

Vogt, Halka

Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule - Traum oder Möglichkeit? Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt

Knolle, Niels [Hrsg.]: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 105-126. - (Musikpädagogische Forschung; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Vogt, Halka: Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule - Traum oder Möglichkeit? Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt - In: Knolle, Niels [Hrsg.]: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 105-126 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251028 - DOI: 10.25656/01:25102

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251028>

<https://doi.org/10.25656/01:25102>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Lehr- und Lernforschung
in der Musikpädagogik**



Themenstellung: Das Thema der Tagung >Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik< in Lingen im Herbst 2005 greift Forschungsbereiche auf, die für die Musikpädagogik vor dem Hintergrund der PISA-Studien im Allgemeinen und der gegenwärtig stattfindenden Entwicklung von Bildungsstandards für den Musikunterricht im Besonderen von zunehmender Bedeutung sind und angesichts der aktuellen Diskussion zur Einrichtung von Ganztagschulen und deren absehbaren Konsequenzen für den herkömmlichen Musikunterricht der Notwendigkeit Rechnung tragen, die Fragestellungen der Unterrichtsforschung mehr als bisher auch auf Lehr- und Lernprozesse in den außerschulischen Bereichen zu erweitern mit dem Ziel einer Vernetzung der musikpädagogischen Forschung mit Ansätzen und Ergebnissen der Jugendsoziologie einerseits und andererseits der Erforschung des Musikkernens bei Erwachsenen und Senioren in der Lebensspanne.

Der Herausgeber: *Niels Knolle*, geb. 1944. Arbeitsschwerpunkte: Multimedia als Instrument, Werkzeug und Thema des Musikunterrichts; Didaktik der Populären Musik; Ansätze zu Bildungsreformen in der Musikpädagogik. Langjährige Arbeit in den Vorständen der BFG Musikpädagogik, des AMPF, des Bundesfachausschusses Musikpädagogik des Deutschen Musikrats. 1999 - 2003 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<. Seit 1996 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 9

Beiträge zum Tagungsthema

Ilka Siedenburg:

„Lesende Frauen, hörende Männer?“ Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden 13
Forschungspreis 2005 Lingen

Martin Eibach, Thomas Münch, Niels Knolle:

MusiklehrerInnen als Lernende - Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik 43

Gabriele Schellberg:

Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien 71

Christoph Gotthardt:

Kinder malen Konzerte. Musikverarbeitung zwischen Erlebnisreflexion und Selbstvergewisserung 85

Halka Vogt:

Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule – Traum oder Möglichkeit? Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt 105

Markus Meier:

Musikunterricht als Koedukation? Eine empirische 3-jährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule 127

Anja Rosenbrock:

Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen – Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie 139

Ulrike Kranefeld:

Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements 159

Anne Niessen:

Individualkonzepte von MusiklehrerInnen - ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung 175

Hans Jünger:

Musikunterricht ohne Schulbuch? Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern 201

Wolfgang Martin Stroh:

„Aus Fehlern wird man klug“ - Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen 223

Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser:

Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen 239

Jochen Roth:

„Click to learn“ ... Umgangsweisen mit computerbasierten Lernumgebungen zum Erwerb musikalischer Kompetenz 253

Sonja C. Ulrich:

Der Instrumentale Gruppenunterricht mit Erwachsenen: Zur Frage der Heterogenität in Lerngruppen und ihrem Einfluss auf das Übeverhalten 269

Heiner Gembris & Gerhard Nübel:

Musik in Altenheimen oder: Künftige Arbeitsfelder der Musikpädagogik 283

Günter Kleinen:

Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz 299

Freie Beiträge

Andreas Lehmann:

„Peer-review“: Eine Information zum international üblichen Begutach- 325
tungsverfahren für wissenschaftliche Publikationen

Matthias Stubenvoll:

Posterpräsentation 333
Musiklernen am Computer. Zur Qualität von Musik-Lernsoftware und
ihrer empirischen Überprüfung

Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule – Traum oder Möglichkeit?

Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt

1 Konzeption und Ausgangsvoraussetzungen

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der Berliner Langzeitstudie (Bastian 2000) gelangte musikalische Bildung an Grundschulen schlagartig ins öffentliche Interesse. Vor allem mutmaßliche Transfereffekte waren es, die zur Legitimierung der musikalischen Bildung dienen sollten. Musik mache klüger, steigere die Sozialkompetenz der Kinder und erhöhe deren Musikalität. Zu all dem sei ein erweiterter Musikunterricht an Grundschulen notwendig.

Ähnliche Ergebnisse und Forderungen zeigten eine Schweizer Studie (Petry; Spychiger; Weber 1993), deren Erfolge sich auch auf gekürzte Wochenstunden im Kernfachbereich stützten sowie eine Studie in Hessen (Bähr u.a. 2000), die auf die Zusammenarbeit mit Musikschulen baute.

Eine Implementierung der Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten im schulischen Alltag ist jedoch m. E. nur punktuell möglich. Kritische Stimmen (vgl. Vogt, J. 2004) verwiesen bald auf die Fragwürdigkeit außerfachlicher Legitimierungsversuche von Musikunterricht.

Angesichts der PISA-Ergebnisse lassen sich in Deutschland sicher auch keine Stundenkürzungen im Fach Mathematik zugunsten von Musik durchsetzen, und Finanzmittel für den flächendeckenden zusätzlichen Einsatz von Honorarkräften aus Musikschulen zum „Teamteaching“ (vgl. Rossel 2005) im Musikunterricht werden nur wenige Bundesländer aufbringen können. Das Konzept des „Klassenmusizierens“ wird zudem mittlerweile selbst in den USA, dem Ursprungsland dieses Konzepts, kritisch hinterfragt (vgl. Ammer 2005).

Der Erfahrungsaustausch mit einer Lehrerin, die während des damaligen Versuchszeitraums an einer der Berliner Musikbetonten Grundschulen tätig war, brachte die Erkenntnis, dass das Kernstück der Musikbetonung an dieser Schule das gemeinsame Erlernen des Blockflötenspiels durch alle Kinder unter Anleitung der Musiklehrerin im Klassenverband war.

Hieraus entstand die Idee des Modellversuchs einer musikalischen Alphabetisierung in der Grundschule mit folgenden Schwerpunkten:

1. Sicherung eines qualifizierten Musikunterrichts in der Grundschule im Klassenverband unter Einbeziehung des Erlernens eines einfachen Musikinstruments
2. Zusammenarbeit mit den Eltern bei der Konzeptionsentwicklung und im praktischen gemeinsamen Musizieren
3. ständige Fortbildungsangebote und Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch für die beteiligten Lehrkräfte
4. mindestens eine außerunterrichtliche schulische Musik-Arbeitsgemeinschaft an jeder beteiligten Schule
5. Ableitung von Schlussfolgerungen zur Neuerarbeitung kompetenzorientierter Lehrpläne für Musik an Grundschulen
6. Erarbeitung von Handreichungen für die Unterrichtspraxis zur Nachnutzung (Unterrichtsideen und Material zur musikalischen Alphabetisierung)

Mit dem Schuljahr 2002/03 wurde der Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt genehmigt und mit zunächst drei Pilotschulen gestartet. Auf die Ausschreibung für weitere 7 Nachfolgeschulen bewarben sich über 30 Grundschulen aus diesem Bundesland. Um auch den nicht ausgewählten Schulen eine Chance zu geben, die Konzeption des Schulversuchs zu erproben sowie eigene Impulse und Akzente zu setzen, wurde ein Netzwerk kooperierender Schulen gebildet, das zu den versuchsinternen Fortbildungsveranstaltungen eingeladen wird, erprobte Unterrichtsmaterialien zugesandt erhält sowie zum regelmäßigen Erfahrungsaustausch willkommen ist.

Die Netzwerkschulen konnten zudem die Implementierung des Konzepts in den Schulalltag vor Ort erproben, da diesen Schulen keine zusätzlichen Finanzmittel zur Verfügung stehen.

Zu Versuchsbeginn, im Frühjahr 2003, befragten wir die Eltern der Versuchs- und Netzwerkschulen, welchen Stellenwert sie der Musik im Leben zuschreiben würden und welche Ziele Musikunterricht an der Grundschule haben sollte. Eben diese Fragen hatte auch Bastian (vgl. Bastian 2000, S. 201 ff.) bereits 1992 in Berlin gestellt:

„*Musik ist ziemlich bis sehr wichtig für das Leben.*“ Diese Aussage bestätigten:

Berlin 1992 (Bastian-Befragung, 143 Eltern)	Sachsen-Anhalt 2003 (LSV MuGS-Befragung, 727 Eltern)
75,5% der Eltern Musikbetonter Grundschulen	91% der Eltern der Versuchs- und kooperierenden Schulen

„*Welche Unterrichtsziele soll Musikunterricht an der Grundschule haben?*“ – Vergleich der erstplatzierten Ziele:

Berlin (W) 1992 (ca. 143 Eltern)			Sachsen-Anhalt 2003 (727 Eltern)	
1.	Freude an der Musik	96%	Freude an der Musik	95%
2.	Spaß am Lernen	93%	Lieder singen lernen	75%
3.	Kreativität fördern	93%	Konzentrationsfähigkeit för- dern	74%
4.	Attraktivität des Schullebens erhöhen	89%	Kreativität fördern	73%
5.	Kinder „von der Straße holen“	88%		71%
6.	Persönlichkeit entwickeln	87%	Auffassungsgabe fördern	70%
7.	Musikalische Fähigkeiten för- dern	87%	Musikalische Fähigkeiten fördern	69%
			Spaß am Lernen	

Der Auftrag an die Grundschule von Seiten der Elternschaft hinsichtlich grundlegender musikalischer Bildung in der vierjährigen Grundschulzeit erschien deutlich. Übrigens wurde das angeblich so verhasste „Notenlernen“ in

der Befragung in Sachsen-Anhalt unter die „Top 10“ gewählt, mit 63%iger Befürwortung dieses Unterrichtsziels im Musikunterricht.

Was Musikunterricht an der Grundschule aus Elternsicht nicht leisten muss, wurde in der Schlussgruppe der für den schulischen Musikunterricht relevanten Ziele deutlich: „Musik als Berufsweg öffnen“, sehen nur 19% der Eltern als Aufgabe von Grundschule. Lediglich 14% der Eltern waren der Meinung, in der Grundschule müsse man „anspruchsvoll musizieren“. Deutlich über die Hälfte der Eltern (61%) sind aber der Ansicht, dass die Kinder in der Grundschule im Musikunterricht „ein einfaches Musikinstrument lernen“ sollten, wie die Gesamtübersicht der Elternantworten in der Grafik auf den Seiten 110-111 zeigt.

Da die neuen Lehrpläne für die Grundschule in Sachsen-Anhalt zu jener Zeit entwickelt wurden und darin eine konsequente Kompetenzentwicklung der Kinder als Unterrichtszielfestgelegt wurde, eröffnete dies die Möglichkeit, die musikalische Alphabetisierung im Schulversuch und die Lehrplanerarbeitung unter Einbeziehung von Lehrkräften der Versuchsschulen zu koordinieren. Durch die o. g. Elternbefragung waren wir zudem der Unterstützung unseres Konzepts musikalischer Alphabetisierung durch die große Mehrheit der beteiligten Elternschaft sicher.

So bestimmen nun sowohl den Schulversuch als auch den neuen Lehrplan Musik an Grundschulen über die vier Schuljahrgänge hinweg folgende prozessorientierte Kompetenzen, die die Kinder erwerben sollen:

1. Musikalische Handlungskompetenz
2. Musikalische Rezeptionskompetenz
3. Musikalische Kreativität

Miteinander verwoben und sich gegenseitig durchdringend bestimmt dieser Kompetenzerwerb fünf Bereiche des Musikunterrichts an der Grundschule in Sachsen-Anhalt:

- Singen
- Musizieren mit Instrumenten
- Musik und Bewegung

- Musik hören und reflektieren
- Kreativer Umgang mit Musik

Im LSV MuGS wurde für die Dokumentation des Kompetenzzuwachses zunächst eine Untersuchung der musikalischen Ausgangsvoraussetzungen der Erstklässler im Herbst 2003 vorgenommen. Erhebungsinstrumente waren hierbei nicht standardisierte Tests, sondern niveaubestimmende Aufgaben (im ursprünglichen Wortsinne), die im Unterrichtsalltag von den Kindern gelöst wurden. Die Musiklehrkräfte der Klassen leiteten diese Unterrichtsphasen, eine Videokamera (meist von einer den Kindern vertrauten Person geführt) dokumentierte, ohne zuviel Aufmerksamkeit vom Unterrichtsgeschehen abzuziehen. Die methodisch-didaktischen Vorgaben waren auf wenige, die Vergleichbarkeit der jeweiligen Ergebnisse gewährleistende Vereinbarungen reduziert.

Folgende Aufgaben waren gestellt:

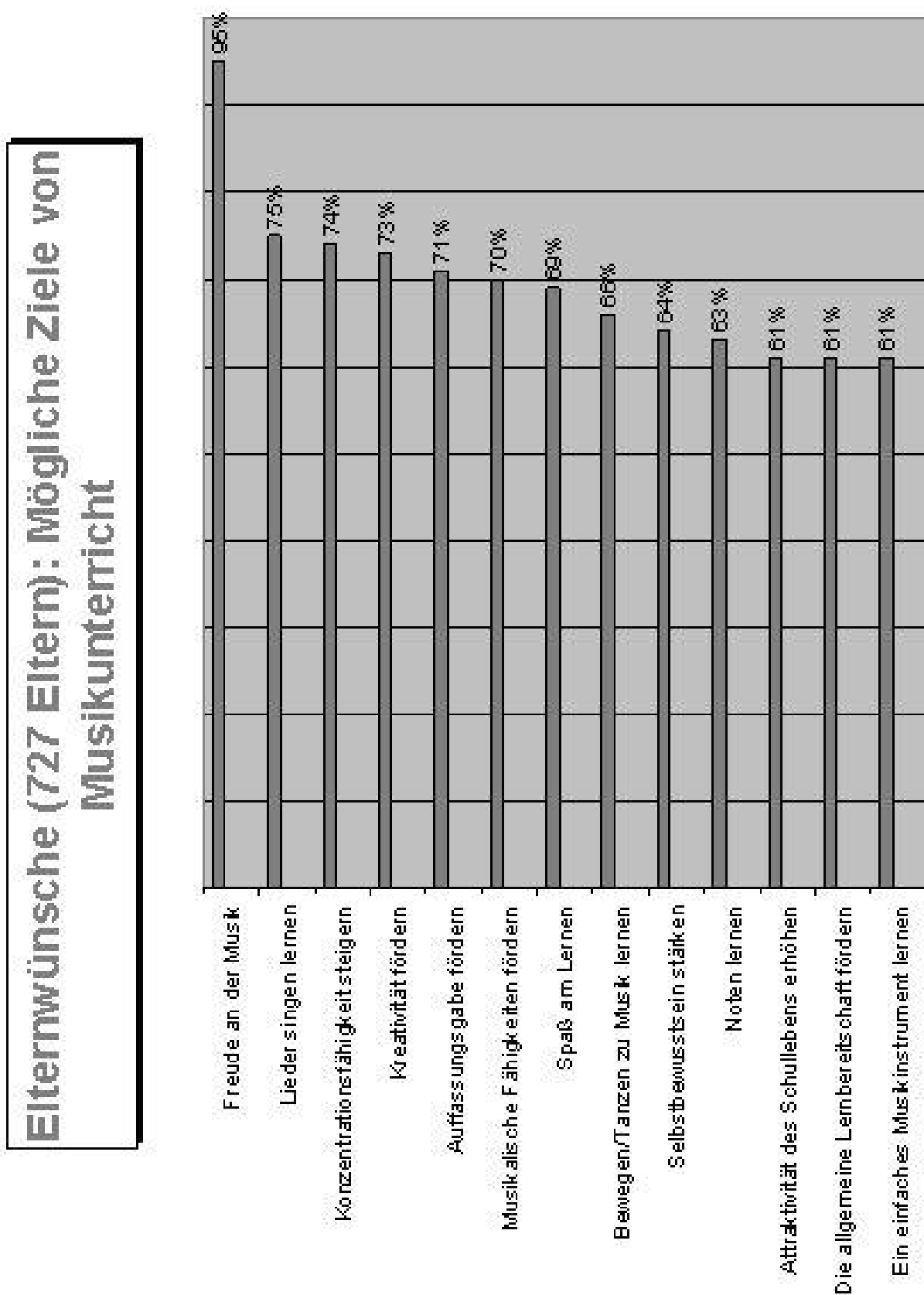
- im Bereich Singen: Rundgesang (in D-Dur: Tonumfang d' – h') mit solistischem Anteil („mein Lieblingslied“) eines jeden Kindes
- im Bereich Musik und Bewegung: Bewegungsimprovisation zu einem Klavierstück mit zwei unterschiedlichen musikalischen „Charakteren“
- Beziehung der Kinder zur Musik: Malen eines Bildes „Ich und die Musik“

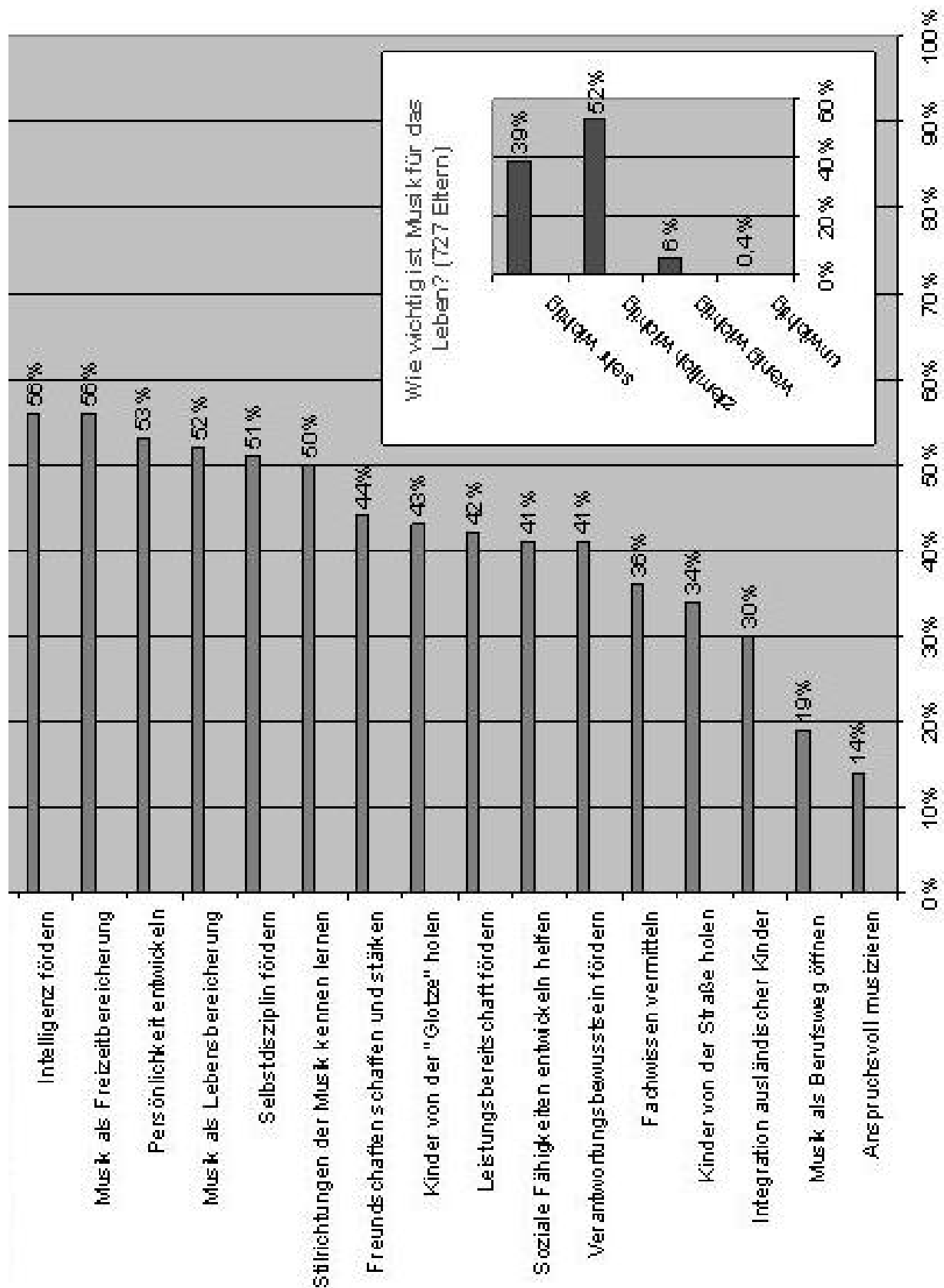
Die Auswertung der Videodokumentationen sowie der Kinderbilder übernahmen Dozenten und Studierende der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, denen auf diesem Wege nochmals für die engagierte und sachkundige Unterstützung gedankt sei.

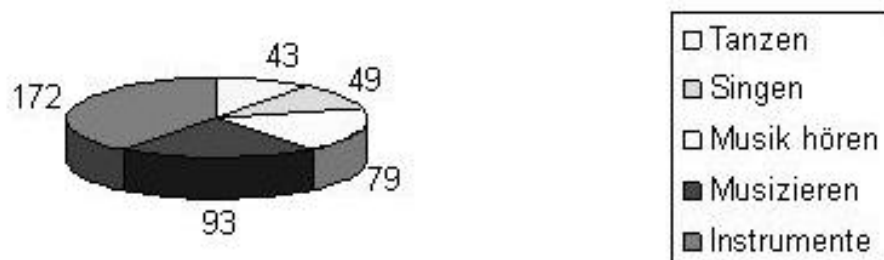
An dieser Stelle seien lediglich die für die konzeptionell neuen Aspekte des Musikunterrichts im Schulversuch relevanten Befunde dargestellt:

Die von den Schulanfängern gemalten Bilder zeigten in über der Hälfte der insgesamt 436 Arbeiten Musikinstrumente bzw. das Musizieren mit Musikinstrumenten (Auswertung des Bildmaterials: Gräser u. a. 2004). Musik verbindet sich für unsere Schulanfänger somit in hohem Maße mit diesem Gebiet. Da die Aufgabe „Ich und die Musik“ hieß, ist zu vermuten, dass instrumentales Musizieren für die Kinder durchaus im Bereich ihrer Interessen und Wünsche liegen könnte.

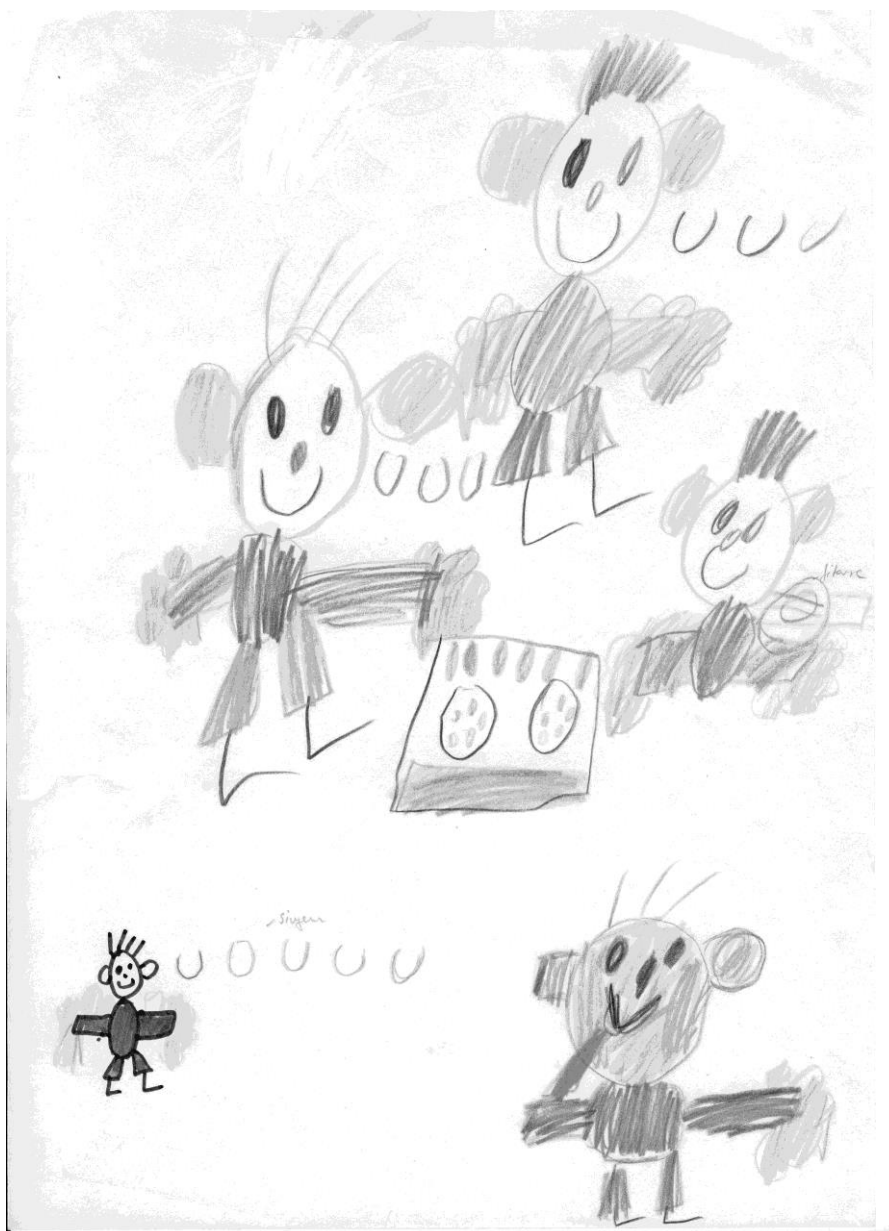
Grafik 1







Grafik 2 Ausgangstest zum Schulanfang



Grafik 3 Ausgewählte Schülerarbeit „Ich und die Musik“ (Schuljahrgang 1)

Bei den Befunden im Bereich der Singeleistungen der Kinder erhielten wir von den universitären Auswertenden alarmierende Hinweise:

„Die stimmlichen und gesangstechnischen Voraussetzungen sind bei 33% der Probanden als äußerst bedenklich einzustufen. Dies betrifft vordergründig deren Vorliebe für eine nicht kindgemäße, zu tiefe Singelage und eine am Medienalltag orientierte Vortragsweise. Auffallend sind auch ihre Probleme im Umgang mit der Melodie- und Textsicherheit ...“ (Wolff u. a. 2004, S. 3)

Noch gravierender fiel das Urteil der einschätzenden Gesangspädagogin aus, die ebenfalls bei zwei Dritteln der Kinder „Singeschwächen“ (Lesch 2004, S. 1) ausmachte, diese in „Falschsinger“, „Tiefsinger“ und „Sprechsinger“ einteilte und für die beiden letztgenannten Gruppen empfahl:

„Man muss an dieser Stelle betonen, dass es nicht im Aufgabenbereich einer Musikpädagogin liegen kann, die Stimmen dieser Kinder zu heilen. Eine solch extreme Einschränkung des Stimmumfangs bedarf der Arbeit eines Stimmtherapeuten. Die Musikpädagogin sollte jedoch die Eltern des Kindes auf eine mögliche Stimmstörung hinweisen.“ (Lesch 2004, S.2)

Neben pathologischen Ursachen erwog die Projektleitung des Schulversuchs jedoch auch die Möglichkeit, dass es sich bei den von den Kindern gezeigten Befunden in manchem Fall um eine einfach noch nicht erfolgte musikalische Bildung und Praxis handeln könnte, dass diese Kinder eben einfach derzeit noch „musikalische Analphabeten“ sein könnten ...

Wir beschlossen, die Eltern nicht über eine „mögliche Stimmstörung“ zu informieren, sondern mit der musikalischen Bildung aller uns anvertrauten Kinder im Musikunterricht zu beginnen und abzuwarten, wie sich die Stimmen der Kinder im Laufe der Zeit entwickeln würden. Zu oft hatten wir im „Familienmusizieren“ die traurigen Berichte von Eltern gehört, denen Musiklehrer einmal sagten, sie könnten nicht singen und es seitdem nie wieder gewagt hatten ...

Für den Schulversuch gab es keine einzige Musikstunde oder Lehrerwochenstunde über den gesetzlichen Rahmen der amtlichen Stundentafel hinaus zuerkannt. Da dieser Schulversuch aber letztendlich als praxistauglich über die Versuchszeit hinaus konzipiert werden sollte, war dies eher eine Herausforderung als ein Hindernis.

Möglichst zwei Wochenstunden Musik in den Schuljahrgängen 1-2 (in denen das Erlernen der Blockflöte mit je ca. 10-20 Minuten in die normalen Unterrichtsstunden integriert werden soll) sowie mindestens weiterhin eine Musikstunde wöchentlich in den folgenden Schuljahrgängen mit der Möglichkeit der Teilnahme an schulischen Musik-Arbeitsgemeinschaften sind der gesetzte zeitliche Rahmen.

Für die 1. Klassen bieten wir zudem (in unterschiedlicher Frequenz von 1x monatlich bis zu 2x pro Schuljahr) Nachmittage zum „Familienmusizieren“ durch die Musiklehrkräfte an, um die Eltern miteinander und mit dem Musikunterricht ihrer Kinder bekannt zu machen. Damit die Musik wieder ein wenig in den Alltag der Familien zu bringen, vor allem die selbst gespielte, selbst gesungene Musik, ist ein weiterer Schwerpunkt (und vielleicht der einzige Transfereffekt, auf den wir hoffen ...) im Versuch.

2 Zwischenauswertung des musikalischen Kompetenzerwerbs - Juni 2005

Am Ende des zweiten Schuljahres (bzw. des 3. Schuljahres, falls erst in der 2. Klasse mit dem Flötenspiel begonnen wurde), erfolgte im Juni 2005 eine Feststellung des derzeitigen musikalischen Kompetenzniveaus der Kinder. Entwicklungen der Bewegungsgestaltung und der Beziehung zur Musik wurden diesmal nicht untersucht, da in diesen Bereichen die Ausgangsuntersuchung keine dramatischen bzw. besondere Beachtung erfordernden Befunde ergeben hatte. Auch auf eine gesonderte Untersuchung der Leistungen im Bereich des Rhythmusempfindens wurde nicht näher eingegangen, da in der Ausgangsuntersuchung 78,3% der Kinder rhythmische Sicherheit beim Singen mit höchstens „leichten Ungenauigkeiten“ attestiert wurde (vgl. Wolf 2004).

Diesmal waren folgende Aufgaben gestellt:

- Gemeinsames Flöten des Liedes „Rotlackiert mit schwarzen Punkten“ (in F-Dur) im Klassenverband
- Wechsel von Flötengruppen/Glockenspielen (je ca.3-5 Kinder) mit einem Instrumentalvor- bzw. -zwischenpiel und Klassengesang aller drei Strophen des o. g. Liedes (in F-Dur: Tonumfang f' bis d'')
- Klassengesang mit Strophensolisten: „Ein Vogel wollte Hochzeit machen“ (in F-Dur: Tonumfang e' – c'')

- Zusatzaufgabe für leistungsstarke Kinder: Flöten und Singen des Liedes „Eh noch der Lenz beginnt“ in C-Dur (Tonumfang c'-c'')
- „Notentest“: Hier waren Zuordnungsaufgaben mit Griffbildern und Noten gestellt. Ein Motiv konnte (für einen „Zusatzpunkt“) von den Noten mit der Flöte abgespielt und ein entsprechender Liedbeginn notiert werden (c'-e'-g').

Die Lieder wurden zuvor im Unterricht erarbeitet, gesungen und gebläset und gespielt. Die Aufgaben mussten nicht in einer zusammenhängenden Stunde gelöst werden. Sämtliche dieser niveaubestimmenden Aufgaben sollten zu ihrer Erarbeitung und Leistungsfeststellung organisch in den Unterricht eingebunden werden. Gefilmt wurden die musikpraktischen Anteile.

Die folgenden Fragen an das Versuchskonzept und seine Umsetzung waren in der Zwischenauswertung zu beantworten.

- Wie weit ist die musikalische Alphabetisierung gediehen?
- Wie hat sich das instrumentale Musizieren, gelernt im normalen Musikunterricht, entwickelt? Wie hat sich das Singevermögen der Kinder entwickelt?

Hier können zunächst nur die ersten, noch weitgehend undifferenzierten Befunde vorgelegt werden, da diesmal die Lehrkräfte selbst in die detaillierte Auswertung der niveaubestimmenden Aufgaben aktiv mit einbezogen werden sollen und dies entsprechende Zeit benötigen wird.

Dabei ist die Implementierung solcher Erhebungsinstrumente in den Schulalltag ein weiteres Ziel des Schulversuchs. Es werden stets nur Ausnahmefälle sein, dass Universitäten die Feststellung musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler übernehmen. Lehrkräfte müssen befähigt werden, mit entsprechender Unterrichtsgestaltung, kompetenzbezogenen Aufgabenstellungen sowie alltagstauglichen Auswertungsmethoden den aktuellen Stand musikalischer Kompetenzen sowie die jeweiligen Lernfortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler festzustellen und unterrichtliche Schlussfolgerungen abzuleiten.

2.1 Aufgaben zu Kenntnissen und Zuordnungen (Noten – Flötengriffe – Liedanfänge)

Name: Klasse: Schule:

Kennst du die Noten und Flötengriffe?

1. Male die Griffbilder richtig aus!

c''

a

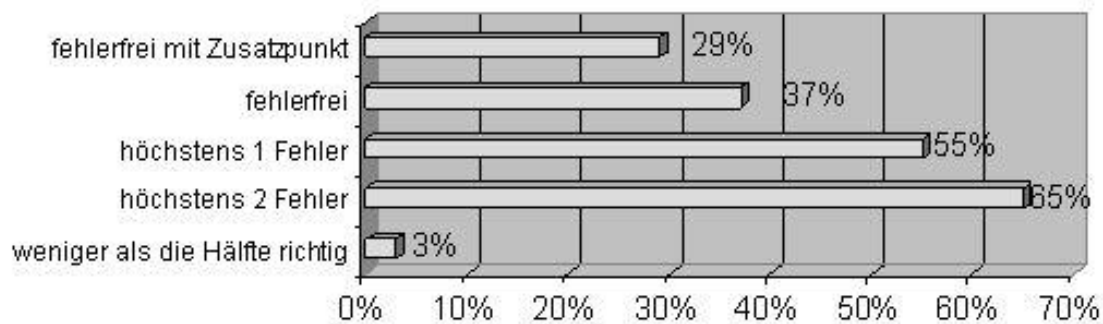
f

2. Ordne diesen Griffbildern die richtigen Notennamen zu!

3. a) Male für diese drei Noten die Griffbilder richtig aus!
b) Schreibe unter die Noten die richtigen Notennamen!

Zusatzaufgabe: Welches Lied fängt mit den drei Tönen von Aufgabe 3 an?

Grafik 4 Arbeitsblatt „Notentest“



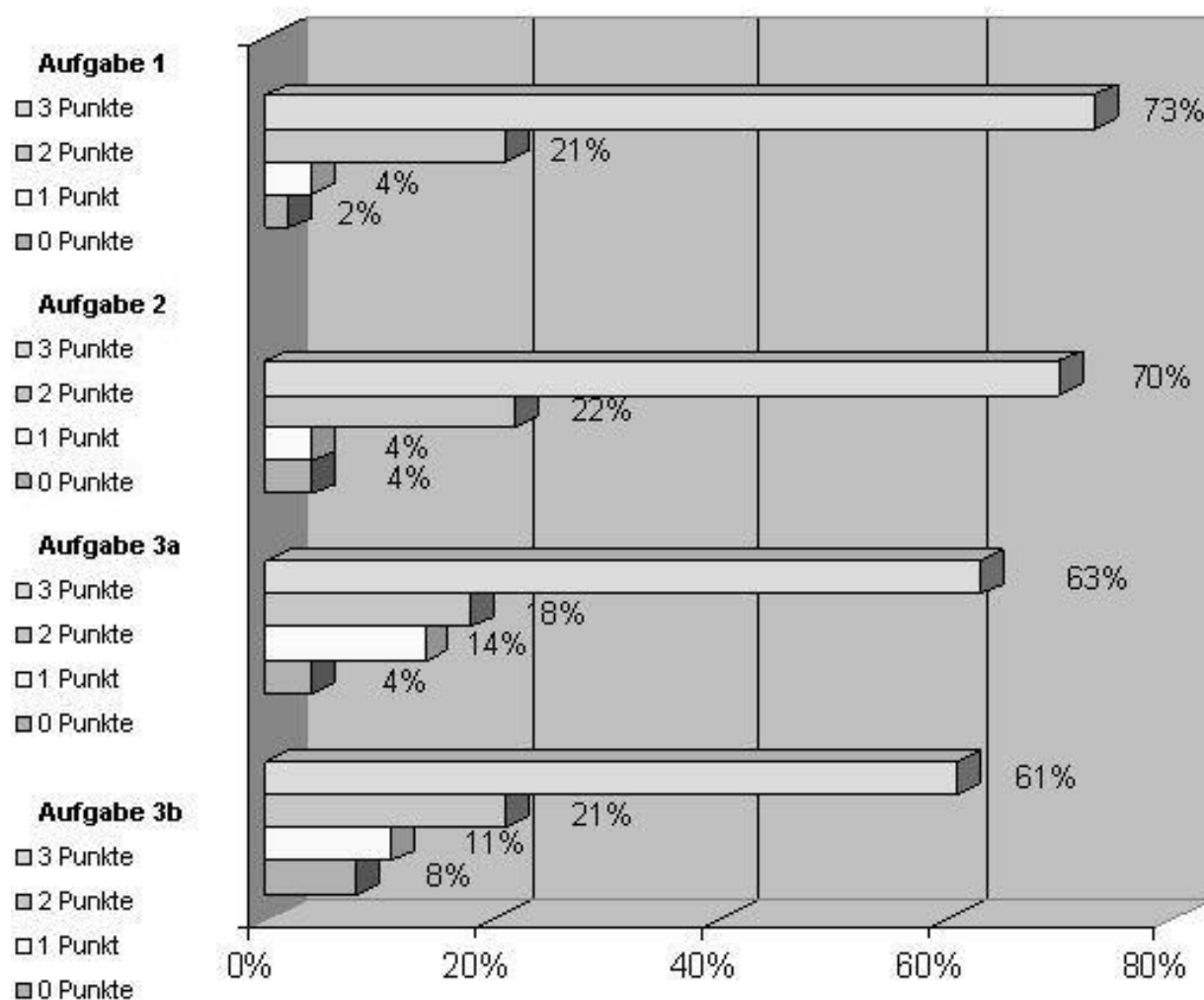
Grafik 5 Ergebnisse aus dem „Notentest“ (256 Kinder aus 10 Schulen, Schuljahrgang 2)

29% der Kinder konnten nicht nur sämtliche Zuordnungsaufgaben erfüllen, sondern erkannten aus dem Notenbild zudem Liedanfänge, die mit dem aufsteigenden Dreiklang beginnen. Dabei waren die genannten Lieder durchaus vielfältig: Vom Spitzenreiter „Eh noch der Lenz beginnt“, über „A, b, c, die Katze lief im Schnee“, „A, a, a, der Winter, der ist da“, „Alle Vögel sind schon da“ bis hin zu „Wiener Walzer“. Interessant war, dass einige Kinder auch Lieder/Musikstücke nannten, die mit dem Quartsextakkord beginnen: „La le lu, nur der Mann im Mond ...“ oder „Peter und der Wolf“ (S. Prokofjew).

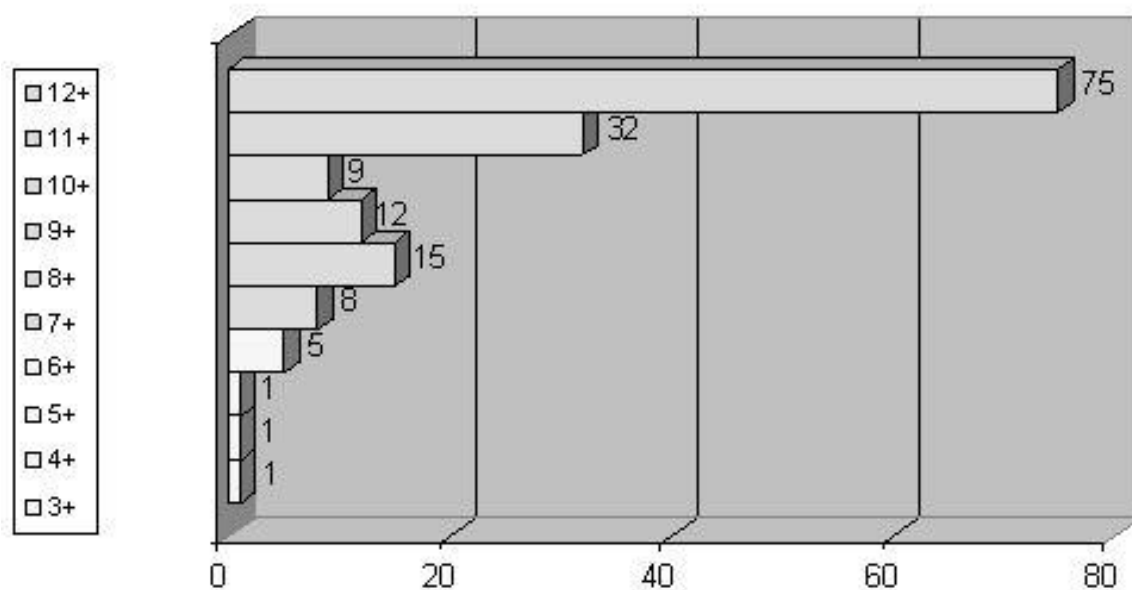
Insgesamt über ein Drittel der Kinder (37%) lösten sämtliche Aufgaben fehlerlos! Dieses Ergebnis übertraf deutlich die Erwartungen. 55% der Kinder hatten lediglich einen einzigen Fehler aufzuweisen (meist Verwechslungen zwischen eingestrichener und zweigestrichener Oktave). Lediglich 3% der Kinder (in absoluten Zahlen: 8 Kinder von 256) hatten weniger als die Hälfte der Aufgaben korrekt gelöst.

Flötengriffe zu erfassen, Notenschrift zu erlernen, Lieder aus Noten sich zu erarbeiten scheinen also keineswegs eine Überforderung für Grundschulkinder im Musikunterricht zu sein, wie auch die differenzierte Auswertung für die einzelnen Teilaufgaben zeigt.

Dabei sind jedoch durchaus Unterschiede festzustellen zwischen dem einfachen Zuordnen von Notennamen zu Griffbildern (Aufgabe 1) bzw. dem „Ausmalen“ von Griffbildern zu vorgegebenen Notennamen und dem Benennen (3b) und Griffbildzeichnen (3a) zum Notenbild.



Grafik 6 Ergebnisse aus dem Notentest (Schuljahrgang 2, 256 Kinder) - Einzelaufgaben



Grafik 7 Anzahl der Arbeiten mit Zusatzpunkt (richtig erkannte Liedanfänge durch Spiel nach Noten) und jeweils erreichte Gesamtpunktzahl der Kinder

Auffällig war, dass selbst Kinder mit unsicheren Notenkenntnissen noch die Melodie aus dem Notenbild spielen und einen Liedanfang daraus ableiten konnten.

2.2 Aufgaben zum Singen und Instrumentalspiel

Bei den musikpraktischen Aufgaben zeigte sich eine deutliche Differenzierung bei der Bewältigung der Anforderungen zu den drei Liedern.

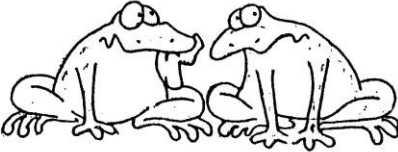
Rotlackiert mit schwarzen Punkten aus: mein Liederkästchen, VWV Berlin

Flöten

Rot - la - ckiert mit schwar - zen Punk - ten saß ein Kä - fer auf dem Blatt.
In dem Teich die Frö - sche unk - ten: Was der wohl, was der wohl, was der wohl im Schil - de hat?

2. Käfer sah nur seine Beute, fing sich eine grüne Laus.
Ha, wie sich der Käfer freute! Fraß sie gleich,
fraß sie gleich, fraß sie gleich und flog nach Haus.

3. Und die dicken Frösche sagten: "Wie der Kerl sich wohl benennt?"
Und sie fragten und sie fragten, doch kein Frosch,
doch kein Frosch, doch kein Frosch den Namen kennt.




Vor-, Zwischen- und Nachspiel Gisela Schmidt

Flöte
Glockenspiel
Bassklangstäbe

Notenbeispiel 1 „Rotlackiert mit schwarzen Punkten“

Mit diesem Lied sollten die Kompetenzen der Kinder sowohl im Flötenspiel als auch im Umgang mit dem Glockenspiel nach zwei Schuljahren Unterricht festgestellt werden. Es ging hierbei nicht um solistisches Spiel, sondern den Gesamteindruck als Klassenvortrag sowie in kleineren Gruppen von drei bis fünf Kindern. Zudem sollte der Klassengesang in F-Dur mit intensiver Unterstützung durch Melodieinstrumente (Vor-, Zwischen- und Nachspiele für Glockenspiel bzw. Flöten: Motiv war ein leicht variiertes Liedbeginn) untersucht werden.

In nahezu allen beteiligten zehn Klassen ergab sich ein guter Gesamteindruck beim Vorspiel des gesamten Liedes mit einer Strophe (immerhin musste b' auf der Flöte beherrscht werden). Unsicherheiten traten vorwiegend im zweiten Teil des Liedes bzw. beim Spielen von f' auf. Fünf Klassen spielten aber perfekt.

Die einzelnen Flötengruppen für die Vor-, Zwischen- und Nachspiele zeigten in allen Fällen korrekte Leistungen. Hierbei waren die Töne von g' bis d'' (ohne b') zu spielen.

Der Gesang dieses Liedes gestaltete sich durchaus vielfältig: Zwei Klassen sangen mit allen Kindern perfekt in F-Dur bis hinauf zu d''. Eine weitere Klasse blieb durch alle Strophen hinweg als Gesamtheit in der Tonart F-Dur, einige Kinder sangen jedoch „zu tief“. Vier Klassen begannen in F-Dur, sanken über die drei Strophen jedoch auf Es-Dur bzw. D-Dur ab. Eine Klasse sang sozusagen „durchwachsen“. Eine Klasse sang auch die Strophen in Gruppen, davon eine Gruppe in Es-Dur, zwei Gruppen in D-Dur.

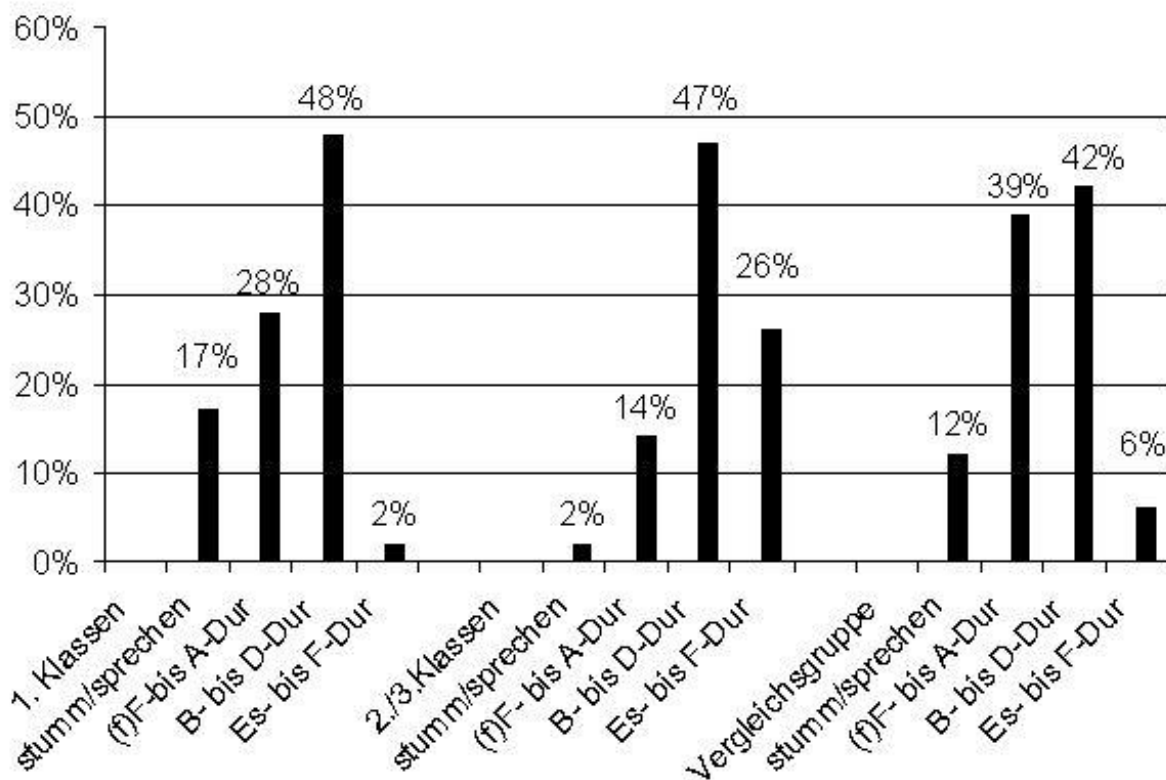
„Ein Vogel wollte Hochzeit machen“. Mit diesem Lied sollten nun nach zwei Jahren wiederum die Einzelleistungen der Kinder im Singen festgestellt werden. Als Vorspiel sollte die Lehrkraft die Melodie des Strophenteils auf der Blockflöte in F-Dur spielen. Auf Begleitung wurde diesmal fast verzichtet, lediglich mit dem Glockenspiel wurde der Anfangston in jedem Takt mitgespielt (in F-Dur). Zwischen den einzelnen Strophen konnte das Anfangsmotiv (c''-a') als Zwischenspiel auf dem Glockenspiel eingefügt werden. Darauf verzichteten manche Lehrkräfte, was aber gravierende Auswirkungen hatte.

Positiv fiel zunächst auf, dass Kinder, die gar nicht singen bzw. die eher sprechen als singen, sich in den Versuchsklassen im 2./3. Schuljahrgang so gut wie nicht mehr finden lassen. Selbst extrem tief sangen nur noch halb so viel Kinder wie zu Schulbeginn. Von 45% „Singeusername“ blieben lediglich 16% übrig. In der Kontrollgruppe (Kinder ohne Einbeziehung des Blockflötelerlernens in den Musikunterricht aus den gleichen Schulen) waren auch im 3./4. Schuljahr noch 51% weit unterhalb der angestimmten Tonart geblieben.

Auffällig ist der Befund, dass in den Versuchsklassen der Anteil problemlos hoch singender Kinder deutlich zugenommen hat. Im Vergleich zur Ausgangslage ist dies weniger aussagekräftig (da damals D-Dur die Basistonart war) als im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Da die Vergleichsgruppe mit derzeit 33 Kindern noch recht klein ist (2 Klassen), werden wir hier weitere Klassen (3./4. Schuljahrgang) mit traditionellem Musikunterricht ohne Flötenlehrgang (und ohne Chorerfahrung ...) bitten, die „Vogelhochzeit“ unter den gegebenen Bedingungen zu singen.

In unseren eigentlichen Versuchsschulen ist dies jedoch schwierig zu bewältigen, da meist die Eltern sämtlicher Klassen auf einen Musikunterricht nach dem Konzept des LSV gedrängt haben.



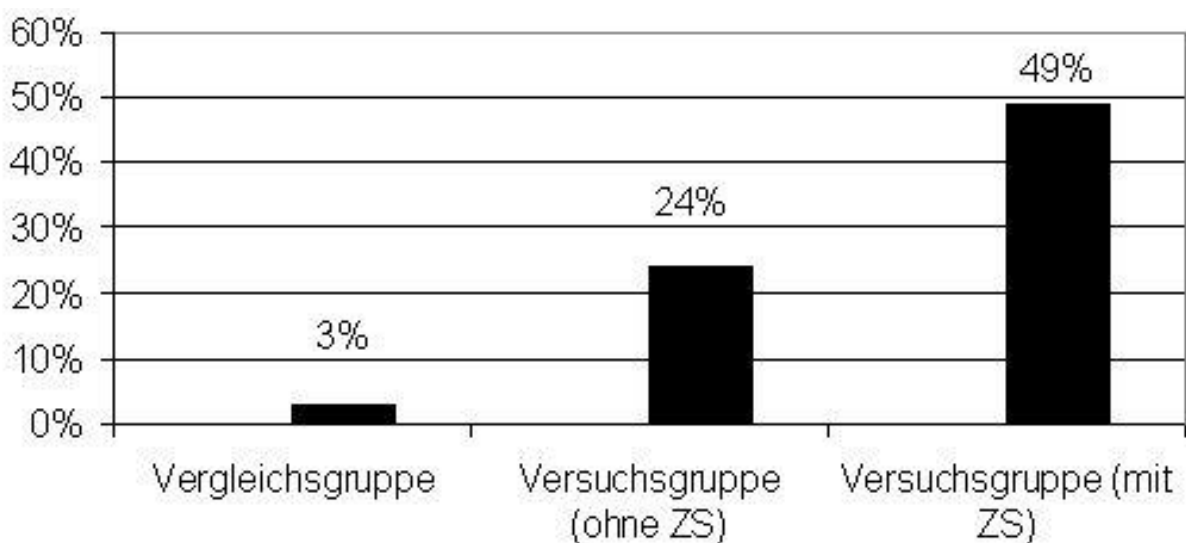
Grafik 8 Kompetenzen im Einzelgesang (Juni 2005, Schuljahrgänge 2/3) im Vergleich zum Schulanfang (September 2003) sowie zu Klassen ohne Flötenunterricht

Im Grunde genommen waren sowohl Lehrkräfte als auch Versuchsleitung zunächst enttäuscht, dass die Sololeistungen der Kinder nicht deutlich besser ausfielen. Auch im Vergleich zum ersten Versuchslied sangen viele Kinder immer noch tiefer als ursprünglich angestimmt.

In der Auswertungstagung Mitte Oktober sollen Umstände und mögliche Ursachen diskutiert werden. Eine Ursache konnte jedoch bereits in der ersten Durchsicht der Videoaufnahmen vermutet werden: Die meisten Lehrkräfte (außer in vier Fällen) verzichteten auf das mögliche Zwischenspiel (ZS) zwi-

schen den einzelnen Strophen. In all diesen Fällen wirkte es sich gravierend aus, wenn ein einzelner Schüler die Ausgangstonart verfehlte. Die Klasse nahm das Beispiel auf und von diesem Kind an blieben Solisten und Klasse in der tieferen Tonart (dabei durchaus oft melodisch-rhythmisch korrekt).

Dort, wo die Lehrkräfte die korrekte Tonhöhe (a' - c'' –a') des Strophenbeginns nach jedem Refrain wieder rekonstruierten, gelang 49% der Kinder der Versuchsklassen der korrekte und klangschöne Gesang in F-Dur.



Grafik 9 Anteil der Kinder, die im Liedgesang (Einzelvortrag) c'' erreichten

Evtl. werden wir auch in den übrigen Klassen den Gesang dieses Liedes wiederholen und ganz bewusst vor jedem Solo die Ausgangstonart durch instrumentale Zwischenspiele festigen.

Falls dann die Ergebnisse ähnlich ausfallen wie in den so unterstützten Klassen, wäre ein hinreichender Nachweis gegeben, dass in der Grundschule das Singen in hohen Tonlagen auch heute noch durchaus möglich ist und dass bereits das Erlernen und Spielen eines Musikinstruments im normalen Musikunterricht diesen Kompetenzerwerb unterstützt.

Insofern waren wir froh, nicht den universitären Bitten aus der Anfangsuntersuchung um Benachrichtigung der Eltern über vermeintliche Stimmstörungen gefolgt zu sein. Kinder und Eltern wären unnötig verunsichert worden, das Heer der „*Ich kann nicht singen*“ – Menschen hätte sich wieder um einige Unglückliche erweitert, wenn die in solchen Fällen sich selbst erfüllenden Prophezeiungen eintreten würden.

Die Entwicklung der Singeleistungen solcher Kinder aus einer im Ausgangstest besonders „singschwachen“ Klasse spricht für sich:

- Von den 11 Erstklässlern sang im Herbst 2003 ein einziges Kind in D-Dur, der vorgegebenen Tonart. Zwei Kinder sangen in C-Dur, jeweils ein Kind in H- Dur bzw. (tief) in A-Dur.
- Über die Hälfte der Kinder sprach damals eher im Rhythmus als dass sie sangen. Von diesen sechs „Sprechsängern“ sangen im Juni 2005, einfach nach zwei Schuljahren Musikunterricht mit integriertem Flötenlernen, ohne Arzt und Therapie:
- 1 Kind intonationssicher in C-Dur,
- 1 Kind intonationssicher in D-Dur,
- 1 Kind mit leichten melodischen Ungenauigkeiten in E-Dur und
- 1 Kind absolut fehlerfrei in F-Dur!
- „Sprechsänger“ befanden sich in der nunmehr zweiten Klasse keine.

Zusatzaufgabe für leistungsstarke Kinder: „Eh noch der Lenz beginnt“

Nur in drei Schulen wurde diese Aufgabe in die Zwischenauswertung mit aufgenommen. Darunter befanden sich zwei 2. Klassen und eine 3. Klasse (die seit der 1. Klasse Blockflöte lernt). Von den Zweitklässlern bewältigten lediglich zwei Kinder das Flötenspiel dieses Liedes korrekt. Alle anderen hatten große Probleme mit d' und vor allem c'. Sie versuchten jedoch unermüdlich immer wieder, diesen Ton doch noch zu schaffen. Singen konnte kein Kind der 2. Klassen dieses Lied korrekt. Der Liedumfang ist zwar nicht größer als bei den beiden „Pflichtliedern“, die Melodie ist jedoch aufsteigend gestaltet. Von den Drittklässlern bewältigten alle Kinder das Flötenspiel des Liedes korrekt, auch d' und c“. Auch der Gesang war hier nahezu perfekt.

Möglicherweise ist dieses Lied, sowohl was Instrumental- als auch Vokalansforderungen betrifft, eher eine Aufgabe für die noch ausstehende Abschlussuntersuchung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen zur Bestimmung der musikalischen Kompetenz am Ende der Grundschulzeit.

3 Ausblick

Die erste Veröffentlichung im Landesschulversuch „Musikbetonte Grundschulen“ ist mit dem „Familienmusizieren in der Grundschule“ im Sommer 2005 vom LISA herausgegeben worden. Jede Grundschule in Sachsen-Anhalt hat solch ein Heft erhalten und damit viele praktische und erfolgreich erprobte Ideen zur Verfügung gestellt bekommen, wie in den ersten Klassen mit Kindern, Eltern und Großeltern gemeinsam in der Schule gesungen, getanzt, musiziert werden kann. Musik lernen und mit Freude praktizieren können auch Erwachsene wieder. Dass aus manchen dieser Musik-Nachmittage in der Schule regelrechte Musikfeste wurden, aus anderen ein gemütliches Beisammensein mit musikalischen und kulinarischen Genüssen, war dem Einfallsreichtum der Beteiligten zu danken.

Derzeit wird eine „LISA-Flötenschule“ aus den vielen Einzelanregungen, Kompositionen und Gestaltungsvarianten aus den Versuchsschulen zusammengestellt. Wie auch bereits bei der ersten Veröffentlichung sind die Lehrkräfte gleichzeitig die Autorinnen dieses Buches, das im Sommer 2006 erscheinen wird.

Die Videos der Zwischenauswertung werden von den jeweiligen Lehrkräften mit den Aufnahmen vom Schulbeginn verglichen, um unter Berücksichtigung sämtlicher erkennbarer Umfeldbedingungen die musikalische Entwicklung der Kinder der Versuchsklassen einschätzen zu können.

Im neuen Lehrplan Musik für Grundschulen in Sachsen-Anhalt ist der Bereich „Kreativer Umgang mit Musik“ neu aufgenommen worden. Bereits in der Ausgangsuntersuchung sangen einige wenige Kinder Lieder, die sie sich selbst ausgedacht hatten, was sie auf entsprechende Nachfragen der Lehrerin, der das entsprechende Lied unbekannt war, bestätigten. Einzelne Lehrkräfte griffen in Unterricht und Arbeitsgemeinschaften im 2. Schuljahr die (schlummernde) musikalische Kreativität der Kinder auf. Es entstanden reine Instrumentalstücke bzw. Lieder (z.B. im dorischen Modus). Auf diesem Gebiet wird in den verbleibenden zwei Schuljahren des Schulversuchs verstärkt gearbeitet werden.

„Ganz nebenbei“ erfragten wir in unseren mittlerweile über 60 Versuchs- und Netzwerkschulen Eltern, Lehrkräfte und Viertklässler, wie sie zu einer verbindlichen Liederliste stünden, ob es einige Lieder geben sollte, die Kinder im Verlauf ihrer Grundschulzeit singen gelernt haben sollten (mit allen Stro-

phen). Das Ergebnis war zu 94% eine klare Zustimmung - bei 597 beantworteten Fragebögen. Über 550 verschiedene Lieder konnten gezählt werden.

Nach diesen Befunden kann also durchaus zuversichtlich auch in den nächsten beiden Schuljahren im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen weiterhin mit dem Konzept der musikalischen Alphabetisierung gearbeitet werden.

Durch die Einführung des neuen, kompetenzorientierten Lehrplanwerks in Sachsen-Anhalt und die entsprechenden begleitenden Fortbildungen auf Landes- und regionaler Ebene ist zudem zu hoffen, dass die Implementierung der Ergebnisse und Erfahrungen aus dem LSV MuGS an vielen weiteren Grundschulen im Land erfolgt und einer großen Anzahl von Grundschulkindern eine musikalische Grundlagenbildung im ganz alltäglichen Musikunterricht ermöglicht.

Literatur

- Ammer, G.: Ohne Theorie wird auch aus guter Praxis keine Bildung – Musikunterricht in den USA – ein Blick auf den Ursprung unserer deutschen Ensembleklassen. In: nmz 4/2005, S. 16
- Bastian, H. G.: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Mainz 2000
- Bähr, J.; Jank, W.; Schmitt, R.; Schwab, C. (Hsg.): Kooperation von Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen. Endbericht des Landes Hessen und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderung durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Wiesbaden 2000
- Brenne, A.: Ressource Kunst – „Künstlerische Feldforschung“ in der Primarstufe. Münster 2004
- Gräser, L.: Auswertung der Zeichnungen „Musik“. Unveröff. Manuskript zur 1. Fachtagung des LSV Musikbetonte Grundschulen, Halle 2004
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hsg.): Lehrplan Grundschule – Musik. Magdeburg 2005
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung; Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA) (Hsg.): Familienmusizieren in der Grundschule, Halle 2005

Halka Vogt

- Lesch, U.: Zur Singefähigkeit der Schulanfänger. Unveröff. Manuskript zur 1. Fachtagung des LSV Musikbetonte Grundschulen, Halle 2004
- Patry, J.-L.; Spychiger, M.; Weber, E. W.: Musik macht Schule. Biographie und Erkenntnisse eines Schulversuchs. Essen 1993
- Richter, C.: Die Musikwerkstatt. Mainz 1984
- Rossel, H.: Netzwerke für die musikalische Bildung. In: nmz 4/2005, S.9
- Schönherr, C. (Hsg.): Klassenmusizieren in phänomenorientierter Vermittlung. Hamburg 2003
- Schöps, C.: Schüler aus dem Rhythmus. Die Zeit 29/2002
- Wohlers, T.: Mit Pauken und Trompeten. In: Die neue Epoche, www.dieneuepoche.com (16.01.2005)
- Wolf, E. u.a.: Bestimmung der sängerischen Ausgangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern der 1. Klasse. Unveröff. Manuskript zur 1. Fachtagung des LSV Musikbetonte Grundschulen, Halle 2004
- Utech, K.: Auswertung der Bewegungsgestaltung zur Musik. Unveröff. Manuskript zur 1. Fachtagung des LSV Musikbetonte Grundschulen, Halle 2004
- Vogt, J.: (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf> 2004

Halka Vogt
A.-Schweitzer-Straße 33
06114 Halle