehrkraft ausgeschlossen werden. Im Gegenteil: Die Lehrkraft hat „immer die Möglichkeit, zusätzliche Interessen zu wecken, und kann dabei die wirkliche Lebensbedeutsamkeit des Inhalts in der momentanen Situation überprüfen“ (ebd.).

3.3 Unterstützung und Impulse

Anregungen und Unterstützungen durch die Lehrperson können sein:

- Individuell sollte ein Kind unterstützt werden, wenn es bestimmte Anliegen hat: z. B. eine Schülerband zu gründen, ein bestimmtes Thema zu referieren oder ein Instrument lernen zu wollen.
- Vorschläge für musikbezogene Exkursionen oder Auftritte kommen oft von der Lehrkraft, weil sie diese organisieren muss.
- Sinnvoll ist auch das Angebot von musikbezogenen „Vorträgen“, die die Lehrkraft als Außenansicht präsentiert. D. h., hier wird gar nicht so getan, als habe eines der Themen einen direkten Lebensbedeutungsbezug (daher die Formulierung „Außenansicht“). Dafür werden verschiedene Themen vorgeschlagen, aus denen sich die Schüler/innen ein oder zwei aussuchen, z. B. Weltmusik, Geschichte der Rockmusik, Ballett und Tanztheater oder Mozart. Dass diese Vorträge kindgerecht aufbereitet werden, versteht sich von selbst.
- Anregend sind Besuche durch Expert/innen und Berufsmusiker/innen.
- Auch Schulbücher und Zeitschriften können neue Anregungen bringen (siehe dazu den nächsten Abschnitt). Haben die Schule oder die Lehrkraft eine fachdidaktische Zeitschrift abonniert, kann sie nach Erscheinen mit in den Unterricht genommen und deren Inhalte können vorgestellt werden. Dann kann entschie-

den werden, ob man mit den Inhalten und Methoden arbeiten möchte.

3.4 Selbsttätigkeit

Das Prinzip der Selbsttätigkeit basiert auf der Entscheidungskompetenz: „Wir lernen nur, wenn wir einen Sinn darin sehen, uns neues Wissen anzueignen“ (Hüther & Hauser, 2012, S. 153). Gerade im Musikunterricht aber gilt Betriebsamkeit als vorbildlich, auch wenn die Schüler/innen weder Anlass noch Ziel kennen und einfach irgendetwas tun, weil sie es dem/der Lehrer/in gerne Recht machen möchten. Doch schon bald benötigt die Lehrkraft viel Stimmgewalt und Kraft, Disziplinierungsideen und methodische Tricks, um die Kinder „bei der Stange zu halten“. Gerade im Umgang mit Instrumenten und im Bewegungsbereich führt diese Lehrerzentriertheit zu einem Energieverschleiß, der in keinem Verhältnis zum Ergebnis steht. Verständlicherweise führt dies dazu, dass die Lehrperson möglichst selten im Bewegungsbereich aktiv wird oder an die Instrumente geht und sich stattdessen bevorzugt Theorie bzw. Stillarbeit mit musikbezogenen Arbeitsblättern oder gelenktem Musikhören widmet.

Wie kann aber sinnhafte Selbsttätigkeit im Klassenunterricht des Faches Musik umgesetzt werden? Hüther und Hauser stellen fest, dass Kinder am besten lernen, „wenn sie den Lernstoff selbst bestimmen können“ (ebd., S. 62). Innerhalb des Klassenunterrichtes an einer herkömmlichen Schule ist daher die gemeinsame Unterrichtsplanung entscheidend. Hier zwei Beispiele:

- Äußert ein Kind z. B. das Bedürfnis, ein bestimmtes Lied zu singen, tragen normalerweise alle Kinder der Klasse diesem Wunsch Rechnung und singen mit. Es gibt allerdings auch Fälle, dass bestimmte Lieder als zu extrem oder zu geschlechterspezifisch gelten und daher von einem großen Teil der Gruppe abgelehnt werden (Beispiele aus der dritten Klasse: aggressiver Deutsch-Rap oder Songs aus „Bibi und Tina“). In der Mehrheit werden jedoch Lieder gewünscht, die alle mehr oder weniger mögen. Manchmal verweigern Schüler/innen die Mitarbeit an

anderen Ideen, z. B. wenn es um ein bestimmtes Musikstück geht, das sie selbst nicht mögen. Schnell wird ihnen aber klar, dass sie selbst eine kooperative Haltung ihrer Mitschüler/innen erwarten, wenn sie ein bestimmtes Musikstück oder eine andere Idee in den Unterricht einbringen. Diese Einsicht führt dann meist zu erhöhter Toleranz und guter Zusammenarbeit. Wüssten diese Schüler/innen nicht, dass ihre Ideen und Musikvorschläge genauso ernst genommen werden wie alle anderen auch, wäre diese Voraussetzung für die Entwicklung einer toleranten und verständnisvollen Haltung nicht gegeben. Auch hier wird ergebnisoffen diskutiert. Die Konsequenz aus einem solchen Gespräch könnte sein: 1) Das Kind macht nicht mit, stört aber nicht. 2) Das Kind sieht ein, dass es selbst die Offenheit der anderen für seine Vorschläge benötigt und macht mit. 3) Man findet einen Kompromissvorschlag und singt etwas anderes.

- Was das Spielen der vorhandenen Instrumente anlangt, so gibt es eine Unterrichtsphase, in der alle die Instrumente kennen und spielen lernen. Geht es dann um das gemeinsame Musizieren, wählt sich jedes Kind freiwillig und ohne Klassifizierung in minderwertiges oder höherwertiges Instrument das Instrument, das es am liebsten spielen möchte (siehe dazu auch den Abschnitt „Justin – ein Fallbeispiel“). Ab einer gewissen Dringlichkeit wird Kindern jedoch auch ermöglicht, gar kein Instrument zu spielen und stattdessen Ohrstöpsel zu benutzen, um den Geräuschpegel aushalten zu können.

Auf diese Weise wird die Basis für eine möglichst sinnvolle Nutzung der gemeinsamen Unterrichtszeit gelegt. Natürlich kann es trotz dieser Bemühungen zu Unzufriedenheiten und Störungen im Unterricht kommen. Einerseits, weil Kinder auch nur Menschen sind, und andererseits, weil Lehrer/innen fachlich oder/und methodisch defizitäre Kenntnisse haben. Doch wenn diese Unterrichtsprinzipien verlässlich und vorhersehbar bleiben und sich auch Lehrer/innen ständig weiterentwickeln, wird sich der Umgang damit in den folgenden Jahren habitualisieren und die Entspannung wird mit der Zeit zunehmen.

3.5 Freude

Klar und deutlich, aber deswegen nicht weniger erschütternd, beschreibt Michael Schulte-Markwort die mangelnde Freude in den Erfahrungen von Kindern mit Schule und zieht vernünftige Schlussfolgerungen:

„Kinder berichten von einem ihr Leben wesentlich bestimmenden Bereich – der Schule – als einem Lebensraum, der durch Missachtung, Abwertung, durch zu hohe oder zu niedrige Anforderungen und ein zunehmendes Gefühl der Anspannung und Erschöpfung gekennzeichnet ist. [...] Viele Menschen sind davon überzeugt, dass Druck notwendig ist, damit man überhaupt etwas tut [...] Wir verhindern Erfahrungen, wie von innen Interessen und Motivation entstehen können, und enthalten unseren Kindern die lustvollen Erfahrungen von Verantwortungsübernahme vor“ (Schulte-Markwort, 2015, S. 90).

Besonders wesentlich ist, dass solche Erfahrungen lustvoll sind. Hüther und Hauser betonen, dass Kinder eine solche Freude nur empfinden, wenn ihnen „etwas wirklich wichtig, eben bedeutsam ist“ (Hüther & Hauser, 2012, S. 94).

Leider können Kinder im lehrerzentrierten Unterricht viel zu selten Verantwortung übernehmen. Gerade Lehrer/innen, die es besonders gut meinen, übernehmen gerne die alleinige Verantwortung für den Unterricht und verhindern damit, was Hüther und Hauser für Kinder so beschreiben:

„Es tut ihnen gut, wenn sie vielfältige Gelegenheiten finden, sich selbst einzubringen, an etwas Wichtigem mitzuwirken und Verantwortung zu übernehmen. Nur so können Kinder den Nutzen von Disziplin und die Freude von gemeinsamem Gestalten erfahren“ (ebd., S. 55f.).

4 Unterricht konkret

4.1 Eine 45-minütige Musikstunde in einer ersten Klasse

Der folgende Stundenverlauf kommt direkt aus der Praxis. Er zeigt beispielhaft, wie viel Anregung von den Kindern aufgenommen werden kann, zu welch bedeutsamen Erfahrungen und Ergebnissen dies führen

kann, wie aber auch die Lehrkraft ihre fachliche Kompetenz immer wieder moderierend und zielführend einsetzt.

Beginn: Im Sitzkreis erinnert die Lehrerin an das bereits angekündigte Vorhaben, einen ABC-Rap für die Einschulungsfeier einzuüben und fragt, was es sonst noch für die Stunde Aktuelles zu berücksichtigen gebe. Ein Kind möchte das bereits bekannte Lied „Ein Hoch auf uns“ solistisch vortragen, ein weiteres wünscht sich, das Spiel Räuber und Gendarm zu wiederholen, das beim letzten Mal zum Musikstück „98 Prozent“ entwickelt worden war.

Man vereinbart, dass zuerst das Lied „Ein Hoch auf uns“ gesungen, dann der ABC-Rap erarbeitet und zum Schluss das Spiel Räuber und Gendarm gespielt wird.

„Ein Hoch auf uns“: Der Schüler möchte das Lied „Ein Hoch auf uns“ in der Mitte des Stuhlkreises zum Playback singen. Die Lehrerin stellt jedoch schnell fest, dass sich das Kind nicht an die Metrik der Musik hält und reduziert die Lautstärke bis zur Unhörbarkeit, was aber nicht störend auffällt. Im Anschluss an den Vortrag wird geklatscht, gedankt, der Mut wird gelobt, aber fachlich wird nichts kommentiert. Spontan meldet sich noch eine Mädchengruppe, die solistisch singen möchte. Die Lehrerin bittet darum, dass die Mädchen nur die Strophen solistisch singen und alle im Refrain und im Prechorus mitsingen dürfen, weil sie das Bedürfnis vieler Kinder, mitzusingen, bereits im vorherigen Durchgang beobachtet hatte. Das Lied wird von allen einschließlich der Soloparts der Mädchengruppe noch einmal gesungen, diesmal zur Gitarrenbegleitung der Lehrerin.

ABC-Rap: Der Rap wird vorgestellt. Die Lehrerin hatte auf Bitten der Klassenlehrerin einen bereits vorhandenen ABC-Rap so umgedichtet, dass die hier behandelte Anlauttabelle Berücksichtigung findet. Praktischerweise konnte man das vorhandene Playback also für die neue Textversion verwenden. Nun spricht die Lehrerin den Rap zum Playback und die Kinder erhalten dazu ein Textblatt mit vielen Bildern, die der Anlauttabelle entsprechen. Nach dem Vortrag findet sich keine Begeisterung. Auf die Frage „Und? Was meint ihr?“ entsteht eine Diskussion um das Für und Wider. Einige würden lieber „richtige“ Musik ma-

chen, andere finden den Rap ganz gut. Vor allem wird immer wieder betont, dass sich die Klassenlehrerin das Lied wünscht und es daher eine Selbstverständlichkeit sei, es einzuüben. Man einigt sich auf einen ernsthaften Versuch, aus dem ABC-Rap ein gutes Musikstück zu machen. *(Kommentar: Der „ernsthafte Versuch“ bedeutet, dass die Lehrerin hierfür im Frontalunterricht ihre Fachkompetenz einbringen und straff führen muss. Auch eine möglichst effektive Methode soll dazu führen, dass die Schüler/innen in kürzester Zeit einen Eindruck davon bekommen, wie das Musikstück klingen würde, wenn es in ganzer Länge musiziert wird. Nur so können sie eine sinnvolle Entscheidung fällen.)* Die erste Strophe wird durch Vorsprechen und Nachsprechen auswendig gelernt. Da das Playback viel zu schnell für eine eigene Umsetzung ist, muss ein eigener Begleitrhythmus gefunden werden. Die Lehrkraft tritt also darum, auf den Oberschenkeln oder dem Stuhl, alleine, zu Paaren oder Gruppen einen Rhythmus zu finden. Einige Schüler/innen entwickeln vor allem Positionen für den Stuhl, sodass dieser zum Rhythmusinstrument werden kann. Schnell folgen alle anderen Schüler/innen und stellen, kippen, drehen die Stühle so herum, dass auf ihnen getrommelt werden kann. Obwohl dies recht viel Zeit in Anspruch nimmt, lässt die Lehrerin dies zu, weil dennoch mehrere Rhythmusideen entstehen. Sie lässt nun recht schnell einige davon vorstellen und nachtrommeln und man einigt sich auf einen Rhythmus. In diesem Fall geschieht dies, indem die Lehrkraft sagt, welcher Rhythmus genommen wird und die Schüler/innen sich nicht dagegen wehren. *(Kommentar: In anderen Stunden wird sich gelegentlich geeinigt, indem die Schüler/innen selbstständig einen Rhythmus herausfiltern, ihn mitspielen und solange musizieren, bis alle oder fast alle denselben Rhythmus trommeln.)* Die eine Hälfte der Klasse spielt nun den Rhythmus, während die andere Hälfte den Text der ersten Strophe rhythmisch dazu spricht. Das muss einige Male wiederholt werden, bis ein maximal zu erreichendes Ergebnis erzielt wird. Dieses richtet sich nur danach, ob der Rhythmus exakt ausgeführt wird und der Text dazu rhythmisch exakt gesprochen wird. Nachdem das musikalische Ergebnis für alle erkennbar gut nachvollziehbar ist, folgt die Entscheidung: Die Klasse möchte dieses Lied nicht aufführen. Einige zeigen nur ihre

Unlust, andere äußern sich dezidiert, dass die ganze Anlauttabelle als Text langweilig sei und keinen Spaß mache. Es bieten sich Schüler/innen an, dies ihrer Klassenlehrerin zu berichten. *(Kommentar: Aus Lehrersicht ist es wichtig, die eigene Fachkompetenz darauf zu konzentrieren, dass ein möglichst gutes musikalisches Ergebnis erzielt wird. Was dann mit diesem Ergebnis geschieht, sollte tatsächlich offen bleiben – so, wie es vereinbart wurde. Die Verantwortung für die weitere Nutzung obliegt den Schüler/innen.)*

Räuber und Gendarm: Die Spielregeln zum Lied „98 Prozent“ werden besprochen. Etliche Schüler/innen äußern sich mit Erfahrungen aus der vergangenen Stunde („Nicht am Ellbogen ziehen“, „Die Gefangenen dürfen nicht aus dem Gefängnis abhauen, ohne abgeschlagen zu sein“ usw.). *(Kommentar: Die Lehrerin hatte bereits in der letzten Stunde beobachtet, dass die Spielidee nichts mehr mit Musik zu tun hatte, sondern mit dem starken Bedürfnis auffallend vieler Kinder, dieses Spiel zu spielen und sich über die Regeln zu einigen. Damit erhielt das Spiel einen schulpädagogischen Sinn. Der Hinweis der Lehrerin, dass das Musikstück eigentlich völlig egal sei, wurde prompt von den Kindern bejaht: Wichtig sei einfach nur ein im Hintergrund laufendes Musikstück, auch weil es die Länge des Spiels vorgab.)* Dieses Mal hält sich die Lehrerin völlig aus dem Gespräch heraus. Nachdem alle Absprachen getroffen worden sind, spielen die Kinder das Spiel. Die Lehrerin räumt derweil auf. Nachdem das Musikstück beendet ist, wünschen sich alle „Auf Wiedersehen!“. Der Unterricht ist beendet.

4.2 Justin – ein Fallbeispiel

Justin ist Drittklässler, ein Rabauke wie aus dem Bilderbuch. Laut, bewegungsintensiv und extrem emotional. Auf die Frage der Lehrerin an alle Kinder der Klasse, was es im Moment an guter Musik gäbe, antwortet Justin spontan, wenn auch in undeutlicher Aussprache: „Wavin Flag“. Sofort reagieren viele Kinder zustimmend und die Lehrerin realisiert, dass der Titel eine ernstzunehmende Bedeutung haben muss. Daraufhin notiert sie ihn, kauft ihn und spielt ihn in der folgenden Musikstunde ab. Was passiert? Justin rastet sofort aus und brüllt: „Das ist falsch! Total falsch!“ Verunsichert prüft die Lehrerin den Titel und fin-

de keinen Fehler. Doch Justin hört überhaupt nicht auf auszuflippen. Kurz bevor die Lehrerin völlig verzweifelt, klärt eine Schülerin sie darüber auf, dass es noch eine andere Version gäbe, nämlich die von Coca Cola, und dass diese die richtige sei. In der nächsten Stunde bringt sie dann die richtige Version mit und es folgt eine wundervolle Unterrichtseinheit.

4.2.1 Kompetenz im Musikhören und -nutzen

Auf der fachlichen Ebene war hier Folgendes passiert: Justin hatte innerhalb von höchstens zwei Takten etliche musikalische Parameter erfasst: die Lautstärke, den Rhythmus, die Tonhöhen, die Klangfarben, die Instrumentierung, den Groove, die einzelnen Stimmen des Intros. So kam er in kürzester Zeit zu dem Schluss, dass diese Version des Stückes nicht der entsprach, die er in seinem Hörbewusstsein als positiv abgespeichert hatte. Sein natürliches Musikverständnis hatte es ihm ermöglicht, die richtige von der falschen Version zu unterscheiden. Damit ist Justin ein kompetenter Musikhörer. Zudem entpuppte er sich als kompetenter Musikknutzer, denn die rhythmische und gesangliche Dynamik, die seine bevorzugte Version auszeichnete, befriedigte sein Bedürfnis nach emotionaler und bewegungsorientierter Intensität.

Bezogen auf das Bonmot „Der Lehrer steht im Mittelpunkt und damit allem im Wege“, lässt sich diese Situation didaktisch interpretieren: Hätte die Lehrerin die Schüler/innen aus taktischen Gründen nach ihrer bevorzugten Musik gefragt – zum Beispiel, um ein wenig Schülernähe herzustellen –, um dann mit dem normalen Unterricht fortzufahren, hätte man Justins Ausrasten als unangemessen und störend einstufen und ihn entsprechend maßregeln können. Weil die Lehrerin aber davon ausging, dass Justin in dieser Sache ihr fachbezogener Partner war, mussten sie solange miteinander ringen, bis der begonnene Prozess in erfolgreiche Bahnen geführt werden konnte. Hätte die Lehrerin sich mit ihrer Unterrichtsplanung in den Mittelpunkt gestellt und die Gestaltung des Musikstückes nicht in Zusammenarbeit mit den Schüler/innen entwickeln wollen, wäre einiges anders und sicher schief gelaufen:

- Die Schüler/innen hätten realisiert, dass es der Lehrerin mit ihrer Frage um *ihren* Unterricht gegangen wäre und nicht um die Musik der Schüler/innen.
- Diese hätten daraufhin versucht, es *der Lehrerin* recht zu machen und *deren* Lernziele zu verstehen, um sie dann in *deren* Sinne umzusetzen.
- Den anpassungsfreudigen Kindern wäre dies leicht gefallen und sie hätten sich gute Noten erarbeitet.
- Die weniger Angepassten hätten sich renitent verhalten und schlechte Zensuren erhalten.
- Justin hätte in jedem Fall sein Vertrauen in die „Schülernähe“ der Lehrerin verloren und ganz bestimmt nicht mehr verraten, welche Musik ihn beglückt.

Es stellte sich heraus, dass es der einleitende Trommelrhythmus im Zusammenhang mit einem Chor war, der die gewünschte Version auszeichnete und die Kinder begeisterte. Daraus entstand das Bedürfnis, den Trommelrhythmus nachzuspielen. Die Lehrerin entschied sich dafür, ihr Wissen im Hintergrund zu halten und zuvorderst wahrzunehmen, wie die Kinder den auffälligen Rhythmus reproduzieren würden. Die Lehrerin beobachtete die Kinder und merkte sich ein paar der Figuren, die sie dann im Anschluss vorstellte. Man einigte sich durch die Zusammenstellung mehrerer der dargebotenen Elemente auf einen einheitlichen Rhythmus. Nun war es die Aufgabe der Lehrerin, diesen Rhythmus allen zu vermitteln.

4.2.2 Vermittlung als Aufgabe für die Lehrerin

Ich bot den Kindern drei unterschiedliche gleichberechtigte methodische Vorgehensweisen an:

1. Lernen durch Lesen: Dafür wurde der Rhythmus in Notenwerten und Tonlängenstrichen aufgeschrieben.
2. Lernen durch Sprechen: Eine Sprechzeile wurde eingeübt, mit Hilfe derer der Rhythmus erlernt wurde (Beispiel „Panama, Panama, Kuba“).

3. Lernen durch Bewegung: Der Rhythmus wurde gut sichtbar vorgetrommelt, sodass die Bewegung imitiert werden konnte.

Welche Methode ein Kind für sich wählt, bleibt ihm überlassen, denn man kann darauf vertrauen, dass das Kind die für sich richtige wählt. Diese Lernwege zur Erlangung musikalischer Ziele werden individuell sehr unterschiedlich genutzt und darüberhinaus auch eigenständig kreiert, wenn sich die Gelegenheit ergibt.

4.2.3 Energieträger für das Klassenmusizieren

In Bezug auf das Klassenmusizieren fungierte Justin mit seiner Begeisterung für das Musikstück im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit als Energieträger, d. h. er zog die anderen Kinder mit. Er gehörte zu denjenigen Schüler/innen, die nicht nur besonders diszipliniert und konzentriert musizierten, sondern sich auch darum kümmerten, dass andere es genauso taten, obwohl er normalerweise zu den renitentesten und anstrengendsten Schüler/innen der Klasse gehört. Weiter oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass ein Kind nachhaltig lernt, wenn es „gerade jetzt für ein bestimmtes Problem eine Lösung sucht“ (Peschel, 2003, S. 41). Das „Problem“ bestand für Justin in diesem Fall darin, das positive Gefühl, das schon beim Hören des Intros entstanden war, durch das Musizieren noch zu steigern und die Einleitung daher selber spielen können zu wollen. Die Lösung bestand darin, den einheitlichen Rhythmus möglichst synchron zu musizieren, um der Wirkung, die das Original auslöst, möglichst nahe zu kommen. Es ging um die Musik und *nur* um die Musik – nicht um ein von der Lehrkraft gestecktes Unterrichtsziel. Und es ging um das Bedürfnis, das mit der Musik verknüpft war und das durch den erfolgreichen Unterricht befriedigt wurde. Diese Befriedigung zu fühlen macht natürlich auch richtig Spaß.

5 Weitere unterrichtspraktische Aspekte

5.1 Differenzierung und Inklusion

Innerhalb einer Klassenaktivität sollte durch differenziertes Material eine große Bandbreite an Leistungsniveaus für jeden zugänglich ange-

boten werden. Nach Hüther und Hauser ist „das Kind die einzige Person, die wirklich genau beurteilen kann, welche Aufgaben und Probleme ihm zu einfach und welche ihm zu kompliziert erscheinen“ (Hüther & Hauser, 2012, S. 100).

Differenzierung im inklusiven Unterricht hat immer auch etwas mit der Bereitschaft zu tun, Überraschungen über unerwartete Schülerkompetenzen zuzulassen. Wenn Lehrkräfte bei Kindern, die eigentlich nie mit Begabungen auffallen, welche entdecken und diese fördern, wird spontan differenziert. Vorgegebene Differenzierungen hingegen stehen dem Gedanken der Inklusion entgegen: Es gibt z. B. Kolleg/innen, die genau wissen, wer welchen (auch musikpraktischen) Part im Unterricht übernehmen soll. Durch diese genaue Unterrichtsplanung minimieren sie die „Gefahr“ von Überraschungen, denn als solche werden diese interpretiert: Die sorgfältige Planung gerät durcheinander, die anvisierten Ergebnisse sind nicht mehr gewährleistet, man verliert die Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen und schafft den Stoff nicht. Da erscheint es sinnvoller, Soloparts und Gestaltungen vorweg so zu planen, dass jede/r ihrem/seinem Leistungsstand gemäß eingesetzt wird: Klein Fritzchen kriegt die Rassel, mit der nichts schief gehen kann, und die schöne Annabelle übernimmt die Gesangsstimme – um es überspitzt zu formulieren. Das Konzept des selbstbestimmten Lernens geht hier ganz anders vor, denn man geht davon aus, dass die Lehrkraft gar nicht in der Lage ist, die Kompetenzen der Schüler/innen vorwegzudenken, weil sich jedes Kind jeweils unterschiedlich zum jeweiligen Unterrichtsgegenstand verhalten kann. Das Fallbeispiel von Justin zeigt, dass der Junge bei dem speziellen Lied zur Hochform auflief und sich selbst maximale Leistung abverlangte. Bei anderen Projekten hielt er sich eher zurück, weil sie sein Interesse nicht maximal entflammten. Auch der Status der Klassenbesten bleibt nicht durchgehend stabil, weil es z. B. in Bezug auf Breakdance und viele andere Unterrichtsvorhaben sein kann, dass ganz andere Kinder hier als Leistungsstärkste hervortreten.

5.2 Klassenmusizieren

Der Anschaulichkeit halber wird im Folgenden ein Beispiel für Methoden des Klassenmusizierens dargestellt. Es können auch andere eingesetzt werden.

Wird ein Stück gewünscht und es wird entschieden, dass man es an Instrumenten musizieren möchte, können zuerst einmal ein zentrale Liedteile wie Refrain oder Intro arrangiert werden. Dabei werden maximale Differenzierungen und Spezialbedingungen (z. B. ein Part für ein körperbehindertes Kind) eingearbeitet. Bevor die Erarbeitung beginnt, wird das unterrichtliche Vorgehen transparent gemacht: bewusstes Hören der Vorlage (falls es eine gibt), Trockenübungen für alle Stimmen, individuelle Entscheidung für ein Instrument und Üben am Instrument, Vorspielen vor der Lehrkraft und Korrektur durch diese sowie gemeinsame Probe unter ihrer Leitung.

Du bist der Weihnachtsmann

Strophe und Refrain

Sn
Bd

Refrain
Glockenspiele, Xylofone, Keyboards

1	C C C -	C C C -	H H H -	H H H -	C C C -	C C C -	H Break
2	A A A -	A A A -	G G G -	G G G -	A A A -	A A A -	G Break
3	E E D -	E E D -	D D D -	D D D -	E E D -	E E D -	D Break

Bass

A ————— G ————— A ————— G Break

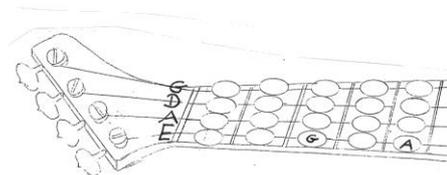
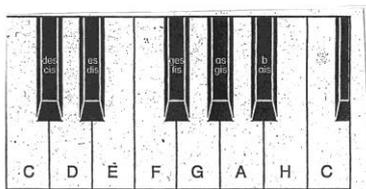


Abb. 1: Partitur „Du bist der Weihnachtsmann“.

Alle Stimmen des Arrangements werden vorgestellt und anhand von papiernen Vorlagen (s. Abb. 1) zum Musikstück oder unabhängig da-

von trocken und nur im Wesentlichen eingeübt. Es geht dabei darum, dass jedes Kind erfassen kann, ob es eine Stimme für sich als geeignet ansieht. Dazu muss es nicht am Instrument stehen, sondern kann auch auf einer kopierten Tastatur o. ä. „spielen“. Es folgen die Fragen: „Wissen alle, welches Instrument sie spielen möchten? Wissen alle, was sie auf dem gewünschten Instrument spielen müssen?“ Nun geht es an die Instrumente. Da diese an den Grundschulen sehr unterschiedlich vorhanden sind, können hier nicht alle Unwägbarkeiten berücksichtigt werden. Nur soviel: Wenn Instrumente nicht in ausreichender Anzahl vorhanden sind, müssen sie abwechselnd gespielt werden oder die Kinder verteilen sich neu. Nachdem die Instrumente gefunden sind, müsste jedes Kind im Prinzip in der Lage sein, seine Stimme einzuüben. Das sollte möglichst still geschehen. Wenn Kinder dabei methodische Tricks einsetzen, z. B. indem sie die Reihenfolge der Stäbe der Reihenfolge der zu spielenden Töne anpassen oder merkwürdige Fingersätze am Keyboard benutzen oder die Trommel nicht mit zwei, sondern nur mit einer Hand spielen, sollte sich die Lehrperson über deren Sinnhaftigkeit informieren. Erst dann kann sie entscheiden, ob hier korrigiert wird oder nicht. Nach dieser individuellen Übephase übernimmt die Lehrkraft die Leitung der Probe. Erst wenn die Schüler/innen einen musikalischen Eindruck vom Ergebnis des Musizierens haben, wird entschieden, wie weiter verfahren wird: Wird das ganze Stück, nur Teile davon (welche?) oder gar nicht musiziert?

5.3 Struktur der Arbeitsprozesse

Im Prinzip lautet die wichtigste Arbeitsmethode „Fragen – Zuhören – Auswerten“ (siehe dazu Küntzel, 2014). Eine Frage kann lauten: „Was möchtest du in diesem Unterricht (oder innerhalb der nächsten sechs Wochen) gerne lernen?“ Die Antworten (Beispiele: „Bass spielen!“, „Trommeln!“, „Tanzen!“, „Peter und der Wolf zur Musik spielen!“) werden angehört und in eine Form gebracht, die zu einer Unterrichtseinheit führen kann: Erst „Peter und der Wolf“ einschließlich der Instrumente behandeln, dann Bassinstrumente und Trommeln kennenlernen, danach „Seven Nation Army“ für Bass und Trommel in Gruppenarbeit einüben mit anschließendem Klassenmusizieren, zuletzt einen

Tanz tanzen, z. B. einen Line-Dance. Die Arbeitsvorhaben strukturieren also die Arbeitsprozesse.

5.4 Curricula und Bildungsinhalte

Der Bildungskanon einer Klasse kann allein durch die interkulturelle Vielfalt entstehen, die im Unterricht gezeigt wird (siehe vorheriger Abschnitt). Unterfüttert man mitgebrachtes Material mit zusätzlichen Informationen oder Anwendungen (z. B. mit Schulbuchmaterialien zum Thema Mozart, dem Vergleich der Bauweisen von Kora und Gitarre usw.), entsteht durch diese Verknüpfung von persönlicher Betroffenheit mit darüber hinausweisendem Material eine intensive Lern- und Erfahrungskultur.

Dieses Beispiel für einen Bildungskanon soll zeigen, dass die curricula- ren Inhalte beim selbstbestimmten Lernen von Musik wie eine Patch- work-Arbeit zusammengesetzt werden. Mal wird getanzt, zu Musik gemalt, gesungen, szenisch gespielt, auf Instrumenten musiziert usw. – je nachdem, was „angesagt“ ist. Dabei gibt es keine Hierarchie der Bil- dungsinhalte. Ob die Schüler/innen etwas über Mozart oder Hip Hop lernen, ist als gleichwertig zu betrachten. Ob sie den Pachelbel-Kanon oder das Rap-Huhn vierstimmig musizieren, ob sie einen aktuellen Hit oder ein schönes Volkslied singen, ist egal.

Die Kompetenzen entwickeln sich so wie in einer Spirale. Dadurch, dass z. B. immer wieder an Instrumenten gespielt wird, trainieren die Kinder und werden besser. Die Arrangements werden daran ange- passt, also komplexer. Oder dadurch, dass von der ersten Klasse an gemeinsam getanzt wird, bekommt das Tanzen eine Selbstverständ- lichkeit und wird immer exakter ausgeführt. Dasselbe trifft auf das Sin- gen zu: Es wird viel gesungen und alles, was gesungen wird, wird gerne gesungen (sonst lässt man es). So entsteht ein Training, das immer wieder durch stimmbildnerische Übungen unterstützt wird. Die Übun- gen haben jedoch keinen Eigenzweck, sondern dienen „nur“ dazu, das erwünschte Lied besser singen zu können.

Da die curricularen Vorgaben den Kompetenzerwerb durch Selbsttä- tigkeit vorsehen, kommt der Unterricht den Richtlinien im Prinzip ent-

gegen. Sollten am Ende eines Halbjahrs Unterrichtsinhalte, die im Curriculum vorgesehen sind, fehlen, kann man dies mit den Kindern ganz offen besprechen und sie noch in den Unterricht einbeziehen.

5.5 Leistungsnachweise, Feedback und Zensuren

Das Geflecht aus unterschiedlichsten freiwilligen Leistungen macht den Musikunterricht aus: Die einen können tolle Referate halten, während die anderen an den Instrumenten glänzen. Es gibt auch Schüler/innen, die mit musikbezogenen Computerprogrammen oder Apps interessante Anwendungen zeigen können. Andere denken sich gerne in Gruppen Tänze aus und kleiden sich entsprechend für eine Aufführung im Klassenverband. Die Einbindung solcher Leistungen in den Unterricht ist erwünscht, die Schüler/innen werden für solche Vorhaben unterstützt und diese werden in die gemeinsame Unterrichtsplanung einbezogen. Aber sie werden nicht erzwungen.

Jede/r weiß, dass sich musikalische Erfahrung nicht in Form einer Zensur ausdrücken lässt. Dennoch wird das Zensieren verlangt. Weigert sich die Lehrkraft nicht, dafür Leistungsnachweise einzufordern, liegt auch hier der Schlüssel im Gespräch: Man überlegt gemeinsam mit den Schüler/innen, welche Leistungsnachweise als angemessen betrachtet werden. Es gibt zum Beispiel die Möglichkeit der Informationsabfrage zu einem bestimmten Thema. Man übt also gemeinsam die Informationen, die dafür gewusst werden müssen, stellt gemeinsam einen Mindestkanon an Wissensfragen auf und formuliert darüber hinausgehende Fragen, damit die Kinder, die abrufbares Sachwissen mögen, genügend „Futter“ bekommen. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten angepasste Fragen in Absprachen mit den Schulbegleiter/innen und/oder Sozialpädagoge/innen (siehe dazu den Abschnitt 5.1 „Differenzierung und Inklusion“). Für alle drei Ebenen gilt dieselbe Anzahl an maximal zu erreichenden Punkten.

Ein anderer Leistungsnachweis kann eine praktische Vorführung in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit sein. Das Feedback geschieht hier entweder mit allen oder nur von der Lehrkraft ausgehend.

Auch Stundenprotokolle, die die Lehrkraft anfertigt, sind hilfreich: Es wird notiert, welche Schüler/innen in der vergangenen Unterrichtsstunde besonders aktiv waren. Daraus ergibt sich am Ende ein guter Überblick über die „kleinen“, stetigen Leistungen.

5.6 Sitzordnungen, Mappen, Strafen

Auch in Hinblick auf Leistungsnachweise gilt es zu beachten, dass Strafen kontraproduktiv wirken: Möchte man anhand eines Leistungsnachweises einem/einer Schüler/in „die Leviten lesen“, ist das falsche Mittel gewählt. Auseinandersetzungen über Fehlverhalten sollten möglichst situativ stattfinden und nachvollziehbar sein. Konflikte sind am besten sofort zu klären und möglichst auszuräumen. Generell gilt das, was im Abschnitt 2.3 „Die Parallelitätsannahme“ beschrieben wurde: Abweichungen können Anlass sein, mögliche Handlungsalternativen zu durchdenken. Strafen wie Nachsitzen, Hof fegen oder Abschreiben zementieren vor allem die Macht der Lehrkraft und werden meistens auf schülereigene Art „zurückgegeben“.

Üblicherweise entscheidet die Lehrkraft die Sitzordnung. Dies macht beim selbstbestimmten Lernen keinen Sinn, weil hier den Kindern zugemutet wird, selbst entscheiden zu können, in welcher Sitzordnung sie am besten lernen können (s. dazu den Abschnitt 3.2 „Entscheidungskompetenz“). Mappenführungen liegen einigen Kindern sehr und anderen hingegen gar nicht. Mappen, die gut geführt und liebevoll gestaltet werden, werden selbstverständlich gelobt und gewürdigt, aber nicht zensiert. Kinder, die Zeit brauchen, ihr Ordnungssystem zu entwickeln, sollten nicht dadurch davon abgehalten werden, dass sie eine schlechte Zensur erhalten.

Die Grundschule hat in allen Belangen und auch im Fach Musik die Aufgabe, Türen zu öffnen und jedem Kind die Möglichkeit zu geben, seine Kompetenzen zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Amnesty International (2015). „Sie war unser dunkler Schmetterling“, *Amnesty Journal* 08/09, 82. Verfügbar unter:
<https://www.amnesty.de/files/amnestyjournal0915final.pdf>
[20.09.2015]
- Groeben, N. (1975). *Vom behavioralen zum epistemologischen Subjektmodell. Paradigmawechsel in der Psychologie?* Heidelberg: Universität Heidelberg.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff Verlag GmbH.
- Hüther, G. & Hauser, U. (2012). *Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. München: Albrecht Knaus Verlag.
- Kelly, G. A. (1986). *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn: Junfermann-Verlag.
- 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.
- Küntzel, B. (2009). *Musikunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule: Bd. 3*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Küntzel, B. (2010). *Kinder & Musik. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Küntzel, B. (2014). Selbstbestimmtes Lernen von Musik in der Grundschule. *Grundschulmagazin* 3, 33-36.
- Montessori, M. (2010). *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Peschel, F. (2003). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektiven. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Peschel, F. (2015). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Piaget, J. (2003). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulte-Markwort, M. (2015). *Burnout Kids. Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert*. München: Pattloch Verlag.
- Wieland, A. J. (2007). Menschenbild und Methodenkonzept der Handlungsforschung im Zusammenhang mit „offener“ Kindergartenarbeit. In G. Regel & A. J. Wieland (Hrsg.), *Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort* (S. 13-50). Schenefeld: EB-Verlag.

5 Theaterpädagogische Impulse im Musikunterricht

Theaterpädagogische Impulse als Beitrag für die Initiierung ästhetischer Bildungsprozesse im Musikunterricht der Grundschule

Sonja Fritz

1 Problemhorizont

Der Lehrplan (NRW) des Fachs Musik in der Grundschule schreibt performativen Lern- und Gestaltungsprozessen eine umfangreiche inhaltliche Bedeutung zu. Insbesondere im Kompetenzbereich „Musik umsetzen“ wird die Verbindung zu performativ-theatralen Elementen deutlich (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2008, S. 89). Durch Musik ausgelöste Empfindungen und Stimmungen sollen in „Farbe und Form“ (ebd., S. 94) umgesetzt bzw. textliche Vorlagen in „musikalische Spielszenen“ (ebd., S. 94) verwandelt werden.

Für die Entwicklung theatral-performativer Kompetenzen können Impulse aus der Theaterpädagogik im Musikunterricht hilfreich sein, um Anforderungen an Gestaltungsprozesse methodisch zu begegnen und den Kindern strukturierte Hilfestellungen für eigene ästhetische Gestaltungen anzubieten. Aus dieser Perspektive stehen theaterpädagogische Methoden im Zusammenhang mit dem inhaltlichen Fokus auf dem Aspekt der Gestaltung und Inszenierung und werden nicht eindimensional für die Vermittlung musikalischer Inhalte funktionalisiert (verwiesen sei hier z. B. auf die Vermittlung eines umfangreichen Liedtextes über die szenische Darstellung oder auf die Methodik der szenischen Interpretation zur Auseinandersetzung mit dem Genre Oper). Gestaltungsvollzüge mit performativ-theatraler Ausrichtung und die

Orientierung an konkreten Gestaltungsmitteln sowie an spezifischen Inszenierungstechniken rücken als fachliche Lerninhalte in den Mittelpunkt des Musikunterrichts.

Zudem steht ein solches überwiegend leiblich-mimetisches Lernen in engem Bezug zu einem anthropologischen Begründungsrahmen ästhetischer Bildung (vgl. Mattenklott, 2014, S. 136; vgl. Duncker, Scheunpflug & Schultheis, 2004). Es kann helfen, die dialektische Position schulischen Lernens zwischen den Polen kindlicher, zunächst überwiegend leiblich-mimetischer Form der Weltaneignung und dem frühen gesellschaftlich-funktionalen Anspruch an schulisches Lernen in ökonomischen Zusammenhängen insbesondere im Musikunterricht anzugleichen (vgl. Duncker et al., 2004, S. 10). Aus anthropologischer Sicht liegt innerhalb fachlich initiiertes Gestaltungsprozesse die Möglichkeit der Berücksichtigung selbstreferentieller ästhetischer (Selbst-)Bildungsprozesse, die in Verbindung mit produktionsästhetischen, leiblich-performativen Arbeitsweisen stehen. Dies bedeutet eine Abkehr von rein funktionalisierten und instrumentalisierten Begründungen schulischen Lernens und entspricht dem natürlichen Drang des Kindes nach Verkörperung und Ganzheitlichkeit innerhalb von Schule (vgl. Mattenklott, 2014, S. 136f.). Auf diese Weise können im Kontext des Musikunterrichts ästhetische Möglichkeitsräume entstehen, was in einer überwiegend gesellschaftlich-funktionalen Sichtweise von Schule mit einem „auf einen Schulzweck“ (Duncker, 1994, S. 10) reduzierten Bildungsverständnis oftmals in den Hintergrund gerät.

2 Darstellungsverlauf

Zunächst verweist die Skizzierung der diesem Beitrag zu Grunde liegenden theaterpädagogischen Position auf ihren produktionsästhetischen Aspekt im Kontext von Inszenierungsprozessen. Der Begriff der Inszenierung wird dabei auch als anthropologische Kategorie beleuchtet, sodass sich durch das Ineinandergreifen der ästhetischen und anthropologischen Kategorie solche Zusammenhänge zwischen Gestaltungsprinzipien und Inszenierungstechniken in der performativen Praxis ergeben, aus denen sich für den pädagogischen Kontext an der Theaterkunst orientierte Methoden generieren lassen.

Anhand eines Ausschnitts aus einem Unterrichtsbeispiel in einem dritten Schuljahr einer Kölner Grundschule soll verdeutlicht werden, wie ein theaterpädagogischer Zugang den sowohl fachlichen als auch anthropologischen Anforderungen an performative Prozesse im Musikunterricht der Grundschule gerecht wird und gleichzeitig einen Beitrag für die Anbahnung ästhetischer Bildungsprozesse innerhalb von Möglichkeitsspielräumen leisten kann.

3 Theaterpädagogik: Instrumentalisierung einer Kunstform?

Der Begriff der Theaterpädagogik lässt sich als ein spannungsgeladenes Kompositum verstehen, das zwischen vermeintlich divergierenden Bereichen eine Verbindung herstellt. Die Tendenz zu einer aktuell eher produktionsästhetischen Theaterpädagogik erklärt sich mit einer kontinuierlichen Entwicklung in Kunst und Pädagogik (vgl. Vaßen, 2014, S. 140). Zunehmend gewinnt künstlerisches Gestalten und die Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater an Bedeutung.

Dennoch ist eine solche theaterpädagogische Auffassung keine Selbstverständlichkeit. Je nach Lesart der Wortzusammensetzung Theater und Pädagogik können für die pädagogische Praxis gegensätzliche Arbeitsschwerpunkte und Zielsetzungen fokussiert werden. Klepacki stellt im Zusammenhang seiner Auseinandersetzung mit dem Schultheater die Frage, ob die Kunstform Theater für pädagogische Kontexte überhaupt eine Orientierung geben kann, „ohne seine Kunstförmigkeit zu verlieren und ohne instrumentalisiert zu werden“ (Klepacki, 2004, S. 12). Gemeint ist eine Verkürzung theaterpädagogischer Methoden auf funktionale Intentionen zur Vermittlung fachlicher Inhalte, die außerhalb theatral-performativer Kunstformen liegen. In einem solchen Verständnis erfährt der auf eine spezifische Kunstform verweisende Begriff Theater des Kompositums eine nur marginale Berücksichtigung, die als „Mittel zum Zweck“ in andere Fächer implementiert wird, obwohl sie als fester Bestandteil auf ein bestehendes Verhältnis zwischen Theaterpädagogik und dem Gegenstand Theater verweist.

Im Gegensatz dazu gilt es jedoch, die theaterpädagogische Arbeit im Rahmen künstlerischer Inszenierungs- und Gestaltungsprozesse zu verstehen, um das darin liegende ästhetische Bildungspotential freisetzen zu können (vgl. Sting, 1997, S. 25). Eine so verstandene Theaterpädagogik schafft eine konstruktive, sich gegenseitig befruchtende Konstellation zwischen Theater und Pädagogik, in der der Begriff Theater die künstlerische, produktionsästhetische Orientierung der Theaterpädagogik untermauert, während sich der Begriff Pädagogik auf die Möglichkeit eines methodischen Ansatzes als Impuls für das *Wie* der Vermittlung der Kunstform Theater für nichtprofessionelle Theaterspieler bezieht (vgl. Hentschel, 2010, S. 116).

Aufbauend auf ein solches theaterpädagogisches Verständnis können in ästhetischen Lerndimensionen des Musikunterrichts theatrale Vorgänge mit einem Qualitätsanspruch entstehen, die innerhalb inszenierter Gestaltungsprozesse Wirkpotentiale für ästhetische Bildungsprozesse bereitstellen.

4 Zum ästhetischen und anthropologischen Kern des Inszenierungsbegriffs

Im Kontext dieses Beitrags bleibt die Auseinandersetzung mit dem Inszenierungsbegriff trotz seiner vielseitigen Verwendung in Soziologie, Kulturanthropologie etc. auf ästhetische und anthropologische Gesichtspunkte eingegrenzt, da beide in ihrer Verschränkung den Begründungsrahmen für theaterpädagogische Erweiterungen des Musikunterrichts im oben genannten Sinne bilden können. Während die ästhetische Kategorie Bezüge zwischen Gestaltungsprinzipien und Inszenierungstechniken innerhalb der performativen Praxis der Theaterkunst herstellt, verweist die anthropologische auf bildungstheoretische Fragestellungen in Bezug auf mimetisch-leibliches Lernen in ästhetischen Bildungsprozessen des Musikunterrichts.

Inszenierung bedeutet aus ästhetischer Sicht mittlerweile nicht mehr nur die klassische „Darstellungsstrategie“ vorgegebener Dramentexte, sondern eine „Erzeugungsstrategie“, mittels derer theatrale Kunstwerke im Vollzug hervorgebracht werden (vgl. Fischer-Lichte, 2007,

S. 148). Dabei stellt eine ästhetische Inszenierung solche Aspekte des theatralen Geschehens heraus, die sich nicht sprachlich/semantisch durch den Text vermitteln lassen (vgl. Fischer-Lichte, 2007, S. 360). Im Zentrum stehen entsprechende ästhetische Mittel, die sich an den jeweiligen Theaterästhetiken und Inszenierungsstrategien orientieren. Inszenierung zielt als Teil der Theatralität auf ein performatives Hervorbringen von Gestaltungsprodukten im Augenblick.

In anthropologischer Hinsicht bezieht sich der Inszenierungsbegriff auf Plessners Ausführungen zur doppelschichtigen Körperlichkeit im Wechselverhältnis von Leib-Sein und Körper-Haben als Grundzug menschlicher Existenz. Plessner geht von einer Pendelbewegung zwischen einem naturgegebenen „seienden“ und inszenierten „geistigen“ Körper aus, die den Menschen in eine Abständigkeit zu sich selbst treten lässt. Indem der Mensch nicht nur empfindet, sondern sich seiner Empfindungen bewusst werden kann (vgl. Plessner, 1970, S. 196), ist er in der Lage sich innerhalb einer exzentrischen Position in Distanz zu sich selbst und damit in ein bewusstes Verhältnis zu sich selbst zu setzen (vgl. ebd., S. 242). Der Mensch wird zum „Darsteller seiner selbst“ (Fischer-Lichte, Kolesch & Warstat, 2005, S. 359), sodass Selbstinszenierung und Theatralität zu anthropologischen Kategorien menschlichen Seins gehören.

Darüber hinaus kommt es bei einer performativ-theatralen Auseinandersetzung im Gestaltungsvorgang zu mimetischen Prozessen in Bezug auf Fremdes und Andersartiges, die eine wichtige Voraussetzung für die Freilegung ästhetischen Bildungspotentials bedeuten (vgl. Klepacki, 2004, S. 13f.). Zentral ist dabei eine annähernde, mimetische und nicht imitatorisch einverleibende Bezugnahme auf das andere (vgl. Wulf, 2007, S. 91, 95). Auf kognitiver und leiblich-körperlicher Ebene geht es darum, sich innerhalb der Möglichkeitsspielräume in mimetischen Vollzügen anderen Identitäten zuzuwenden bzw. fremde Körperformen auszuprobieren. Diese Art von Fremdheitserfahrungen haben „einen reflexiven, dekonstruktiven Charakter, der das bislang Un-erhörte, Un-gesehene, Un-erahnte hören, sehen und ahnen lässt, ohne in diesen Momenten aufzugehen“ (Klepacki & Zirfas, 2008, S. 75f.). Sie

bilden aus anthropologischer Sicht die Eröffnung von ästhetischen Erfahrung- und Möglichkeitsräumen als Ausgangspunkt für Bildungsbewegungen. Die Initiierung solcher Prozesse gelingt umso intensiver, je differenzierter eine Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater und deren Gestaltungsparametern stattfindet und das *Wie* des theatralen Gestaltens und Erzeugens von ästhetischen Möglichkeitsräumen in den Blick genommen wird (vgl. Hentschel, 2010, S. 132).

Für eine exemplarische Methodengenerierung in pädagogischen Gestaltungskontexten bietet sich die Auseinandersetzung mit ästhetischen Gestaltungsmitteln des postdramatischen Theaters an, da die insbesondere in der Postmoderne verwendeten Schlüsselbegriffe der Performativität, Theatralität und Inszenierung auf das Spiel in und mit Möglichkeitsräumen verweisen. Aufgrund ihres engen Bezugs zu Konfrontationen mit Fremdheit und Überraschendem bieten die Inszenierungsstrategien und ästhetischen Mittel des postdramatischen Theaters vielfältige Gestaltungswerkzeuge.

5 Prinzipien des postdramatischen Theaters als Orientierungshilfe für performativ-gestalterische Lernprozesse

Das postdramatische Theater fokussiert unter Verzicht auf klare Handlungsabfolgen den performativen Vollzug des Augenblicks als artifizielles Zeichen. Im inszenatorischen Spiel mit collageartigen Verknüpfungen von theatralen Mitteln und seinen ästhetischen Qualitäten innerhalb von Körper, Raum, Zeit, Rhythmus, Stimme, Musik etc. (vgl. Lehmann, 2011, S. 11) verweist das Verschwimmen konkreter Handlungsstränge auf die Existenz unzähliger Möglichkeiten von Wirklichkeit (vgl. Klepacki & Zirfas, 2008, S. 72f.).

In Bezug auf den schulischen Kontext als Ort kulturellen Lernens bietet die Orientierung an solchen Gestaltungselementen des postdramatischen Theaters neben einem zeitgenössischen Umgang mit Kunst Anschlussstellen im Zusammenhang performativ-ästhetischer Lernprozesse. Verkörperung tritt hier als Grundlage für das Erzeugen von Präsenz und Atmosphäre in den Vordergrund. Auf diese Weise können sich Möglichkeitsräume eröffnen, die im Sinne des ästhetischen Ler-

nens routinierte, eingeübte Wahrnehmungsmuster bzw. Denk- und Handlungsstrategien durchbrechen und gleichzeitig Berührungspunkte zwischen ästhetischem Lernen und explizit künstlerischen Arbeitsstrategien aufzeigen (vgl. Zacharias, 2012, S. 5f.).

Bei einer so verstandenen Erweiterung ästhetischen Lernens wird jedem einzelnen Kind mit seiner je individuellen Körperlichkeit ein Weg für eine gleichwertige Teilhabe am performativ-theatralen Gestaltungsprozess gebahnt. Im Gegensatz zum insbesondere in der Schule oft adaptierten klassischen Sprechtheater erfolgt keine Unterteilung in Haupt- und Nebenrollen nach dem Kriterium des bühnentauglichen lauten und deutlichen Sprechens und gewissenhaften Auswendiglernens vorgegebener Texte. Stattdessen steht dem Kind im Umgang mit den verschiedenen ästhetischen Qualitäten wie Raum, Zeit, Stimme etc. ein ästhetischer Zugang zur individuellen Verkörperung offen.

Die Einbindung solcher performativ-gestalterischen Lernprozesse in Bereiche des Musikunterrichts kann dort zu einer Erweiterung des ästhetischen Lernens hinsichtlich transdisziplinärer Gestaltungsanforderungen, aber gerade auch hinsichtlich der anthropologischen Relevanz ästhetischer Bildung führen.

6 Methodengenerierung im Kontext theaterfachlicher und theaterpädagogischer Überlegungen

Neben der anthropologischen Komponente theatraler Prozesse bietet eine systematische leiblich-mimetische Auseinandersetzung mit den Grundparametern Zeit, Raum, Dynamik, Körper und Stimme die Grundlage für eine konkrete Methodisierung gestalterischer Vorgänge. Zusätzlich zur konkreten Anbahnung theatraler Fertigkeiten und Fähigkeiten kann ein differenzierter Einblick in theatral-ästhetische „Bauelemente“ der Theaterkunst Orientierungshilfen für die Vermittlung von Gestaltungsregeln im pädagogischen Kontext bieten.

Für den Parameter Zeit bedeutet dies z. B. das konkrete Üben von Freeze, Zeitlupe, Zeitraffer etc. mittels theaterpädagogischer Spiele. Diese Elemente erfordern eine spezifische körperliche Anforderung im Wechsel von Spannung, Entspannung und Genauigkeit der Ausführung,

wodurch die Intensität der Bewegungsausführung mitbestimmt wird und auf die Präsenz und Atmosphäre ausstrahlt. Mattenklott bezieht sich als Hilfestellung für Gestaltungsprozesse auf ein „Baukastensystem“, das mit spezifischen, aus der Kunst abgeleiteten „Gestaltungstools“ operiert und Kindern systematisch aufzeigt, welche Möglichkeiten z. B. für die Entwicklung eines Grundmotivs durch die Variation der Bewegung in Kraft, Raum und Zeit gegeben sind (vgl. Mattenklott, 2007, S. 115-123).

Ähnlich stellt auch Haselbach ihren im Laban'schen Ausdruckstanz wurzelnden Improvisationsansatz aus der Bewegungserziehung vor, indem sie für die drei Hauptgestaltungsparameter Raum, Zeit und Kraft grundlegende Übungen vorschlägt, die bei variantenreichen Veränderungen eines Grundmotivs aus der Improvisation zu umfangreichen Choreographien führen können (vgl. Haselbach, 1971, S. 67). Nach einer spielerischen Auseinandersetzung mit den Grundformen der Bewegung (Fortbewegung, Ruhe, Gestik, Elevation, Drehung) erfolgt über deren Verbindung die systematische Ausgestaltung tänzerischer Sequenzen (vgl. Haselbach, 1976, S. 34, S. 40).

Exemplarisch zeigt ein Ausschnitt aus einem Unterrichtsprojekt in einer dritten Klasse einer Kölner Grundschule, wie über eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Ausgangsmaterial mittels der Erzeugung von konkreten Bewegungsvorstellungen und differenzierten Bewegungsqualitäten ein mimetisch-leibliches Lernen stattfindet, das durch ein konstruktives Verhältnis zwischen Kreativität und Handwerk bestimmt ist und gleichzeitig einen Weg für die Erzeugung von anthropologischen Möglichkeitsspielräumen im Sinne ästhetischer Bildung aufweist.

7 Unterrichtsbeispiel „Zwitschermaschine“

Als Unterrichtsmaterial wurde von der Autorin in einem Praxisseminar „Musik und Bewegung“ der Universität zu Köln das Bild „Die Zwitschermaschine“ von Paul Klee aus dem Jahre 1922 ausgewählt. Die Studierenden sollten eine performative Gestaltungsaufgabe entwickeln, um sie mit einer Grundschulklasse durchzuführen. Hintergrund

für die Wahl des Unterrichtsgegenstands war eine biographische Entscheidung, da der Autorin das Bild als Unterrichtsmaterial während ihres Studiums der Musik- und Bewegungserziehung bei Barbara Haselbach in für sie beeindruckender Weise als Grundlagenmaterial für eine Gestaltungsaufgabe begegnet war. Eine baldige eigene praxisbezogene Umsetzung der dort erlebten Gestaltungssequenz in einer Grundschule brachte jedoch nicht den erwünschten Erfolg.

Die Kinder blieben seinerzeit weit hinter ihren gestalterischen Möglichkeiten zurück. Während der zeitlich ausgedehnten Gestaltungsphase kamen sie nicht über ihre eingangs spontan dargebotenen klanglichen und bewegungsorientierten Improvisationen zum Bild hinaus. Die Elemente be-

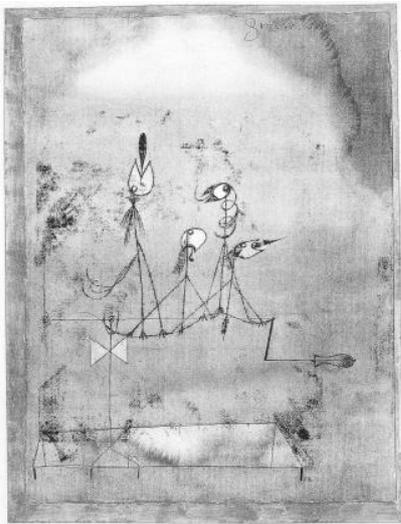


Abb 1. Die Zwitschermaschine – Paul Klee.

standen aus nicht weiter ausdifferenzierten Vogelgeräuschen und roboterähnlichen Bewegungen. Retrospektiv betrachtet fehlten ihnen vermutlich u. a. aufgrund mangelnder methodischer Erfahrung der Lehrperson differenzierte Vorstellungen über ihre eigenen Bewegungsintentionen, ein entsprechendes Bewegungsrepertoire sowie eine genaue Beobachtung der Einzelaspekte des Bildes und handfeste Gestaltungstools.

Die folgende skizzenhafte Darstellung des erneuten Versuchs einer performativen Ausgestaltung der Zwitschermaschine vor einem theaterpädagogischen Hintergrund bezieht sich ausschließlich auf die Sequenz, in der die Zwitschermaschine in eine Bewegungsabfolge umgesetzt werden sollte. Verdeutlichen lässt sich daran, wie differenzierte Vorstellungen von umzusetzenden Bewegungen zu einer gesteigerten ästhetischen Qualität im Gestaltungsprozess führen können. Vorbereitende und nachfolgende Arbeitsprozesse innerhalb der Gesamtgestaltung, anhand derer auch theatrale Mittel des postdramatischen Theaters verwendet wurden, werden an dieser Stelle nicht aufgeführt.

Für die performative Gestaltung der Maschine (die für die Kinder nach ihrer eigenständigen Plot-Entwicklung letztlich ein Flugzeug darstellte), hatten die Kinder über eine Ausschnittbetrachtung die Möglichkeit, jede einzelne Figur der Zwitschermaschine genau anzuschauen, um daraus Ideen und Assoziationen zu Bewegungs- und Lautvorstellungen oder zu prinzipiellen Stimmungslagen der Figuren zu entwickeln. Die Ideen wurden während der Vorstellungsrunde umgehend performativ umgesetzt. Als Hilfestellung galten spezielle Fragen, die zu einer differenzierten Betrachtung führen konnten. Dies sollte den subjektiven Zugang eröffnen, um zu einer eigenen Körperlichkeit zu finden.

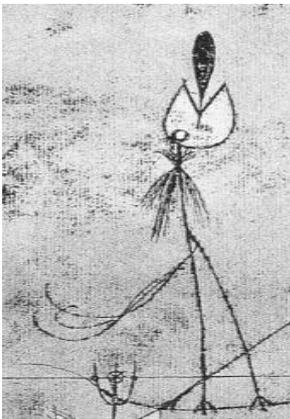


Abb 2. Figur 1.

Für *Figur 1* ergaben sich u. a. in einer Gruppenarbeit folgende Vorschläge für Bewegungsqualitäten und Verklänglichungen der einzelnen Figuren:

„fröhliche“, „träumerische“ Figur, die eher melodisch singt und sich „schwingend“ und „geschmeidig“ bewegt

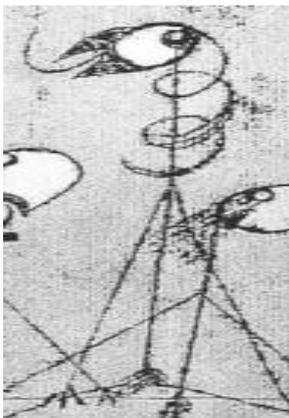


Abb 3. Figur 2.

Figur 2: „sportlich“, „biegsam“, „federnd“ mit „wellig“, „spiraligen“ Bewegungen; „länger andauernde Töne“, die mittels der Dynamik die spiralförmige, wellige Bewegung widerspiegeln



Figur 3: „wild“, „aufmerksam“ „frech“, „angeberisch“ mit „forschen“, „klaren“, „abgehackten“, „erdigen“ Bewegungen und „kurzen“, „lauten“ und „eindeutigen“ Lauten etc.

Abb. 4. Figur 3.



Figur 4: Art „Professor“ mit „tiefer“, „weiser“ Stimme, der sich sehr „gerade“, „langsam“ und „königlich“ bewegt

Abb. 5. Figur 4.

Theoretisch basiert diese Arbeitsweise auf dem Anspruch, den anthropologischen Dimensionen ästhetischen Lernens gerecht zu werden und gleichzeitig konkrete künstlerische Fertigkeiten zu vermitteln. Unter Berücksichtigung der prinzipiellen Offenheit der Wahrnehmung und dem daraus resultierenden Umgang mit einer Vielzahl von Wirklichkeit ließen ein und dieselbe Figur die Bewegungsqualität in einer je eigenen Körperlichkeit der Kinder zum Ausdruck bringen. Gleichzeitig wurden mittels konkreter Übungen Variationsmöglichkeiten der Bewegungen aufgezeigt, um das vorschnelle Ausweichen in bestimmte „Bewegungsklischees“ zu verhindern sowie die Ausdrucksfähigkeit mit den Elementen Raum, Kraft und Zeit zu erweitern (vgl. Haselbach, 1976, S. 23).

Aus den jeweiligen Grundqualitäten entstanden Bewegungsabfolgen nach folgendem Prinzip:

Jedes Kind einer 4er-Gruppe überlegte sich zu der jeweiligen Figur eine kurze, wiederholbare Bewegungsabfolge, die z. B. im Fall von Figur 1 das Wellig-Spiralige zum Ausdruck bringen sollte. Auch hier lag immer wieder der Schwerpunkt auf der Vermittlung konkreter Fertigkeiten im Sinne Haselbachs. Es wurden mit einem bewussten Einsatz unterschiedlicher Spannungsverhältnisse des Körpers spiralförmige Drehmotive entwickelt. Teilweise ging es nach theaterpädagogischen Prinzipien um bestimmte Typenentwicklung mit Mimik, Gestik und Bewegung. Anschließend zeigten sich die Kinder in ihrer Gruppe ihr Bewegungsmotiv, um aus den vier Motiven, auch mit Hilfe von Variationen hinsichtlich der Parameter Raum, Zeit und Kraft, zu einer längeren Bewegungsabfolge zu gelangen, die fortwährend in einer Schleife wiederholt werden konnte. Nachdem zu allen vier Figuren ein Motiv mit bestimmter Bewegungsqualität entworfen war, wurden diese Bewegungen in aufeinander bezogene Einheiten gesetzt, sodass der Eindruck einer Maschine entstand, die in Gang kommt, sobald die Kurbel gedreht wird. Ein nächster Schritt war, die entsprechenden Geräusche und Musiken dazu zu entwerfen, wobei in einer Gruppe ein an ein Rhythmical aus dem Warming-up angelehnter spezifischer Rhythmus entstand, während eine andere Gruppe eine Melodie für Figur 3 erfand, die über den „Maschinengeräuschen“ zu hören war. Hier zeigten sich über die Verwandtschaft der Parameter in den Einzelkünsten eine transdisziplinäre Verknüpfung musik- und theaterpädagogischer Inhalte und Arbeitsstrategien im Gesamtprozess der Gestaltung. Die Kinder konnten fachunabhängig auf postdramatische Gestaltungsparameter zurückgreifen, indem sie sich u. a. für stimmliche Klangteppiche, Bewegungscollagen und Schichtungen unterschiedlicher Parameter entschieden.

8 Ausblick

Der dargestellte Ausschnitt aus einem schulischen Arbeitsprozess verdeutlicht, inwiefern Impulse aus der Theaterpädagogik für performative Lern- und Gestaltungsprozesse des Musiklehrplans insbesondere

im Gegenstandsbereich „Musik umsetzen“ genutzt werden können, die sich an künstlerisch-ästhetischen Ansprüchen orientieren, ohne in einer ersten, spontanen Ausdrucks idee verhaftet zu bleiben. Indem die performativen Gestaltungsvollzüge als fachliche Lerninhalte in den Mittelpunkt des Musikunterrichts rücken, bieten sich Möglichkeiten zur leiblich-mimetischen, produktionsästhetischen Auseinandersetzung. Die aus der produktionsorientierten Theaterpädagogik und damit auch aus der Theaterkunst generierten Methoden reduzieren sich nicht auf eine im Musikunterricht häufig verkürzt eingesetzte funktionalisierte Methodik, sondern öffnen gestalterische Möglichkeitsräume mit hohem ästhetischen Bildungspotential auf Basis anthropologischer Zusammenhänge. Über das Medium der (Theater)Kunst und die gezielt produktionsästhetische Auseinandersetzung mit ihr kann eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie Leiblichkeit zum zentralen Ausgangspunkt ästhetischen und kulturellen Lernens wird (vgl. Liebau, 2007, S. 86f.) und neue Impulse für die musikpädagogische Arbeit in der Schule schaffen kann.

Zudem ließen Äußerungen der Kinder und ihre begeisterte Arbeitshaltung erkennen, dass mit der differenzierten, mimetisch-leiblichen Auseinandersetzung und der genauen Erarbeitung unterschiedlicher Bewegungsmotive zum Bild die Intensität der Teilhabe am ästhetischen Prozess zunahm.

Allerdings bleibt bei einer Erweiterung des Musikunterrichts um eine theaterpädagogische Fachlichkeit zu fragen, ob die zeitliche Begrenzung des Musikunterrichts mit seinen komplexen musikalischen Kompetenzanforderungen den theatral-performativen Gestaltungsprozessen nach dem Verständnis eines doppelschichtigen Inszenierungsbegriffs genügend Raum lässt. In Zukunft könnte der entsprechende Raum auch außerhalb bereits bestehender ästhetischer Fächer in Form eines z. B. epochal oder projektförmig organisierten ästhetischen Lernbereichs in Kooperation mit den Fächern Kunst, Musik und Sport liegen.

Literaturverzeichnis

- Duncker, L. (1994). *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Duncker, L., Scheunpflug, A. & Schultheis, K. (2004). *Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer-Lichte, E. (2007). Theatralität und Inszenierung. In E. Fischer-Lichte, C. Horn, I. Pflug & M. Warstat (Hrsg.), *Inszenierung von Authentizität* (2. Auflage) (S. 9-28). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Fischer-Lichte, E., Kolesch, D. & Warstat, M. (2005). *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Haselbach, B. (1971). *Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Haselbach, B. (1976). *Improvisation. Tanz. Bewegung*. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Berlin [u. a.]: Schibri-Verlag.
- Klepacki, L. (Hrsg.) (2004). *Schultheater. Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag.
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2008). Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellung. Theoretische und methodische Überlegungen. In U. Pinkert (Hrsg.), *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen* (S. 67-81). Berlin, Strasburg: Schibri-Verlag.
- Lehmann, H.-T. (2011). *Postdramatisches Theater* (5. Auflage). Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Liebau, E. (2007). Kulturelles Lernen. In J. Bilstein (Hrsg.), *Curriculum des Unwägbaren* (S. 83-91). Oberhausen: Athena.
- Mattenklott, G. (2007). *Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung* (2. korrigierte Auflage). Hohengehren: Schneider.

- Mattenklott, G. (2014). Ästhetische Bildung als Aufgabe der Primarstufe. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher. Theorie* (S. 135-140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Heft 2012*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Plessner, H. (Hrsg.) (1970). *Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen / Das Lächeln / Anthropologie der Sinne*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Sting, W. (1997). Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen. *Korrespondenzen* 28, 25-28.
- Vaßen, F. (2014). Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung. In J. Deck & P. Primavesi (Hrsg.), *Stop teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen* (S. 139-156). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Wulf, C. (2007). Mimetisches Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 91-101). Weinheim, Basel: Beltz.
- Zacharias, W. (2012). Aktualität ästhetische Partizipation. *BKJ* 10, 4-6.

Forschungsperspektiven

6 Wirkungen eines Pflichtseminars

„Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist gewachsen!“ – Wirkungen eines Pflichtseminars für Grundschullehramtsstudierende

Gabriele Schellberg

1 Einleitung

In deutschen Grundschulen herrscht das Klassenlehrerprinzip. Von Lehrern¹ wird erwartet, dass sie alle Fächer unterrichten können, auch wenn sie nicht alle Fächer im Studium belegt haben. Das Fach Musik haben 80% der Lehrkräfte nicht studiert. Dies belegen z. B. die Zahlen der Lehramtsanwärter in Bayern für das Lehramt an Grundschulen (Stand März 2014): Von 2004 Lehramtsanwärtern (118 ♂, 1886 ♀) wählten 46 (2,3%) das Unterrichtsfach Musik und 423 (21,6%) das Didaktikfach Musik. Damit entschieden sich insgesamt 23,9% für das Fach Musik (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2015). Dieser Anteil ist seit Jahren ziemlich konstant.

Viele Grundschullehrer, die Musik nicht studiert haben, erteilen einen guten Musikunterricht. Aber ein großer Teil der „fachfremden“ Lehrer hat kein oder nur ein geringes musikalisches Selbstvertrauen, so dass sie oft vermeiden, Musik zu unterrichten (Mills, 1989). Bei der eigenen Einschätzung der Lehrkompetenz im Vergleich zu anderen Fächern landet Musik bei Grundschullehrern häufig am unteren Ende (Mills, 1989; Siebenaler, 2006; Garvis, 2013). Dieses Problem existiert schon seit Jahrzehnten. Es wird in anglo-amerikanischen Ländern wie England, USA und Australien schon länger erforscht (z. B. Kvet & Watkins,

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text die maskuline Pluralform auch zur Bezeichnung gemischtgeschlechtlicher Gruppen verwendet.

1993; Hennessy, 2000; Battersby & Cave, 2014), in Deutschland bisher aber kaum (Hammel, 2011).

In einer Studie mit 257 Studierenden, die ein Pflichtseminar im Fach Musik belegt haben, wurden die Teilnehmer nach den Gründen gefragt, warum sie nicht das Fach Musik gewählt haben. 41,5% haben andere Fächer bevorzugt, neben sonstigen Gründen hat sich fast die Hälfte (46,6%) das Fach nicht zugetraut (Schellberg, 2005, S. 83).

Welche Gründe könnte es für diese geringe Einschätzung eigener musikalischer Fähigkeiten geben? Viele Menschen (einschließlich Lehrer) haben die oft tief verwurzelte Überzeugung, dass man ein *guter Musiker sein* muss, um Musik unterrichten zu können, und halten sich ohne gute instrumentale und vokale Fähigkeiten nicht für geeignet (Mills, 1989; Hennessy, 2000). Lehrer vergleichen ihre informell angeeigneten Fähigkeiten mit denen der Kollegen, die Musik studiert haben, und das verstärkt die wahrgenommene Unzulänglichkeit (Seddon & Biasutti, 2008; Hammel, 2011).

Andere sind der *Überzeugung, dass musikalische Begabung angeboren sei* und nichts, was man lernen kann. Dies ist besonders ausgeprägt bei Studierenden, deren Eltern ihre Haltung zur Musik negativ beeinflusst haben (Jeanneret, 1997). Diese Überzeugung ist eine Wurzel für das fehlende Selbstvertrauen in ihre eigene Fähigkeit, Musik lernen oder unterrichten zu können. Daraus leiten manche ab, dass Musikpädagogik auch nicht nötig bzw. realistisch für alle Schüler sei (Wiggins & Wiggins, 2008, S. 18).

Das Gefühl, unmusikalisch zu sein, kann auch Ergebnis der *Reaktionen aus der Umgebung* in Kindheit und Jugend sein. Einen großen Einfluss haben Familienmitglieder, Lehrer, Chorleiter und Freunde auf die Formung des Selbstbildes über das Singen (Swain & Bodkin-Allen, 2014). Die Kritik an der eigenen Singstimme wird von Individuen oft als persönlicher Angriff interpretiert, weil die Stimme direkt mit dem eigenen Selbst verknüpft ist. Dies ist der Aspekt von Musik, der das Fach und das Unterrichten des Fachs von anderen unterscheidet. Er besteht darin, dass Musik untrennbar zum Menschsein gehört (Cogdill,

2014; Lehmann, 2012). Musik ist ein Ausdrucksmittel des eigenen Selbst. Dies kann erklären, warum Personen ihr Singverhalten aufgrund negativer Kritik so ändern können, dass sie nie wieder singen. Wenn Menschen meinen, sie seien unmusikalisch oder könnten nicht singen, heißt das daher nicht notwendigerweise, dass das der Wahrheit entspricht (Swain & Bodkin-Allen, 2014).

Auch ein *Mangel an musikalischem Wissen* (Holden & Button, 2006, S. 29) ist ein Schlüsselfaktor für eine geringe musikalische Selbsteinschätzung. Studierende mit mehr musikalischer Erfahrung fühlen sich wohler beim Gedanken, Musik zu unterrichten (Apfelstadt, 1989; Barry, 1992; Berke & Colwell, 2004; Jeanneret, 1997).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit geht es um ein Universitätsseminar für „Nichtmusiker“. Dessen mögliche Wirkung auf die Einschätzung der Musikalität sowie die Bereitschaft und das Zutrauen der Teilnehmer, Musik zu unterrichten, soll mit Hilfe einer explorativen Fragebogenstudie untersucht werden, deren Ergebnisse hier dargestellt und diskutiert werden.

2 Ausbildung der Grundschullehrer im Fach Musik

2.1 Bedeutung des Musikunterrichts in der Grundschule

Angesichts des hohen Anteils fachfremder Lehrer in der Grundschule könnte man argumentieren, dass Kinder mit dem Wechsel an eine weiterführende Schule immerhin Unterricht bei einem ausgebildeten Musiklehrer bekommen und der Musikunterricht in der Grundschule nicht so wichtig sei. Jedoch sprechen viele Gründe für einen früheren Beginn der musikalischen Bildung. Neben beispielsweise positiven Effekten auf die Persönlichkeitsentwicklung (Schumacher, 2009) wird die musikalische Sozialisation in Kindheit und Jugend als ein Prädiktor für musikalische Aktivitäten im Erwachsenenalter angesehen. Die Gruppe der Neueinsteiger, die erst nach Berufsende ein Instrument lernen oder das Singen beginnen, ist relativ klein (Hartogh, 2013, S. 453). Die Hürde, im Alter ein Instrument zu lernen, ist höher, wenn man noch nie ein Instrument gespielt hat. Auch ist ohne vorherige Chorerfahrung das Mitsingen im Chor im Erwachsenenalter kaum zu

erwarten, wie die Studie von Kreutz und Brünger (2012) belegt. Mittlerweile hat sich die Vorstellung eines lebenslangen Lernens durchgesetzt (Gembris, 2014). Musik begleitet und beschäftigt den Menschen ein Leben lang. Die aktive Musikausübung im (späteren) Erwachsenenalter ist geeignet, Lebensqualität zu fördern (Minkenberg, 2007). Musikalische Sozialisation in Kindheit und Jugend ist dafür eine wichtige Basis.

Um diese Basis herzustellen, wären eine Etablierung von Schulchören sowie Maßnahmen wünschenswert, in denen Grundschul Kinder erste Erfahrungen im Instrumentalspiel sammeln können. Da dies aus organisatorischen Gründen oft nicht möglich ist, spielt der Klassenlehrer in der Grundschule insbesondere bei musikfernen Elternhäusern eine signifikante Rolle für die musikalische Entwicklung der Kinder (Jeanneret & Degraffenreid, 2012).

2.2 Ziel eines Universitätsseminars für „Nichtmusiker“

In Anbetracht der hohen Bedeutung des Musikunterrichts muss angesichts des überwiegend fachfremd erteilten Unterrichts in der Grundschule eine bessere Ausbildung der Grundschullehrer im Fach Musik gefordert werden. Lehrern, die wahrnehmen, dass sie unzureichend vorbereitet sind, fehlt das Vertrauen und sie produzieren negative Haltungen gegenüber ihrer Fähigkeit zum Unterrichten von Musik (Barry, 1992; Seddon & Biasutti, 2008).

Wie kann eine positive Haltung innerhalb des Studiums erreicht werden? Welche Lernumgebung ermutigt Studierende, Vertrauen in ihre musikalischen Fähigkeiten zu entwickeln? Ein Seminar, in dem Methoden vermittelt werden, kann einen beträchtlichen Einfluss auf das Zutrauen, Musik zu unterrichten, haben (Jeanneret, 1997; Probst, 2003; Stein, 2002; Siebenaler, 2006). Der Seminarleiter sollte herausfinden, welche musikalischen Aktivitäten den angehenden Grundschullehrern helfen, um Musikmachen als etwas anzusehen, das sie selbst können und auch wollen, um das Leben ihrer Schüler zu bereichern (Probst, 2003).

Vor zu hohen Erwartungen bezüglich dessen, was man in einer Lehrveranstaltung für Nichtmusiker erreichen kann, warnt Peggy Bennett (1992). Sie unterscheidet das Unterrichten von Musik vom Unterrichten musikalischer Aktivitäten. Um wirklich *Musik* unterrichten zu können, braucht man Kenntnisse von Notation, Strukturen der Musik (z. B. Harmonien), Instrumenten und angemessenen Sequenzen für das Unterrichten von Musik sowie Kenntnisse der Charakteristika musikalischer Entwicklung und musikalischen Lernens bei Kindern. So wie man eine Sprache nicht in wenigen Tagen lernen kann, ist das bei Personen mit geringem musikalischen Hintergrund auch nicht bei Musik in kurzer Zeit möglich.

Dagegen ist es ein mögliches und erstrebenswertes Ziel, die Studierenden auf das Unterrichten *musikalischer Aktivitäten* vorzubereiten. Die Studierenden sollen im Seminar freudvolle, nicht beängstigende musikalische Aktivitäten erfahren, die auch Kinder begeistern. Wenn sie die Kraft der Musik, des kreativen Ausdrucks, der menschlichen Verbindung und der Beteiligung von Herzen gespürt haben, kann dies in den zukünftigen Lehrern den Wunsch wecken, dasselbe auch ihren Schülern durch musikalische Aktivitäten zu ermöglichen (Bennett, 1992).

2.3 Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung

Wie viel Anstrengung die zukünftigen Grundschullehrer in ihren Musikunterricht investieren, wie weit sie sich herantrauen und wie schnell sie möglicherweise aufgeben, hängt entscheidend von ihrer Selbstwirksamkeitserwartung ab. Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras (1997) ist Selbstwirksamkeit der Glaube an unsere Fähigkeit, eine bestimmte Aufgabe zu lösen. Diese Überzeugung ist verantwortlich für die Wahl der Tätigkeit, wie wir denken und uns verhalten und was wir meinen erreichen zu können. Daher werden wir uns eher für solche Tätigkeiten entscheiden, bei denen wir uns fähig und sicher fühlen, und dagegen Situationen vermeiden, wo dies nicht der Fall ist (Bandura, 1997). Das Konzept der Selbstwirksamkeit differenziert das Selbstvertrauen von den tatsächlichen Kompetenzen. Die Selbstwirksamkeit wird nicht als stabiles Persönlichkeitsmerkmal an-

gesehen, sondern als aktive, erlernte, kontextabhängige Überzeugung (Bandura, 1997).

Die Selbstwirksamkeit von Grundschullehrern in Bezug auf das Unterrichten von Musik und ihr persönlicher Grad der Wertschätzung von Musik spielen eine signifikante Rolle dafür, was in ihrem Klassenraum bewirkt werden kann (Battersby & Cave, 2014, S. 54). Die Selbstwahrnehmung ist die Basis von Verhalten und Motivation und kann sich direkt auf die Anzahl und Art der musikalischen Erfahrungen auswirken, die ein Lehrer seinen Schülern ermöglicht. Lehrer mit geringer musikalischer Selbstwirksamkeitserwartung verhelfen ihren Schülern zu einer geringeren Anzahl und Qualität musikalischer Erfahrungen als Lehrer mit positiven Haltungen und größerem Selbstvertrauen (Barry, 1992). Sie machen weniger Musik (Pajares, 1996), fühlen sich unfähig zu singen oder musikalische Aufgaben auszuführen (Giles & Frego, 2004), sind durch fehlende musikalische Vorerfahrungen gehemmt (Kvet & Watkins, 1993), geben schneller auf und sind negativ gegenüber ihrer Fähigkeit zum Unterrichten von Musik eingestellt (Seddon & Biasutti, 2008).

Viele Seminarteilnehmer sind überzeugt, nicht musikalisch (genug) zu sein. Ein wichtiges Ziel wäre, diese vorgefassten Meinungen in Frage zu stellen, damit der Kreis niedriger Erfolgserwartung an sich selbst und an die Schüler durchbrochen werden kann (Seddon & Biasutti, 2008; Hennessy, 2000). Menschen tendieren dazu, nur in dem Maß erfolgreich und effektiv zu sein, wie sie selbst daran glauben (Steele, 2010). Der erste Schritt wäre daher die Verbesserung der Selbstwirksamkeit durch die Entwicklung der richtigen Kombination von Fähigkeiten, Wissen und Dispositionen für das Unterrichten von Musik (Vanatta-Hall, 2010).

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass effektive Anleitungen zu verbesserten Fähigkeiten der zukünftigen Lehrer führen können, Musik zu unterrichten (Jeanneret, 1997; Siebenaler, 2006). Wichtig ist dafür, dass die Studierenden praktische und ermutigende Erfahrungen im Seminar machen, durch die sie lernen, Methoden zu entwickeln, die Schülern musikalische Erfahrungen ermöglichen. Diese können sie

dann in den allgemeinen Lehrplan mit Leichtigkeit und Selbstvertrauen integrieren (Berke & Colwell, 2004).

3 Basisqualifikation Musik für „Nichtmusiker“

3.1 Konzept der Basisqualifikation Musik

Damit Grundschullehrer eine Basisausbildung in Fächern bekommen, die sie nicht studiert haben, aber später unterrichten müssen, hat die bayerische Staatsregierung 2003 ein Pflichtseminar für alle Studierenden im Lehramt Grundschule eingeführt, die Musik nicht als Fach gewählt haben. Ziel des Seminars ist die

„Vermittlung musikdidaktischer und musikpraktischer Grundkompetenzen, wie sie zum Unterrichten von Musik in allen geforderten Bereichen des Lehrplans (Singen und Stimmbildung, Elementares Instrumentalspiel, Musikhören, Bewegung, Tanz und Szenisches Spiel) notwendig sind“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2013).

Da die Vermittlungsfähigkeiten im Vordergrund stehen, werden die Inhalte überwiegend durch musikpraktische Tätigkeiten, die für den Musikunterricht in der Grundschule relevant sind, gelehrt. Die Seminarteilnehmer fungieren als Gruppe, die auf Instrumenten spielt, die Schritt für Schritt verschiedene Möglichkeiten der Liederarbeitung erfährt, tanzt und Methoden des Musikhörens erprobt.

Die Seminarleiter ermöglichen den Teilnehmern musikalische Erfahrungen und Lernprozesse. Dadurch wird bei den Studierenden die Selbstwahrnehmung ihrer Stärken aktiviert und die Entwicklung eines positiven musikalischen Selbstkonzepts auch im Sinne von Selbstwirksamkeitserwartungen befördert (Spychiger, 2007, S. 18). Als zukünftige Lehrer haben die Seminarteilnehmer die Verantwortung für den Aufbau musikalischer Selbstkonzepte bei Schülern und können den Kindern dadurch den Weg für positive lebenslange musikalische Entwicklung eröffnen oder eben auch nicht.

3.2 Fragebogenstudie

3.2.1 Fragestellung und Ziel

Mit welchen Gefühlen besuchen Studierende, die sich für nicht sehr musikalisch halten, die Basisqualifikation Musik an der Universität? Welche musikalischen Vorkenntnisse haben sie? Für wie musikalisch halten sie sich? Was kann ein Pflichtseminar bewirken? Ist es möglich, dadurch die Selbstwirksamkeitserwartungen zu verbessern? Zu diesen Fragen wurde eine explorative Fragebogenstudie konzipiert.

Durch den Fragebogen sollte neben musikalischen Vorerfahrungen erfasst werden, für wie musikalisch sich die Teilnehmer halten, wie sie ihrem künftigen Musikunterricht entgegensehen und ob sich diese Sichtweise durch das Seminar womöglich geändert hat.

3.2.2 Teilnehmer

Teilnehmer waren 381 Studierende im Lehramt Grundschule an den bayerischen Universitäten Bamberg (62), Eichstätt (22), Erlangen-Nürnberg (137), Passau (109) und Regensburg (51); 94% davon weiblich (ein für das Lehramt an Grundschulen nicht überraschender Anteil). Die Teilnehmer waren im Durchschnitt 22 Jahre alt bei einer Altersspanne von 18-44 Jahren. Der Befragungszeitraum erstreckte sich über drei Semester: WiSe 13/14, SoSe 14, WiSe 14/15.

An der Fragebogenstudie nahmen 188 Studierende nur am Semesteranfang und 92 nur am Semesterende teil. Dazu kamen 98 Teilnehmer, die sowohl am Semesteranfang als auch am Semesterende die Fragebögen ausfüllten. Insgesamt nahmen damit 286 Teilnehmer am Semesteranfang und 190 am Semesterende teil. Der Umfang des Seminars betrug zwei Semesterwochenstunden über ein Semester hinweg. Geleitet wurde das Seminar in der Regel von Grundschullehrern mit abgeschlossenem Musikstudium.

3.2.3 Methode

Als Untersuchungsinstrument wurden zwei Fragebögen für Semesteranfang und -ende entwickelt. Im Fragebogen am Semesteranfang ging

es um die Gründe, das Fach Musik nicht gewählt zu haben, musikalische Vorerfahrungen (Instrument, Chor), Erinnerungen an den eigenen Musikunterricht in der Grundschule, die Frage, worin die Teilnehmer positive Aspekte und Herausforderungen des Musikunterrichts sehen, und welche Erwartungen oder Befürchtungen zum Seminar bestanden.

Am Semesterende wurde danach gefragt, ob den Studierenden ein Bereich besonders Spaß gemacht hat und ob sie Bereiche kennengelernt haben, die neu für sie waren. Weiterhin wurde um Auskunft gebeten, ob das Seminar die Studierenden zu mehr musikalischer Aktivität angeregt hat und wie ihre Sicht auf den künftigen Musikunterricht aussieht. Bei beiden Fragebögen sollte die eigene Musikalität eingeschätzt werden.

3.2.4 Ergebnisse²

Auf die Frage, warum sie nicht Musik als Fach gewählt haben, zeigte sich bei mehr als der Hälfte (55%) der Teilnehmer, dass sie andere Fächer mehr interessiert haben. Neben 10%, die Musik als Schulfach nicht gemocht haben, und 11%, die andere Gründe nannten, kreuzten (bei Mehrfachnennungen) 43% der Studierenden an, dass sie sich das Fach Musik nicht zugetraut haben. Dies ist ein hoher Prozentsatz, da nur 14% der Teilnehmer angaben, kein Instrument erlernt zu haben. Das am häufigsten genannte Instrument war die Blockflöte (35%), gefolgt von Klavier (22%), Gitarre (13%), Querflöte, Geige und sonstigen Instrumenten. 78% der Instrumentalisten spielten ihr Instrument drei und mehr Jahre, fast 30% spielten auch ein Zweitinstrument. Ein Fünftel (20,3%) derjenigen, die Musik nicht gewählt haben, war sogar am Musischen Gymnasium und hätte demnach problemlos alle Voraussetzungen für das Fach Musik mitgebracht.

Der Beginn des Instrumentalspiels der Studierenden lag bei mehr als drei Vierteln im Grundschulalter (n=276). Auf die Frage, wie oft die Teilnehmer singen, antworteten mehr als die Hälfte (57%) selten bis nie, 23% singen zeitweise und nur 19% gaben an, oft zu singen (vgl.

² Aus Platzgründen wird nur ein Teil der Ergebnisse dargestellt.

Abb. 1). Im Vergleich zur Untersuchung von 2004 (Schellberg, 2005) ist der Anteil derjenigen, die nie singen, von 9% auf 24% gestiegen (vgl. Abb. 1). 43% haben noch nie in einem Chor gesungen, 38% waren ein bis vier Jahre im Chor.

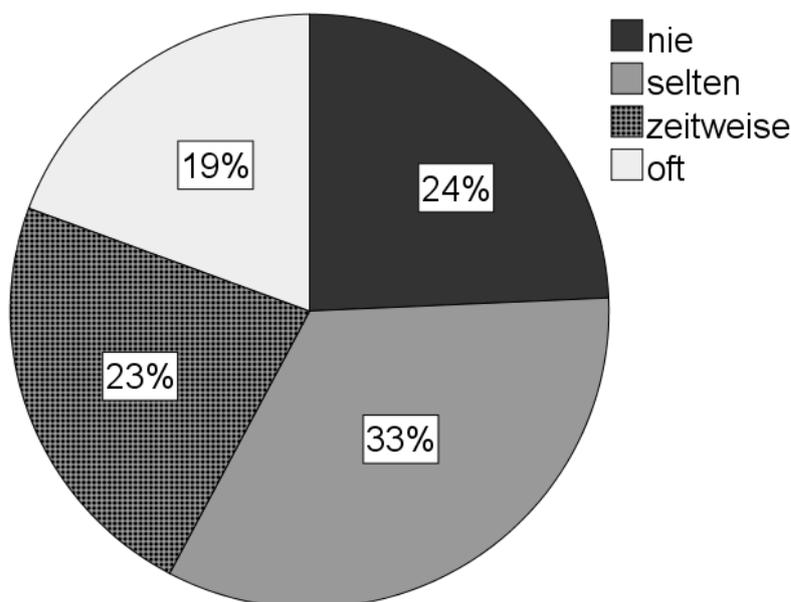


Abb. 1. Häufigkeit des Singens.

3.2.4.1 Musikunterricht

Ein Fünftel (21% bzw. 60 der befragten Personen) konnte sich an den eigenen Musikunterricht in der Grundschule nicht erinnern, etwa zwei Drittel (65% bzw. 187 Personen) erinnerten sich an Singen. Auch negative Erinnerungen wie das solistische Vorsingen wurden genannt.

Auf die Frage, worin die Teilnehmer am Musikunterricht etwas Positives sehen, antworteten die Studierenden mit vielen positiven Aspekten. Am häufigsten wurden Freude und Spaß, Gemeinschaft sowie Abwechslung und Entspannung genannt. Nahezu alle Teilnehmer fanden Musik positiv und wichtig, manche fügten hinzu, dass sie sich wünschten, musikalischer zu sein.

3.2.4.2 Einschätzung Musikalität vorher – nachher

Die Studierenden wurden gebeten, auf einer Skala von 1 bis 10 ihre eigene Musikalität einzuschätzen, wobei 1 eine geringe und 10 eine hohe Musikalität bedeuten. Die meisten gaben dabei einen mittleren Wert an, wie in der Abbildung 2 zu sehen ist. Die Verteilung entspricht der Normalverteilung (Gembris, 2013, S. 105). Der Durchschnitt liegt bei 5 (5,09).

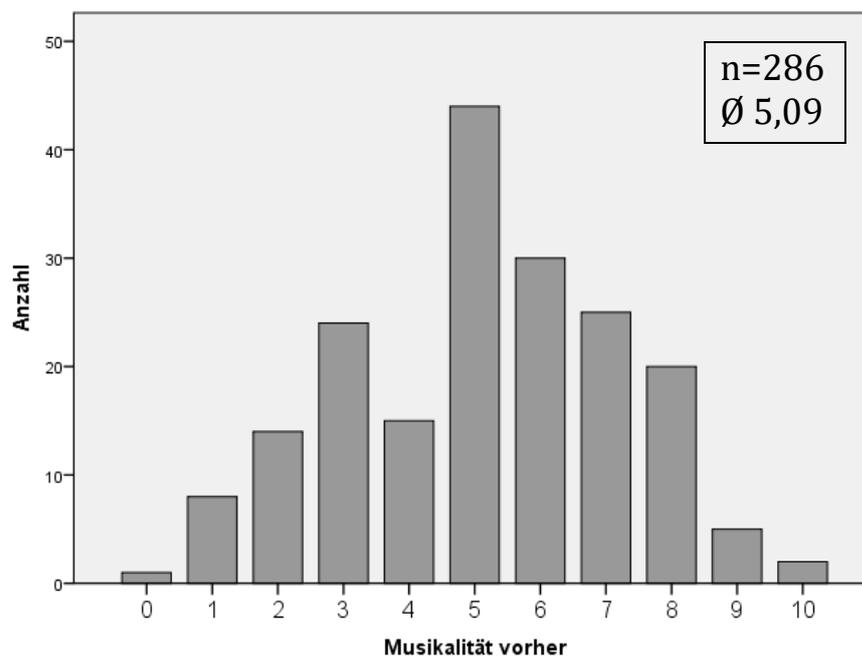


Abb. 2. Einschätzung der eigenen Musikalität vor dem Seminar.

Bei der Gruppe, die den Fragebogen am Semesterende ausfüllte, erkennt man eine Verlagerung nach rechts (vgl. Abb. 3). Der am häufigsten angegebene Wert liegt nicht mehr bei 5, sondern bei 6 und 7 mit einem Mittelwert von 5,67. Die Teilnehmer schätzen nach dem Seminar ihre eigene Musikalität höher ein. Dieser Unterschied ist auch statistisch signifikant ($p=.000$).

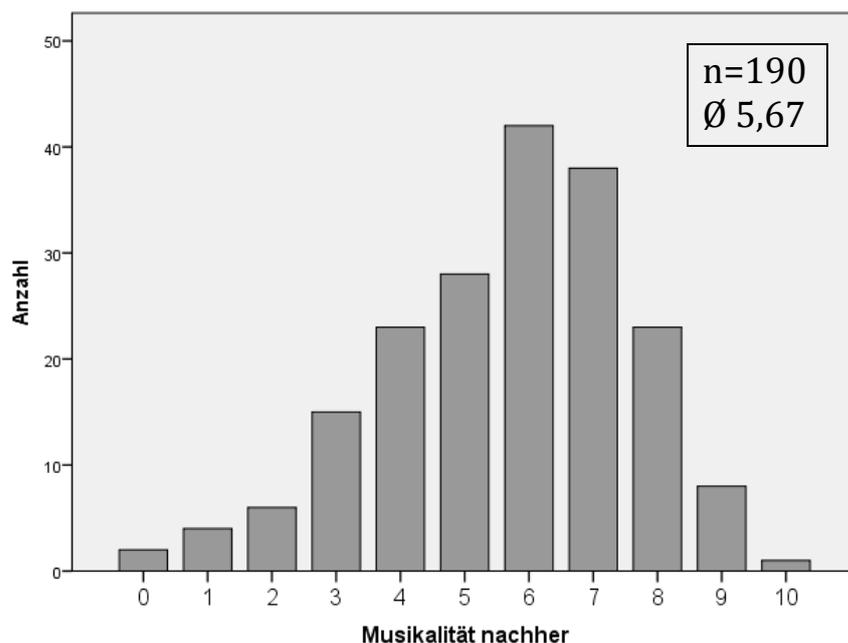


Abb. 3. Einschätzung der eigenen Musikalität nach dem Seminar.

Bei den 98 Teilnehmern, die den Fragebogen sowohl am Anfang als auch am Ende ausgefüllt haben, wird die Veränderung noch deutlicher. Anfangs zeigt sich wieder eine Normalverteilung mit einem Durchschnittswert von 4,97 (vgl. Abb. 4), aber nach dem Seminar wird die eigene Musikalität mit einem Durchschnittswert von 5,91 um eine Stufe höher bemessen (vgl. Abb. 5). Auch dieser Unterschied ist statistisch hochsignifikant ($p=.000$).

Die Balkendiagramme zeigen in dieser Teilnehmergruppe am Semesterende wiederum eine Verlagerung zu höheren Werten. Weiterhin ist ablesbar, dass 22 Teilnehmer vor dem Seminar den Wert 1 bis 3 angaben. Nach dem Seminar nannte niemand mehr die 1, vielmehr gaben nur noch jeweils zwei Personen den Wert 2 und 3 an. Damit schätzten offensichtlich diese 18 Teilnehmer mit dem geringen Ausgangswert ihre Musikalität am Semesterende höher ein.

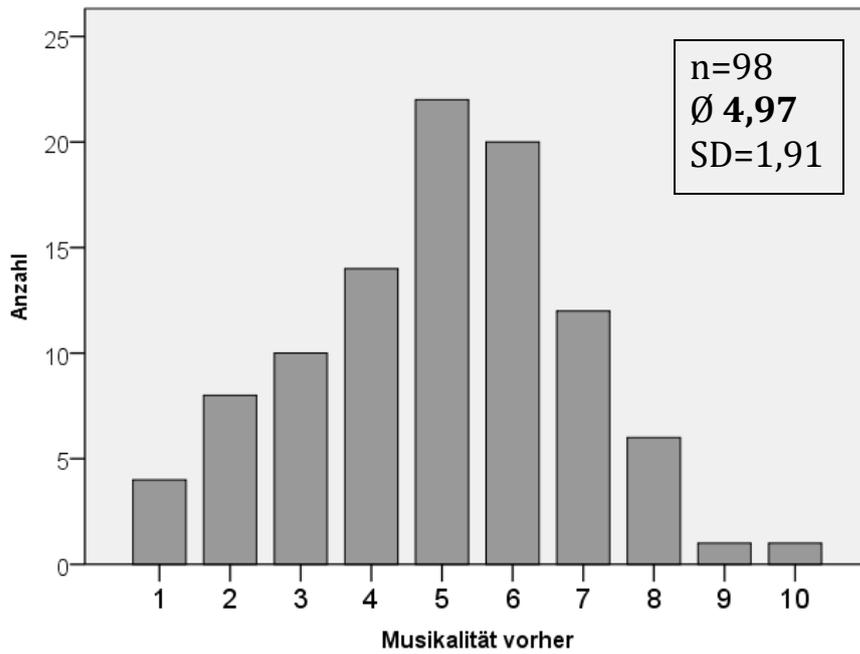


Abb. 4. Einschätzung der eigenen Musikalität vor dem Seminar.

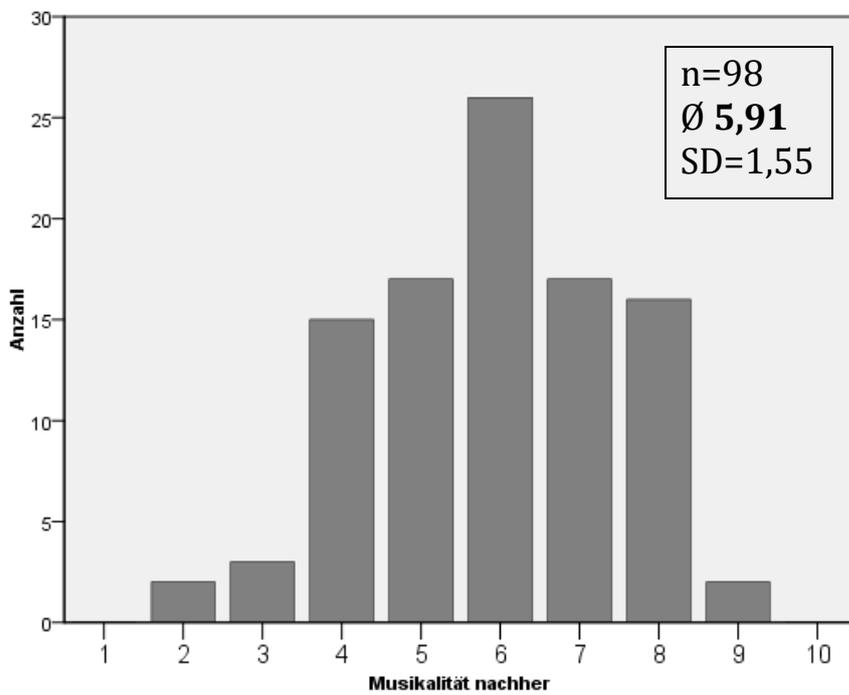


Abb. 5. Einschätzung der eigenen Musikalität nach dem Seminar.

Wenn man sich die Unterschiede genau anschaut, ist erkennbar, dass nicht alle Teilnehmer ihre Musikalität höher einschätzten (vgl. Abb. 6). 27 Personen haben ihren Wert gleich eingeschätzt, 6 Teilnehmer einen Wert geringer. Diese hatten teilweise auch hohe Ausgangswerte – es wurde z. B. der Wert 10 nicht mehr angegeben. Zwei Drittel der Studierenden (64 Personen) jedoch haben damit insgesamt am Ende des Seminars ihre Musikalität höher bewertet.

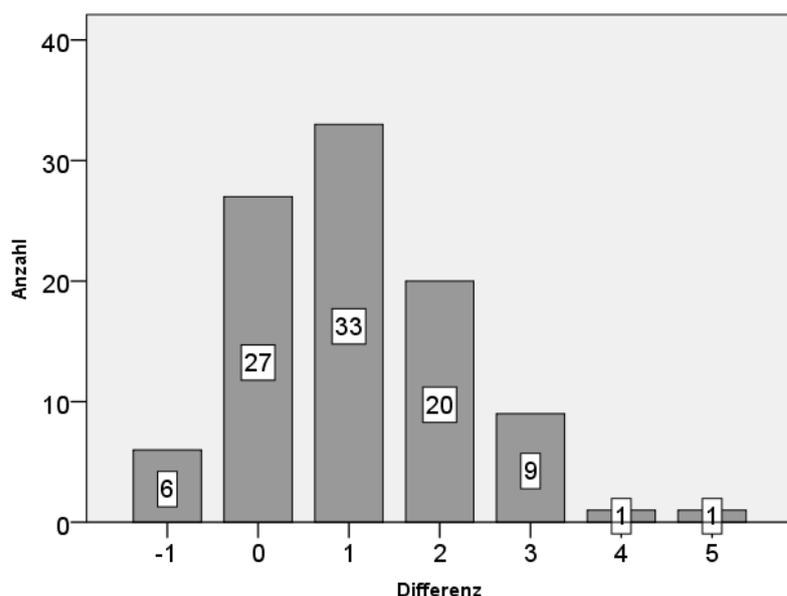


Abb. 6. Unterschiede in der Einschätzung der eigenen Musikalität nach dem Seminar.

3.2.4.3 Was hat Spaß gemacht, was war neu?

Auf die offene Frage, ob ihnen ein Bereich der Basisqualifikation besonders Spaß gemacht hat, gaben 96% ein „ja“ als Antwort bzw. nannten Bereiche wie das Instrumentalspiel, die Praxisnähe, Singen, Tanzen, Klanggeschichten und andere. Nur 4% antworteten mit „nein“. Aufschlussreich sind die Angaben zur Frage, ob etwas neu für die Teilnehmer war. Dies war auch eine offene Frage, es waren keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben. 20% antworteten mit „nichts“, aber fast ebensoviele (18%) schrieben „fast alles“ oder „so gut wie alles“. Für ein weiteres Fünftel (19%) waren die didaktischen Zugänge und die Unterrichtsvorbereitung für das Fach Musik neu. Viele haben erstmalig Instrumente wie Boomwhackers kennengelernt sowie

erfahren, dass man Musik auch mit Alltagsgegenständen bzw. Percussion mit Händen, Füßen und Bechern machen kann („musizieren ohne Instrumente“ (w, 25 [6]).³ Wie man mit Kindern improvisieren und Musik erfinden kann, Gedichte vertont, Stimm- bildungsgeschichten entwirft und Lieder erarbeitet, wurden ebenfalls als neue Bereiche genannt. Häufig wird ein Staunen über die Vielfalt an Möglichkeiten, Musik aktiv zu lehren, erkennbar („habe ich nicht erwartet“ (m, 25)). Hier spiegelt sich offenbar die Situation der vielen fachfremd unterrichtenden Lehrer in den Schulen wider. Vor Einführung der Basisqualifikation erhielten diese gar keine Musik- ausbildung und ihre Schüler haben demzufolge auch nicht die mögliche Bandbreite des Musikunterrichts kennenlernen können. Neu war, „dass Musikunterricht so vielseitig, abwechslungsreich und spannend ist“ (w, 22 [6]).

3.2.4.4 Musikalische Anregung durch Seminar

9,9% gaben an, durch das Seminar nicht zu mehr musikalischer Aktivi- tät angeregt worden zu sein, und 45,8% waren so aktiv wie vorher (woraus leider nicht ersichtlich ist, ob diese Aktivität hoch oder gering ist). Aber 44,3% wurden durch das Seminar angeregt, mehr Musik zu machen. Sie hatten entweder den Vorsatz, Klavier oder Gitarre zu ler- nen („ich möchte Gitarre spielen lernen“) (w, 23 [3]), oder gaben an, es bereits zu tun, also (wieder mehr) zu singen bzw. ihr Instrument zu spielen. Einige haben sich sogar Instrumente gekauft: „Ich habe mir ein Glockenspiel und Rasseln gekauft und benutze sie beim Singen“ (w, 23 [4]).

Andere möchten an der Universität angebotene Kurse zum schulprak- tischen Gitarrenspiel besuchen: „will wieder Gitarre spielen, evtl. geht das auch an der Uni als Kurs“ (w, 24 [6]). Weitere Antworten zu mehr musikalischer Aktivität lauteten: „ja, ich habe viele Hemmungen verlo- ren“ (w, 24 [6]) oder „ich singe seitdem wieder mehr“ (w, 20 [7]).

³ Die Angaben in den Klammern beziehen sich auf (Geschlecht w = weiblich, Alter [Einschätzung eigener Musikalität]). Sofern beide Fragebögen ausgefüllt wurden, werden beide Werte für die Ein- schätzung der eigenen Musikalität erst am Anfang, dann nach dem Pfeil am Ende des Semesters aufgeführt.

3.2.4.5 Sicht auf künftigen Musikunterricht

Wie sehen die Seminarteilnehmer nun ihrem künftigen Musikunterricht entgegen? Die folgenden zusammengefassten Antworten wurden entsprechend der Wortwahl der Studierenden mit der Höhe der Anzahl zu dieser offenen Frage erstellt (vgl. Tab. 1):

Wie sehen Sie nun Ihrem künftigen Musikunterricht entgegen?	Anzahl
positiv / mit Freude	54
optimistisch / sicher / gut/ zuversichtlich	14
gut bzw. besser vorbereitet / mit vielen Ideen	36
positiver / optimistischer/ sicherer	22
(etwas) entspannter / gelassener / beruhigter	21
weniger ängstlich / (bisschen) nervös	16
mit Bedenken	11
inhaltliche Äußerungen	7
ohne Angabe, neutral	11

Tab. 1. Ansichten zu künftigen Musikunterricht.

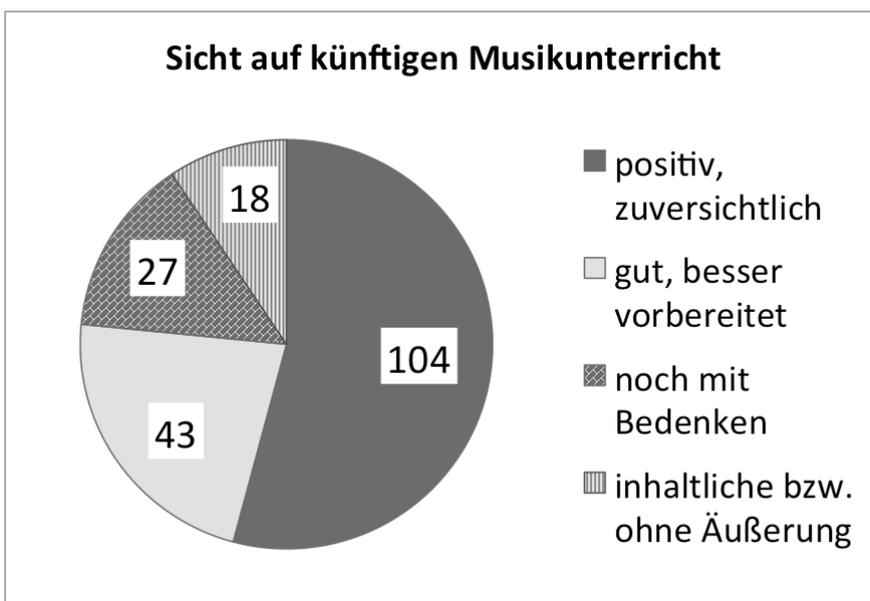


Abb. 7. Zusammenfassende Sicht auf den künftigen Musikunterricht

Damit sehen über die Hälfte (54,2%) dem Musikunterricht mit Freude bis gut vorbereitet entgegen, etwa ein Viertel (24,5%) positiver bis weniger ängstlich (vgl. Abb. 7). Zu beachten ist, dass der Gebrauch der Steigerungsform darauf hindeutet, dass anfangs durchaus Bedenken bestanden: „Sehr viel klarer, motivierter und mit weniger Unsicherheit“ (w, 21 [6→7]); „positiver/mutiger als vor dem Seminar“ (w, 20 [5]).

3.3 Wie erklärt sich der positive(re) Blick auf den künftigen Musikunterricht?

3.3.1 Musikunterricht in allen Facetten

Die Studierenden haben (zum Teil erstmals) Musikunterricht in allen Facetten kennengelernt: „Musik heißt nicht nur singen, sondern spricht mehrere Bereiche an“ (w, 21 [5]). 80% nannten mindestens einen Bereich, der für sie neu war, für 18% davon war (fast) alles neu.

Dieses Ergebnis scheint auch plausibel vor dem Hintergrund, dass die Teilnehmer wohl selber in der Grundschule nur zum Teil fachgerechten Musikunterricht erlebt haben. Im Seminar haben sie nicht nur alle Lernbereiche des Musikunterrichts, sondern auch deren methodische Erarbeitung anhand vieler Unterrichtsmaterialien kennengelernt und geübt. „Die Unterrichtsmaterialien haben mir geholfen, mir nun einen Musikunterricht besser vorzustellen“ (w, 20 [3]) oder „Musikunterricht ist sehr abwechslungsreich und das Unterrichten kann daher viel Spaß machen“ (w, 21 [7]) und „Musikunterricht ist für mich eine Herausforderung, die ich gerne angehe, da man viele unterschiedliche Möglichkeiten / Methoden hat einen guten Musikunterricht zu ermöglichen“ (m, 27 [4]).

3.3.2 Musikalische Vorbildung als nicht entscheidend erfahren

Durch das Seminar haben die Studierenden gemerkt, dass es viele musikalische Tätigkeiten gibt, die man auch ohne ausgeprägte Singfähigkeiten oder Instrumentenkenntnisse ausführen kann. Dazu zählen die Bewegung zur Musik, das Tanzen, das Erfinden von Musik, das Ausführen von Rhythmen durch Bodypercussion, Alltagsgegenstände und

Rhythmusinstrumente sowie das Erschließen musikalischer Werke durch verschiedene Methoden. Dazu einige Äußerungen zur Sicht auf den künftigen Musikunterricht:

- „Positiver als zuvor, weil ich gemerkt habe, dass man nicht unbedingt ein Instrument beherrschen muss oder begnadeter Sänger sein muss, um guten, abwechslungsreichen Musikunterricht zu halten“ (w, 22 [5→6])
- „auch wenn man nicht musikalisch [ist], kann man viel mit den Kindern in Richtung Musik machen“ (w, 21 [6])

Lehrerbildner müssen sich bewusst sein, dass Erfahrungen aus der Vergangenheit einen großen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung angehender Lehrer und damit auf das Engagement im Musikunterricht haben (Garvis & Pendergast, 2010; Battersby, 2014, S. 53). Diese durch oft fehlende musikalische Erfahrungen in der Grundschulzeit oder auch negative Erinnerungen von Instrumentalspiel oder Singen entstandenen Haltungen haben sich durch das Erleben von Musizierformen, von denen sich die Studierenden vorstellen können, sie auch mit Kindern auszuführen, möglicherweise geändert.

3.3.3 Erlebnis Gruppenmusizieren und Bewusstwerden der eigenen Musikalität

Die Studierenden hatten nicht nur nach Beobachtungen der Seminarleiter, sondern auch nach ihren Angaben im Fragebogen Freude und Spaß beim Musizieren mit der Seminargruppe. Emotionale Wirkungen sind ein sehr starkes und bestimmendes Element musikalischer Erfahrung (Spychiger, 2007). Wenn Seminarteilnehmer durch gemeinsames Singen und Musizieren positive emotionale Wirkungen erfahren, könnte dies Veränderungen in ihrem musikalischen Selbstkonzept hervorrufen (Spychiger, 2007, S. 16). Daraus resultiert häufig der Wunsch, diese Erfahrung auch Schülern zu ermöglichen: „weil ich es als besonders wichtig erachte mit Kindern zu musizieren“ (m, 27 [4]) oder „jetzt habe ich auch Lust mit den Kindern Musik zu machen“ (w, 23 [4→7]).

Sich musikalisch zu betätigen, ist ein Verhalten,

„das Menschen mit Vorliebe zu mehreren ausüben und das geradezu ansteckend ist. Möglicherweise besteht zwischen unserer Musikalität und unserem Bedürfnis nach Gemeinschaft ein sehr enger evolutionärer Zusammenhang“ (Lehmann, 2012, S. 51).

Belege für die Musikalität aller Menschen sind die Fähigkeit zur Synchronisation (z. B. Rhythmen im Fußballstadion) und die Fähigkeit zum vokalen Lernen (Singen). Musikpsychologen gehen von der Annahme aus, dass jeder Mensch eine entwicklungsfähige und entwicklungswürdige Musikalität besitzt (Gembris, 2005, S. 399). In der Ausführung von rhythmischen Übungen beispielsweise haben die Studierenden nicht nur methodische Möglichkeiten gelernt, sondern verbesserten gleichzeitig ihre eigenen rhythmischen Fähigkeiten und damit ihre Musikalität. Dasselbe gilt für alle anderen Lernbereiche.

3.3.4 Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung

Trauen sich die Teilnehmer nun eher zu, Musikunterricht zu erteilen? Nach Bandura (1997, S. 79) gibt es vier Faktoren, die die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen. Diese sind (1) Gelingenserfahrungen („mastery experiences“), (2) stellvertretende Erfahrungen durch die Beobachtung von Verhaltensmodellen („vicarious experiences“), (3) Vorgänge sprachlicher Überzeugung („verbal/social persuasion“) und (4) die Wahrnehmung eigener positiver Gefühlsregungen („somatic and emotional states“) (Busch, 2013). Alle vier Faktoren haben sich im Laufe des Seminars eingestellt.

(1) Das wichtigste Element zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung sind eigene Gelingenserfahrungen (de Vries, 2013; Zelenak, 2015). Wohldosierte Erfolgswahrnehmungen sind das stärkste Mittel, wenn die Lernenden diese Erfolge ihrer eigenen Fähigkeit und Anstrengung zuschreiben können (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42). Eine häufige Beobachtung von Seminarleitern in der Studie war, dass das anfängliche Zögern, beispielsweise Xylophonschlägel in die Hand zu nehmen, schnell der Begeisterung wich, sobald die Studierenden merkten, dass sie die Spielaufgabe nicht nur bewältigten, sondern dass es auch noch gut klang (z. B. beim Improvisieren in der Pentatonik). Die Annahme, das Instrument nicht spielen zu können, stellte sich bald

als falsch heraus. Durch das voraussetzungslose Musizieren wurden den Studierenden diese Gelingenserfahrungen ermöglicht.

(2) Der zweite Faktor, die Beobachtung von Rollen- und Verhaltensmodellen, konnte seine Wirkung ebenso entfalten. Denn durch das Vorbild des Seminarleiters konnten die Studierenden nicht nur ein Modell beobachten, sondern erhielten auch einen Einblick in den Prozess der Bewältigung einer Aufgabe, da der Dozent in der Regel hinterher darüber reflektierte, wie und warum er welche Vorgehensweise bei der Erarbeitung gewählt hat. Jeanneret (1997) schreibt dem Seminarleiter als Rollenmodell eine große Bedeutung für die Anleitung zur Anwendung von Lehrstrategien zu. Der musikalische Hintergrund des Dozenten ist nach Stein (2002) die wichtigste Variable, die zu einer Haltungsänderung in der Wertschätzung des Fachs Musik bei den Studierenden führt.

„Der Dozent hatte eine sehr nette & freundliche Art. Man merkt, dass die Musik sein Leben ist. Diese Freude konnte er gut rüberbringen. Die vorbereitenden Unterrichtsstunden helfen mir später in meinem Beruf sehr gut (w, 22 [7])“.

Da häufig auch Studierende die Aufgabe bekamen, musikalische Aktivitäten zu leiten, fand zudem ein „peer learning“ statt, das ebenso als erfolgversprechend angesehen wird (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44).

(3) Die sprachliche Überzeugung („Du kannst es“) als dritter Faktor in Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie wirkt am ehesten, wenn sie von einer Autorität ausgesprochen wird, in diesem Fall der Seminarleiter.

(4) Die positive gefühlsmäßige Erregung als vierter Faktor wird eher als eine schwächere Größe zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung angesehen. Sie hilft aber dabei, Ängste zu reduzieren, was für einige Studierende sicher sehr wichtig war: Teilnehmer schauen dem künftigen Musikunterricht „weniger ängstlich“ (w, 21 [1→2]) entgegen.

Die Äußerungen im Fragebogen zeigen, dass die musikalische Selbstwirksamkeitserwartung gesteigert wurde, wodurch das Zutrauen, Musikunterricht halten zu können, geweckt bzw. gestärkt wurde: „Ich bin

optimistisch, dass ich kompetent Musikunterricht im Rahmen meiner Möglichkeiten geben kann“ (w, 25 [1→4]) oder „Ich bin durch die Basisquali sehr gestärkt worden“ (w, 19 [6→6/7]) oder „Ich habe wegen Praxis weniger Hemmungen, mich daran zu versuchen“ (w, 21 [7]).

3.3.5 Interesse wurde geweckt

Auch wenn zahlreiche empirische Befunde belegen, dass mit Hilfe von Selbstwirksamkeitsindikatoren sowohl kognitive als auch motivationale und affektive Aspekte der Verhaltensregulation relativ gut vorhergesagt und „erklärt“ werden können, wird kritisiert, dass Fragen zu Lernmotivation und Interesse dadurch nur unzureichend beleuchtet werden (Krapp & Ryan, 2002, S. 74). Die Selbstwirksamkeit alleine kann die besondere Qualität einer interessenbasierten Tätigkeits- oder Lernmotivation nicht erklären. Es gibt viele Dinge, zu denen man in der Lage ist, sie zu tun, die aber weder eine persönliche Bedeutung haben noch ein längerfristiges Interesse hervorrufen. Für die Veränderung und Entwicklung in der persönlichen Motivations- und Interessenstruktur spielen weitere Faktoren eine Rolle wie emotionale Steuerungskomponenten und soziale Beziehungen (ebd.). Viele emotionale Äußerungen im Fragebogen lassen annehmen, dass solche Faktoren bedeutsam waren.

44,3% der Studierenden gaben an, mehr auf ihrem Instrument zu spielen bzw. ein Instrument lernen zu wollen. Dies drückt auch ein gestiegenes Interesse an weiterer musikalischer Tätigkeit aus. Aus der eigenen positiven Musiziererfahrung und dem Bewusstwerden der eigenen Musikalität erwuchs auch das Verlangen nach Verbesserung der eigenen musikalischen Fähigkeiten. Der Wunsch nach Kursen zum Notenlernen wurde ebenso geäußert wie die Bereitschaft zu vielfältiger musikalischer Fortbildung. Dieser Motivationsschub sollte unbedingt genutzt werden, indem die Universitäten Angebote zu schulpraktischem Instrumentalspiel und Chorsingen, besser noch Gesangsunterricht, bereitstellen. Fortbildungsangebote können eine Verbindung zu den weiteren Phasen der Lehrerbildung herstellen.

3.4 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen einen Zugewinn an Selbstvertrauen. Für den Erfolg des Seminars ist die Entwicklung positiver Haltungen zum Musikunterricht ausschlaggebend. „With a positive attitude and enthusiasm, the methods student/classroom teacher becomes a powerful advocate for music in the elementary school“ (Gerber, 1992, S. 26). Die persönlichen Erfolge der Studierenden legen das Fundament für Selbstvertrauen und Enthusiasmus, dies auch mit den Kindern zu teilen. „Ich freue mich darauf, den Kindern Spaß an der Musik zu schenken“ (w, 22 [7]) oder „Ich bin froh, viele gute Ideen bekommen zu haben! Vieles werde ich auch mit meinen Schülern machen“ (w, 20, [3→5]). Wenn die Teilnehmer realisieren, dass sie selbst Musik machen und musikalische Aktivitäten anleiten können, also musikalische Fähigkeiten besitzen und an andere weitergeben können, ist das eine aufregende Erkenntnis, die auch ihren Weg ins Klassenzimmer findet (Gerber, 1992).

Ein hervorstechendes Ergebnis der Studie ist die Verbesserung in der Einschätzung der eigenen Musikalität. Eine Teilnehmerin hat das auch als Erwartung an das Seminar im Semesteranfangsfragebogen formuliert: „Meine Erwartungen sind mehr musikalisch zu werden und vor allem, dass ich später guten Musikunterricht kann“ (w, 20 [4→6]). Angesichts der höheren Einschätzung ihrer Musikalität am Semesterende sind die Erwartungen dieser Studentin offenbar erfüllt worden.

Die höhere Einschätzung der Musikalität ist sicher nicht nur der bloßen Ausführung von Aktivitäten im Seminar zu verdanken, sondern auch dadurch hervorgerufen worden, dass sich die Studierenden durch das Musizieren ihrer eigenen musikalischen Fähigkeiten bewusst wurden.

Wieweit sich die musikalischen Fähigkeiten entwickelt haben, wurde nicht untersucht. Durch die Bereitstellung von effektiven Lehrmethoden für das Unterrichten von Musik zeigt sich aber eine Zunahme der Bereitschaft zum Unterrichten. Der Praxisbezug hat die Relevanz der Lehrveranstaltung für die Studierenden verdeutlicht:

„Mir hat das Seminar sehr viel Spaß gemacht. Ich freue mich darauf, den Kindern in der Schule den Spaß an der Musik zu vermitteln. Ich

bin immer gerne in das Seminar gekommen, weil ich weiß, dass ich die Inhalte gut in der Praxis umsetzen kann“ (w, 22 [7]).

Dass sich die Teilnehmer der Basisqualifikation schon für gute Musiklehrer halten, ist sicher nicht der Fall. „Ich werde ungern ‚richtige‘ Musiklehrerin, aber ich habe gute Ideen & Anregungen bekommen, für den Fall, dass ich es doch unterrichten muss“ (w, 22 [7]). Das Seminar ist nicht lang genug, um anspruchsvolle Fähigkeiten zu entwickeln, aber es hat bestehende Fähigkeiten verstärkt und bewusst gemacht, latente Fähigkeiten angeregt und ein bisher womöglich schlafendes Interesse bestärkt. Durch die Erfahrung sequenziellen Lernens für Grundschul Kinder haben die angehenden Lehrer früheres musikalisches Wissen wieder- oder das Fach Musik teilweise zum ersten Mal entdeckt (vgl. auch Gerber, 1992, S. 25). Wenn wir wollen, dass die künftigen Klassenlehrer in ihrem vollen Stundenplan auch noch Musik unterbringen, müssen wir in ihnen den Wunsch dazu wecken (Bennett, 1992).

Wurde auch das musikalische Selbstkonzept verbessert? Die Antwort lässt sich aus den vorliegenden Daten nicht ableiten. Bei Studierenden mit guter musikalischer Vorbildung wäre das möglich. Die Teilnehmer mit geringem musikalischen Hintergrund sind sich sicher bewusst, dass sie immer noch kein Instrument spielen. Allerdings kann mit gutem Grund angenommen werden, dass sich ein Teilbereich des musikalischen Selbstkonzepts, die Selbstwirksamkeitserwartung, erheblich verbessert hat. Die Studierenden wissen, dass sie nun in der Lage sind, musikalische Aktivitäten anzuleiten, und scheinen ihre anfänglichen Hemmungen beim Musizieren durch die Seminarteilnahme überwunden zu haben. Damit wäre das wichtigste Ziel des Seminars erreicht.

4 Fazit

Die Aussagen der Studierenden legen eine positive Wirkung des Seminars nahe. Durch das Aufzeigen und Einüben der Anleitung grundschulgerechter Methoden des Musikunterrichts wurde nicht nur die Selbstwirksamkeitserwartung gesteigert, sondern durch das emotionale Erleben des gemeinsamen Musizierens wurde Interesse geweckt

und die Motivation zum eigenen Unterrichten von Musik ist entstanden. Statt musikalische Tätigkeiten aufgrund mangelnden musikalischen Selbstvertrauens zu vermeiden, geben die Ergebnisse der Fragebogenstudie Anlass zur Hoffnung, dass die zukünftigen Lehrer Musik in ihren Unterricht einbeziehen werden. Allerdings ist eine fortlaufende Unterstützung für das Unterrichten von Musik notwendig, um sicherzustellen, dass die Studierenden in ihrer Lehrerzeit nicht ihr Selbstvertrauen und den Enthusiasmus wieder verlieren (Russell-Bowie, 2012). Die Bereitschaft der Studierenden, Musik zu unterrichten und auch Fortbildungen im Fach Musik zu besuchen, ist nach den Ergebnissen der explorativen Fragebogenstudie jedenfalls deutlich vorhanden.

Literaturverzeichnis

- Apfelstadt, H. (1989). Do We Have to Sing? Factors Affecting Elementary Education Majors' Attitudes Toward Singing. *Update: Applications of Research in Music Education* 8(1), 24-27.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barry, N. H. (1992). Music and Education in the Elementary Music Methods Class. *Journal of Music Teacher Education Fall 1992* 2(1), 16-23.
- Battersby, S. L. & Cave, A. (2014). Preservice Classroom Teachers' Preconceived Attitudes, Confidence, Beliefs, and Self-Efficacy Toward Integrating Music in the Elementary Curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education* 32(2), 52-59.
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2015). *Lehrerausbildung in Bayern. Teil 2: Fachwissenschaftliche Ausbildung im Studienjahr 2013/14, B3202C 201300*. München. Verfügbar unter: https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/index.php?cat=c8_Bildung--Rechtspflege.html&page=2 [31.01.2016].

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2013). Amtsblatt Nr. 23. Verfügbar unter: <https://www.verkuendung-bayern.de/files/kwmbbl/2013/23/kwmbbl-2013-23.pdf> [19.01.2016].
- Bennett, P. D. (1992). On Preparing Classroom Teachers to Teach Music. Rethinking Expectations. *Journal of Music Teacher Education* 1(2), 22-27.
- Berke, M. & Colwell, C. M. (2004). Integration of Music in the Elementary Curriculum. Perceptions of Preservice Elementary Education Majors. *Update: Applications of Research in Music Education* 23(1), 22-33.
- Busch, T. (2013). *Was, glaubst du, kannst du in Musik? Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Münster: LIT-Verlag.
- Cogdill, S. H. (2014). Applying Research in Motivation and Learning to Music Education. What the Experts Say. *Update: Applications of Research in Music Education* 33(2), 49-57.
- Garvis, S. (2013). Beginning generalist teacher self-efficacy for music compared with maths and English. *British Journal of Music Education* 30, 85-101.
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2010). Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. *Australian Journal of Music Education* 2, 28-40.
- Gembris, H. (2005). Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In H. de La Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie*. Laaber: Laaber, 394-456.
- Gembris, H. (2013). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (4. unveränd. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Gembris, H. (2014). Musikalische Begabung und Talent in der Lebenszeitperspektive. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung* (S. 184-218). Hildesheim: Georg Olms.

- Gerber, L. (1992). On Preparing Classroom Teachers to Teach Music: The Second Door. *Journal of Music Teacher Education* 1(2), 22-27.
- Giles, A. M. & Frego, R. J. D. (2004). An Inventory of Music Activities Used by Elementary Classroom Teachers: An Exploratory Study. *Update: Applications of Research in Music Education* 22(2), 13-22.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Berlin [u. a.]: Lit.
- Hartogh, T. (2013). Musizieren und Musikhören im höheren Erwachsenenalter. In R. Heyer (Hrsg.), *Handbuch Jugend - Musik - Sozialisation* (S. 437-463). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education* 17(02), 183-196.
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education* 23(01), 23-28.
- Jeanneret, N. (1997). Model for Developing Preservice Primary Teachers' Confidence to Teach Music. The 16th International Society for Music Education: ISME Research Seminar (Summer, 1997). *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 133, 37-44.
- Jeanneret, N. & Degraffenreid, G. M. (2012). Music Education in the Generalist Classroom. In G. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford handbook of music education, Volume 1* (S. 399-416). Oxford: Oxford Univ Pr.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 56-82). Weinheim [u. a.]: Beltz.

- Kreutz, G. & Brünger, P. (2012). Musikalische und soziale Bedingungen des Singens: Eine Studie unter deutschsprachigen Chorsängern. *Musicae Scientiae* 16(2), 168-184.
- Kvet, E. J. & Watkins, R. C. (1993). Success Attributes in Teaching Music as Perceived by Elementary Education Majors. *Journal of Research in Music Education* 41(1), 70-80.
- Lehmann, C. (2012). *Der genetische Notenschlüssel. Warum Musik zum Menschsein gehört*. München: Herbig.
- Mills, J. (1989). The Generalist Primary Teacher of Music: a Problem of Confidence. *British Journal of Music Education* 6(02), 125-138.
- Minkenbergh, H. (2007). Aspekte des Musikerlebens erwachsener Laienmusiker. Eine empirische Untersuchung. In W. Auhagen (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (S. 128-149). Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research* 66(4), 543-578.
- Probst, T. G. (2003). The Relationship between the Undergraduate Music Methods Class Curriculum and the Use of Music in the Classrooms of In-Service Elementary Teachers. *Journal of Research in Music Education* 51(4), 316-329.
- Russell-Bowie, D. (2012). Developing Preservice Primary Teachers' Confidence and Competence in Arts Education using Principles of Authentic Learning. *Australian Journal of Teacher Education* 37(1), 60-74.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 78-93). Essen: Die Blaue Eule.
- Schumacher, R. & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009). *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Berlin, Bonn: BMBF, Referat Bildungsforschung.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem (Hrsg.) & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik* 44, Beiheft 28-53.
- Seddon, F. & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research* 10(3), 403-421.
- Siebenaler, D. (2006). Training Teachers with Little or No Music Background: Too Little, Too Late? *Update: Applications of Research in Music Education* 24(2), 14-22.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik* 33, 9-20.
- Steele, N. A. (2010). Three Characteristics of Effective Teachers. *Update: Applications of Research in Music Education* 28(2), 71-78.
- Stein, M. R. (2002). Music courses for preservice elementary classroom teachers. Factors that affect attitude change toward the value of elementary general music, Diss. University of Northern Colorado. *Dissertation Abstracts International* 63(07), 2488-A.
- Swain, N. & Bodkin-Allen, S. (2014). Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand 'tone-deaf' early childhood teachers' musical beliefs. *British Journal of Music Education* 31(03), 245-263.
- Vannatta-Hall, J. E. (2010). *Music education in early childhood teacher education: The impact of a music methods course on pre-service teachers' perceived confidence and competence to teach music*, Diss. University of Illinois at Urbana-Champaign. Verfügbar unter: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/16854/1/VannattaHall_Jennifer.pdf?sequence=4 [19.01.2016].
- Vries, P. de (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research* 15(4), 375-391.

Wiggins, R. A. & Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts* 9(12), 1-26.

Zelenak, M. S. (2015). Measuring the Sources of Self-Efficacy Among Secondary School Music Students. *Journal of Research in Music Education* 62(4), 389-404.

7 Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen

Ein videographisches Auswertungsverfahren zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im unterrichtlichen Handeln von (fachfremden) Musiklehrpersonen an Grundschulen

Steven Schiemann

1 Einleitung

„Was ist das Minimum an Fachwissen, das eine gute Lehrperson benötigt und wie können wir die Lehrstrategien derjenigen Lehrpersonen optimieren, die über ein größeres Fachwissen verfügen?“ (Hattie, Beywl & Zierer, 2013, S. 152).

In diesem Beitrag soll ein empirischer Ansatz vorgestellt werden, der eine studierte und eine fachfremd unterrichtende Musiklehrperson mit ihren Handlungen im Musikunterricht untersucht. Aus der videographischen Auswertung mit Blick auf das fachliche Wissen und die didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen sollen Rückschlüsse für zukünftige Fortbildungen und Beratungen für die Professionalisierung von Musiklehrenden im tertiären Bereich gezogen werden. Das erscheint notwendig angesichts der als (immer noch) defizitär zu bezeichnenden Versorgungslage mit Musiklehrenden an Grundschulen. Es wird davon ausgegangen, dass an deutschen Grundschulen bis zu 80% des Musikunterrichts fachfremd erteilt wird (vgl. Hammel, 2011, S. 15). Das bedeutet, dass der Musikunterricht zumeist von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern, oft ohne Qualifikation im Unterrichten von Musik, abgehalten wird. Über das unterrichtliche Handeln der fachfremden Musiklehrpersonen ist seit Jahren wenig bekannt. Gabriele Schellberg (2005), vermutet, „dass in der Praxis vielfach nur noch hin und wieder ein wenig mit den Schülern gesungen wird“ (S. 81). Sie

schlussfolgert daraus für die Entwicklung musikalischer Fertigkeiten, dass man bei den Lernenden „[...] vom Erwerb musikalischer Grundkompetenzen gar nicht zu reden“ braucht (Schellberg, 2005, S. 81). Für fachfremd Unterrichtende gilt noch stärker als für studierte Musiklehrkräfte, dass „über den Prozess der Professionalisierung [...] recht wenig bekannt“ ist und wir „weder genau [wissen], was sie unterrichten, noch wie sie unterrichten oder was dabei herauskommt“ (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 7f.).

Verfolgt man die eingangs zitierte Frage Hatties unter den aktuellen Herausforderungen des inklusiven Bildungssystems weiter, dann bedarf es neuer Zugänge zur Schaffung und Sichtbarmachung von Professionalisierung von Musiklehrpersonen, die „die Entwicklung diagnostischer Kompetenz, hohes Professionswissen und didaktische Expertise“ beinhalten (Helmke, 2009, S. 253f., zit. nach Busch & Kranefeld, 2013, S. 104). Um den Schwierigkeiten der Lernenden im Fach Musik adäquat begegnen zu können, benötigt die Lehrperson eine musikpädagogische Diagnosefähigkeit. Nur wenn die Lehrperson erkennt und versteht, welche Herausforderungen den Lernenden Probleme bereiten, kann sie Fördermaßnahmen und Hilfestellungen anbieten, z. B. die Aufgabe modifizieren, Tipps zum Spielen des Instruments geben oder das Tempo des Stückes verlangsamen etc.

Die hier vorgestellte Videoanalyse möchte einen Beitrag zur Diskussion um gelingende fachdidaktische Kompetenzerfassung leisten. Sie fokussiert deshalb einen Kernbereich des Musikunterrichts, nämlich das musikalisch praktische Erarbeiten von Rhythmen, Bewegungen, instrumentalem Spiel und Gesangsmelodien, welche Teil der allgemein verbreiteten Handlungsweisen im Musikunterricht darstellen. Nach Dankmar Venus' Einteilung der vorrangigen Verhaltensweisen gegenüber der Musik legt die Studie ihren Schwerpunkt auf das unterrichtliche Handeln der Lehrperson im Bereich der vokalen und instrumentalen *Reproduktion* von Musik (vgl. Venus, 1984, S. 21). Wie sehen die Handlungen der Musiklehrpersonen aus, um den Lernenden zu einer gelingenden (reproduktiven) musikalischen Praxis mit den gewählten Stücken, Liedern oder Patterns zu verhelfen?

Zur Beantwortung dieser Frage werden zwei musikpädagogische Lehr- und Lerntheorien herangezogen, die das Handeln der Lehrpersonen im Musikunterricht im Hinblick auf die fachdidaktischen und diagnostischen Handlungsrountinen transparent machen sollen. Das fachdidaktische Handeln der Lehrperson im Musikunterricht soll durch die von Rora und Wiese (2014) weiterentwickelte deskriptive Didaktik, basierend auf Kaisers Konzept der verständigen Musikpraxis (vgl. Kaiser, 2001), betrachtet werden. Die musikpädagogisch-diagnostische Handlungs- und Wissensebene der Lehrperson wird theoretisch von Greuel (2007) fundiert. Beide theoretischen Betrachtungsweisen werden zusammengeführt, um als Analyseraster für die qualitative Videodatenanalyse zu dienen.

2 Musikpädagogische Ansätze zur Beschreibung des musikdidaktischen Wissens von Lehrpersonen

2.1 Die verständige musikalische Vermittlungspraxis

Die verständige musikalische Vermittlungspraxis geht auf Kaiser (2001) zurück und fordert, die usuelle (gewohnheitsmäßige und unbewusste) Musikpraxis ins „Bewusstsein“ der Ausführenden, genauer der Lehrenden und der Lernenden, zu rücken. Die von Rora und Wiese (2014) vorgenommene Gliederung des Prozesses der verständigen Musikpraxis soll hier übernommen werden. Die Erfassung des unterrichtlichen Handelns im Bereich der musikalischen Vermittlungspraxis wird von Rora und Wiese in vier Phasen eingeteilt:

1. Praktizieren – gemeinsames Üben, Mitvollzug, Vor- und Nachmachen
2. Unterbrechen – Musiklehrperson stoppt den Fluss des musikalischen Handelns
3. Thematisieren – Musiklehrperson gibt Tipps, Hinweise, Kritik, Lob, Feedback zum Musizieren
4. Auffordern – Musiklehrperson zählt ein, gibt einen Ton vor, beginnt das Praktizieren von neuem (Rora & Wiese, 2014, S. 182-185).

Die Auswertung der Unterrichtsvideographien folgt den Grundprinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Durch das systematische Durcharbeiten des Videomaterials ergab sich – als induktive Ergänzung zu dieser deduktiv gewonnenen Gliederung der musikalischen Vermittlungspraxis von Rora und Wiese in vier Phasen – eine weitere Phase, die wesentliche Bedeutung für die Beschreibung des Prozesses der musikalischen Vermittlungspraxis zu haben scheint. Um darstellen zu können, zu welchen Zeitpunkten die unterrichtliche Durchführung der musikalischen Vermittlungspraxis in seiner Abfolge „ausgesetzt“ wurde, wird vom Autor die Phase der *Zäsur* vorgeschlagen. Die Zäsur verdeutlicht das Pausieren von Phasen der musikalischen Vermittlung. Eine Zäsur kann z. B. durch Störungen, Schülerfragen, organisatorische Belange oder pädagogische Entscheidungen bedingt sein. Die Zäsur beschreibt somit ein nur kurzes Abschweifen vom musikalischen Vermittlungszyklus aus einem vorgeschobenen (dringlicheren) Grund.

2.2 Musikpädagogische Diagnose- und Fördermaßnahmen

Die Diagnosefähigkeit der Musiklehrperson beschreibt Grzesik als „die methodisch geregelte und reflexiv kontrollierte Beobachtung eines Entwicklungsstandes des jeweiligen Schülers mit der Hilfe eines für diesen Entwicklungsstand spezifischen Wissens“ (Grzesik, 2007, S. 17). Greuel (2007) benennt konkrete fachliche Grundlagen, die eine Musiklehrperson (ML) mitbringen muss, um musikpädagogische Diagnose- und Fördermaßnahmen mit den Lernenden durchführen zu können (S. 50f.):

1. Die ML muss ihre subjektive Auffassung über die Lernenden reflektieren können.
2. Die ML hat ein Wissen in dem jeweiligen Sachbereich (z. B. Stimmbildung, Instrumentalspiel).
3. Die ML verfügt über methodisches Wissen.
4. Die ML hat die Fähigkeit der fachlichen Beobachtung und des Zuhörens.
5. Die ML hat die musikpraktischen Fähigkeiten zur Durchführung eines Diagnoseverfahrens.

6. Die ML hat die unterrichtsmethodische Fähigkeit, „die konkreten Diagnoseergebnisse mit geeigneten Unterrichtsmaßnahmen zu verbinden“ (Greuel, 2007, S. 50f.).

In der hier vorgestellten Videoanalyse wird in modifizierter Weise auf die von Greuel benannten Grundlagen musikpädagogischer Diagnose- und Fördermaßnahmen zurückgegriffen. Rückschlüsse auf die musikpädagogischen Diagnosefähigkeiten der Lehrperson sollen dabei durch die Erfassung verschiedener, im Video sichtbarer Merkmale des unterrichtlichen Handelns der Lehrperson auf verbaler und nonverbaler Ebene erfolgen und in die videographische Analyse einfließen. Folgendes Modell ergibt sich aus der Verquickung der verständigen Musikpraxis (Rora & Wiese, 2014) und der musikpädagogischen Diagnose (Greuel, 2007):

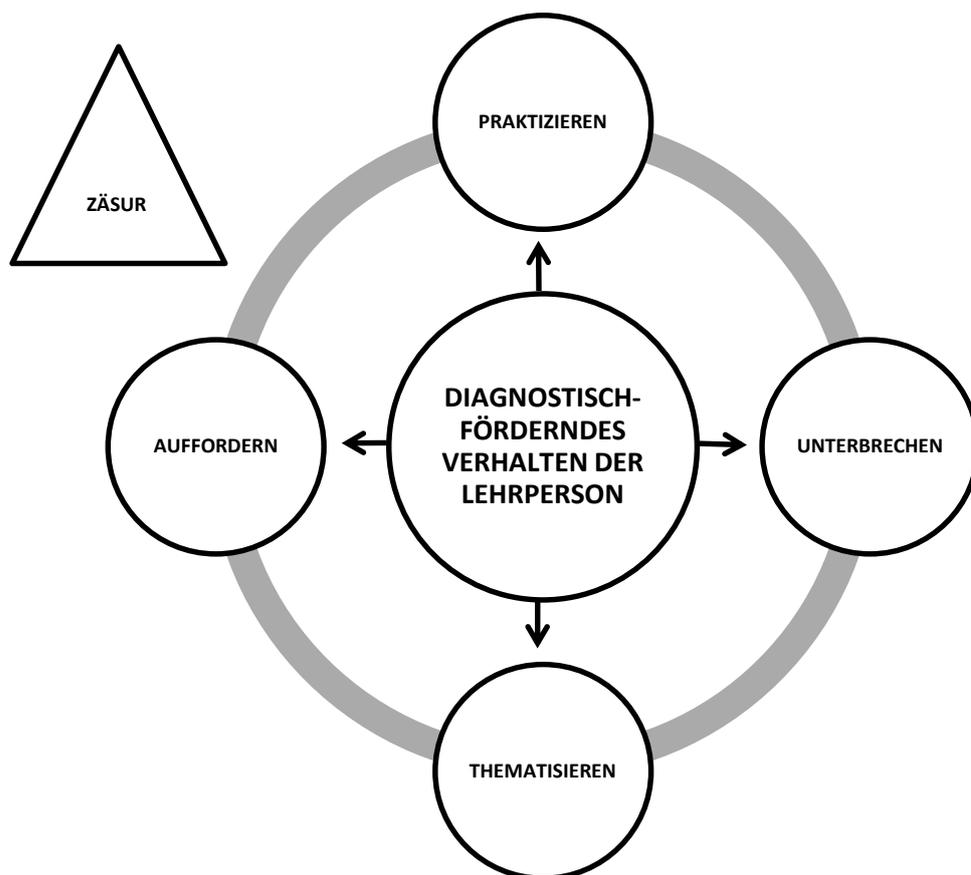


Abb. 1. Modell zur Erfassung musikdidaktischer Handlungs- und Diagnosefähigkeiten von Lehrpersonen in Musizierphasen des Musikunterrichts (nach: Rora und Wiese, 2014 und Greuel, 2007). Anmerkung: Die Position bzw. der Zeitpunkt der Zäsur kann variieren.

3 Untersuchungsmethode

„Für eine weitere Untersuchung des Themenbereichs wäre es sinnvoll, Unterrichtssituationen zu videografieren und nach objektivierbaren Kriterien auszuwerten“ (Brunner, 2014, S. 266).

Brunner (2014) rät für weitere Untersuchungen des musikalisch-praktischen Umgangsbereichs und insbesondere bei der Erforschung der unterrichtlichen Durchführung von Diagnose- und Fördermaßnahmen in der Grundschule zum Einsatz der Videographie. Gerade als Alternative zu Fragebogenantworten, welche die Gefahr eventueller subjektiver Verfälschungen beinhalten, erscheint die Videographie als probates Erhebungsinstrument, um ein realistisches Bild von den Musikunterrichtsroutinen und -praxen zu erhalten. Durch die Analyse der Unterrichtshandlungen der Lehrpersonen können Hinweise auf ein Handlungsrepertoire und ein etwaiges Handlungsmuster generiert werden. Diese Hinweise können jedoch nicht mit ihren absoluten Kompetenzen gleichgesetzt werden. Aus der Analyse der Unterrichtsvideographien lässt sich nur sehen, was Lehrpersonen offenbar können, weil sie es im Unterricht zeigen. Aber es lässt sich nicht feststellen, was eine Lehrperson auch noch alles kann, aber im Unterrichtsvideo gerade nicht zeigt, weil sie vielleicht in dieser Situation nicht daran gedacht oder sich bewusst dagegen entschieden hat. Die Möglichkeiten der videographischen Herangehensweise sind auf die Sichtebene beschränkt, denn selbstredend kann „eine Kamera [...] nicht in Köpfe schauen, sie bleibt beim Körper: außen vor, reduziert auf das, was sich zeigt“ (Mohn, 2010, S. 211, zit. nach Gebauer, 2011, S. 32).

Die induktive Kategorienentwicklung und die deduktive Kategorienanwendung wurde im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, Gläser-Zikuda & Ziegelbauer, 2005; Mayring, 2015) mit dem Videoanalyse-Programm ELAN¹ (2015) durchgeführt.

¹ Die kostenlose Software ELAN steht für 'Eudico Linguistic Annotator' und wurde am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in den Niederlanden entwickelt.

3.1 Forschungsfragen

Konkret soll durch die Videoauswertung folgenden Fragen nachgegangen werden:

Welche Handlungsmuster ergeben sich für eine studierte und eine fachfremde Lehrperson im Musikunterricht der Grundschule in Bezug auf unterrichtliches Handeln, unterrichtliche Diagnose und Förderung?

1. Unterrichtliches Handeln:
 - a. Mit welchen Phasen gestaltet die Lehrperson die Vermittlung der musikalischen Praxis?
 - b. Welche Hinweise auf musikalisches Fach- und Sachwissen liefert die Videoanalyse?
 - c. Welche Hinweise auf methodisch-didaktisches Wissen liefert die Videoanalyse?
2. Unterrichtliche Diagnose:
 - a. Scheint die Lehrperson die Herausforderungen, die die Lernenden in den Musizierphasen haben, zu bemerken?
 - b. Welche Hinweise auf fachliches Beobachten und Zuhören liefert die Videoanalyse?
3. Unterrichtliche Förderung:
 - a. Lassen sich aus dem Handeln der Lehrperson in Musizierphasen diagnostische und fördernde Handlungsweisen beobachten oder erkennen?
 - b. Welche Fördermaßnahmen setzt die Lehrperson im Musikunterricht ein, um die Lernenden in den Musizierphasen zu unterstützen?
 - c. Wie begegnet die Lehrperson der Herausforderung, gerade einzelne Lernende zu fördern?

3.2 Zum Sampling

Die Auswahl der hier analysierten Unterrichtsvideographien steht im Zusammenhang eines größeren Forschungsvorhaben zur Nachqualifizierung von fachfremden Grundschulmusiklehrenden (n=8) durch Fortbildung und Unterrichtsberatungen über ein Schuljahr. Diese Studie wurde im Schuljahr 2014/2015 in Baden-Württemberg durchge-

führt. Für die Pilotierung wurden vier Musikunterrichtsvideographien im Juli 2014 angefertigt. Aus diesen vier Videos der Pilotierung wurden zwei Musikunterrichtsstunden aus der Grundschule ausgewählt und miteinander verglichen. Ein Unterrichtsvideo der Pilotierung war von einer studierten Musiklehrperson (Frau Eibe).² Die drei verbleibenden Unterrichtsvideographien waren von fachfremden Lehrpersonen. Um eine geeignete Gegenüberstellung für die Pilotierung zur Videoanalyse zu erhalten, wurde die Videographie von Frau Österreichers Musikstunde ausgewählt, da diese in Bezug auf den Verlauf und die Behandlung von Arbeitsbereichen der Unterrichtsstunde von Frau Eibe am stärksten ähnelte. Auf diese Weise sollte eine größtmögliche Vergleichbarkeit ermöglicht werden, welche das systematische Durcharbeiten der gesamten Unterrichtsvideographien mithilfe der adaptierten Kategorien von Rora und Wiese (2014) sowie von Greuel (2007) nicht von vorneherein verzerrt.

Allen Lehrpersonen wurden für die Anfertigung der zu videographierenden Musikstunde die gleichen Vorgaben gemacht. Die Lehrpersonen wurden gebeten, eine Musikstunde mit hohem Praxisanteil zu zeigen. Sie wurden des Weiteren darüber informiert, dass es bei dieser Videographie-Studie um ihre unterrichtlichen Handlungen als Musiklehrpersonen bei der musikalischen Vermittlung und der musikalischen Förderung gehen wird. Es war ihnen freigestellt, welche Inhalte, Arbeitsweisen oder Themen sie behandeln wollten, solange mit den Lernenden musikalisch praktisch gearbeitet werden würde. Beide Stunden wurden von erfahrenen Lehrerinnen gehalten, die mehr als sechs Jahre Unterrichtserfahrung haben und zudem Klassenlehrerinnen der gefilmten Klassen sind. Die folgende Tabelle gibt einen kurzen Überblick über die Inhalte der beiden Musikstunden wieder.

² Bei den gewählten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Unterrichtssequenz	Klasse 2 Fr. Eibe (st-ML) Musiksaal	Familienklasse (1-4) Fr. Österreicher (ff-ML) Klassenzimmer
Einstiegslied	„Adler will fliegen“	Vokale singen „Ich schenk dir einen Regenbogen“
Sprechverse	–	„Drunten im Tale“
Rhythmusschulung	Rhythmussprache mit Klanghölzern und Spielen (verbotener Rhythmus)	Sprechübungen und Rhythmussprache mit Klanghölzern
Bewegung und Tanz	ausgeführt zum Einstiegslied im Sitzen	Tanzkanon im Raum zu „J’y suis jamais allé“ (Amélie Soundtrack)
Arbeiten mit Instrumenten	Klanghölzer und Stabspiele	Klanghölzer
Instrument der Lehrperson	Klavier	Gitarre
Singen/Arbeiten am Lied	„Herrn Pastor sien Kauh“	„Ich mag den Sommer“ (2-stimmiger Kanon)
Instrumentalbegleitung (SuS)	zum Lied „Herrn Pastor sien Kauh“	–

Tab. 1. Unterrichtssequenzen der videographierten Musikstunden. **st-ML** = studierte Musiklehrperson; **ff-ML** = fachfremde Musiklehrperson.

4 Analyseergebnisse der Videographien

4.1 Quantifizierende Übersichten: Phasen und Zäsuren der verständigen Musikpraxis

Die Auszählungen der verschiedenen Unterrichtsphasen der verständigen Musikpraxis wurden zur besseren Übersicht in eine Tabelle überführt (s. Tab. 2, Übersicht der Handlungsphasen). Daraus wird erkennbar, dass in zwei Bereichen kaum Unterschiede zwischen den Handlungspraxen der Lehrpersonen bestehen. Die Unterrichtsphasen

des Praktizierens und des Unterbrechens wurden fast gleich oft in beiden Unterrichtsstunden ausgeführt und auch die Gesamtdauern sind ähnlich. Quantitative Unterschiede gibt es in den Bereichen Thematisieren und Auffordern. Die relativen Dauern dieser Phasen sind im Musikunterricht der studierten Lehrperson mehr als dreimal so hoch wie im Musikunterricht der fachfremden Lehrperson. Dieser Unterschied könnte selbstverständlich themenbedingt sein, aber er könnte auch einen Hinweis auf unterschiedliche fachdidaktische Kompetenzen darstellen. Es ist zu beobachten, dass Thematisierungsphasen im Musikunterricht der fachfremden Lehrperson ausschließlich durch die Lehrperson initiiert wurden. Im Unterricht der studierten Lehrperson sind neun Thematisierungsphasen durch Fragen der Lernenden an die Lehrperson angeregt worden. Das Nachfragen der Lernenden kann als Interesse an einem gelingenden Musizieren gedeutet werden. Ein Beleg dafür könnte sein, dass die Fragen der Lernenden nur auf das Verständnis des Ablaufs der Musizierpraxis bzw. auf das Verdeutlichen bezüglich der korrekten Spielweise des Instruments und der Klärung von Verständnisschwierigkeiten mit dem Lesen der (von der Lehrperson vereinfachten) Notation der eigenen Instrumentalstimme abzielten. Dies kann als Beginn eines musikalischen Mitdenkens seitens der Lernenden gedeutet werden, die sich auf dem Wege zu einer verständigen Musikpraxis befinden – mit den Worten Kaisers gesprochen:

„Er [der Musikunterricht, *Anm. d. Autors*] kann es so spannend machen, dass Kinder und Jugendliche die darin mögliche verständige Praxis als wünschenswert erkennen und für sich und in ihr sich verwirklichen wollen“ (Kaiser, 2001, S. 97).

Ein weiterer Blick auf die im Unterricht erfolgten Zäsuren des Flusses der verständigen Musikpraxis erfolgt in der unteren Hälfte der Tabelle 2. Dort zeigt sich, dass die studierte Lehrperson sich etwas weniger von der musikalischen Erarbeitung abhalten ließ (8,4% der Unterrichtszeit) als die fachfremde Lehrperson (14,1%). Dieser kleine zeitliche Unterschied von 2,5 Minuten ist weniger interessant als vielmehr die Gründe, die dazu führten, dass der didaktische Kreislauf der Musikpraxis „gestört“ wurde. Für die fachfremde Lehrperson waren die Organisation von Sozialformen, das Aufräumen und das Richten von

Materialien und Instrumenten die einzigen Gründe dafür, das musikalische Arbeiten auszusetzen (14% der Unterrichtszeit). Eventuell hängt dies mit der Tatsache zusammen, dass die Lehrperson den Musikunterricht im Klassenraum abhielt und von daher nicht vorher die Instrumente aufbauen und herrichten konnte. Unterrichtsstörungen gab es bei ihr im Prinzip keine (nur 0,1%).

Für die studierte Lehrperson, deren Unterricht im Musiksaal stattfand, zeigte sich, dass organisatorische Belange sie nur wenig vom musikalischen Praktizieren mit den Lernenden abhielten (2,4%). In ihrem Unterricht führten vorrangig Disziplinstörungen der Lernenden dazu, die Musikpraxis kurz auszusetzen (6% der Unterrichtszeit). Ein möglicher Grund für die häufigen Disziplinstörungen lässt sich aus dem Videomaterial auf das Handeln der studierten Lehrperson zurückführen. Es ereignen sich v. a. Disziplinstörungen der Lernenden, weil die Lehrperson sich vorher mit ihrer Aufmerksamkeit stets einzelnen Lernenden zuwandte, um sie zu beraten (Thematisieren) und dabei das Geschehen in der Klasse vernachlässigte. Die Lehrperson brach ihre Thematisierungsphasen mit einzelnen Lernenden erst ab, als die Lautstärke durch Gespräche, Üben an Instrumenten und Reinrufen der anderen Lernenden zu hoch wurde. So zeigt sich, dass das gewählte Vorgehen der studierten Lehrperson, möglichst viele einzelne Lernende zu beraten, noch weiter ausdifferenziert werden müsste, da die anderen Lernenden in dieser Zeit nicht in die Thematisierungsphase involviert sind und keine alternative Anweisung oder Aufgabe von der Lehrperson in dieser Phase erhalten haben.

	Handlungsphasen in der Unterrichtsstunde	Anzahl der Ereignisse in der Unterrichtsstunde		Gesamtdauer der Phasen			
		st-ML	ff-ML	in Minuten		in % der Unterrichtsstunde	
				st-ML	ff-ML	st-ML	ff-ML
Musikpraxis	Praktizieren	35	40	19,4	16,3	43,2	36,1
	Unterbrechen	5	6	0,2	0,1	0,4	0,3
	Thematisieren	55	11	6,8	1,6	15,1	3,5
	Auffordern	38	19	2	0,6	4,5	1,3
	Summe	133	76	28,4	18,6	63,2	41,2
Zäsuren	Instrumenten-Organisation	3	5	0,7	1,8	1,6	3,9
	Organisation	1	13	0,3	4,5	0,8	10,1
	Disziplinstörungen	29	2	2,9	0,1	6	0,1
	Summe	33	20	3,9	6,4	8,4	14,1

Tab. 2. Summative Übersicht der Handlungsphasen und Zäsuren der verständigen Musikpraxis.

Die summative Darstellungsweise unterrichtlichen Handelns mit dem Modell der verständigen Musikpraxis soll noch durch eine Prozesskategorisierung, nämlich der Darstellung des zeitlichen Verlaufs der sich ereigneten Handlungsmuster, ergänzt werden.

4.2 Prozesskategorisierung: Handlungsmuster der Musiklehrpersonen

In der Forschungsfrage 3a wird gefragt, ob sich aus dem beobachtbaren Vorgehen der Lehrperson in Musizierphasen diagnostische und

fördernde Handlungsweisen erkennen lassen. Denn es wird an dieser Stelle bezweifelt, dass das usuelle Abspulen eines standardisierten Ablaufs der vier Phasen der verständigen Musikpraxis als generelle Handlungsweise der Lehrperson für jede musikalische Situation mit Lernenden auch diagnostisch angemessen ist. Nach Kaiser geht es ja gerade um eine ‚verständige‘ Musikpraxis, die ein Mitdenken beinhalten sollte, welches nicht allein auf Seiten der Lernenden zu realisieren ist, sondern auch auf der Seite der Lehrenden.

Es wäre daher erstrebenswert, in einem späteren, tieferen Analyseschritt das fachliche und das methodische Wissen der Lehrpersonen dahingehend zu überprüfen, ob ihre Handlungen in der gezeigten Unterrichtssequenz fachlich richtig und didaktisch angemessen erscheinen, was allerdings die Analyse des Materials durch mehrere Rater erfordern würde.

Dennoch erlaubt die Analyse der Sichtstruktur der fünf Phasen (nun ist die Phase der Zäsur miteingeschlossen) eine erste Annäherung an tatsächliche Handlungsmuster des unterrichtlichen Vorgehens durch die Lehrpersonen. Welche Handlungsmuster ergeben sich nun für eine studierte und eine fachfremde Lehrperson im Musikunterricht der Grundschule?

4.2.1 Handlungsmuster einer fachfremden Musiklehrperson

Der vollständige didaktische Kreislauf der verständigen Musikpraxis aus den vier Phasen Auffordern, Praktizieren, Unterbrechen und Thematisieren ist im Musikunterricht der fachfremden Lehrperson bis auf eine Ausnahme nicht etabliert.³ Der vierphasige didaktische Kreislauf wird in ihrem Unterricht auf eine Handlungsschleife verkürzt, die meistens aus der Abfolge von Praktizieren – Zäsur – Auffordern be-

³ In diesem vollständigen Durchlauf, der ungefähr 5 Sekunden dauert, zählt die fachfremde Lehrperson die Lernenden zum Singen ein. Sie zählt „1, 2, 3“ (wobei auch nicht alle Zählzeiten im gleichen Tempo gesprochen werden) im 4/4-Takt (Auffordern). Die Lernenden singen: „Ich mag den Sommer“ (Praktizieren). Die Intonation der Lernenden ist vielfältig, da kein Anfangston vorgegeben wurde. Die Lehrperson bemerkt das (Diagnose) und unterbricht die Lernenden „Nein, so nicht, so“ und singt ihnen ein dis1 vor (Thematisieren). Daraufhin zählt sie die Lernenden wieder ein mit „1, 2, 3“ (Auffordern) und singt das Lied mit ihnen zusammen (Praktizieren), startet aber auf dem Ton g1. Die Lernenden übernehmen die Tonhöhe der Lehrerin während des Singens der Strophe.

steht. Nach dem Praktizieren thematisiert die Lehrperson nur selten die gezeigte Musizierpraxis der Lernenden. Meist folgt eine neue Arbeitsinstruktion an die Lernenden oder die Lehrperson geht einer organisatorischen Handlung nach, bevor sie die Lernenden wieder zum Praktizieren auffordert. Das Vorhandensein von Aufforderungsphasen kann bei der fachfremden Lehrperson auf ein fachdidaktisches Wissen hindeuten, ansonsten würde sie diese Phase nicht ausführen. Jedoch zählt die fachfremde Lehrperson alle Stücke und Lieder dieser Unterrichtsstunde mit „1, 2, 3“ ein, obwohl alle behandelten Musikbeispiele in dieser Musikstunde im 4/4-Takt sind. Diese Tatsache deutet auf ein Defizit im Bereich des fachlichen Wissens hin (s. Abb. 2). Das Thematisieren von Schwierigkeiten oder Fehlern bei der Ausführung musikalischer Handlungen entfällt fast vollständig. Die Lehrperson thematisiert zwar einige Male Fehler der Lernenden bei ihren musikalischen Ausführungen, aber sie macht dies nur verbal, ohne es die Lernenden handelnd vollführen zu lassen oder es ihnen richtig vorzuspielen oder zu klatschen. Z. B. sagt Frau Österreicher: „Wem musste ich denn jetzt mehr helfen [den Zweit- oder Drittklässler/innen, *Anm. d. Autors*] beim Singen des Liedes?“ oder „Habt ihr’s gemerkt, ihr werdet wieder ein bisschen schneller!“ Die Analyse der Videographie lässt vermuten, dass die musikalische Qualität der Musizierpraxis der Lernenden nicht durch die verbalen Hinweise der Lehrperson allein gefördert werden konnte. Diese Vermutung ergab sich, da keine wirklichen Verbesserungen bei erneuten Versuchen in den Praktizierphasen bei den Lernenden zu beobachten waren.

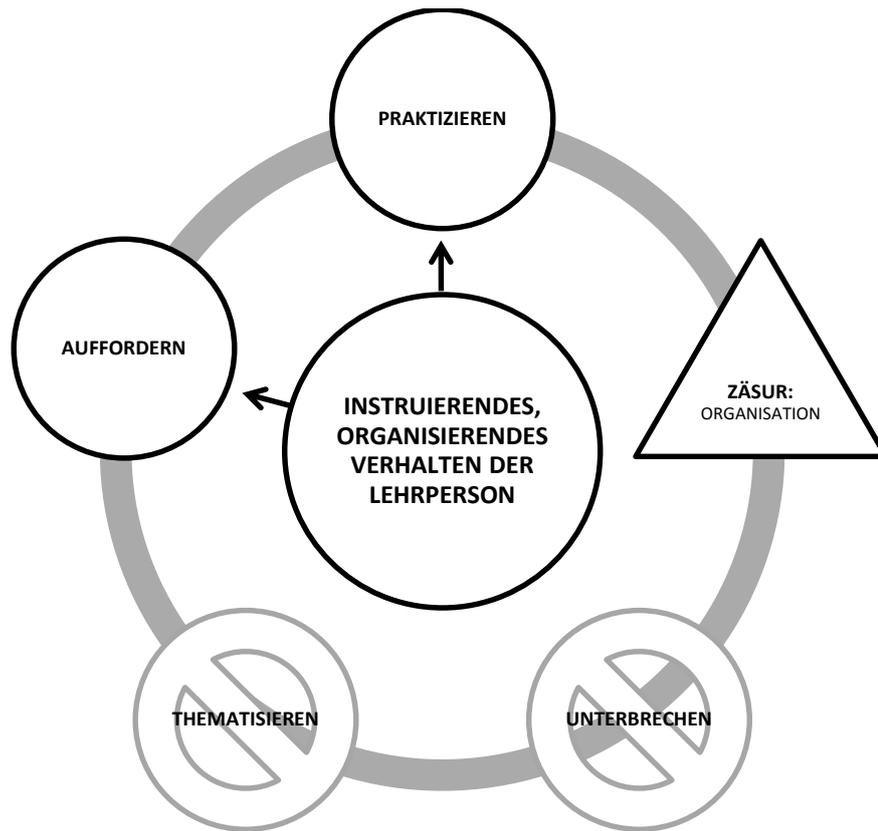


Abb. 2. Handlungsmuster einer fachfremden Musiklehrperson.

Aus Sicht von Rora und Wiese (2014, S. 185) haben die Phasen des Praktizierens und des Thematisierens grundlegende Bedeutung dafür, dass eine „Hinführung zu einem Verständnis für die eigene Musikpraxis“ (ebd.) entfaltet werden kann. In anderen Worten: Die Phase des Praktizierens bezeichnet einen ‚Raum‘, in dem fokussiertes musikalisches Erarbeiten stattfinden kann, während in der Phase des Thematisierens korrigierende Rückmeldungen an die Lernenden veranschaulicht werden.

In der Videographie der fachfremden Lehrperson Frau Österreicher wird 29-mal ohne und 11-mal mit Thematisieren praktiziert. Das könnte zum einen dahingehend gedeutet werden, dass die Lernenden der fachfremden Lehrperson so gut sind, dass keine weiteren Thematisierungen benötigt wurden. Auf der anderen Seite könnte man auch von einem Ungleichgewicht sprechen, denn die Musikpraxis der Lernenden ist noch von vielen Schwächen durchdrungen. Zwei Aspekte sollen genannt werden, um zu verdeutlichen, dass es sich eher um eine

Unausgewogenheit der fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrperson handelt. Zum einen ist die geringe Anzahl der Thematisierungen ein Hinweis dafür, dass die Lehrperson nicht auf die Lernstände der Lernenden eingeht (obwohl dies sicherlich förderlicher wäre im Hinblick auf die Anbahnung eines Verständnisses der eigenen Musikpraxis). So könnte die geringe Anzahl der Thematisierungen ein Hinweis darauf sein, dass der Lehrperson eine musikpädagogische Diagnosefähigkeit, das fachliche und/oder das fachdidaktische Wissen fehlen. Zum anderen wird durch eine Analyse der fachlichen Handlungen der fachfremden Lehrperson deutlich, dass bei ihr noch Defizite im Bereich der tonalen und metrischen Lehrkompetenzen vorliegen (Rhythmen und Tonhöhen hören, imitieren und angeben).

Das Verhältnis von „störungsfreien“ Durchgängen der Musikpraxis in Bezug zu ausgesetzten Durchgängen (Zäsuren) beträgt ungefähr 3 zu 4 in der Videographie des Musikunterrichts der fachfremden Lehrperson. 17-mal wurde ohne Zäsur praktiziert und 23-mal mit Zäsur. Der Fluss der Musikpraxis wurde öfter ausgesetzt als durchgeführt. Warum kam es zu so vielen Zäsuren? Die Gründe für die Zäsuren waren, dass der Erledigung organisatorischer Belange und der eigenen Instrumenten-Organisation (Gitarre und Notenblatt holen und weglegen) gegenüber der Musikpraxis eine Priorität eingeräumt wurde (s. Tab. 2). Denn im Gegensatz zu der studierten Lehrperson, die durch Disziplinstörungen ‚gezwungen‘ war, zu reagieren und den Fluss der Musikpraxis auszusetzen, gab es in Frau Österreichers Unterricht nahezu keine Disziplinstörungen.

4.2.2 Handlungsmuster einer studierten Musiklehrperson

Das vorrangige Handlungsmuster bei Frau Eibe, der studierten Musiklehrerin, lässt sich im Ablauf der Phasen der musikalischen Vermittlung, nämlich Praktizieren, Thematisieren und Auffordern beschreiben (s. Abb. 3). Zu Zäsuren kommt es in Frau Eibes Unterricht aus oben beschriebenen Gründen meist nach dem Thematisieren oder dem Auffordern, jedoch nie beim Praktizieren. Die Phase des Unterbrechens kommt in der analysierten Unterrichtsstunde kaum vor. Das könnte daran liegen, dass sie die Lernenden, *während* diese praktizieren, beo-

bachtet und fördert, so dass eine „General“-Unterbrechung der gesamten Klasse unnötig ist. Durch die Simultan-Tätigkeit der Lehrperson (das Lied anzuleiten, dabei mitzusingen und währenddessen einzelnen Lernenden Hilfestellungen anzubieten) erhöht sich die Musizierzeit für alle Lernenden. Das Thematisieren mit einzelnen Lernenden nach dem Praktizieren führte, wie bereits oben erwähnt, häufig zu Unterrichtsstörungen.

Das Verhältnis von „störungsfreien“ Durchgängen der Musikpraxis in Bezug zu ausgesetzten Durchgängen (Zäsuren) beträgt ungefähr 1 zu 1 in der Videographie des Musikunterrichts der studierten Lehrperson. Sie praktiziert 18-mal ohne und 16-mal mit Zäsuren des musikalischen Flusses. In ihrer Stunde wird 7-mal ohne Thematisieren und 27-mal mit anschließendem Thematisieren praktiziert. Ein simultanes Thematisieren durch Förderung einzelner Lernenden findet generell während allen Praktizierphasen statt, dies wird in der vertiefenden Analyse deutlich (s. Tab. 3).

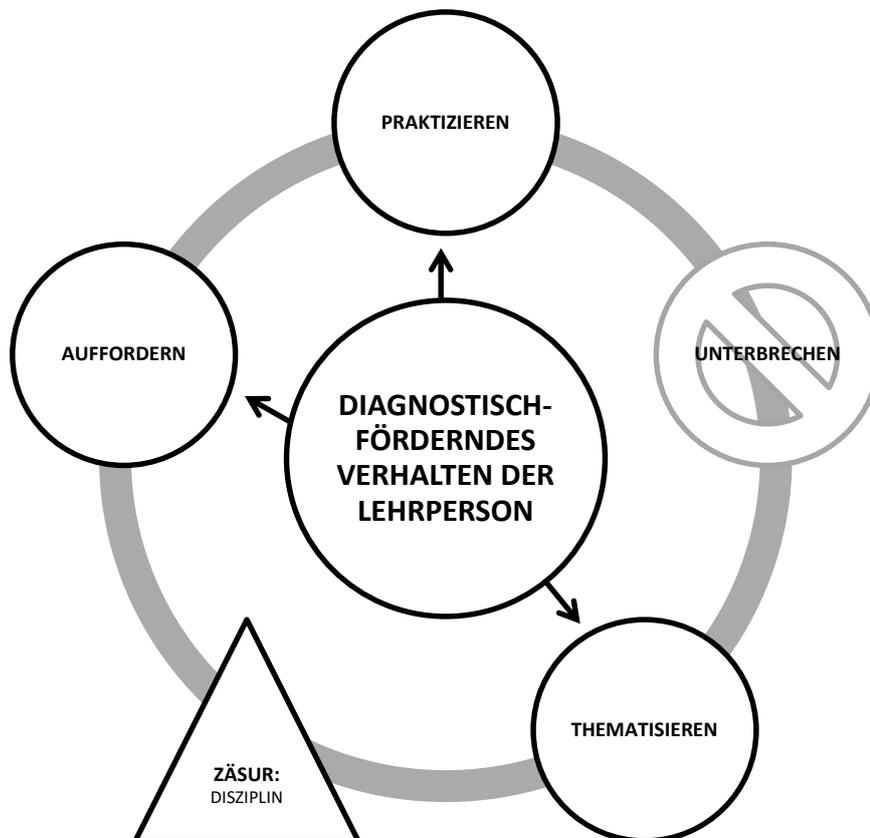


Abb. 3. Handlungsmuster einer studierten Musiklehrperson.

4.3 Vertiefende Analyse: musikpädagogische Diagnose und Fördermaßnahmen

Zu welchem Zeitpunkt findet nun eine diagnostische Förderung statt? Ist die diagnostische Förderung von dem Vorhandensein einer bestimmten Phase der Musikpraxis abhängig? Kann nur diagnostisch gefördert werden, wenn z. B. thematisiert wird? Diese Fragen ließen sich durch die erste Auswertungsebene bisher nicht beantworten. Deshalb sollen nun in einer zweiten Auswertungsebene die Betrachtungskategorien von Greuel (2007) zur musikpädagogischen Diagnostik zu einer vertiefenden Analyse hinzugezogen werden. Hierfür wurden die identifizierten Handlungen in den Musikunterrichtsvideographien kategorisiert und einheitlich kodiert. Durch diese Analyse wird deutlich, dass die studierte Musiklehrperson während der musikalischen Erarbeitung immerfort parallel die Lernenden unterstützt und fördert. Zeitgleich zum Singen und Klatschen des Grundpulses geht die Lehrperson zu einzelnen Lernenden und hilft ihnen z. B. bei dem Spielen ihrer Stimme auf dem Stabspiel. Die studierte Lehrperson hört während der Unterrichtsstunde jeden Lernenden (n=21) mindestens dreimal allein bzw. in der Kleingruppe am Instrument an (zuerst spielen die Lernenden Klanghölzer, dann Stabspiele). Ein ähnliches diagnostisch-förderndes Verhalten ist bei der fachfremden Lehrperson nicht zu beobachten. Sie vollführt zahlreiche Handlungen während der musikalischen Vermittlung, die durchweg zwar die musikalische Praxis unterstützen, aber wahrscheinlich nicht fördern. Sie fordert zum Musikzieren auf, indem sie die Schülerinnen und Schüler einzählt. Jedoch sind alle 19 Aufforderungen durch das Einzählen falsch ausgeführt, statt bis 4 zählt sie nur bis 3 und das zudem in schwankendem Metrum. Weiterhin dirigiert sie und gibt Einsätze zum gemeinsamen Beginnen und Enden. Außerdem holt sie z. B. ihre Gitarre oder Klanghölzer für die Lernenden oder bringt sie wieder weg, während die Lernenden z. B. singen. Oder sie ordnet und räumt Sachen weg – parallel zum Praktizieren mit den Lernenden – sodass die Lernenden Platz haben, um sich beim Tanzen zu bewegen.

	Diagnostische Handlungsweisen der ML während des musikalischen Praktizierens mit den SuS in der Unterrichtsstunde	Anzahl der Ereignisse je Unterrichtsstunde		Gesamtdauer der Phasen			
		st-ML	ff-ML	in Minuten		in % der Unterrichtsstunde	
				st-ML	ff-ML	st-ML	ff-ML
verbale Handlungen	L singt die Melodie des Liedes mit	19	9	9,2	1,8	20,4	4
	L zählt während des Stücks mit	33	12	1,7	1,9	3,8	4,3
	L benennt die Notennamen für die SuS	13	0	3,5	0	7,7	0
	L spricht den Rhythmus bzw. Rhythmussilben mit	9	3	0,9	0,2	1,9	0,3
	Summe	74	24	15,2	3,9	33,8	8,7
nonverbale Handlungen	L klatscht oder patscht den Grundpuls	35	9	7,5	3,4	16,7	7,4
	L spielt Rhythmen lautlos, pantomim. od. klingend zum SuS-Rhythmus	7	3	1,3	0,2	3	0,4
	L spielt begleitend ein Akkordinstrument	1	3	2,7	0,7	6	1,5
	Summe	43	15	11,6	4,2	25,7	9,3
Gesamtsumme diagnostischer Förderhandlungen		117	39	26,7	8,1	59,5	18

Tab. 3. Übersicht der diagnostischen Handlungsweisen der studierten und der fachfremden Musiklehrperson.

5 Ausblick für die Professionalisierung von Musiklehrpersonen

Für die Aus- oder Weiterbildung bietet die Videoanalyse die Möglichkeit, lehrreiche Ausschnitte zu diskutieren oder zu analysieren. So könnten gerade fachfremde Lehrpersonen, die oft gar keinen Musikunterricht von anderen (studierten) Musiklehrpersonen kennen, relevante Praxiseinblicke bekommen. Sie könnten so, ähnlich einer Modellstunde oder eines *best practice*-Beispiels, auf wichtige Faktoren einer gelingenden musikalischen Vermittlungspraxis hingewiesen werden. Würden die Videoausschnitte im Sinne von Video-Vignetten als Reflexionsanlass genutzt werden, so könnte aus den Kommentaren der dazu befragten Lehrpersonen Zugänge zu deren fachlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen eröffnet werden. Die Auswertung nach den vorliegenden Analyse-Mustern müsste noch weiter optimiert werden und wenigstens sollten Teile der Unterrichtsvideographien einer Interrater-Reliabilitätsprüfung unterzogen werden. Zudem sollte die Anzahl der untersuchten Fälle höher sein, um ein breiteres Spektrum an Handlungsmustern erfassen zu können. Vielversprechend ist jedoch, dass dieses Untersuchungsinstrument eindeutige Unterschiede im fachdidaktischen Handeln und der diagnostischen Kompetenz der Lehrpersonen erfassen kann und somit im kleinen Rahmen dieser Untersuchung die musikpädagogischen Konzeptionen von Rora und Wiese (2014) und Greuel (2007) bestätigt. Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass diese kleine Fallzahl natürlich nur sinnvoll vermuten lässt, dass die beobachteten Qualitätsunterschiede maßgeblich auf den unterschiedlichen fachlichen Ausbildungsgrad (studiert vs. fachfremd) zurückzuführen sind.

Literaturverzeichnis

- Brunner, G. (2014). Diagnose- und Förderstrategien von Lehrkräften im Musikunterricht der Grundschule zur Qualitätsverbesserung des Singens. In G. Brunner & M. Fröhlich (Hrsg.), *Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechtild Fuchs* (S. 231-270). Rum/Esslingen: Helbling.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht. Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 99-116). Musikpädagogische Forschung: Bd. 34. Münster: Waxmann.
- ELAN (2015). <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan> [15.11.2015].
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 2(2), 1-58.
- Greuel, T. (Hrsg.) (2007). *In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik*. Musik im Diskurs: Bd. 21. Kassel: Bosse.
- Grzesik, J. (2007). Wahrnehmen, Beobachten und Diagnostizieren als Voraussetzungen für das Reagieren im musikpädagogischen Handeln. In T. Greuel (Hrsg.), *In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik*. (S. 9-24). Musik im Diskurs: Bd. 21. Kassel: Bosse.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. LIT Verlag: Berlin.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In K. H. Ehrenforth (Hrsg.), *Musik. Unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch* (S. 85-99). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (Hrsg.) (2013). *Musiklehrer (-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 34. Münster: Waxmann.
- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. & Ziegelbauer, S. (2005). Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. *MedienPädagogik* 9, 1-17. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-3414> [06.10.2015].
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mohn, B. E. (2010). Zwischen Blicken und Worten: kamera-ethnographische Studien. In G. E. Schäfer & R. Staeger (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 207-231). Weinheim: Juventa.
- Rora, C. & Wiese, C. (2014). ‚Verständige Musikpraxis‘ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 175-191). Musikpädagogische Forschung: Bd. 35. Münster: Waxmann.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 78-93). Musikpädagogische Forschung: Bd. 26. Essen: Die Blaue Eule.

Venus, D. (1984). *Unterweisung im Musikhören* (verb. Neuausgabe).
Musikpädagogische Bibliothek: Bd. 30. Wilhelmshaven: Heinrichs-
hofen.

Perspektiven aus der Praxis

8 Nürnberger Modell: MUBIKIN

MUBIKIN – Musikalische Bildung für Kinder und Jugendliche in Nürnberg. Ein multi-institutionelles Kooperationsprojekt

Renate Reitinger

1 Idee und Zielsetzung

Ausgehend von der Grundannahme, dass alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft, den Möglichkeiten ihrer Eltern und ihrem sozialen Umfeld das Recht auf eine qualifizierte und frühzeitige Förderung und Stärkung ihrer Persönlichkeit haben¹, schlossen sich im Jahr 2010 fünf Nürnberger Institutionen im Rahmen einer privat-öffentlichen Partnerschaft zusammen, um diese Prämisse mit den Mitteln und dem Ziel einer umfassenden musikalischen Bildung umzusetzen. Die Initiative ging von den beiden ortsansässigen Stifterfamilien Dr. Bouhon (Bouhon-Stiftung) und Gierse (Stiftung Persönlichkeit) aus. MUBIKIN wurde per Stadtratsbeschluss vom 8. Juni 2011 als Projekt der Stadt Nürnberg, der beiden Stiftungen, der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Philosophische Fakultät, Prof. Dr. Wolfgang Pfeiffer) sowie der Hochschule für Musik Nürnberg (insbesondere unter Beteiligung des Studiengangs Elementare Musikpädagogik) ins Leben gerufen. Die beiden Hochschulen brachten dabei ihre Expertise aus dem Programm Musikalische Grundschule und dem Projekt Wachsen mit Musik sowie aus der wissenschaftlichen Begleitung solcher Modelle ein, die Stadt Nürnberg richtete eine Regiestelle beim Amt für Kultur und Freizeit ein, welches in enger Abstimmung mit der dort angesie-

¹ U. a. auch abzuleiten aus dem Pakt der Vereinten Nationen über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966 (UN-Sozialpakt) sowie der UN-Kinderrechtskonvention (von Deutschland 1992 ratifiziert).

delten städtischen Musikschule Nürnberg auch die Gesamtkoordination des Projektes übernahm.

Ziele von MUBIKIN sind eine flächendeckende und qualitativ hochwertige musikalische Bildung für alle Nürnberger Kinder und Jugendlichen bereits ab dem Kindergartenalter zu gewährleisten, die Offenheit und Begeisterungsfähigkeit von Kindern für Musik zu nutzen, eine breite Musikalisierung und direkte Begegnung mit Instrumenten zu fördern, Motivation für Musik aufzubauen, durch aktives Musizieren Potenziale und Kompetenzen der Kinder zu stärken bzw. zu entdecken und die Teilhabe am kulturellen Leben dauerhaft zu sichern. Hierbei spielt insbesondere die Frage der Bildungsgerechtigkeit eine Rolle. Daher ist MUBIKIN als für Kinder und Eltern kostenfreies Bildungsprogramm konzipiert, das ein besonderes Augenmerk auf die Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen legt.

2 Die MUBIKIN-Prinzipien

Der grundsätzliche Anspruch von MUBIKIN, allen Kindern vom Eintritt in die formalen Bildungsinstitutionen bis zum ersten Schulabschluss ein musikalisches Bildungsangebot zur Verfügung zu stellen, ist sehr weitreichend und kann daher nur schrittweise umgesetzt werden. Daher konzentriert sich MUBIKIN zunächst auf einen Programmkern von vier Jahren (vom vorletzten Kindergartenjahr bis zum Ende der zweiten Grundschulklasse) bei gleichzeitiger Gewährleistung von Anschlussangeboten und weiteren Optionen bzw. Verbindungen zu bestehenden Projekten der Sekundarstufe.

Dabei folgt MUBIKIN folgenden Prinzipien:

- *Flächendeckung* und *Verbindlichkeit*: Alle Kindergärten im Schulsprenkel nehmen gemeinsam mit der Grundschule an MUBIKIN teil, um den *Übergang* von frühkindlicher zu schulischer Bildung bestmöglich zu gestalten. Alle Kinder einer Gruppe oder Klasse nehmen teil, MUBIKIN findet daher in der Kernzeit des Kindergartens bzw. im Regelunterricht der Schule statt. Aus der Verbindlichkeit folgt die Kostenfreiheit für Kinder und Eltern, um eine soziale Selektivität auszuschließen.

- *Nachhaltigkeit und hohe Qualität:* Durch die Kombination von Unterricht, musikalischer Anreicherung des Alltags und Musikvermittlungsformaten werden alle Facetten musikalischer Bildung nachhaltig und mit hohem künstlerischen Anspruch realisiert. Durch Fort- und Weiterbildung sowie Tandemunterricht mit einer Musikschullehrkraft werden die Fach- und Lehrkräfte der Einrichtungen in die Lage versetzt, auch außerhalb der eigentlichen Musikstunden den pädagogischen Alltag zu musikalisieren. Durch den ausschließlichen Einsatz von ausgebildetem Fachpersonal der Musikschule Nürnberg, interaktive Konzertformate mit professionellen Musikerinnen und Musikern, wiederkehrende externe Evaluation, permanente wissenschaftliche Begleitung sowie zertifizierte Weiterbildungsmodule der beiden Hochschulen wird musikalische Bildung in hoher Qualität gewährleistet. Darüber hinaus garantiert MUBIKIN auch die ggf. erforderliche Anschaffung des in der jeweiligen Einrichtung benötigten Instrumentariums.
- *Kooperation:* Zur Teilnahme an MUBIKIN bewerben sich Kindergärten und Schule eines Sprengels gemeinsam. Einmal jährlich werden in einer stadtweiten Informationsveranstaltung die Inhalte und Modalitäten vorgestellt. Die Teilnahme ist freiwillig. In der Bewerbung sollen das bisherige Engagement und (gemeinsame) Anstrengungen und Wünsche dargelegt werden. Die Bildungseinrichtungen schließen eine Kooperationsvereinbarung mit MUBIKIN. Die strukturierte und dauerhafte Zusammenarbeit der beiden Hochschulen in den Bereichen Grundschulpädagogik Musik und Elementarer Musikpädagogik mit den Stiftungen, der Stadt Nürnberg und dem staatlichen Schulamt bildet die Basis für einen nachhaltigen Beitrag zur musikalischen Bildung und kennzeichnet den Modellcharakter von MUBIKIN.

3 Organisation, Struktur und Rahmenbedingungen

An MUBIKIN sind viele verschiedene Institutionen und Partner beteiligt. Neben den beiden Stiftungen und den beteiligten Hochschulen sind allein auf Seiten der Stadtverwaltung die Stabsstelle des Oberbür-

germeisters (Bildungsbüro), der Geschäftsbereich Schule, das Kulturreferat (Amt für Kultur und Freizeit und Musikschule Nürnberg) und das Referat für Jugend, Familie und Soziales (Jugendamt) zu nennen. Hinzu kommt die Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Schulamt und natürlich mit den vielen Einrichtungsleitungen, Fach- und Lehrkräften aus Kindergarten, Schule und Musikschule, die MUBIKIN mit Leben erfüllen. Dieser institutionenübergreifende Ansatz ist einerseits innovativ, bringt aber andererseits auch die besondere Herausforderung mit sich, dass Strukturen gefunden werden müssen, in denen sich die verschiedenen Partner auf Augenhöhe begegnen können und mit Hilfe derer Abläufe möglichst reibungslos gelingen können.

Zentrale strukturelle Elemente von MUBIKIN sind daher:

- Die beim Amt für Kultur und Freizeit eingerichtete *Regiestelle*, die als zentrale Ansprechpartnerin und Projektmanagerin fungiert, die Koordination und Kommunikation gewährleistet und die Geschäfte führt.
- Die *Trägerversammlung* als Steuerungs- und Entscheidungsgremium, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Stiftungen, der Stadt Nürnberg und der Hochschulen. Die Trägerversammlung legt Projektprioritäten und strategische Leitlinien fest und entscheidet über die zur Verfügung stehenden Finanzmittel.
- Zur Klärung spezifisch fachlicher Fragen und zur Vorbereitung der Entscheidungen der Trägerversammlung werden dauerhaft oder zeitlich begrenzt sog. *Expertenkommissionen* (z. B. zu Themen wie Qualitätsmanagement/Evaluation, Personal, Kommunikation, Übergangsmanagement, Anschlussangebote) gebildet. Die Expertenkommissionen werden von der Trägerversammlung bestellt und bestehen aus Sachverständigen der beteiligten Institutionen und Personengruppen. Sie geben Anstöße für die inhaltliche und konzeptionelle Weiterentwicklung von MUBIKIN.
- Trägerversammlung, Regiestelle und Expertenkommissionen tagen einmal jährlich im Rahmen der sog. *Vollversammlung* zu einem Schwerpunktthema und zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch.

- Der *Stifterverbund MUBIKIN*, dem die Stiftung Persönlichkeit, die Bouhon Stiftung und weitere Stiftungen angehören, die MUBIKIN fördern oder gefördert haben.

4 Umsetzung und Inhalte

MUBIKIN beinhaltet 1. ein Weiterbildungsangebot für die pädagogischen Fachkräfte, 2. elementaren Musikunterricht, der mindestens zur Hälfte im Tandem aus Musikschullehrkraft (mit Abschluss in Elementarer Musikpädagogik) und pädagogischer Fachkraft bzw. Grundschullehrkraft erfolgt, 3. interaktive Kinderkonzerte vor Ort in den Einrichtungen und 4. weitere zusätzliche Musikvermittlungsangebote sowie 5. die Bereitstellung bzw. Ergänzung des Instrumentenbestandes vor Ort in den Einrichtungen. Ab der dritten Klasse bietet MUBIKIN auf der Grundlage einer von der jeweiligen Schule vorgelegten Konzeption weiterhin mindestens ein kostenfreies Musizierangebot an.

4.1 Weiterbildung

Das Weiterbildungsangebot von MUBIKIN wendet sich in zwei verschiedenen Formaten einerseits an das Personal der Kindertageseinrichtungen und andererseits an Grundschullehrkräfte, die keinen Abschluss in Musik haben.

4.1.1 Weiterbildung für Kita-Personal

Die pädagogischen Fachkräfte der beteiligten Einrichtungen erhalten an der Hochschule für Musik Nürnberg unter der Leitung eines Teams aus Dozentinnen und Dozenten des Studiengangs Elementare Musikpädagogik eine einjährige Fortbildung mit acht Einheiten zum elementaren Musizieren mit Kindern im Vorschulalter. Inhalte sind beispielsweise Stimmbildung, Liederarbeitung und -begleitung, Musizieren mit Orff-Instrumenten, Musikhören, Bewegungsspiele und Tanzgestaltung, Instrumentenbau, Bodypercussion und szenisches Gestalten mit Musik. Die Weiterbildung wird mit einem Zertifikat abgeschlossen. Nach Ende der Weiterbildung werden einmal jährlich sog. Auftage angeboten, die der gemeinsamen Reflexion der Praxiserfahrungen dienen und neue Impulse bereitstellen.

4.1.2 Weiterbildung für Grundschullehrkräfte

Die Lehrkräfte der beteiligten Grundschulen erhalten eine auf zwei Jahre angelegte sechsteilige Fortbildungsreihe, die vom Lehrstuhl Musikpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg konzipiert und geleitet wird. Zusätzlich wird von der für MUBIKIN an den Hochschulen zuständigen wissenschaftlichen Mitarbeiterin an den Schulen eine moderierte Schulkonferenz pro Jahr durchgeführt, in der Ziele und Aktivitäten gemeinsam festgelegt werden. Die Fortbildungseinheiten wenden sich in zwei getrennten Schienen an Lehrkräfte der Klassenstufen 1/2 und 3/4. Sie beinhalten in Anlehnung an den Lehrplan der Grundschule zentrale Themen wie Singen mit Kindern, Musizieren auf elementaren Instrumenten, Bewegen und Tanzen, Aktives Musikhören, Musik erfinden und Inszenieren. In der Fortbildung für die Lehrkräfte der Klassenstufen 1 und 2 sind darüber hinaus zwei Tandemfortbildungstage enthalten. In den Folgejahren werden jeweils ein Auftag und ein Werkstatt-Tag für Tandems angeboten. Auch diese Weiterbildung schließt mit einem Zertifikat ab.

4.2 Elementarer Musikunterricht im Tandem



Abb. 1. Kinder gemeinsam stark machen: Tandemunterricht in einer MUBIKIN-Kita (Foto: Mark Derbacher).

Alle Kindergartenkinder erhalten ab dem vorletzten Kindergartenjahr in Gruppen von 10-15 Kindern pro Woche eine Stunde elementaren

Musikunterricht im Tandem aus Musikschullehrkraft und Erzieherin. In den ersten beiden Schuljahren erhält jede Klasse eine Stunde Musikunterricht im Tandem aus Klassenlehrkraft und Musikschullehrkraft und eine zusätzliche Stunde durch die Musikschullehrkraft, die nach Absprache auch Schwerpunktthemen wie Singen, Percussion oder Instrumentenorientierung enthalten kann.

4.3 Konzerte und Aufführungen

Pro Jahr erhalten die an MUBIKIN beteiligten Einrichtungen zwei interaktive Kinderkonzerte. Hierzu kommen Musikerinnen und Musiker mit speziell entwickelten Programmen in die Kindergärten bzw. Schulen. Die Konzeption der Konzertprogramme sowie begleitende Beratung erfolgt bei den Programmen für die Vorschulkinder durch die Hochschule für Musik Nürnberg, bei den Programmen für die Schulen überwiegend durch die Universität.

Das „In-Kontakt-Kommen“ mit ausübenden Künstlerinnen und Künstlern in den interaktiven Konzerten ist ein weiteres zentrales Element von MUBIKIN. Hier wird den Kindern und Fachkräften ein konzentriertes Hör- und Musiziererlebnis vor Ort in den Einrichtungen ermöglicht, das im Sinne einer Teilhabe am kulturellen Leben eine weitere Facette des Musikerlebens und des Hineinwachsens in die Musikkultur beinhaltet. Im ganz direkten Kontakt können die „Profis“ das „Publikum von morgen“ beeindrucken und werden selbst als Vorbilder für aktives und langfristiges Musizieren wahrgenommen. Wissens- und Hörenswertes zu bestimmten Instrumenten, Musik- und Kompositionsstilen wird hier lebendig und im gemeinsamen Interagieren vermittelt.

In enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Musikschule werden in den Einrichtungen Aufführungen oder Beiträge zu den Festen im Jahreskreis gestaltet, zusätzlich können die Gruppen und Klassen an den Kinder- und Mitmachkonzerten der Musikschule sowie des Staatstheaters Nürnberg teilnehmen. Für die Kinder der Klassen 3 und 4 gibt es mit *MUBIKIN in concert* ein weiteres Format in Kooperation mit den Nürnberger Symphonikern.

4.4 Anschlussangebote

Mit dem Ende der zweiten Grundschulklasse endet der Programmkernel von MUBIKIN. In dieser für das Kind bedeutsamen Entwicklungszeit werden die Grundlagen für musikalische Betätigung gelegt und über eine möglichst breite Auswahl an musikalischen Inhalten auch individuelle Schwerpunktsetzungen möglich. Um den Interessen und Begabungen der einzelnen Kinder gerecht zu werden, ist ab der dritten Klasse eine individuellere Förderung sinnvoll. MUBIKIN gewährleistet dabei, dass das Interesse des Kindes an Musik weiter gefördert und auch die Musikalisierung des Schulalltags weiter entwickelt wird. Es ist sichergestellt, dass mindestens ein kostenfreies Musikangebot an der Schule zur Verfügung steht (z. B. Chor, Percussion, Instrumentalklassen, Musiktheater). Hierfür entwickelt jede Schule ein eigenes Konzept mit Angeboten, die außerhalb des Regelunterrichts stattfinden und teilweise auch für die Kinder bzw. Eltern kostenpflichtig sein können. Dieses Konzept beinhaltet beispielsweise eigene Musikangebote aus dem Kollegium (Wahlkurse oder AGs), Projekte, Konzerte, Exkursionen, aber auch Angebote von weiteren Kooperationspartnern. Die Musikschule Nürnberg und die Regiestelle von MUBIKIN beraten und unterstützen die Schulen, die Kinder und ihre Eltern in punkto Instrumentenwahl, Wahl der Lehrerinnen und Lehrer und ggf. auch Finanzierung (z. B. über die Bildungs- und Teilhabe-Gutscheine). Da die Musikschule dezentral organisiert ist und an etlichen Nürnberger Schulen Standorte hat, ist für viele Kinder auch der reguläre Besuch der Musikschulangebote am Nachmittag leicht möglich.

Bei der Schulwahl im Anschluss an die vierte Klasse beraten die MUBIKIN-Grundschulen Eltern und Kinder auch in Bezug auf eine mögliche musikalische Schwerpunktsetzung. Derzeit gibt es bei den Mittelschulen sieben Standorte, die an dem Musikprogramm *klasse.im.puls* (ebenfalls initiiert und betreut durch die Universität) teilnehmen, sodass trotz Sprengelbildung in fast jedem Mittelschulverbund eine Wahlmöglichkeit mit musikalischem Schwerpunkt besteht. Bei den Realschulen gibt es derzeit vier *klasse.im.puls*-Standorte und eine weitere Realschule, die im Rahmen der Wahlfächer die Setzung eines musi-

schen Schwerpunktes ermöglicht. Mit dem Labenwolf-Gymnasium steht auch ein musisches Gymnasium zur Verfügung, sodass der MUBIKIN-Anspruch, musikalische Förderung für *alle* Kinder und Jugendlichen bis zum Ende der Schulzeit zu gewährleisten, an vielen Stellen bereits umsetzbar ist.

5 Entwicklung und Herausforderungen

Nach einer Pilot- und Konzeptionsphase ab dem Schuljahr 2009/2010 startete MUBIKIN in den ersten Schulsprengeln im Schuljahr 2011/2012. Nach und nach erfolgt nun die Ausweitung auf weitere Schulsprengel, geplant um zwei Sprengel pro Jahr. Im Schuljahr 2014/2015 nahmen bereits acht Sprengel mit acht Grundschulen und einem Sonderpädagogischen Förderzentrum sowie 36 Kindergärten teil, sodass derzeit ca. 2300 Nürnberger Kinder erreicht werden.

Im Jahr 2013/2014 erfolgte die erste externe Evaluation des Programms durch die Bremer Agentur edukatione (vgl. Lehmann-Wermser, Hammel & Krupp, 2014; vgl. Hammel, Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2015). Darin wurde die positive Wirkung von MUBIKIN bestätigt, aber auch Entwicklungsthemen und Möglichkeiten aufgezeigt. Diese betreffen insbesondere die Tandemarbeit, das Übergangsmanagement und die Vernetzung der Fortbildungsinhalte, verbunden mit einer Transparenz schaffenden gegenseitigen Öffnung für die unterschiedlichen Zielgruppen (Kita-Personal, Grundschullehrkräfte, Musikschullehrkräfte). Hierzu wurden in der Zwischenzeit zusätzlich Maßnahmen zu den bereits bestehenden (wie z. B. den regelmäßigen Jahresgesprächen in den Einrichtungen) ergänzt. Insbesondere wurden die Fortbildungen um zusätzliche Tandemtage erweitert, Portfolio-Ordner und Liedsammlungen konzipiert, Regiezeiten bei den Musikschullehrkräften fest eingeplant, Sprengelkoordinatorinnen eingesetzt, eine Tandem-Handreichung entwickelt etc. Ein Supervisionskonzept ist derzeit in Arbeit.

Die größte Herausforderung besteht in der gesicherten Finanzierung. Im Jahr 2015 wurde MUBIKIN bei jährlichen Kosten von 871 000 Euro zu 78% aus Stiftungsmitteln und Spenden finanziert, die zum Teil mit

erheblichem Aufwand eingeworben und häufig auch zweckgebunden und befristet vergeben wurden. Die Stadt Nürnberg übernahm 16% der Kosten, 6% wurden aus Landesmitteln finanziert. Eine stärkere und langfristige Beteiligung des Landes und der Kommune sowie ggf. der Einrichtungsträger und je nach Möglichkeit auch der Eltern erscheint in Zukunft unumgänglich, damit auch weiterhin musikalische Bildung auf hohem Niveau gesichert ist. Die drei Elemente – Unterricht, Steigerung des aktiven Musizierens in der Einrichtung insgesamt und Teilhabe an der Musikkultur in Konzerten und Aufführungen – bilden jedenfalls eine solide Basis für ein nachhaltig wirksames Musik- und Musiziererleben und damit eine Stärkung der individuellen Möglichkeiten der jungen Persönlichkeiten. Hierfür müssen auch weiterhin alle Kräfte gebündelt werden, in der Hoffnung, dass das, was in Nürnberg modellhaft funktioniert, auch Vorbild für andere werden kann.

Literaturverzeichnis

Hammel, L., Lehmann-Wermser, A. & Krupp-Schleußner, V. (2015).

Neue Wege, auch im Umgang mit Kritik. Elementare Musikpädagogik vom Kindergarten bis in die Grundschule: erste Evaluationsergebnisse zum Projekt MUBIKIN. *neue musikzeitung* 3, 28.

Lehmann-Wermser, A., Hammel, L. & Krupp, V. (2014). *Evaluation des Programms MUBIKIN. Unveröffentlichter Bericht*. Kurzfassung verfügbar unter:

http://mubikin.nuernberg.de/files/mubikin_evaluation_kurzbericht.pdf [06.09.2015].

MUBIKIN (2012). *Neue Töne in Nürnberg – MUBIKIN ist da*. Verfügbar unter:

http://mubikin.nuernberg.de/files/mubikin_folder_okt2013.pdf [06.09.2015].

MUBIKIN (2014). *Musikalische Bildung für Kinder und Jugendliche in Nürnberg MUBIKIN. Konzeption*. Unveröffentlichtes Manuskript.

9 Musikalische Grundschule

Musikalische Grundschule

Robert Hinz, Remmer Kruse & Ute Welscher

1 Mehr Bildungschancen für alle Kinder in der „Musikalischen Grundschule“

Die „Musikalische Grundschule“ ist ein Projekt, das Schulen dabei unterstützt, sich angesichts der Heterogenität und kulturellen Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler weiterzuentwickeln. Dabei erhalten alle Kinder täglich Zugang zu musikalischen Bildungsangeboten: Es wird im Unterricht musiziert, gesungen und getanzt. In Mathematik, Sprache, Sachkunde, Englisch ebenso wie im Musikunterricht, bei fächerübergreifenden Projekten, bei Angeboten des Ganztags, in Pausen, bei Schulfesten. Es werden Instrumente gespielt und Klanggeschichten erzählt, aus Alltagsgegenständen Instrumente gebaut und gemeinsam mit der gesamten Schulgemeinde Klanggärten gebaut. Die Schülerinnen und Schüler vertonen Gedichte, rappen Vokabeln, rechnen beim Tanzen und erschließen sich geometrische Figuren mit Hilfe musikalischer Strukturen.

Das Projekt „Musikalische Grundschule“ startete im Mai 2005 in Kooperation von Bertelsmann Stiftung und Hessischem Kultusministerium.¹ Seitdem wurden in sechs Bundesländern knapp 200.000 Kinder an insgesamt fast 400 Projektschulen erreicht. Aktuell nehmen an 350 Musikalischen Grundschulen gut 60.000 Schülerinnen und Schüler an den musikalischen Bildungsangeboten teil: in Niedersachsen und Hessen an jeweils rund 100 Schulen, in Bayern an 60 Schulen, in Thüringen und Berlin an 35 bzw. 37 Schulen und in Nordrhein-Westfalen an

¹ Vgl. hierzu auch die beiden Evaluationsberichte: Hemming, Heß und Wilke, 2007 sowie Heß, Wilke und Brenne, 2011.

20 Schulen. Im Jahr 2012 wurde das Projekt mit dem „Echo Klassik für Nachwuchsförderung“ ausgezeichnet.

Das Konzept der Musikalischen Grundschule orientiert sich an Prinzipien einer inklusiven Schule. Die Grundhaltung innerhalb des Konzepts sieht Heterogenität als Normalität, Vielfalt als Chance und die Unterstützung individueller, kreativer Lösungen als Prinzip vor. Den für die Schulentwicklung notwendigen Prozess gestaltet jede Schule individuell und partizipativ: Grundlegend ist das gemeinsame Interesse der Schulgemeinschaft, sich als Musikalische Grundschule zu profilieren.

1.1 Die Ziele der Musikalischen Grundschule

- Teilhabe an kultureller Bildung für alle Kinder über Musik ermöglichen und Chancengerechtigkeit verwirklichen
- Mit Musik die Schule als förderlichen Lern- und Lebensraum von und für alle Beteiligten nachhaltig gestalten

1.2 Die Praxis der Musikalischen Grundschule

„Grundschullehrkräfte mit musikalischer Expertise (und z. T. auch pädagogische Fachkräfte aus dem Ganzttag/Hort) sind als Musikkoordinatorinnen und -koordinatoren für die Initiierung und Steuerung des musikalisch geprägten Schulentwicklungsprozesses zuständig. Musik ist das verbindende Element für alle schulischen Arbeitsfelder. Die einzelne Projektschule ist eingebettet in ein regionales und landesweites Netzwerk. Trainertandems aus den Bereichen Schulentwicklung und Musikpädagogik bilden die Musikkoordinatoren im Rahmen von umfangreichen Fortbildungsmodulen und Fachtagen weiter, Schulleitungen werden in Fortbildungsmodulen bzw. Dienstbesprechungen qualifiziert. Ein Unterstützungssystem aus Landeskoordination und Bertelsmann Stiftung steht den Schulen zur Verfügung. Die Vernetzung der Schulen zu regionalen Verbänden wird mit Beratungs- und Fortbildungsangeboten nachhaltig unterstützt. Es gibt eine Vernetzung von Expertenrunden, die in die Fort- und Weiterbildung hineinwirken“ (Auerbach et al., 2015, S. 2-3).

Die Schulgemeinschaft erlebt an ihrer Schule die „4 Ms“: Mehr Musik von mehr Beteiligten in mehr Fächern und zu mehr Gelegenheiten. Dies bedeutet konkret:

- **Mehr Musik:**
Die Vielfalt von Musik und musikalisch-kultureller Bildung wird in Schulen entfaltet.
- **... von mehr Beteiligten:**
Schüler/-innen, Lehrkräfte, Erzieher/-innen, Eltern und außerschulische Kooperationspartner gestalten gemeinsam musikalische Aktionen.
- **... in mehr Fächern:**
Musikalische Elemente bereichern den Unterricht aller Fächer und werden für fächerübergreifenden Unterricht und Projekte auch im schulischen Ganztag/Hort genutzt. Gedichte werden vertont, Vokabeln gerappt etc.
- **... zu mehr Gelegenheiten:**
Das Schulleben ist gekennzeichnet durch feste musikalische Rituale, musikalische Feste, musikalische Raumgestaltungen wie Klangpfade, Musik und Tanz in den Pausen.



Abb. 1. Die „4 Ms“ der Musikalischen Grundschule.

2 Der Prozess der Musikalischen Grundschule

Den Weg zur Musikalischen Grundschule gestaltet jede Schule individuell – auf der Grundlage eines über lange Jahre erprobten und etablierten Prozesses (vgl. auch Abb. 2): Die Musikkoordinatorinnen und -koordinatoren nehmen im Verlauf der zwei Projektjahre in der Regel an insgesamt sechs 2-tägigen Fortbildungsmodulen teil. Hier werden sie darauf vorbereitet, den Entwicklungsprozess hin zur Musikalischen Grundschule in ihrem Kollegium zu koordinieren und zu strukturieren, indem zunächst gemeinsam Ziele definiert und Aktionspläne erstellt und diese dann in Konferenzen immer wieder evaluiert und weiterentwickelt werden. Alle Musikalischen Grundschulen eines Bundeslandes bzw. einer Region kommen darüber hinaus regelmäßig zu Projekttagen und Fachtagungen zusammen.

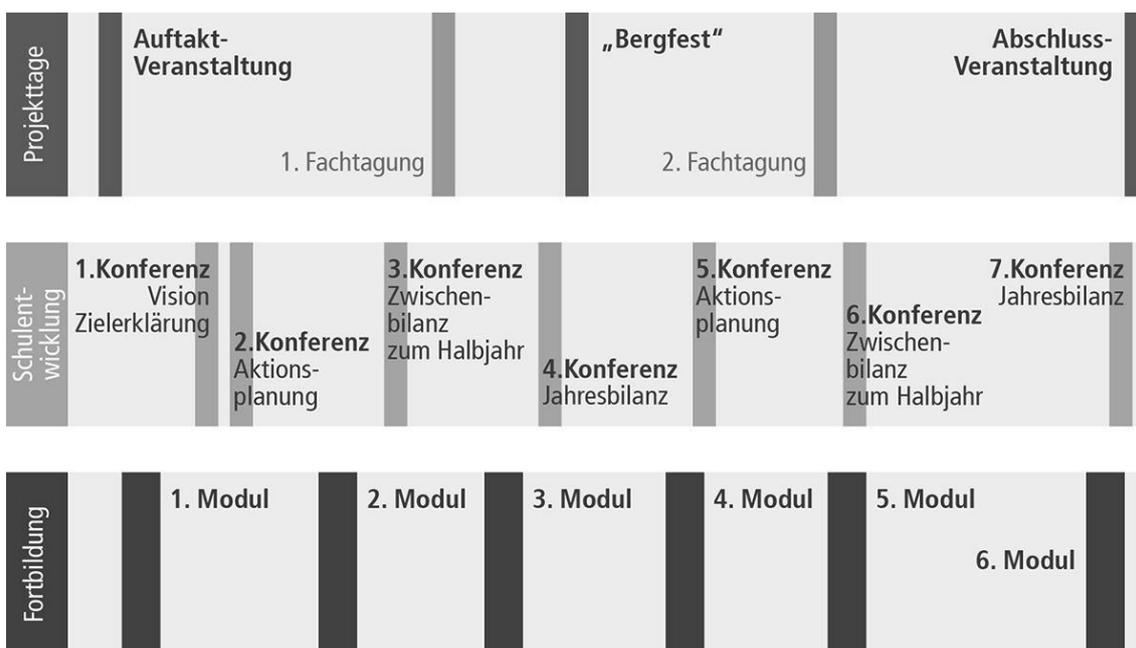


Abb. 2. Der Prozess der Musikalischen Grundschule.

2.1 Die Nachhaltigkeit der Musikalischen Grundschule

Die Musikalische Grundschule steht für Nachhaltigkeit. Die meisten Schulen der ersten Stunde sind auch heute noch als Musikalische Grundschule aktiv. Dies belegt auch eine Evaluationsstudie von Lehmann-Wermser, Naacke und Schurig (2013), deren zentrale Ergebnisse in der folgenden Abbildung dargestellt sind.

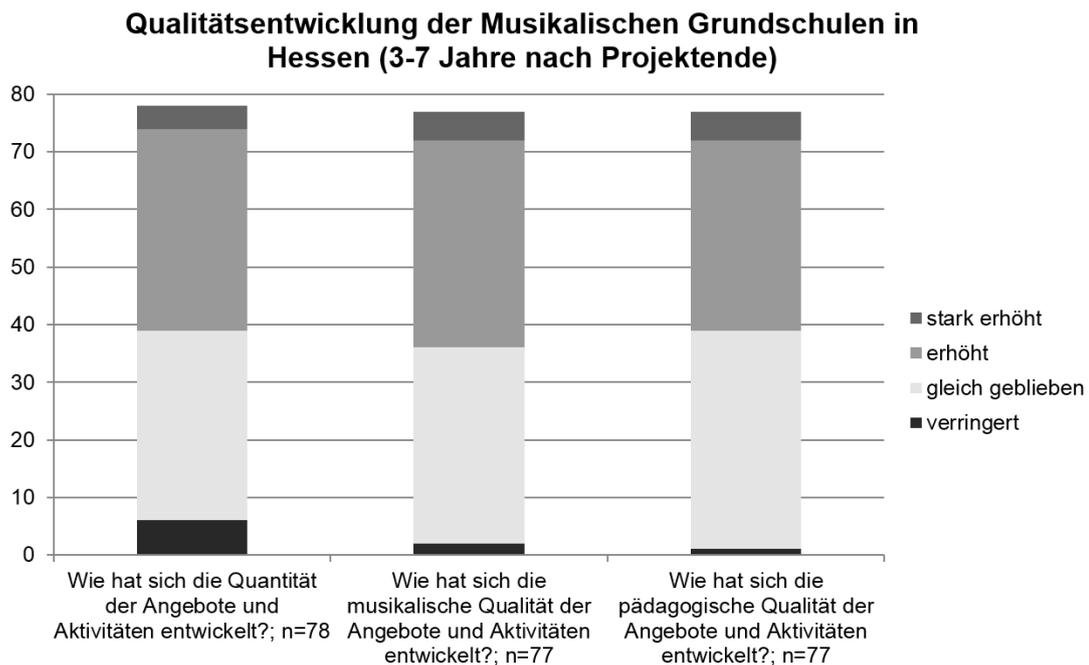


Abb. 3. Nachhaltigkeit der Musikalischen Grundschule (nach: Lehmann-Wermser et al., 2013, S. 18).

3 Das musikdidaktische Konzept der Musikalischen Grundschule: Die MiKS-Didaktik

Die didaktischen Grundannahmen, der Musikbegriff und das Bild vom sich entwickelnden Menschen der Musikalischen Grundschule wurden in einem gemeinsamen musikdidaktischen Konzept der beiden Projekte „MIKA – Musik im Kita-Alltag“ und „MuGS – Musikalische Grundschule“ festgehalten.

„In beiden Projekten steht das Kind mit seinen individuellen musikalischen Entwicklungs- und Bildungsprozessen im Mittelpunkt. Musikalische Aktivität wird als eine alltägliche Ausdrucks- und Lernform des Kindes angesehen und wirkt in alle Lebensbereiche hinein“ (Auerbach et al., 2015, S. 1).

Um den Bezug zu den beiden Projekten auch begrifflich zum Ausdruck zu bringen, wird das Konzept wie folgt betitelt: „MiKS – Musik in Kindertagesstätte und Schule. Das gemeinsame musikdidaktische Konzept der Projekte MIKA und MuGS.“ Im Folgenden wird der Einfachheit halber von „MiKS“ die Rede sein.

3.1 Das Verständnis von musikalischer Aktivität

Grundlage von MiKS ist ein offener Musikbegriff: „Alles was klingt, kann Musik sein. Jeder Mensch kann musizieren. Jedes Kind entdeckt seine klangliche Umwelt auf seine eigene Weise“ (Auerbach et al., 2015, S. 5). Für die Didaktik des MiKS-Konzepts heißt dies:

„Die MiKS-Didaktik setzt grundsätzlich an der musikalischen Lebenswelt der Kinder an. Sie beinhaltet die Begleitung und Ausgestaltung musikalischer Aktivitäten im Lebensalltag der Kinder. Die Ermöglichung personaler, sozialer und musikalischer Entwicklung von Kindern steht im Vordergrund des pädagogischen Handelns. Die Didaktik folgt dem Anspruch, die Individualität eines jeden Kindes zu wahren und bietet Freiräume im Erleben musikalischer Aktivität. Das musikalische Handeln ist barrierefrei gestaltet und lässt jedes Kind teilhaben. Die Gestaltung musikalischer Aktivitäten berücksichtigt die Interessen sowie das Leistungsvermögen der Kinder und vollzieht sich prozessorientiert. Erst in der gelungenen Verknüpfung der Musik mit den natürlichen Herausforderungen der Kinder (z. B. Sprachentwicklung, Zahlenverständnis, Sozialkompetenz) gelingt es, musikalische Bildung zum integralen und förderlichen Bestandteil der Entwicklung des Kindes zu machen. [...] Die Schulpädagogik knüpft an die basalen und elementaren Bildungsphasen an und verbindet die eigenständige Auseinandersetzung der Kinder mit Musik mit einer gezielten Vermittlung der in den curricularen Vorgaben vorgesehenen Inhalte“ (ebd.).

3.2 Die Rolle der Erwachsenen im Entwicklungs- und Bildungsprozess

Die o. g. Grundannahmen zum offenen Musikbegriff und zur Orientierung an der musikalischen Lebenswelt der Kinder setzen eine kindbezogene und musikalisch neugierige Haltung bei den beteiligten Erwachsenen voraus, wie sie im MiKS-Konzept verankert ist:

„Die MiKS-Didaktik geht davon aus, dass alle am Erziehungsprozess beteiligten Erwachsenen auch den musikalischen Entwicklungs- und Bildungsprozess von Kindern mitgestalten. Im Rahmen der MiKS gestalten sie die Handlungs- und Aneignungsprozesse so, dass sich das Kind im eigenen Handeln seine Lebens- und Lernumwelt erschließen kann. Pädagogische Aufgaben innerhalb des Handlungs- und Aneignungsprozesses sind das Beobachten, Begleiten, Unterstützen,

Beraten, Steuern und Vermitteln. Alle im Sinne von MiKS beteiligten Pädagogen sind sich ihrer jeweiligen Rolle im musikalischen Entwicklungs- und Bildungsprozess bewusst und nutzen ihre didaktische Kompetenz zur Gestaltung musikalischer Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Obligatorischer Bestandteil der pädagogischen Arbeit ist der Austausch über Gestaltungsmöglichkeiten, Erfahrungen und Erkenntnisse im musikalischen Entwicklungs- und Bildungsprozess“ (Auerbach et al., 2015, S. 7).



Abb. 4. Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Kindern.

3.3 Institutionen und ihre Akteure im Kontext der MiKS-Musikdidaktik

Für die erfolgreiche Verankerung der MiKS-Musikdidaktik im formalen und non-formalen Bildungsbereich erscheinen die folgenden Faktoren förderlich:

Systemisches Arbeiten und Organisationsentwicklung:

„Eine erfolgreiche Arbeit mit MiKS kann gelingen, wenn alle am System beteiligten Akteure einbezogen sind und zusammen wirken. Durch konzeptionelle Diskussionen und Veränderungen auf der Organisationsebene zeigen sich formale Bildungsinstitutionen wie Kita und Schule als lernende Organisationen. Auch dabei ist Musik ein verbindendes Element und Querschnittsdimension aller Entwicklungsprozesse. Um diese initiieren, begleiten und befördern zu können, ermöglicht MiKS unterstützende Strukturen, entsprechende Fortbildungskonzepte, Kooperationen und Netzwerke“ (Auerbach et al., 2015, S. 8-9).

Prozessorientierung:

„MiKS orientiert sich an der Prozesshaftigkeit von Entwicklung und Bildung. Der Pädagoge macht sich gemeinsam mit dem Kind auf den Weg und begleitet dessen Entwicklungs- und Bildungsprozess. Ebenso ist die Entwicklung der Projekte geprägt von einem stetigen Anpassungsprozess an Ressourcen und Bedarfslagen der Beteiligten sowie an veränderte Rahmenbedingungen. Die Akteure befinden sich in einem von allen gemeinsam aktiv gestalteten Prozess“ (ebd., S. 9).

Vernetzung der Akteure und Systeme:

„Der gemeinsame Entwicklungs- und Bildungsprozess beinhaltet die Vernetzung der Akteure auf allen Ebenen im Wissen um die Vielfalt sowohl in den Bildungsinstitutionen Kita und Schule als auch im Bereich der Musikalischen Bildung. In Anerkennung von Unterschieden und systemimmanenten Bedingungen liegt das Augenmerk auf der konstruktiven Zusammenarbeit von Akteuren und Systemen und den gemeinsamen Grundannahmen. Die Kommunikation und gegenseitige Wertschätzung der Pädagogen und Bildungsinstitutionen ist der notwendige Schlüssel, um die Entwicklung von Kindern erfolgreich zu begleiten. Dies gilt für die Bildungsinstitutionen Kita und Schule und auch für deren Vernetzung mit weiteren Akteuren aus dem Feld der musikalischen Bildung, wie z. B. Musikschulen, freischaffende Musiker, Musikpädagogen, Orchester, Theater u. a. Gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung der jeweiligen fachlichen Expertise ermöglichen die musikalische Entwicklungsbegleitung von Kindern in den verschiedenen Institutionen. Durch Netz-

werke für Pädagogen, aber auch durch die Vernetzung der Praxis mit der (hoch-) schulischen Ausbildung können die einzelnen Bildungsinstitutionen bei der Umsetzung von MiKS unterstützt werden. Kooperationsmöglichkeiten und der Austausch zu aktuellen musikalischen und pädagogischen Themen werden regelmäßig durch Fachtagungen, Expertengespräche und kommunale Vernetzungen ermöglicht. Die Verbandsstruktur der Musikschulen kann dabei eine tragende und fortlaufende Unterstützung für Kooperationen sein. Indem sie musikalische Fachkräfte und andere Ressourcen zusammenführt, kann sie maßgeblich zur kommunalen Netzwerkbildung beitragen“ (Auerbach et al., 2015, S. 10).

Literaturverzeichnis

- Auerbach, K., Beck-Neckermann, J., Große-Wöhrmann, K., Hinz, R., Kruse, R., Prante, I., Rittmann, M. & von Hollen, A. (2015). *MiKS – Musik in Kindertagesstätte und Schule. Das gemeinsame musikdidaktische Konzept der Projekte MIKA und MuGS*. Bertelsmann Stiftung 2015. Verfügbar unter: http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MIKS_Konzept_Musikdidaktik_final.pdf [04.12.2015].
- Hemming, J., Heß, F. & Wilke, K. (2007). *Abschlussbericht zur Evaluation des Modellversuchs Musikalische Grundschule*. Universität Kassel. Verfügbar unter: http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MG_Eva_Bericht_Hessen1.pdf [04.12.2015].
- Heß, F., Wilke, K. & Brenne, A. (2011). *Resonanzen: Musikalische Praxis und Schulentwicklung. Abschlussbericht zur Evaluation der Transferphase des hessischen Modellprojekts Musikalische Grundschule (2008–2010)*. Universität Kassel. Verfügbar unter: http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MG_Eva_Bericht_Hessen2.pdf [09.12.2015].

Lehmann-Wermser, A., Naacke, S. & Schurig, M. (2013). *Untersuchung zur nachhaltigen Entwicklung des Projekts Musikalische Grundschule im Bundesland Hessen*. Bremen, edukatione Agentur für Beratung im Bildungsbereich. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MG_Eva_Bericht_Nachhaltigkeit.pdf [04.12.2015].

10 Finnland, Hattie und Musik

Über den Tellerrand geschaut – Anregungen für den Musikunterricht aus Finnland und der Hattie-Studie (Projekte des Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt)

Halka Vogt

1 Vom Schulversuch zum Fachlehrplan Musik

„Nutze die Talente, die du hast. Die Wälder wären sehr still, wenn nur die begabtesten Vögel sängen.“

(Henry van Dyke, 1852-1933)

Mit dem Erscheinen der Ergebnisse der Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (Bastian, 2000) begann auch in Sachsen-Anhalt ein intensives Nachdenken über schulischen Musikunterricht und seine Wirkung. Dass eine Profilierung im Sinne der Berliner „Musikbetonten Grundschulen“ nicht realisierbar sein würde, war einsehbar. Doch „einen Ton mehr Musik“ in den Grundschulen zum Klingen zu bringen sollte möglich sein.

Mit viel pädagogischem Optimismus wurde daher in Sachsen-Anhalt am heutigen Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung der Landesschulversuch „MuGS“ zur Musikalischen Alphabetisierung in der Grundschule (2002-2007) zum Ausgangspunkt einer ressourcenorientierten Weiterentwicklung und Neuorientierung des schulischen Musikunterrichts.

Auf die Unterstützung der Eltern konnte in Sachsen-Anhalt gezählt werden. In der Elternbefragung zu Beginn des Schulversuchs bejahten 91% der befragten 727 Eltern die Aussage, dass Musik sehr bzw. ziemlich wichtig im Leben sei (LISA, 2008, S. 12).

Nicht nur in der Wertschätzung von Musik überraschten die Eltern aus Sachsen-Anhalt, sondern ebenso mit der klaren Forderung, dass im Musikunterricht der Grundschule das Singen und Erlernen von Liedern ein wesentlicher Bestandteil sein solle.

Welche Unterrichtsziele sollte Musikunterricht haben?

Berlin 2000 (1992) (Befragung Bastian, n=143 Eltern)	Sachsen-Anhalt 2003/04 (Befragung LSV MuGS, n=727 Eltern)
Freude an der Musik: 96%	Freude an der Musik: 95%
Spaß am Lernen: 93%	Lieder singen lernen: 75%
Kreativität fördern: 93%	Konzentrationsfähigkeit fördern: 74%

Tab. 1. Elternwünsche Unterrichtsziele Musikunterricht – Top 3 (nach: Bastian, 2000 und LISA, 2008).

In den Schulversuch Sachsen-Anhalts wurde aufgenommen, in den normalen Musikunterricht integriert Grundlagen im Blockflötenspieler zu erlernen. Dabei konnte sowohl auf Kindheitserinnerungen mancher beteiligter Lehrkräfte, auf Erfahrungen aus Berliner Schulen der Langzeitstudie als auch auf Erfahrungen finnischen Musikunterrichts zurückgegriffen werden.

2 Freude an der Musik trifft Leistungswillen

„Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa.“ – „Was man ohne Freude lernt, vergisst man ohne Trauer.“

(Finnisches Sprichwort)

Freude an der Musik zu erhalten und zu vertiefen, erwarten Eltern wie Kinder vom schulischen Musikunterricht in der Grundschule. Mit dem LSV MuGS bestand in Sachsen-Anhalt die Chance, den zeitgleich entstehenden kompetenzorientierten Lehrplan in seiner Konzeption sofort in der Schulpraxis begleitend zu erproben und zu evaluieren. Erstmals wurden motivierende Illustrationen in einen Fachlehrplan Sachsen-Anhalts aufgenommen. Im Zentrum des Unterrichts stehen die Kinder und ihre Freude an der Musik und dies sollte auf jeder Lehrplanseite sichtbar sein:

Kompetenzbereiche des Musikunterrichts in der Grundschule:

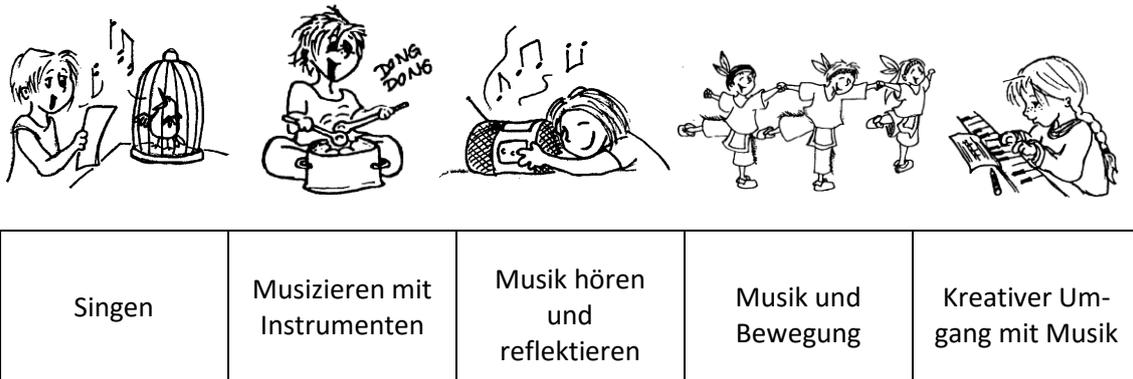


Abb. 1. Kompetenzbereiche des Musikunterrichts (nach: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, 2007, S. 8ff.; Illustrationen: Katharina Vogt).

Für die musikalische Alphabetisierung der Grundschul Kinder (LSV MuGS und FLP Musik) galten bzw. gelten als konzeptionelle Schwerpunktziele:

- Lieder singen können,
- kleine Melodien auf Blockflöte/Glockenspiel musizieren können,
- mit traditioneller Notation umgehen können.

Dass das in den normalen Musikunterricht integrierte Flötenlernen die Singfähigkeiten der Kinder deutlich verbesserte, war nicht vermutet worden, aber ein besonders beglückendes Ergebnis des Schulversuchs (vgl. LISA, 2008, S. 26).

Die Singleleistungen der so unterrichteten Klassen waren deutlich besser als die von Vergleichsklassen (jeweils Schule und Musiklehrkraft identisch mit der entsprechenden Versuchsgruppe). 60% der Kinder sangen am Ende ihrer Grundschulzeit intonationssicher in der „Stimmheimat“¹ der Grundschul Kinder (vgl. ebd.). Ob das Flötenlernen von einer Instrumentallehrerin der Musikschule (wie in einer unserer Versuchsschulen) oder von den Musiklehrkräften der Grundschule angeleitet wurde (wie in allen anderen 10 Versuchsschulen), ergab bei den Kindern keinen Leistungsunterschied.

¹ Ca. der Bereich von d' bis d''; die Flötenlieder standen meist in F-Dur.

Dass diese Leistungen mit hoher Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft erzielt wurden und zudem auch eine große Motivation für weiteres musikalisches Lernen im schulischen Musikunterricht erhalten blieb, zeigte die Abschlussevaluation dieses Schulversuchs.

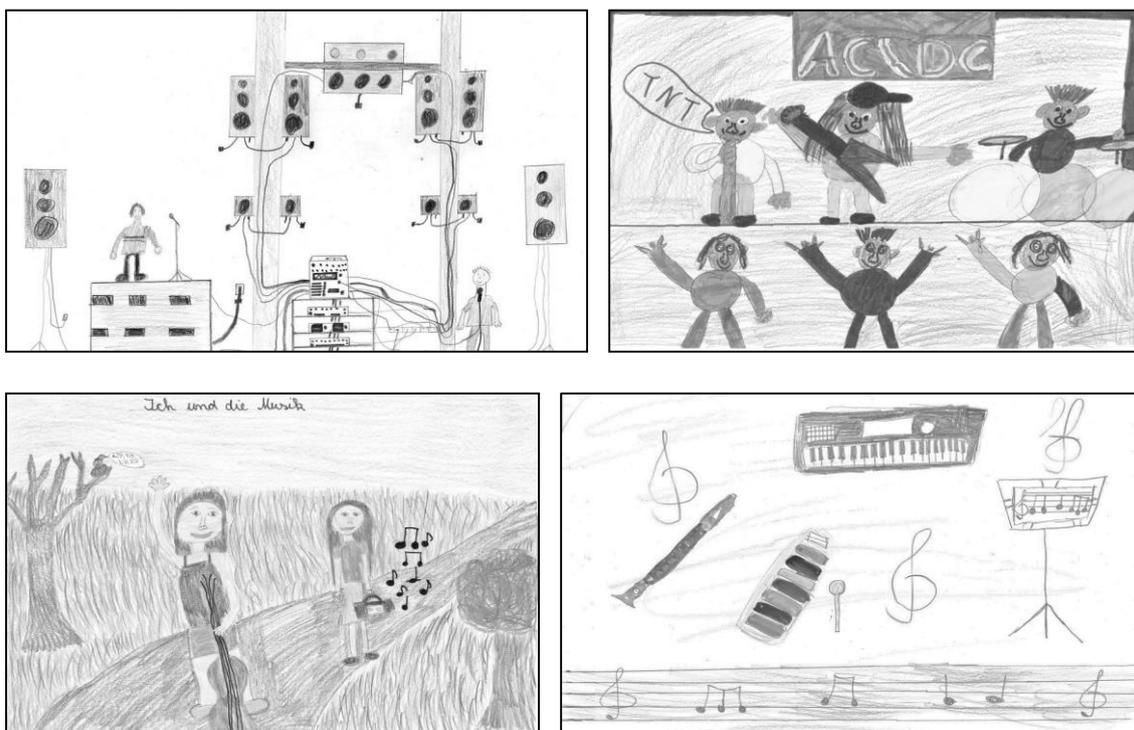


Abb. 2. Schülerarbeiten „Ich und die Musik“ (aus: LISA, 2008, Anlagen).

Um dieses alltagstaugliche und dennoch musikalisch ansprechende Niveau des Musikunterrichts bewahren zu können, besuchten in den vergangenen Jahren am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung 56 Lehrkräfte einjährige Weiterbildungsmaßnahmen zum Erwerb der Unterrichtserlaubnis für das Fach Musik an Grund- und Förderschulen. In diesen Kursen erwarben die Teilnehmenden neben eigenen musikalischen Kompetenzen auch fachdidaktische Kompetenzen für die musikalische Alphabetisierung der Grundschul Kinder. Wichtige Bestandteile der Weiterbildungskurse sind Phasen des *Micro Teaching*² sowie Unterrichtsbesuche bei erfahrenen Musiklehrkräften.

² Micro Teaching ist eine Methode in der Lehrerbildung, bei der die Studierenden nicht ganze Unterrichtsstunden, sondern ausgewählte, kleine Unterrichtssequenzen halten und sofortiges, konstruktives Feedback erhalten.

Musikalische Auswahlprüfungen finden vor unseren Weiterbildungsmaßnahmen nicht statt. So heterogen wie in einer Schulklasse sind daher auch die Ausgangsvoraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, aber alle sind begeisterte Lehrerinnen und Lehrer, die nun ihrerseits wieder lernen wollen. Da kein Einzel- oder Kleingruppenunterricht stattfindet, können in der Weiterbildung die spezifischen Methoden für den kompetenzorientierten Musikunterricht (wie z. B. Gruppenarbeit, Stationenlernen, Lerninseln, Projektorientierung) exemplarisch selbst erlebt und erprobt werden.

Selbstvertrauen und Motivation können aus einem finnischen Zitat über die dortigen Auswahlprüfungen zur Zulassung zum Grundschullehrerstudium gewonnen werden: „Wir brauchen niemand, der wunderbar Flöte spielt. Wir brauchen Menschen, die sich fragen: Wie erreiche ich, dass die Kinder gerne Flöte spielen?“ (Meri, 2007, S. 8).

3 Von der Bedeutung der Wertschätzung schulischer Lehrkräfte

„Keine Wohltat ist größer als die des Unterrichts und der Bildung.“

(Adolph Freiherr Knigge, 1752-1796)

Was Knigge schon 1788 in „Über den Umgang mit Menschen“ schrieb und wie er bereits damals eindringlich zur Wertschätzung auch des „geringsten Dorfschulmeisters“ (Knigge, 1788/2004, S. 250) ermahnt, der „eine wichtigere und nützlichere Person im Staate, als der Finanzminister“ (ebd.) sei, dies möge auch heutigen Musiklehrkräften an Grundschulen gewährt sein. „So sollen wir doch nicht unerkennlich gegen das wenige sein, was wir von ihm empfangen haben“ (ebd.).

Und so sollte musikalische Grundbildung im Musikunterricht nicht mit überhöhten Erwartungen besetzt werden. Leuchttürme werden gebraucht für die Förderung besonderer musikalischer Begabungen, ebenso wichtig sind aber auch Wege, die für alle Kinder gangbar gemacht werden und später von ihnen selbstständig erweitert und verbreitert werden können.

Seit 2010 ermöglichen Gelder aus dem Europäischen Strukturfonds für lebenslanges Lernen Lehrkräften aus Sachsen-Anhalt, eine einjährige Fortbildungsreihe „Kulturelle Bildung bei der Erhöhung von Schulqualität“ mit einwöchiger pädagogischer Exkursion nach Oulu (Finnland) zu besuchen. Dabei werden der dortige Musikunterricht sowie die Gesamtsituation künstlerischer Unterrichtsfächer genau betrachtet, werden Gespräche mit den finnischen Lehrkräften geführt, Studententafeln und Unterrichtswerke verglichen, das Schulamt sowie die Grundschullehrerausbildung an der Universität besucht.

Finnische Lehrkräfte werden in ihrem Land sehr geachtet: „Teachers in Finland possess a strong sense being esteemed professionals, similar to medical doctor, engineer or economist“ (Sahlberg, 2011, S. 76). Auch in den Studententafeln wird die Wertschätzung für Fächer wie Musik (*Musiikki*), Kunst (*Kuvataide*) und Werken/Handarbeit (*Käsityö*) deutlich. In der 8. und 9. Klasse kann aus dem wahlobligatorischen Stundenpool (*Valinnaiset aineet*) je nach persönlichem Interesse vertiefender Unterricht hinzu gewählt werden.

Pöllönkankaan koulun tuntijako										
Oppiaine / luokat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	yhteensä
Äidinkieli ja kirjallisuus	7	7	5	5	5/4 ¹	5/4 ¹	3	3	3	43/41 ¹
A-kieli			2	2	2	2	2	3	3	16
B-kieli							2	2	2	6
Matematiikka	3	3	4	4	4	4	3	4	3	32
Ympäristö ja luonnontieto	2	2	3	3						10
Biologia ja maantieto					1	2	2	2	3	10
Fysiikka ja kemia ¹					1	1	2	2	3	9
Terveystieto							1,5	1,5		3
Uskonto / ET	2	1	1	1	1	2	1	1	1	11
Historia ja yhteiskuntaoppi					2	2	2	2	3	11
Musiikki	1	2	2	2	2	2	1	1		13
Kuvataide	1	1	2	1	2	2	2			11
Käsityö	2	2	2	2	2	2	3			15
Liikunta	2	2	2	2	3	2	2	2	2	19
Kotitalous							3			3
Oppilaan ohjaus							0,5	0,5	1	2
Valinnaiset aineet				1 ²				6	6	13
A2 kieli					3	3	2	2 ³	2 ³	12
Oppilaan tuntimäärä	20	20	23	23	25	26	30	30	30	227
oppilaan tuntimäärä jos A2					27	28	32			

Abb. 3. Studententafel (aus Pöllönkankaan koulu Oulu, 2015, S. 22).

Auch wenn hier als Beispiel (s. Abb. 3) die aktuelle Studentafel einer ausgewählten normalen finnischen Grundschule steht (an allen finnischen Grundschulen *peruskoulut* lernen die Kinder von der 1. bis zur 9. Klasse im gleichbleibenden Klassenverband, erst danach trennen sich die Lernwege), ist sie selbstverständlich an der allgemein verbindlichen Studentafel des Bildungsministeriums Helsinki orientiert (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen, 2004, S. 52).

Der Grundbildungsplan (Klassen 1-9) wurde in Finnland 2014 neu gestaltet (Opetushallitus, 2015). Die bisherige kurze, aufeinanderfolgende Aufzählung von Unterrichtszielen und zentralen Inhalten für das Fach Musik (Klassen 1-4) des Plans von 2004 (Opetushallitus, 2004, S. 232-234) teilt sich nun in zwei Tabellen (Klassen 1-2 sowie 3-6), in denen jeweils Ziele und Inhalte verbunden sowie mit überfachlichen Kompetenzen verknüpft werden (Opetushallitus, 2015, S. 141-142 sowie 263-265). Vergleichbar sind die Ziele, Inhalte und Kompetenzen durchaus mit unseren deutschen Lehrplänen. Nur fasst man sich im Norden kürzer, was zentrale Vorgaben angeht.

Wenn unsere Exkursionsteilnehmerinnen und -teilnehmer an die finnischen Schulen zurückdenken (und sie besuchen jeweils 4-5 verschiedene Schulen in Oulu), erinnern sie sich z. B. so:

- „Wenn ich an finnische Schulen zurückdenke, spüre ich die Liebe zu jedem einzelnen Schüler, die gegenseitige Achtung, die Geborgenheit in der Schule und die Freude am Lernen und Entdecken“
- „Freiheit und Vertrauen“
- „Ruhe, Geduld, keine Hektik“
- „kultivierte, angstfreie Lernatmosphäre“
- „Nicht die Methode macht's, sondern dass die Aufgabe Sinn macht“ (Evaluationsergebnisse 10E0603 und 12E660510 o. N., 2011 und 2012).

Besonders bewegend empfanden viele unserer deutschen Lehrkräfte einen Satz, den sie nicht nur an einer Schule hörten: *„Meine Aufgabe als Schulleiter ist es, dass sich die Lehrer an dieser Schule wohlfühlen“* (Tuulos, 2011).

4 Unterrichtsgestaltung und die Hattie-Studie

„Ein Schulmeister muss singen können.“

(Martin Luther 1483-1546)

Wäre Luthers Forderung nicht auch heute eine schöne Idee für Grundschullehrkräfte?

In der aktuellen pädagogischen Forschung hat in den vergangenen Jahren die großangelegte Metastudie John Hatties für Aufsehen gesorgt. Was fördert das Lernen? Wie sollten Lehrkräfte ihren Unterricht dafür gestalten?

Unter welchen Bedingungen Lernen sichtbar wird, zeigen Hatties „Effekt-Barometer“ für eine Vielzahl von Schwerpunkten. Quintessenz aller Ergebnisse ist sein Modell sichtbaren Lehrens und Lernens, das mit einem symbolischen Auge bildhaft verdeutlicht wird.

Sichtbares Lehren und Lernen geschieht demnach, „when teachers SEE learning through the eyes of the student and when students SEE themselves as their own teachers“ (Hattie, 2012, S. 238).

Hatties untersuchte Metastudien beziehen sich vorwiegend auf Sprachunterricht, Mathematik und Naturwissenschaften. Auch Metastudien zu allgemeinen Lernbedingungen wurden auf ihre Effekte hin untersucht. Warum sollten die Erkenntnisse zu diesen Fächern und Lernbedingungen nicht auch für den Musikunterricht interessant sein?

Die Fortbildungsgruppen „Kulturelle Bildung bei der Erhöhung von Schulqualität“ aus Sachsen-Anhalt (mittlerweile in der 4. Auflage mit nun insgesamt 80 Teilnehmerinnen und Teilnehmern) setzten sich in ihrem Vorbereitungsseminar stets intensiv mit John Hatties Erkenntnissen zum Sichtbaren Lernen auseinander und wählten einzelne Gesichtspunkte aus, die sie während der Finnland-Exkursion an den dortigen Schulen besonders beobachten wollten. Wenn ein Land wie Finnland mit weniger Unterrichtsstunden in Muttersprache/Literatur, Mathematik und Naturwissenschaften als in Deutschland dennoch konstant seit nun mehr als zehn Jahren in der Allgemeinbildungsweltspitze agiert (und außerdem viel Wert auf Fächer wie Musik,

Kunst, Handarbeit und Werken legt), könnte dann möglicherweise ein Bezug zu Hatties Ergebnissen feststellbar sein?

Die von John Hattie gefundenen Einflussgrößen mit den höchsten Effekten finden sich in der unten stehenden Auflistung. Hohe Effektwerte zeigen sich, wenn die Versuchs- bzw. Untersuchungsgruppen einen höheren Lernzuwachs aufweisen als Kontrollgruppen. Ab einem Wert von $d=0.60$ spricht man von einer großen Effektstärke.

1. Self-reported grades/Student expectations $d=1.44^3$
2. Piagetian programs $d=1.28^4$
3. Response to intervention $d=1.07^5$
4. Teacher credibility $d=0.90$
5. Providing formative evaluation $d=0.90^6$
6. Micro-teaching $d=0.88^7$
7. Classroom discussion $d=0.82^8$
8. Comprehensive interventions for learning disabled students $d=0.77^9$
9. Teacher clarity $d=0.75$
10. Feedback $d=0.75$ (Hattie, 2012, S. 251).

³ Wenn Lernende realistisch-optimistische Erwartungen an ihren Lernerfolg haben und äußern dürfen, steigt ihre Leistung deutlich.

⁴ Auch wenn die Forschungen Piagets umstritten sind: Metastudien zeigen, dass die Beachtung seiner Erkenntnisse den Lernerfolg steigert (z. B. konkret-operationales Lernen bis zum 12. Lebensjahr).

⁵ RTI ist ein spezielles Programm zur sofortigen Förderung durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer beim ersten Auftreten von Lernproblemen.

⁶ Während des gesamten Lernprozesses wird stets reflektiert und nachgesteuert und nicht erst am Ende.

⁷ Durchführung kleiner Unterrichtssequenzen mit sofortiger, konstruktiver Rückmeldung (in der Lehrerbildung).

⁸ Hier untersucht und dokumentiert: Diskussionen im Literaturunterricht mit echtem Austausch kreativer Argumente.

⁹ Umfangreiche Förderung Lernbehinderter (dabei besonders hohe Effekte bei Reflexion des eigenen Lernens, Kreativitätsförderung, direkter Instruktion, Schreiben und Leseverstehen).

Von den oben genannten „Top 10“ sind einige Faktoren in Finnlands Schulen ganz normaler Alltag:

Zu 1) *„Die Förderung der Fähigkeit des Schülers¹⁰ sich selbst einzuschätzen erhielt einen zentralen Stellenwert“* (Korpinen & Törmä, 2009, S. 210). Im finnischen Unterricht konnten auch wir immer wieder beobachten, wie wenig „Zensuren“ eine Rolle spielen. Es herrscht, selbst in jüngeren Schuljahrgängen, eine erstaunlich reife Lern- und Arbeitsatmosphäre. Man erhält Aufgaben, beginnt mit der Arbeit, holt sich Rat und Unterstützung von der Lehrkraft oder von Mitschülerinnen und Mitschülern, arbeitet weiter und übt, bis es klappt (auch im Musikunterricht).

Zu 2) *Piagets Ideen* finden sich in Finnland dahingehend umgesetzt, als dass bis einschließlich Schuljahrgang 6 der Unterricht grundsätzlich konkret-operational konzipiert und realisiert wird, d. h. es geschehen viel praktisches Entdecken und Gestalten und eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt. In diesen entscheidenden Schuljahrgängen unterrichten Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, außer in den Fremdsprachen. Daher kann es in Finnland nie „Musiklehrermangel“ in den unteren Klassenstufen geben, denn alle Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer haben eine grundlegende Ausbildung für das Fach Musik. Erst ab Schuljahrgang 7 beginnt an finnischen Schulen das Fachlehrersystem.

Zu 3) *Sofortige und umfangreiche Einflussnahme* auf Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen wie bei „RTI“ ist in finnischen Schulen langjähriger erfolgreicher Alltag. Mittlerweile wird auch im finnischen Bildungswesen gespart. Schulleiterinnen und Schulleiter finden aber trotz allem oft noch Wege und Möglichkeiten, das finnische Erfolgsmodell fortzusetzen.

Zu 4) *Vertrauenswürdigkeit und Klarheit der Lehrperson* konnten wir bei unseren Besuchen in Ouluer Schulen immer wieder mit großer Freude beobachten. In dieser Atmosphäre war Unterricht oft so moti-

¹⁰ Die finnische Sprache kennt kein grammatisches Geschlecht und hier nur „oppilas“.

vierend, dass selbst wir als Gäste die Aufgaben zu lösen versuchten (z. B. finnische Lieder mitzulernen).

Zu 10) *Feedback* ist wichtig im Unterricht. Nach Hatties Metastudie hat einen hohen positiven Effekt jedoch nur solches Feedback, das von der Schülerin oder vom Schüler zur Lehrperson hin erfolgt. Und genau dieses Feedback, das auch stets mit der Selbsteinschätzung der eigenen Arbeit verbunden war, haben wir in Finnland immer wieder erlebt. In den unteren Schuljahrgängen war es bei kleineren Aufgaben zu erleben: Je älter und selbstständiger die Schülerinnen und Schüler wurden, desto souveräner agierten die Klassen in Sachen Feedback. Auffällig war auch, dass diese Feedback-Kultur nie starr strukturiert war, sondern immer sehr lebendig und „wie nebenbei“ erfolgte. Zensuren im deutschen Sinne gibt es wohl nur zu den Zeugnissen, denn wichtiger ist der Lernprozess bis dahin, so versicherten mir finnische Lehrkräfte.

Und das ist auch gut so, denn „programmed instruction, praise, punishment, and extrinsic rewards were the least effective forms of feedback for enhancing achievement“ (Hattie, 2009, S. 174). Die Effektgröße hierfür liegt mit $d=-0.34$ bereits deutlich im negativen Bereich. Und Hattie gibt noch drastischere Ergebnisse aus seiner Metastudie bekannt: „when the feedback was administered in a controlling manner [...], the effects were even worse ($d=-0.78$)“ (ebd., S. 175).

Im finnischen Rahmenlehrplan für die Grundschulen heißt es übrigens zur *oppimisympäristö* (Lernumgebung): „*Hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiiretön ilmapiiri tukevat oppimista*“ (Ein guter Arbeitsfrieden sowie eine freundliche und entspannte Atmosphäre fördern das Lernen) (Opetushallitus, 2015, S. 30).

Im finnischen Musikunterricht wird in aller Gelassenheit und mit Lernfreude Singen und Musizieren gelernt (zunächst mit Blockflöten, Kantele, Boomwhackers und Glockenspielen, später mit Gitarren, Keyboards und Percussion/Drums). Auch Bewegungsspiele gibt es immer wieder zur Auflockerung in den Unterrichtsstunden, oft sehr anspruchsvoll, was die zu übende Bewegungskoordination betrifft. Unterrichtsergebnisse werden in Wochenpräsentationen der Schulge-

meinschaft vorgestellt, da heißt es, Lampenfieber zu bewältigen. Auch dies wird von klein auf praktiziert und trainiert.

In der Fort- und Weiterbildung von Musiklehrkräften für die Grundschule in Sachsen-Anhalt orientieren wir uns daher an den Ergebnissen der Hattie-Studie und den motivierenden Erfahrungen aus finnischen Schulen.

Dabei ist uns wichtig, dass die Vielfalt der Musik und der Umgangsweisen mit Musik im Unterricht sich auch in den Unterrichtsmethoden wiederfindet. „Educators must learn that there is no one best method of education. There is no one best way to grow. Teaching is a transactional, artistically transformative creative activity“ (Kimonen & Nevalainen, 2013, S. 8).

Hatties 6 Punkte vorbildlicher Bildung können als grundsätzliches Leitbild für Unterrichtsgestaltung gelten:

1. „Teachers are among the most powerful influences in learning.“
2. „Teachers need to be directive, influential, caring, and actively engaged in the passion of teaching and learning.“
3. „Teachers need to be aware of what each and every student is thinking and knowing.“
4. „Teachers need to know the learning intentions and success criteria of their lessons [...]: Where are you going? How are you going? Where to next?“
5. „Teachers need to move from the single idea to multiple ideas.“
6. „School leaders and teachers need to create school [...] where error is welcomed as a learning opportunity [...] and where participants can feel safe to learn“ (Hattie, 2009, S. 238f.).

Gerade die große Bedeutung der Fehler*freundlichkeit* für gutes Lehren und Lernen ist eine für deutsche Pädagoginnen und Pädagogen meist neue Erkenntnis. Ein: „Du kannst das nicht!“ sollte also lieber der Vergangenheit angehören. Ein: „Du brauchst noch mehr Übung“ (wie in den kompetenzorientierten finnischen Zeugnissen der unteren Klassen: „*tarvitset lisää harjoitusta*“) könnte stattdessen Alltag werden. Übrigens lauten die weiteren finnischen Zeugnisformulierungen für er-

reichte Kompetenzniveaus: „*olet edistynyt jonkin verran*“ (du hast einige Fortschritte gemacht), „*olet edistynyt hyvin*“ (du hast es gut gemacht) und „*olet edistynyt erinomaisesti*“ (du hast es ausgezeichnet gemacht) (Oulun kaupunki, o. J.).

Ähnliche Formulierungen erreichter Leistung werden in Sachsen-Anhalt in den Weiterbildungsmaßnahmen zum Erwerb der Unterrichtserlaubnis Musik eingesetzt. Zunächst war es für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ungewohnt, selbst die eigene Kompetenzentwicklung einschätzen zu dürfen. Manche fragten verunsichert nach, wann sie denn nun vor der Kursleitung „vorspielen“ müssten. Aber bald verstanden sie die zugrunde liegende pädagogische Absicht und lernten intensiv und angstfrei. Etliche Lehrkräfte setzen solche Selbsteinschätzungsbögen nun bereits erfolgreich im eigenen Unterricht ein.

Ein Blick über den „Tellerrand“ lohnt also in jedem Fall, um Impulse für die eigene Arbeit und den Musikunterricht in der Grundschule zu erhalten. Die Freude an der Musik bei Kindern wie bei Lehrkräften zu erhalten und zu fördern, musikalisches Selbstvertrauen zu entwickeln sowie auch kleine musikalische Fortschritte zu würdigen, sollten dabei ernstzunehmende Ziele sein.

Literaturverzeichnis

- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Schott.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 Meta-analyses to achievement*. London und New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London und New York: Routledge.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2013). *Transforming Teacher's Work Globally. In search of a better way*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Knigge, A. (2004). *Über den Umgang mit Menschen (1788)*. Hamburg: Nicol Verlagsgesellschaft.

- Korpinen, E. & Törmä, E. (2009). Die Reform der Schülerbewertung in der finnischen Grundschule. In A.-L. Matthies & E. Skiera (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Finnland* (S. 210-214). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2007). *Lehrplan Grundschule – Fachlehrplan Musik*. Magdeburg: Kultusministerium.
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung Sachsen-Anhalt (LISA) (Hrsg.) (2008). *Abschlussbericht zum Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen*. Halle. Verfügbar unter: http://www.bildung-lsa.de/themen/kulturelle_bildung.html [25.06.2015].
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) (Hrsg.) (2011f.). *Evaluationsergebnisse der Kursgruppen 10E0603 und 12E660510 2011 und 2012*. Halle (unveröffentlichte Manuskripte der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer).
- Meri, M. (2007). Wo die Lehrer sitzen bleiben. *DIE ZEIT* 17, 8.
- Opetushallitus (Hrsg.) (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Verfügbar unter: <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558> [27.08.2008].
- Opetushallitus (Hrsg.) (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. Verfügbar unter: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [25.06.2015].
- Oulun kaupunki (Hrsg.) (o. J.). *Lukuvuositolustus – 1. Vuosiluokka*.
- Pöllönkankaan koulu Oulu (Hrsg.) (2003). *Pöllönkankaan koulun opetussuunnitelma*. Verfügbar unter: http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=767040f1-6aa7-40f8-999f-b1df8a959645&groupId=185778 [22.06.2015].
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York und London: Teachers College, Columbia University.

Tuulos, H. (2011). *Im Gespräch mit einer deutschen Exkursionsgruppe*.
Oulu: Pöllönkankaan koulu (unveröffentlichte Gesprächsnotiz).

Zentralamt für Unterrichtswesen (Hrsg.) (2004). *Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus)*. *Perusopetus ist der Unterricht für alle Schüler von Klasse 1-9*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Perspektiven im Gespräch

11 Podiumsdiskussion

„Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule?“ – Podiumsdiskussion zum Abschluss der Tagung¹

Anne Weber-Krüger: *Abschließend darf ich Sie ganz herzlich zur Podiumsdiskussion begrüßen. Wir haben es eingangs bereits gesagt: Der Austausch ist für uns ein ganz wesentliches Anliegen dieser Tagung. Deshalb soll auch unsere Podiumsdiskussion zum aktiven Mitdiskutieren einladen. Aus diesem Grund sieht man hier zwei leere Stühle, die dazu einladen sollen, sich nach den Eingangsstatements zum Podium dazuzugesellen und mitzudiskutieren. Trauen Sie sich gerne, denn die Stühle sollen gewissermaßen ihre jeweiligen Darafsitzenden wechseln. Zum Schluss soll das Gespräch auch noch einmal für das Plenum geöffnet werden.*

Zunächst möchte ich Ihnen das Podium kurz vorstellen: Renate Reitinger als Vertreterin der Elementaren Musikpädagogik, weiter Bettina Küntzel für ihr Konzept des Grundschulmusikunterrichts, das das selbstbestimmte Lernen in den Vordergrund stellt. Für den Aufbauenden Musikunterricht steht Georg Brunner, den wir genau wie die anderen beiden gerade bereits mit einem Vortrag erleben durften. Und wir haben noch einen neuen Gast im Podium, der bisher nicht als Referent aufgetreten ist, Herrn Michael Warnken. Ich freue mich sehr, dass Sie mit dabei sind. Stellen Sie sich doch gerne selbst kurz vor.

Michael Warnken: Ich bin Fachleiter am Landesinstitut für Schule in Bremen und bilde Referendarinnen und Referendare für Musik und Sonderpädagogik für die Grundschule aus. Unsere Arbeitsschwerpunk-

¹ Die Podiumsdiskussion wird hier in leicht gekürzter Form wiedergegeben.

te sind die Ausbildung und die Fortbildung, ebenso aber auch die Weiterqualifizierung fachfremd Unterrichtender. Nebenbei versuchen wir, in der Fortbildung Projektwochen mit außerschulischen Kooperationspartnern zu etablieren. Hier seien z. B. die Bremer Philharmoniker und die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen genannt, mit denen wir gemeinsam in den Schulen arbeiten.

Anne Weber-Krüger: *Ganz herzlichen Dank. Die Podiumsdiskussion trägt den Titel „Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule?“ Das ist eine Frage, auf die auch sehr normative Antworten kommen können. Die Antworten sind selbstverständlich auch persönliche Meinungsbilder. Daher möchte ich Sie eingangs darum bitten, diese Meinung vor Ihrem fachlichen Hintergrund, vor Ihren eigenen Überzeugungen hier für uns deutlich zu machen. Ich würde gerne mit Ihrer Meinung beginnen, Herr Warnken: Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule?*

Michael Warnken: Musikunterricht muss verlässlich und kontinuierlich stattfinden. Und er darf nicht nur in die anderen Fächer integriert werden, sondern muss als eigenes Unterrichtsfach stattfinden. Wir versuchen, die Referendarinnen und Referendare dahingehend auszubilden, dass der Musikunterricht erstens in allen Kompetenzfeldern motivierend stattfindet, zweitens die Schülerinnen und Schüler anregt, sich aktiv mit der Musik auseinanderzusetzen, und er drittens praxis- und handlungsorientiert ist. Ich fasse die Schwerpunkte in drei Säulen zusammen:

- Die erste Säule ist der fachdidaktisch-methodische Teil, bei dem wir die Referendare dahingehend qualifizieren, dass sie die bisherigen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in einen gezielten Lernprozess überführen. Dieser Bereich bezieht sich auch auf den Aufbauenden Musikunterricht.
- Die zweite Säule ist das Classroom Management oder auch Musikraummanagement, das hier noch nicht zur Sprache kam, aber einen sehr großen Anteil besitzt. Wie gestalte ich eigentlich den Musikraum, wie sehen die gesamten Lernbedingungen aus?

- Die dritte Säule ist der Umgang mit Diversität. Heterogene und jahrgangsübergreifende Lerngruppen werden jetzt durch die inklusiven Settings ersetzt. Das Klassenmusizieren mit vielen differenzierenden Entscheidungen, die teilweise von uns vorgedacht werden, nimmt dabei einen hohen Stellenwert ein. Andererseits wollen wir auch natürliche Differenzierung bereitstellen, also komplexe Aufgaben, die alle auf ihrem individuellen Niveau bearbeiten können.

Das möchten wir unseren Referendarinnen und Referendaren mit auf den Weg geben. Tja, und als ich gestern Frau Küntzels Präsentation gehört habe, da hat mich das Fallbeispiel Justin richtig berührt.

Anne Weber-Krüger: *Vielen Dank. Ich schaue einmal auf diese Seite herüber, zu Ihnen, Frau Reitinger. Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule, wenn man nicht aus der Grundschulmusikpädagogik kommt, sondern aus der Elementaren Musikpädagogik? Die Grundschulzeit ist ja ein Teilbereich der großen Altersspanne, auf die sich die Elementare Musikpädagogik bezieht.*

Renate Reitinger: Aus Sicht der EMP haben wir da natürlich auch unsere ganz eigenen Interessen an diesem Thema des schulischen Musikunterrichts. Wo wir uns aber alle einig sind, ist, dass es nicht nur einen kontinuierlich und verlässlich stattfindenden Musikunterricht an der Grundschule geben muss, sondern vor allem einen qualitativ hochwertigen. Vorhin wurde ja auch schon gesagt, dass die Grundschulzeit so sehr entscheidend ist für das, was später im weiteren Lebensverlauf passiert. Ich glaube, dafür müssen wir das Bewusstsein aller Beteiligten noch viel stärker schärfen und dann die konkreten Möglichkeiten aufzeigen. Ich hatte vorhin bei der Diskussion um die Basisqualifikation für fachfremd Unterrichtende noch einmal den Gedanken, dass wir jetzt natürlich hoffen können, dass in Zukunft besser ausgebildete Lehrkräfte in die Grundschule kommen, aber die Kinder haben ja jetzt sofort ein Recht auf diesen sehr guten und stattfindenden Musikunterricht. Deswegen glaube ich, und das ist der Kern meines Statements:

Wir brauchen sehr viele verschiedene Ansatzpunkte, wo wir sozusagen „angreifen“:

- Zum einen geht es natürlich um die Ausbildung der Grundschullehrkräfte, wo ich tatsächlich auch denke, dass aus der Elementaren Musikpädagogik noch Impulse hereinkommen dürften – auch aus der Montessori-Pädagogik übrigens, noch stärker, als es vielleicht momentan der Fall ist.
- Wir brauchen den Impuls aus den Fort- und Weiterbildungen unbedingt. Und auch da kann natürlich die Elementare Musikpädagogik nützlich und hilfreich sein, indem z. B. Dozentinnen und Dozenten aus dem Bereich tätig sind.
- Beim dritten Punkt geht es wieder um das Hier und Jetzt der Schülerinnen und Schüler, die aktuell in der Schule sind und Musikunterricht brauchen. Wir brauchen eben diese Kooperationen mit außerschulischen Partnern und da wiederum eine Flexibilität, damit sich wirklich für jede Schule eine gute Lösung findet. Da braucht es einfach freundliche, natürliche und andere Rahmenbedingungen, die es überhaupt erst ermöglichen, dass in der Schule Tandems tätig werden können, dass in der Schule auch Musikschulunterricht stattfinden kann. Ich glaube, es gibt da nicht den einen Weg, sondern wir müssen wirklich gucken, wie wir in die richtige Richtung kommen. Deswegen war mir sehr sympathisch, was gestern zu der Verzahnung auf der Ebene der Studiengänge gesagt wurde, mit der Idee eines Studiengangs Doppelfach Musik für die Grundschule bzw. Doppelqualifizierung EMP und Grundschulpädagogik. Das weiter im Auge zu behalten, ist mir schon lange ein Anliegen. Aber ich muss auch kritisch bemerken, dass ich da bisher von der anderen Seite, also der Grundschulpädagogik, nicht das Bedürfnis spüre.

Anne Weber-Krüger: *Vielen Dank, Frau Reitinger. Frau Küntzel, Sie vertreten ein bestimmtes Konzept, haben also auch schon eine Vorstellung, welchen Musikunterricht die Grundschule braucht. Wie, würden Sie*

sagen, ist der Musikunterricht in der Grundschule zu gestalten und warum?

Bettina Küntzel: Ich bin der Meinung, dass der Musikunterricht auf zwei Säulen beruhen muss. Die eine Säule ist die Persönlichkeit des Schülers, die im Zentrum des Musikunterrichts steht. Das ist eine ganz andere Sichtweise, als wenn Lernziele im Zentrum stehen. Das könnte man mit Montessori vergleichen, die ja auch auf das Kind guckt und dann überlegt, wo die Lernräume und Lernzeiten für das Kind sind. Der Justin z. B., das Fallbeispiel aus meinem Vortrag, stand im Zentrum des Musikunterrichts und dadurch zeigte er eine aufbauende Leistungsbereitschaft und eine aufbauende Vertiefungsbereitschaft. Das ist die eine Säule. Die andere Säule ist das natürliche Musikverständnis. Wenn das die Basis ist für methodische Ausarbeitungen, die ganzfachorientiert sind und die auf alle Felder des Aufbauenden Musikunterrichts Bezug nehmen, wenn die Methode sich aus dem natürlichen Musikverständnis entwickelt, dann kann da eine Menge passieren. Das beste Beispiel auch zum Thema Musikraumgestaltung habe ich eben gerade in der Präsentation von Herrn Trittibach erlebt. Der verehrte Kollege aus der Schweiz hat mir in seiner Projektvorstellung gezeigt, was er am Tablet für Selbstlernprozesse ermöglichen kann, weil er ein Spezialist auf diesem Gebiet ist. Das baut auf dem natürlichen Musikverständnis auf und lässt so viel Eigenarbeit zu, dazu noch mit diesem modernen Medium, das ist einfach fantastisch. Das würde bedeuten, dass im Musikraum für jeden Schüler ein Tablet bereitgestellt werden müsste. Die Musikraumgestaltung ist sehr wichtig, bei mir z. B. gibt es immer Praxisbereiche, aber auch Sitzbereiche und Theoriebereiche, wo wir miteinander reden, schreiben oder lesen.

Anne Weber-Krüger: *Ganz herzlichen Dank. Herr Brunner, Sie sind ebenfalls Vertreter eines konzeptionellen Ansatzes, jedoch eines anderen, nämlich des Aufbauenden Musikunterrichts. Warum braucht die Grundschule einen Aufbauenden Musikunterricht?*

Georg Brunner: Um jetzt überhaupt die Frage zu beantworten, welches Konzept wir für den Musikunterricht benötigen, geht es mir zunächst darum, nochmal einen Schritt zurück zu gehen zu der Frage: „Wer kann das denn überhaupt ausführen?“ Da geht es natürlich um die Qualifizierung der Lehrkräfte. In Baden-Württemberg hat sich z. B. so etwas wie ein musikpraktischer Nachweis etabliert. Dieser Nachweis ähnelt der Basisqualifikation aus Bayern, die sich bei uns einfach nicht durchsetzen ließ. Wir wissen aber auch, dass es viele völlig fachfremd unterrichtende Lehrkräfte gibt. Gleichzeitig haben wir das Dilemma, dass die Hochschulen aber auch nicht mehr viele studierte Musiklehrer hervorbringen. Das stellt für mich ein ganz großes Problem dar. Das ist politisch brisant: Wenn wir jetzt die Basisqualifikation ausbauen würden, dann könnte irgendwann die Politik auf die Idee kommen, dass das ausreichen würde und die teure Fachlehrausbildung ersetzt werden könnte. Aus diesem Dilemma kommen wir leider auch nicht heraus, und deshalb ist die Frage nach dem Aufbau von Musikunterricht für mich zunächst sekundär, weil ich erst einmal schauen muss, dass wir überhaupt Lehrkräfte bekommen. Wir müssen meiner Meinung nach verschiedene Wege gehen, also einerseits schauen, dass mehr Studierende an die Universitäten und Hochschulen kommen, aber andererseits auch überlegen, z. B. EMPLer oder Musikschullehrer im Musikunterricht einzusetzen, die aufgrund von Kooperationen häufig bereits in Schulen tätig sind. Ein großes Anliegen ist es mir in so einem Fall aber, dass diese Personen ausreichend qualifiziert sind. Eine Möglichkeit wäre ein Studium, das beide Aspekte miteinander verknüpft und bedient.

Nun also zu Ihrer Frage, Frau Weber-Krüger. Warum Aufbauender Musikunterricht? Wenn man beispielsweise das Singen betrachtet, das eher schlechter als besser wird, könnte man daraus die Konsequenz ziehen „Dann sing lieber gar nicht“, aber das wollen wir ja gar nicht. Stattdessen müsste man Lehrern Material an die Hand geben, das erklärt, wie sie die Schüler von A nach B bekommen. Und da bietet meiner Meinung nach der Aufbauende Musikunterricht Möglichkeiten.

Anne Weber-Krüger: *Herzlichen Dank. Sie haben jetzt einen Punkt angesprochen, über den wir in den letzten zwei Tagen viel diskutiert haben. Es müssten überhaupt erst einmal ausreichend Personen da sein, die das Fach Musik unterrichten können, immer wieder ist die Frage nach dem fachfremden Musikunterricht aufgetaucht. Speziell Ihr Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts betreffend haben wir gesehen, dass da eher an Fachkräfte gedacht worden ist. Zugleich sagen Sie, dass wir diese eigentlich gar nicht haben.*

Kommen wir also zum Thema der Interprofessionalität, das Sie ebenfalls angesprochen haben, wenn sich z. B. Tandems von EMPlern und Grundschulpädagogen zusammenfinden, in denen man sich gegenseitig mit Ideen bereichert, in denen aber auch Schwierigkeiten auftauchen.

Renate Reitinger: Ich möchte dazu ein Beispiel präsentieren, um zu zeigen, was manchmal möglich ist. Ich habe meine erste Musikschulstelle in Hamburg an der Staatlichen Jugendmusikschule angetreten und wurde damals an der so genannten verlässlichen Halbtagsgrundschule als Musikschullehrkraft eingesetzt. Ich war natürlich nicht die einzige, sondern ganz viele aus dem Fachbereich EMP wurden ebenso abgeordnet. Nach ein paar Jahren tat sich die Möglichkeit für diese EMP-Musikschullehrkräfte auf, sich über ein verkürztes Referendariat weiterzuqualifizieren zu einer Grundschullehrkraft. Man könnte von einem Exodus aus dem Fachbereich EMP in dieses Referendariat sprechen, weil natürlich die Bedingungen und auch die Bezahlung im Lehramt besser waren. Etliche von meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen haben diesen Weg gewählt. Jetzt ist natürlich Hamburg ein Stadtstaat, in dem es nur eine Behörde als Arbeitgeberin für alle Lehrkräfte gibt. Wenn ich das mit meinen bayrischen Verhältnissen vergleiche, wo vor Kurzem zwar Kultus- und Wissenschaftsministerium zusammengeführt wurden und eine Art Superministerium bilden, dann ist das da nicht so einfach. EMP und Grundschulpädagogik sind zwei getrennte Schienen im Ausbildungsbereich und es ist momentan nur möglich, beides zu machen, indem man zwei komplette Studiengänge studiert. Das ist ja eigentlich unzumutbar. Also müssen wir nach einer Variante suchen, bei der wir beides ermöglichen und bei der es viel

mehr Durchlässigkeit gibt, weil ich glaube, auch vom Berufsfeld her gesehen, dass sich Musikschule und Schule einfach in Zukunft sehr viel mehr überschneiden.

Bettina Küntzel: Wir haben doch auf dieser Tagung auch ein wunderbares Beispiel aus Österreich gehört, wie grundständige EMPLer fantasztisch mit einer Schule zusammenarbeiten.

Renate Reitinger: Ja, das hat in Hamburg auch funktioniert, aber eben mit diesem finanziellen Gefälle, das waren keine österreichischen Verhältnisse.

Podiumsgast Esther Bacher: Was wollen wir in der Schule mit dem Musikunterricht? Im Vordergrund steht die Persönlichkeit, das Kind, die Person. Wir wollen, denke ich, das Kind heranziehen und ihm zeigen, dass Musik im Leben einen gewissen Stellenwert hat, nicht nur für einen selbst, sondern in der Gesellschaft. Ich frage, was ist wichtiger: dass ein Kind später im Leben ein Instrument spielen und Noten lesen kann, oder dass es einfach sagt, dass Musik ein Teil von seinem Leben ist, es ins Konzert geht, sich für Theater und Tanz interessiert und versteht, dass diese Dinge das Leben schön machen? Leider stelle ich die Tendenz fest, auch bedingt durch die Lehrpläne, den Druck und die Notengebung, dass der Musikunterricht sich immer mehr in die Richtung „Abhaken“ bewegt: Abhaken Rhythmus, Abhaken Notenlehre, Abhaken Theorie, Abhaken Komponisten, anstatt gemeinsam Musik zu machen. Eigentlich ist es doch egal, ob die Kinder ein Instrument virtuos spielen können oder nicht, viel wichtiger ist, dass sie singen, sich darstellen und tanzen können und später keine Scheu davor haben. Ich bin oft damit konfrontiert, dass Erwachsene sich wünschen, singen, tanzen und Musik machen zu können, aber es einfach nicht tun. Daher denke ich, dass Schule darauf vorbereiten sollte. Und damit das gelingt, sollten die Lehrer dieses Bewusstsein für die Ästhetik und den ästhetischen Unterricht auch über die Musik hinaus haben. Das gehört zur Gesellschaft, zu einem guten und schönen Leben dazu.

Bettina Küntzel: Der wunderbare Philosoph Friedrich Hegel hat dazu etwas Großartiges gesagt, nämlich dass die Musik die Kunst ist, die am direktesten die Innerlichkeit berührt. Während bei der Kunst Farbe und Bild und bei der Literatur Schrift und Geschichte vorhanden sind, geht die Musik durch die Abstraktion des Klanges direkt in uns. Die Innerlichkeit jedes einzelnen Menschen ist berührt durch Musik, von der Geburt an. Wenn die Kinder zu uns in die Institutionen kommen und wir die Aussage Hegels ernst nehmen, dann heißt das, dass tatsächlich die Innerlichkeit der Ausgangspunkt ist, dass der Mensch sich über die Innerlichkeit entfalten kann, dass die Innerlichkeit immer wieder lebendig wird durch Musik.

Renate Reitinger: Dann kommt es auch darauf an, nicht zu fragen „Was brauchen die Lehrpersonen?“, sondern die Lehrperson sagen zu lassen: „Das brauche ich!“ Wenn eine Lehrperson sagt, dass sie etwas unterrichten möchte, was ihr für das Leben etwas bringt, und eine andere Lehrperson sagt, dass sie das Instrumentalspiel für sich und ihren Unterricht braucht, dann ist das in Ordnung. Da sind wir bei einer sehr individuellen Perspektive angekommen.

Bettina Küntzel: Es gibt z. B. ganz viele Kinder, die nicht so viel Musik brauchen. Ich hatte im ländlichen Einzugsgebiet „Bauernkinder“. Sie sind nach der Schule aufs Feld gegangen. Bis zur 10. Klasse haben sie brav am Musikunterricht teilgenommen und es war immer klar, dass sie danach Bauern werden und keine großen Musiker. Sie gehen in die Natur. Das muss man absolut respektieren.

Podiumsgast Esther Bacher: Da muss ich kurz einhaken. Ich komme aus Salzburg und kenne Österreich und die Schweiz, in der ich lebe, ganz gut, und da ist es gerade so, dass in der ländlichen Umgebung breitere Kreise der Gesellschaft musikalisch viel stärker eingebunden sind. Ein Beispiel ist die Landjugend, bei der gemeinsam musiziert, gesungen und getanzt wird und die Bälle und Zeltfeste veranstaltet. Im Gegensatz dazu stehen die Städte, wo die Kinder – in der Regel kommen sie aus besser situierten Familien – in die Musikschule gehen und

Notenlesen sowie ein Instrument virtuos zu spielen lernen. Diese Kinder erleben aber nicht dieses gemeinsame Musizieren, wie es auf dem Land geschieht. Vielleicht findet das „ländliche“ Musizieren nicht auf einem sehr gehobenen Niveau statt, aber so, dass jeder mitmachen kann und keine Berührungsgänge aufkommen.

Michael Warnken: Das, was Sie eingangs sagten, muss sich nicht gegenseitig ausschließen. Auf der einen Seite steht ein systematisch aufgebauter Musikunterricht, auf der anderen Seite steht das Erschließen von Musik als Kultur. Einige von Ihnen werden den Kulturrucksack kennen, der jedem Schüler ermöglicht, an Konzerten teilzunehmen, der jeder Schule ermöglicht, Künstler in die Schulen kommen zu lassen. Darin sehe ich eine große Chance. Wir versuchen jetzt gerade, in Bremen ein Netzwerk mit den Orchestern und vielen weiteren Kulturschaffenden aufzubauen, um eine sinnvolle Kooperationsbasis zu etablieren.

Anne Weber-Krüger: *Es tauchte bereits öfter die Frage auf, was denn nun eigentlich das Spezifische des Grundschulunterrichts sei bzw. womit das Musiklernen in der Grundschule speziell zu tun habe. In der Hinsicht habe ich in der Diskussion wahrgenommen, dass sich da gewisse Strukturen auflösen, die wir möglicherweise bisher als tradiert kennen. Mittlerweile existiert eine stärkere Vernetzung in außerschulische Bereiche hinein, es gibt Kooperationen und Tandemstrukturen. Was ist eigentlich das „neue Spezifische“ von Grundschulmusikunterricht?*

Michael Warnken: Also schön wäre es, wenn das, was Sie gesagt haben, der Realität entspräche. Wir haben ja immer damit zu kämpfen, dass Musikunterricht überhaupt stattfindet. Schulleiterinnen und Schulleiter können wahrscheinlich bestätigen, wie schwer es ist, den Musikunterricht mit den entsprechenden Ressourcen auszustatten. Und alles, was wir darüber hinaus versuchen, an außerschulischen Kooperationen anzubieten, sind kleine Ansätze. Kleine Pflänzchen, die wir mühsam begießen, für die wir jedes Jahr aufs Neue versuchen, ent-

sprechende Ressourcen zu beantragen. Das ist eine ganz schwierige Arbeit.

Podiumsgast: Ja, das kann ich als Schulleiterin nur bestätigen. Wir haben diese Struktur noch nicht, die Sie gerade benannt haben, bzw. nur sehr punktuell. Das ist letzten Endes ja auch eine finanzielle Frage, einiges ist momentan eben über Stiftungen oder andere Kanäle finanziert. Der Musikunterricht ist noch nicht so fest verankert, dass man von der Umsetzung eines Grundrechts auf einen hochwertigen Musikunterricht sprechen könnte.

Michael Warnken: Wir haben in Bremen geforscht, wie viel Musikunterricht tatsächlich in den Schulen gegeben wurde. Die Ex-Referendare geben 4,5 Stunden Musikunterricht bei einer vollen Stelle, alles andere ist Klassenlehrerunterricht. Sie machen zwei Stunden Musikunterricht in der eigenen Klasse, vielleicht zwei in der Parallelklasse, mehr nicht.

Podiumsgast: Das ist in unserem Bundesland genauso, weil die Lehrerinnen und Lehrer im ersten und zweiten Schuljahr über ihren Klassenunterricht hinaus sechs Stunden für Musik zur Verfügung haben und im dritten und vierten Schuljahr oft nur noch zwei Stunden. Dann wäre man genau bei diesen vier Stunden.

Podiumsgast Halka Vogt: Ich würde gern noch eine ganz andere Perspektive einbringen. In dieser Diskussionsrunde wurde gefragt, welchen Musikunterricht die Grundschule braucht. Warum fragt man nicht die Kinder, was sie im Musikunterricht lernen wollen? Wir haben das in Sachsen-Anhalt gemacht und ganz interessante Erkenntnisse gewonnen. Danach haben wir einen kompetenzorientierten Lehrplan erarbeitet und darauf aufbauend auch einen Schulversuch gestartet, dessen Anliegen es war, diese Erkenntnisse umzusetzen. Wie auch Frau Küntzel sagt, würde auf den Wünschen der Kinder alles aufbauen, „Selbstbestimmter Musikunterricht“ nennt sie das Konzept. Wir erfahren, was die Kinder lernen wollen und worauf sie anspringen, und dann können wir kooperieren, aus- und weiterbilden. Die Basis sollte

sein, was die Kinder brauchen, und nicht, was die Schule oder die Lehrer brauchen. Giora Feidman, ein großartiger Klarinettist, schrieb: „Ein guter Lehrer bringt dem Schüler genau das bei, was der Schüler gerade jetzt braucht, und nicht das, was der Lehrer alles kann und weiß.“

Anne Weber-Krüger: *Vielen Dank für dieses Statement, das mir aus der Seele spricht. Jetzt würde ich darum bitten, wenn Bedarf besteht, direkt darauf zu reagieren. Ich lade nun auch dazu ein, dass wir uns im Gesamtplenum austauschen können.*

Renate Reitinger: Ich bin eine Verfechterin davon, eine defizitäre Sichtweise auf das Kind strengstens zu vermeiden und an dem anzuknüpfen, was sie mitbringen, können und wollen. Ich habe eine Studie über Kinderkompositionen durchgeführt, um genau das zu untermauern. Gleichzeitig denke ich, dass es natürlich trotzdem wichtig für die Lehrperson ist, Kenntnisse zu haben über z. B. eine sinnvolle oder aufbauende Reihenfolge und Fähigkeiten zu besitzen, modellhaft zu agieren oder Impulse zu geben. Ich kann auch nur das wollen, von dem ich wenigstens eine Idee habe oder von dem ich weiß, in welche Richtung es geht. Ich möchte nochmal darauf hinweisen, dass aus der Elementaren Musikpädagogik eine hohe Expertise vorhanden ist, wenn es darum geht, solche Gestaltungsprozesse anzuleiten, anzuknüpfen an dem, was die Kinder von sich aus bringen, daraus etwas zu entwickeln, das auch zu vertiefen und auf ein hohes Niveau zu bringen. Ich möchte einfach dazu auffordern, im Hinterkopf zu behalten, dass wir in dem Bereich etwas zu bieten haben. Es muss eine hohe Professionalität vorhanden sein und da ist das fachfremde Unterrichten kritisch zu sehen.

Plenumsbeitrag Ulrike Tiedemann: Ich möchte gern Bezug nehmen auf das, was Frau Reitinger gerade gesagt hat, dass es der Musikalität als Künstler bedarf, um Musik zu unterrichten. Sie, Herr Brunner, haben eben deutlich zwischen Pädagogen und Künstlern unterschieden. Als EMPLerin würde ich dem widersprechen und uns als Pädagogen und Künstler bezeichnen. Das halte ich für sehr wichtig.

Georg Brunner: Ich sehe das bei der Entwicklung unseres Studiengangs unserer PH mit der Musikhochschule. Die Studenten bekommen dann für eine Stunde Instrumentalunterricht ganze zehn Credit Points, während im Semester insgesamt nur zwölf Credit Points vorgesehen sind. Da ist eine Schieflage vorhanden. Aber woher kommt sie? Das ist ganz einfach zu beantworten. Die Instrumentallehrkräfte fordern ein gewisses künstlerisches Einstiegsniveau. Aber das ist auch ein finanzielles Problem. Ich würde meinen Leuten auch gern eine breitere künstlerische Ausbildung angedeihen lassen, auch ist eine künstlerische Qualifikation notwendig. Man könnte auch die These vertreten, dass Grundschullehrkräfte die bestbezahlten und bestausgebildeten Lehrkräfte sein sollten, so wie in Finnland. Aber es hört ja keiner auf uns. Letztendlich ist das ein großes politisches Problem.

Plenumsbeitrag Ulrike Tiedemann: Bei den EMPlern beschränkt sich die künstlerische Praxis nicht auf das Instrumentalspiel.

Georg Brunner: Richtig, bei diesem Konstrukt ist beides mit drin, Instrumente und EMP. Allerdings verstehen die künstlerischen Instrumentalpädagogen an meiner Hochschule nicht wirklich, dass auch die EMP so künstlerisch geprägt ist.

Plenumsbeitrag: Ich wollte aus studentischer Sicht etwas zu dem Thema sagen, dass so dringend mehr Musiklehrkräfte gebraucht werden und hier speziell auf die Aufnahmeprüfungen schauen. Es wurde in einigen Vorträgen ein bisschen so dargestellt, als seien die Anforderungen überall sehr hoch oder vielleicht sogar zu hoch. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass man sich vorher informiert, sich überlegt, wo man die Aufnahmeprüfung probieren könnte, und sich verschiedene Städte anschaut. Die Spanne der Anforderungen war sehr weit, von einer Uni, wo ich nur ein Kinderlied hätte vorsingen müssen, bis zu einem vierstimmigen Melodiediktat an der UdK. Aus den Informationen ließ sich auch ablesen, wo mich vielleicht ein eher künstlerisches Studium erwartet oder wo ein didaktisch orientiertes. Ich konnte mir dann ja aussuchen, wo ich die Aufnahmeprüfung mache. Wenn man

nicht ortsgebunden ist, ist das eine sinnvolle Möglichkeit, die Wahlmöglichkeit zu haben. Wir sollten nicht überall die Anforderungen herunterschrauben, nur weil wir mehr Grundschullehrer brauchen. Außerdem wollte ich sagen, dass in allen Aufnahmeprüfungen durchaus didaktische Fragen gestellt wurden. Es ist also nicht so, dass nur Klavier gespielt wird.

Anne Weber-Krüger: *Vielen Dank für diese studentische Perspektive. Kommen wir nun noch zu Rückfragen oder weiteren Themen, die Sie abschließend als wichtig erachten. Ich habe Sie als nächsten auf der Rednerliste, Herr Brunner.*

Georg Brunner: Vielleicht nochmal zu der Frage von Frau Hammel. Ihre Frage war doch: „Wie kann man in schulischen Kontexten intern Fortbildungen organisieren oder Tandems zusammenkriegen?“

Plenumsbeitrag Lina Oravec (geb. Hammel): Die Frage bezieht sich auch auf die Etablierung einer musikalischen Schulkultur insgesamt. Für all dies müsste es an den Schulen jemanden geben, der so etwas etabliert – eine Musikfachlehrkraft im Kollegium.

Michael Warnken: Zurzeit bietet die Bertelsmann Stiftung schon in einigen Bundesländern Fortbildungen an und versucht diejenigen, die fortgebildet sind, als Multiplikatoren in den Schulen einzusetzen, auch in Bremen ist das angedacht.

Plenumsbeitrag Oliver Weyrauch: Wie kann ich stärker Musikfachlehrer als Multiplikatoren einsetzen? Ich habe darüber nachgedacht, dass unsere Studierenden nach dem Studium erst mal weg sind. Sie werden Klassenlehrer und sind als Musikfachlehrer wenig wirksam. Außerdem sind die Musiklehrer untereinander nicht mehr vernetzt. Man trifft sich nur zufällig mal auf Kongressen. Meine Idee dazu war, Alumni-Netzwerke anzulegen. Das ist bei uns gerade sehr stark im Kommen. Gerade wenn die Studierenden noch an der Hochschule sind, kann man so ein Netzwerk anbahnen.

Georg Brunner: Bei den musikpädagogischen Landeskongressen in Baden-Württemberg sind wir auf einem guten Weg, dass sich Abgänger aus der zweiten Ausbildungsphase mit in die Kongressgestaltung einbringen und ihre Themen vorstellen.

Anne Weber-Krüger: *Ich habe im Moment noch zwei Wortmeldungen. Danach würde ich die Rednerliste schließen.*

Plenumsbeitrag Michael Dartsch: Mich würde noch interessieren, was Sie, Frau Küntzel, unter einem „natürlichen Musikverständnis“ verstehen. Das ist mir noch nicht ganz klar. Was ist das natürliche Verständnis, das Sie Kindern und uns allen „unterstellen“?

Bettina Küntzel: In meinem Buch „Kinder und Musik“ können Sie nachlesen, wie Kinder sich Musik beibringen, wenn sie pädagogisch nicht angeleitet werden. Sie bringen sich Tänze, Akkordbegleitungen und Klavierstücke selbst bei, inzwischen viel über YouTube, sogar schon ab der 3. Klasse. Sie hören unglaublich gut, Bässe beispielsweise, weil sie immerzu die ähnlichen Harmoniefolgen hören. Außerdem arbeiten sie intensiv mit komplexen Rhythmen, weil sie die ebenfalls immerzu hören. Es existiert also ein ganz aktives Hörbewusstsein, das zunächst brach oder im Stillen liegt. Erst, wenn dieses Bewusstsein abgerufen wird, merkt man plötzlich, dass bereits viel vorhanden ist, auf dem aufgebaut werden kann. Das natürliche Musikverständnis geht nicht von einer deduktiven, sondern von einer induktiven Vorgehensweise aus. Man sieht das daran, wenn es z. B. das Bedürfnis gibt, das Lied „Seven Nations Army“ zu spielen. Man gibt den Tonvorrat vor und lässt die Schüler ausprobieren. Dann geht das Stück los. Die Triole und die Läufe werden ziemlich exakt gespielt, obwohl man als Pädagoge gar nichts gemacht hat. Das ist da, das wird abgerufen, das wird gespielt. Erweitern kann man dann, indem man den Schülern z. B. zeigt, wie der Schlagzeugbeat dazu funktioniert. Das ist das natürliche Musikverständnis.

Plenumsbeitrag Michael Dartsch: Was ist denn, wenn Vertreter der hochkulturellen Szene zu Ihnen sagen: „Frau Küntzel, das können Sie doch nicht machen, die Popmusik ist doch der Untergang des Abendlandes. Wenn die Schüler immer nur die Popmusik reproduzieren, die sie im Radio hören, dann können wir bald zumachen mit unserer europäischen Musikkultur.“ Was sagen Sie diesen Menschen?

Bettina Küntzel: Diesen Menschen sage ich, dass das nur ein Bestandteil des Unterrichts ist. Ein Teil des Unterrichts besteht daraus, dass die Kinder die Experten sind und ich von ihnen lerne, während im anderen Teil ich wieder die Expertin bin und die Kinder von mir lernen. Das ist ein Wechselspiel. Und wenn ich ihnen zeige, wie sie das spielen können, was sie spielen wollen, dann tragen die Kinder den aktiven Part und ich bin ihr Dienstleister. Es ist aber auch möglich, dass ich etwas mit in den Unterricht bringe und ihnen Lerninhalte vermittele, die von allein vielleicht nicht kommen würden. Viele Schüler kommen aber auch mit beispielsweise Mozart und bringen etwas aus dem klassischen oder aber auch interkulturellen Kontext mit, führen z. B. kurdische Musik vor. Die spannende Frage, was es momentan an guter Musik gibt, wird von den Schülern nicht immer nur mit Popmusik beantwortet. Im Gegenteil: Da kommen vielfältige Antworten. Durch dieses Wechselspiel schaukeln sich die Kompetenzen langsam und ganz natürlich in die Höhe.

Anne Weber-Krüger: *Ganz herzlichen Dank. Nun noch Herr Warnken.*

Michael Warnken: Nur noch einen kurzen Impuls zu Frau Küntzels Satz „Alles geht vom Kind aus“. Ich bin ein Freund davon, zu sagen „Offenheit des Unterrichts braucht bestimmte Strukturen und Handlungsstrategien“. Sie sprachen gestern in Ihrem Vortrag über verschiedene Strategien zu den Themen Lesen, Sprechen, Hören und Bewegen. Wenn den Kindern bestimmte Handlungsstrategien nicht geläufig sind, müssen sie diese erst erlernen, sonst können wir unseren Unterricht schwerlich öffnen.

Bettina Küntzel: Auf jeden Fall. Ich möchte auch noch auf die sogenannten Außenansichten hinweisen. Eine Außenansicht ist ein Input, der meistens von der Lehrkraft von außen hereinkommt, aber auch bei den Neunt- und Zehntklässlern zu beobachten ist. Einige Außenansichten wie z. B. Gestaltungsformen sind für Pubertierende wirklich schwierig. Die Bereitschaft, einer Außenansicht zu folgen, ist natürlich nur da, wenn der Schüler sich vollkommen und ernsthaft respektiert fühlt. Die Persönlichkeit des Schülers muss im Zentrum stehen, weil sonst kein nachhaltiges Lernen stattfindet. Dafür bin ich Lehrer geworden, damit dieses Kind etwas lernen kann. Der Unterricht muss auf Grundlage eines echten Respektes vor seiner Musik, vor seinem natürlichen Musikverständnis, vor seiner Art der Musikverarbeitung geschehen. Dann können sich die Kinder auf Außenansichten einlassen und durch Neues bereichert werden. Erst ein gegenseitiger Respekt schafft die Möglichkeit, dass Neues wie z. B. ein Opernprojekt nicht nur als zensurrelevant wahrgenommen wird, sondern mit einer ernsthaften Offenheit und Begeisterung aufgenommen werden kann. Spätestens ab der dritten Klasse wollen sich die Kinder ganz klar abgrenzen, und trotz dieser Renitenzen ab einem gewissen Alter muss man als Lehrkraft versuchen, zu einem gegenseitigen Respekt zu kommen, damit sich ein Weg öffnen kann zu einem vielfältigen Unterricht.

Anne Weber-Krüger: *Nun sind wir tatsächlich mit einer Punktlandung am Ende der Podiumsdiskussion angelangt und ich möchte mich nochmal ganz herzlich für die vielen und vielfältigen Beiträge bedanken, für die vielen roten Fäden, die sich durchgewoben haben und die alle wert sind, weiterverfolgt und vor allem weiterverknüpft zu werden. Ich hoffe, dass wir genau das in unsere eigene Praxis und Forschung tragen können und einen solchen Austausch weiterbefördern können. Ganz herzlichen Dank.*

Über die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Lina Oravec (geb. Hammel), Professorin für Musikpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz

Prof. Dr. Anne Weber-Krüger, Professorin für Pädagogik der Kindheit mit dem Schwerpunkt musikalische Bildung an der Fachhochschule Bielefeld

Prof. Dr. Michael Dartsch, Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Saar

Prof. Dr. Georg Brunner, Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Bettina Küntzel, Grund- und Realschullehrerin in Lüneburg, Autorin und Herausgeberin von Büchern und Zeitschriften für den Grundschulmusikunterricht, Lehrtätigkeit an der Universität Oldenburg

Sonja Fritz, Abgeordnete Grundschullehrerin an der Universität zu Köln, Theater- und Tanzpädagogin, Dozentin für Rhythmik am Theaterpädagogischen Zentrum Köln (TPZ)

Prof. Dr. Gabriele Schellberg, Professorin für Musikpädagogik an der Universität Passau

Steven Schiemann, Lehrer für Grund- und Hauptschule, derzeit abgeordnet an die Pädagogische Hochschule Freiburg

Prof. Dr. Renate Reitinger, Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Nürnberg

Robert Hinz, Förderschullehrer in Wittmund, Lehrtätigkeit an der Universität Oldenburg, Mitautor musikpädagogischer Unterrichtswerke und Trainer der „Musikalischen Grundschule Niedersachsen“

Remmer Kruse, Förderschullehrer in Norden, Lehrtätigkeit an der Universität Oldenburg, Mitautor musikpädagogischer Unterrichtswerke und Trainer der „Musikalischen Grundschule Niedersachsen“

Dr. Ute Welscher, Senior Expert im Programm „Musikalische Förderung“ bei der Bertelsmann Stiftung

Dr. Halka Vogt, Referentin für Musik, Kunsterziehung und kulturelle Bildung am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung in Sachsen-Anhalt

Michael Warnken, Fachleiter im Lernbereich Kunst/Musik/Sport mit dem Schwerpunkt Musik am Landesinstitut für Schule in Bremen

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>