

Schilling-Sandvoß, Katharina; Schwarz, Ulrike

Zwei Beispiele aus der Praxis des Musikunterrichts

Hecker, Ulrich [Hrsg.]; Lassek, Maresi [Hrsg.]; Ramseger, Jörg [Hrsg.]: Kinder Lernen Zukunft I. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. Frankfurt am Main : Grundschulverband e.V. 2020, S. 217-225. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 150)



Quellenangabe/ Reference:

Schilling-Sandvoß, Katharina; Schwarz, Ulrike: Zwei Beispiele aus der Praxis des Musikunterrichts - In: Hecker, Ulrich [Hrsg.]; Lassek, Maresi [Hrsg.]; Ramseger, Jörg [Hrsg.]: Kinder Lernen Zukunft I. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. Frankfurt am Main : Grundschulverband e.V. 2020, S. 217-225 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254754 - DOI: 10.25656/01:25475

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254754>

<https://doi.org/10.25656/01:25475>

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

Digitalisiert

Herausgegeben von Ulrich Hecker, Maresi Lassek, Jörg Ramseger

KINDER LERNEN ZUKUNFT

Anforderungen und tragfähige Grundlagen

Grundschulverband e.V.
Frankfurt am Main

Inhalt

Zur Einführung in diesen Band 9

1 Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule

Grundschulverband

Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule 16

Die Grundschule der Zukunft ist ...

... eine Schule der allseitigen Bildung 16

... eine Schule, die Leistungen würdigt und fördert 19

... ein Ort der Lebens- und Lernfreude 20

... eine demokratische Schule 22

... eine Schule individuellen und gemeinsamen Lernens 24

... eine Schule für alle Kinder 25

Der Weg in die Zukunft 27

2 Tragfähige Grundlagen als Bildungsansprüche von Grundschulkindern

Frauke Hildebrandt/Maresi Lassek/Bianka Pergande

Tragfähige Grundlagen: Entwicklung der Persönlichkeit und sozialer Fähigkeiten 30

Frauke Hildebrandt/Bianka Pergande

Soziale Fähigkeiten in der Grundschule entwickeln 44

Philine Schubert

Beteiligungskultur im Miteinander.

Soziales und demokratisches Lernen an der Kinderschule Bremen 54

Horst Bartnitzky

Tragfähige Grundlagen: Deutsch 68

Michael Ritter

Förderung der Lesekompetenz im Deutschunterricht.

Systematische Überlegungen und praktische Beispiele 78

Ulrich Hecker

Vom Recht der Kinder, ihre eigenen Texte zu schreiben

88

Erika Brinkmann

Durch freies Schreiben zur Rechtschreibung

98

Uta Häsel-Weide/Marcus Nührenbörger

Tragfähige Grundlagen: Mathematik 108

Marcus Nührenbörger

Zahlenfolgen und schöne Päckchen.

Muster und Strukturen erkunden und erörtern 119

Uta Häsel-Weide/Ninja Del Piero/Christine Kindt

„Sind Würfel auch Quader?“

Aufbau eines tragfähigen Verständnisses geometrischer Grundformen 131

Vivian Vitt

„Du bist der Sportler, ich bin der Trainer.“

Einfache Aufgaben automatisieren 141

Dorothea Tubach

„9 + 8 rechne ich mit 9 + 9.“ Aufgaben flexibel auf eigenen Wegen

rechnen und Rechenwege verständlich darstellen 149

Detlef Pech

Tragfähige Grundlagen: Sachunterricht 158

Anke Weber

„Wo fange ich an?“ Sachunterricht aus der Didaktik ins Klassenzimmer 168

Sarah Bach

Eine Exkursion ins Museum und ihre mediale Aufbereitung mit *kidipedia* 181

Thorsten Haug

Warum der Magnet in den Fachraum und der Schmetterling in den Klassensaal gehört. Die Bedeutung von Fachräumen für den naturwissenschaftlichen Unterricht 191

Constanze Rora/Lutz Schäfer

Tragfähige Grundlagen: Musik und Bildende Kunst 200

Katharina Schilling-Sandvoß/Ulrike Schwarz

Zwei Beispiele aus der Praxis des Musikunterrichts 217

Lutz Schäfer

Klangbilder und Bildklänge 226

Andrea Probst

Tragfähige Grundlagen: Bewegung und Sport 241

Herke Alberts

Sport und Bewegung in offenen Ganztagschulen 251

Viktoria Markmann

Bewegungserfahrungen sammeln und seinen Körper kennenlernen. Turnen in der Schule 262

3 Fächerverbindende Pädagogik

Hans Brügelmann

Pädagogische Leistungskultur statt Ziffernnoten 274

Ulrich Hecker

Kinder(n) zeigen, was sie können.
Leistungen wahrnehmen – würdigen – fördern 280

Horst Bartnitzky

Sinnhaft und interaktiv – Kernprinzipien jeder kindersensiblen Didaktik 293

Autorinnen und Autoren 315

Zwei Beispiele aus der Praxis des Musikunterrichts

Die hier vorgestellten Beispiele aus der Praxis des Musikunterrichts in dritten und vierten Klassen stellen vielfältige Bezüge her zu den vier im Beitrag von Constanze Rora und Lutz Schäfer beschriebenen Dimensionen ästhetischer Erfahrung und möchten Anregung sein, ästhetische Erfahrungen im eigenen Unterricht zu ermöglichen.

Es werden jeweils zunächst der Ablauf des Unterrichtsvorschlags vorgestellt und dann in einem weiteren Schritt die Bezüge zum theoretischen Rahmen aufgezeigt.

Beispiel 1: Übertragung von Musik in andere Ausdrucksformen (Katharina Schilling-Sandvoß)

Benötigtes Material: Hörbeispiel, Arbeitsauftrag für jedes Kind, Tonpapier, Vogelsand, Becher, Blatt mit der Struktur des Elfchens

Als Hörbeispiel wird beispielhaft Antonio Vivaldi: „Le quattro stagioni“ („Die vier Jahreszeiten“) op. 8, Concerto f-moll „L'inverno“ („Der Winter“), 3. Satz: Allegro gewählt.¹

Hinweise zur Umsetzung

Die Umsetzung der Aufgaben ist für eine dritte oder vierte Klasse der Grundschule geeignet und lässt sich im Rahmen einer Unterrichtsstunde realisieren. Das Sandmalen und Bauen der Standbilder ist auch ohne vorherige Erfahrung möglich, mit der Struktur eines Elfchens² sollten die Kinder vorab vertraut sein und sie schon früher erprobt haben.

Die Lehrkraft kündigt an, dass ein Musikstück gehört wird und dass die Musik von Menschen erzählt, die auf dem Eis laufen.

-
- 1) Grundsätzlich lassen sich auch andere – auch nicht programmatische – Musikstücke verwenden, die sowohl strukturelle als auch assoziative Anknüpfungspunkte bieten und sich daher in unterschiedliche Ausdrucksformen übertragen lassen.
 - 2) Elfchen-Gedichte bestehen aus elf Wörtern, die in festgelegter Form auf fünf Zeilen verteilt werden. Das Elfchen kann sich nach dem folgenden Bauplan richten:
 1. Zeile: Ein Wort (ein Gegenstand, ein Gedanke, ein Adjektiv).
 2. Zeile: Zwei Wörter, die das Wort beschreiben.
 3. Zeile: Drei Wörter, die beschreiben, wie das Wort ist oder was es tut.
 4. Zeile: Vier Wörter, die sagen, was der Schreiber denkt oder fühlt.
 5. Zeile: Ein Wort, das alles zusammenfasst.

Danach erfahren die Kinder, dass sie unter den drei Möglichkeiten – Sandmalen, Standbilder bauen oder Elfchen schreiben – wählen können und was damit gemeint ist. Nachdem die Kinder sich für eine Umsetzungsmöglichkeit entschieden haben, lesen sie die schriftlichen Arbeitsaufträge:

Sandmalen

Die Musik erzählt vom Laufen auf dem Eis.

Male beim Hören der Musik mit den Händen im Sand, so wie sich die Läufer auf dem Eis bewegen.

Wenn Du willst, kannst Du gerne auch die Augen dabei schließen.

Standbilder

Die Musik erzählt vom Laufen auf dem Eis.

Eine Partnerin / ein Partner ist eine Bildhauerin oder ein Bildhauer und formt aus der anderen Partnerin / dem anderen Partner eine Statue, die zur Musik passt. Die „Statue“ kann die Augen schließen, muss es aber nicht.

Wenn die Statue fertig ist oder wenn ein Teil der Musik zu Ende ist, könnt ihr immer wieder die Rollen tauschen.

Statuen können stehen, sitzen oder auch liegen.

Elfchen

Die Musik erzählt vom Laufen auf dem Eis.

Was hast Du alles gehört, was ist Dir aufgefallen? Was hast Du Dir beim Hören der Musik vorgestellt?

Schreibe zur Musik aus dem Winterstück ein Elfchen-Gedicht.

Anschließend werden Fragen geklärt und die Aktionen vorbereitet. Für das Sandmalen muss der Sand auf dem Tonpapier verteilt werden, ein großer Becher pro Bogen reicht. Für das Bauen der Standbilder einigen sich die Kinder darauf, wer zuerst Bildhauer*in und wer Statue ist. Für das Elfchen gibt es ein vorbereitetes Blatt, das die Zeilen und die jeweilige Zahl der Wörter verdeutlicht.

Die Kinder lesen die Arbeitsaufträge und alle Fragen werden geklärt. Erst wenn alle bereit sind, wird die Musik gehört.

Mit dem Malen und dem Bauen der Standbilder soll direkt mit dem Hören der Musik begonnen werden, um die Eindrücke möglichst spontan umzusetzen. Das Schreiben braucht zunächst einen eigenen Moment der Wahrnehmung.

Während die Elfchen noch zu Ende geschrieben werden, können die Bilder und Standbilder bereits angeschaut werden. Dazu wird die Musik noch einmal gehört. Anschließend können auch die Elfchen vorgelesen werden.

Über alle Ergebnisse tauschen sich die Kinder anschließend aus: Sie suchen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Sandbildern (s. Abb.) und sprechen dabei auch über ihre Wahrnehmung der Musik. Sie sprechen über die entstandenen Sandbilder-Figuren und begründen, weshalb sie gut zur Musik passen. Sie überlegen, wie die Musik die Gedichte angeregt hat.



Bezugspunkte zu den vier Dimensionen ästhetischer Erfahrung

Die Übertragung von Musik oder von Höreindrücken in andere Ausdrucksbereiche kann Kindern ein tiefes Verständnis und eine Interpretation von Musik jenseits analytischer Zugänge eröffnen. Im Mittelpunkt steht nicht das Musikwerk, das Kindern erschlossen werden soll, sondern im Mittelpunkt stehen die Kinder und ihre Möglichkeiten, sich im handelnden Umgang mit Musik einen eigenen Zugang zu erschließen. Mit der Transformation der Musik in Bewegung, metrisch gebunden oder ungebunden, in Sprache, Bild oder Szene können formale, strukturelle oder ästhetische Merkmale sichtbar und erfahrbar werden. Die Verbindung von Rezeption, Produktion und Kommunikation in Gestaltungsprozessen wird Grundlage ästhetischer Erfahrungen.³

Wahrnehmen und Empfinden

Im Sinne einer Arbeit am gemeinsamen Gegenstand wird den Kindern bei diesem Beispiel die Chance gegeben, den Ausdrucksbereich selbst zu wählen. Zur Auswahl stehen die Möglichkeiten, beim Musikhören in Sand zu malen, eine Standfigur zu erstellen oder ein Elfchen zu schreiben. Alle Umsetzungsmöglichkeiten können gleichzeitig beim Hören ausgeführt oder begonnen werden, halten den flüchtigen musikalischen Eindruck fest und bringen innere Bilder oder Vorstellungen nach außen, lassen Ausdrucksgehalt, Charakter oder in der Musik steckende Assoziationen erfahren und Merkmale und Struktur der Musik, wie Tempo- und Lautstärkewechsel, erkennen. Die beiden ersten Aktionen erfordern zudem keinen sprachlichen Ausdruck.

3) Vgl. Rora/Schäfer, 202 f.

Darstellen und Gestalten

Im Sinne aktiven Musikhörens ist das Malen mit oder nach Musik eine Möglichkeit, Musik bewusster, intensiver und differenzierter wahrzunehmen und zu visualisieren. Beim spontanen oder automatischen Musikmalen wird während des Hörens unmittelbar zur Musik der Klangverlauf auf das Papier übertragen und die Struktur der Musik intensiv wahrnehmend mitvollzogen. Als Material wird in diesem Beispiel Sand verwendet, der zusätzlich die haptische Wahrnehmung anregt.

Standbilder zu Musik sind als Methode der szenischen Interpretation von Musiktheater bekannt, eignen sich aber auch, um assoziative Eindrücke und die Stimmung von Instrumentalmusik zu übertragen. Während des Hörens modelliert ein Kind als Bildhauerin oder Bildhauer aus einem anderen eine zur Musik passende Statue. Die Verständigung über die Musik erfolgt über den Körper und die Körperwahrnehmung.

Die Aufgabe, ein Elfchen zu schreiben, bildet eine Brücke zum Deutschunterricht. Klare Regeln zu Struktur und Gestaltung dieses Gedichts aus fünf Zeilen und elf Wörtern geben einen klaren Orientierungsrahmen und können gerade deshalb den kreativen sprachlichen Ausdruck von Kindern anregen, auch in der Verständigung über musikalische Eindrücke. Auch wenn das Schreiben durch die Musik ausgelöst wird, können die Kinder sich mit dieser Methode am weitesten von den Merkmalen und der Struktur der Musik entfernen: „Ein Gedicht ist eine eigenständige künstlerische Schöpfung, mit der ein Hörer mit dem Musikstück korrespondiert.“⁴

Verstehen und Deuten

Durch die Möglichkeit, den Zugang selbst zu wählen, werden unterschiedliche Herangehensweisen, unterschiedliche Lernergebnisse und Lernerträge als Selbstverständlichkeit angenommen. Jedem Kind soll die Arbeit an einer im Kontext sinnvollen Aufgabe ermöglicht werden, die einen eigenständigen Zugang zu dem Thema oder Inhalt erlaubt und zu einer jeweils eigenen Deutung führt. Alle gewählten Methoden bieten Anlässe, die Ergebnisse wahrzunehmen und sich anschließend über die subjektiven Höreindrücke zu verständigen.

Zum Weiterlesen

Georg Biegholdt (Hg.) (2019): Aktives Musikhören. Praxisbuch zur Rezeptionsdidaktik im Musikunterricht. Innsbruck u. a.: Helbling

Micaëla Grohé / Christiane Jasper (2016): Methodenrepertoire Musikunterricht. Zugänge – Lernwege – Aufgaben. Innsbruck u. a.: Helbling

4) Birgit Jeschonneck: Ein Gedicht oder eine Geschichte schreiben. In: Georg Biegholdt (Hg.) (2019): Aktives Musikhören. Praxisbuch zur Rezeptionsdidaktik im Musikunterricht. Innsbruck u. a., 128

Beispiel 2: Freie Improvisation (Ulrike Schwarz)

Es geht um freie Improvisation – frei im Sinne metrisch und tonal ungebundener Musik, die nicht an einen bestimmten Stil gebunden ist – und auch frei von außermusikalischen Referenzen, wie zum Beispiel Bildern, Geschichten, Wetterereignissen oder Ähnlichem.

Setting für alle Spielanweisungen

Die Klasse sitzt mit der Lehrkraft im Stuhlkreis. In der Kreismitte liegen etwa zehn unterschiedliche Instrumente des kleinen Schlagwerks am Boden unter einem Tuch. Durch Abzählen werden drei Zufallsgruppen gebildet. Jede Gruppe wird einmal spielen – und bei den beiden anderen Runden als aufmerksames Publikum gefragt sein.

Zeitbedarf: Etwa eine Stunde, es ist jedoch sinnvoll, flexible Zeitreserven einzuplanen, um reagieren zu können auf das, was sich in der Arbeit mit der Klasse entwickelt.

Jede Spielrunde findet im selben Rahmen statt. Die Spieler*innen wählen ein Instrument aus dem Angebot und stellen sich in einem Innenkreis auf, sodass sie sich gegenseitig sehen können. Die restlichen Instrumente bleiben am Boden liegen und werden wieder abgedeckt.⁵

Sobald die Spielanweisung für alle klar ist, kehrt Ruhe ein. Die Lehrkraft definiert, wann es still ist, und gibt dann ein leises Startzeichen. Daraufhin beginnen die Spieler*innen im eigenen Tempo in Gedanken unhörbar bis zehn zu zählen. Sobald das eigene Zählen abgeschlossen ist, gilt das Stück individuell als eröffnet. Wichtig: Beim Spielen nicht sprechen!

Nachdem der letzte Ton verklungen ist, hat das Publikum die Aufgabe, mit dem Klatschen noch einen Moment zu warten. Dies ist wichtig, um sicherzugehen, dass das Stück wirklich beendet ist und es sich bei der Stille nicht um eine Pause gehandelt hat.

Direkt im Anschluss setzen sich die Spieler*innen im Innenkreis auf den Boden und legen ihr Instrument mit etwas Abstand sichtbar vor sich ab. In der Reflexion kommt nun zunächst das Publikum zu Wort. Bewährte Impulsfragen sind: „Was ist dir aufgefallen?“, „An was kannst du dich erinnern?“, „Was war so, wie du es erwartet hast, was hat dich überrascht?“

Anschließend äußern sich alle Spieler*innen der Reihe nach. Zu den Impulsfragen für alle kommt nun die Frage „Wie ist es dir ergangen?“ hinzu.

5) Sofern die Kinder die Instrumente noch nicht kennen, sind unbedingt vorab Erkundungsphasen einzubauen, am besten verbunden mit dem Hinweis, drei oder mehr verschiedenartige Klänge zu entdecken, die mit dem gewählten Instrument erzeugt werden können.

Die Lehrkraft übernimmt die Rolle der Moderation. Die Reflexion ist Grundlage für die Entscheidung, ob das Aufgabenformat für die nächste Gruppe wiederholt bzw. verändert wird oder ob in der nächsten Runde eine neue Spielanweisung zur Anwendung kommt.

Stille – „Start“ – 1 ... 10 – „Musik“ – Stille – Applaus – Feedback Publikum – Feedback Spieler*innen

Spielanweisungen

1. **Klangkette (Solo – Duo – Solo – ...):** Die Musik beginnt mit einem Solo von Spieler*in 1 (S1). Nach einiger Zeit setzt S2 ein, es entsteht ein Duo. S1 steigt nach einer Weile aus und entlässt S2 in ein Solo, das durch Einsatz S3 dann zum neuen Duo wird. So geht es weiter, bis alle S gespielt haben. Die Musik endet mit dem letzten Solo. Die Reihenfolge der Einsätze wird im Voraus festgelegt (reihum).

„Musik 1“: Solo – Duo – Solo – Duo – (etc.) – Solo (Ende)

2. **Gemeinsames Ende:** Die gemeinsam gespielte Musik beginnt leise, wird laut, wird wieder leise und endet, ohne dass eine Spielerin oder ein Spieler durch Zeichen oder Blicke das Ende „dirigiert“. Das Ende darf auch erreicht werden, indem nach und nach Spieler*innen aussteigen.

„Musik 2“: $p < f > p$ (Ende)

3. **Solo – Tutti – Solo – Tutti:** Die Musik beginnt mit einem Solo, es wird jedoch nicht vorab vereinbart, von wem dieses gespielt wird. Nach einiger Zeit steigen die anderen mit ein, es entsteht eine Tutti-Situation. Nach und nach steigen wieder alle aus, bis auf eine neue Solistin bzw. einen neuen Solisten. Nach dem nächsten Tutti endet die Musik. Für das Ende gilt wieder: kein Dirigat.

„Musik 3“: Solo – Tutti – Solo – Tutti (Ende)

Bezugspunkte zu den vier Dimensionen ästhetischer Erfahrung

Das Improvisieren mit Grundschulkindern nach diesen Vorgaben ermöglicht in hohem Maße ästhetische Erfahrungen, wie im Folgenden dargelegt wird.

Wahrnehmen und Empfinden – der ästhetische Raum

Durch die eingeforderte Stille und die Expansion der fokussierten gespannten Aufmerksamkeit beim inneren Zählen vor den Improvisationen kreieren und betreten die Beteiligten einen „ästhetischen Raum“. Das Wahrnehmen eines Klangs, der ansonsten im Setting des Musikunterrichts nicht sonder-

lich überraschend sein mag, führt in diesem ästhetischen Raum zu eben dem staunenden Aufmerken, das als wichtige Grundvoraussetzung für ästhetische Erfahrungen gilt.⁶ Der Lehrkraft kommt hier die Aufgabe zu, mittels einer „sensiblen „Inszenierung“⁷ die Entstehung des ästhetischen Raums zu ermöglichen. Sie hat eine starke Vorbildfunktion in der Art, wie sie selbst die Spannung und Konzentration aufrechterhält.

Verstehen und Deuten

Die im Vorfeld festgelegten Regeln für die Improvisation erzeugen Hörerwartungen, zu denen sich die wahrgenommenen Ereignisse in Beziehung setzen. Die Spieler*innen deuten während des Spiels das von ihnen Wahrgenommene. In Spielanweisung 2 „Gemeinsames Ende“ beispielsweise stellen sie Hypothesen darüber an, ob sich die anderen Spieler*innen bereits im letzten Teil befinden und das Stück schon auf das Ende zusteuert – oder ob das Crescendo sich noch weiter steigern wird.

Darstellen und Gestalten

Zeitgleich bringen sie sich mit ihren individuellen musikalischen Äußerungen in den kollektiven Gestaltungsprozess ein und beeinflussen ihn. In diesem dialektischen Wechsel aus Selbst und Welt kommt es häufig zu einem Versinken in der Musik, zum „Genuss erfüllter Gegenwart“⁸ oder Flow-Erlebnis.⁹

Kommunikation und Interaktion

Kommunikation und Interaktion finden auf mehreren Ebenen statt. Im Prozess des Improvisierens führen die blitzschnell ablaufenden Prozesse von Wahrnehmung, Deutung und aktiver Gestaltung zu einer **Kommunikation auf musikalischer Ebene**. Um dies zu erreichen, ist es unabdingbar, dass die Spieler*innen auf verbale Kommunikation während des Musizierens verzichten. Selbst körpersprachliche Äußerungen stehen einer genuin musikalischen Kommunikation im Wege. Sie bieten gewissermaßen eine Abkürzung an auf dem Weg zur (äußerlichen) Aufgabenerfüllung – auf Kosten vertiefter musikalischer Erfahrungen. Ein gemeinsamer Schluss kommt zwar zustande, wenn ein*e Spieler*in durch Blicke oder Gesten zu verstehen gibt, dass das Stück zu Ende sei. Die wertvollen inneren Prozesse jedoch, die das Wahrgenommene und die eigenen Äußerungen in Verbindung bringen, werden unterwandert.

6) Vgl. Rora/Schäfer, 202

7) Rora/Schäfer, 208

8) Duncker (1999), zitiert nach Rora/Schäfer, 203

9) Vgl. Rora/Schäfer, 203

In der Praxis führt dies unter Umständen dazu, dass eine Gruppe das Stück „Gemeinsames Ende“ etliche Minuten lang spielt und offensichtlich bereits mehrere (erfolglose) Versuche stattgefunden haben, das Stück zu beenden. Hier ist es von enormer Bedeutung, dass die Lehrkraft klar in der Rolle der Prozessbegleiter*in verweilt und jegliche – auch körpersprachliche – Äußerung vermeidet, die den Spielenden die Verantwortung für das Finden eines Schlusses abnimmt. Ihre Aufgabe ist in erster Linie die Aufrechterhaltung des ästhetischen Raums, unter anderem durch fokussierte Aufmerksamkeit und starke Präsenz.

Nur in seltenen Ausnahmen, wenn die Situation zu kippen droht und einzelne oder mehrere Kinder in Bedrängnis kommen, sollte die Situation aufgelöst werden.

In der Reflexionsphase verlagert sich die **Kommunikation auf eine verbale Ebene**. Zum einen entwickeln die Kinder hierbei eine Fachsprache zur Beschreibung von Musik und trainieren ihr musikalisches Gedächtnis, zum anderen bietet die Reflexionsphase eine große Chance für den Ausbau sozialer Kompetenzen.

Das Bedürfnis, das Erlebte in Worte zu fassen, ist für Zuhörende wie Spielende in der Regel groß. Es handelt sich hier um den bereits erwähnten Selbstausdruck, der unbedingt des Schutzes vor einer normierenden Bewertung bedarf.¹⁰ Die Lehrkraft hat nun moderierende Funktion und unterstützt die Kinder darin, auch ihrerseits wertfreie Äußerungen zu formulieren und so vertieftes Verständnis und Akzeptanz zu entwickeln für individuelle Perspektiven. Die Kinder werden hier in ihrer Ambiguitätstoleranz gefordert.

Formulierungshilfen wie „Für mich war es ...“, „Ich habe mich gewundert ...“ „Mir ist aufgefallen ...“ ermöglichen hier den Einstieg. Häufig verhandeln Kinder in diesen Reflexionen höchst komplexe soziale Prozesse auf einem neutralen Terrain.

Eine Situation, wie ich sie immer wieder erlebe, ist die folgende: Bei der Spielanweisung 2 „Gemeinsames Ende“ spielt ein Kind mit solch motorischer Freude Handtrommel, dass es kaum mitbekommt, was um es herum passiert. Als es realisiert, dass die anderen schon nach und nach aufhören, merkt es, dass es niemand aufhält, ihm niemand, wie sonst immer, sagt, es solle aufhören, leise sein, still sitzen. Es genießt die Situation sichtlich und reizt sie aus. Nach und nach setzen die irritierten Mitspieler*innen wieder ein, es entsteht eine Art Coda mit transparenter und doch energiegeladener Musik. Als die Coda sich ebenfalls dem Ende nähert, ist es wieder das Kind mit der Handtrommel, das die Chance zum Solo nutzt. Erst nachdem etliche Kinder schon angefangen haben, ihren Unmut deutlich zu machen, beendet es sein Spiel, das Stück ist zu Ende.

10) Vgl. Rora/Schäfer, 209

Ob sich eine solche Situation in der Reflexion als gewinnbringend für alle erweisen kann, hängt maßgeblich vom Verhalten der Lehrkraft ab. Sie ist unbedingt gefordert, jegliche Form eines wertenden Kommentars, und sei er noch so subtil im Bereich der Körpersprache angesiedelt, zu unterlassen. Die irritierten Kinder schauen zur Lehrkraft und brauchen die Rückversicherung: Ja, das ist okay, was gerade passiert, die Verantwortung für diese Gestaltung liegt tatsächlich ganz bei uns, aber die Lehrkraft ist präsent und gewährleistet einen geschützten Raum.

So kann es gelingen, dass die Kinder sich im Gespräch gegenseitig auf der Sachebene spiegeln, wie sie das Spiel der jeweils anderen erlebt haben. Da es keine richtige oder falsche Lösung für die Aufgabenstellung gibt, können hier lediglich unterschiedliche Wahrnehmungen und Perspektiven aufgezeigt und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Das Kind, das den Schluss so lange herausgezögert hat, erfährt, dass es manchen anderen zu lange gedauert hat, es die Geduld einzelner Kinder überstrapaziert hat. Möglicherweise erfährt aber auch das Kind, das schon viel früher ein Ende setzen wollte, dass aus der Perspektive von Mitschüler*innen das Stück durch die spontan entstandene Coda erst so richtig spannend geworden ist – und dass das zunächst irritierende Verhalten des Kindes mit der Handtrommel letztendlich zu einem künstlerisch wertvollen Moment geführt hat, den wiederum viele Kinder als lustvoll erlebt haben.

Zum Weiterlesen

Schwabe, Matthias (2016): Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter