

Grundlagen und
Arbeitshilfen



Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe

Fachliche Fundierung, Settings und
Querschnittsthemen früher musikalischer
Bildung in und mit der Musikschule



VdM
Verband deutscher
Musikschulen

Impressum

Herausgegeben vom Verband deutscher Musikschulen e.V.

VdM Verband deutscher Musikschulen e.V.,
Bundesgeschäftsführer: Raphael Amend
Plittersdorfer Straße 93, 53173 Bonn
Tel. 0228/95706-0, Fax 0228/95706-33
vdm@musikschulen.de, www.musikschulen.de

Neuaufgabe 2025

© VdM Verlag, Bonn 2025

Alle Rechte vorbehalten – Printed in Germany

Nachdruck, auch auszugsweise, bedarf der Genehmigung des Verlages

ISBN 978-3-949043-08-6

Gesamtredaktion: Michael Dartsch, Renate Reitingen, Barbara Stiller

Texte: Andrea Betz, Michael Dartsch, Constanze Heller, Emine Yaprak Kotzian, Renate Kühnel,
Severin Krieger, Cordula Reiner-Wormit, Renate Reitingen, Gabriele Rüll, Johanna Schönbeck,
Friederike Stahmer, Barbara Stiller, Heike Vajen, Robert Wagner

Koordination: Matthias Pannes

Layout und Satzgestaltung: Kerstin Heiderich, VdM

Titelfotos: Musik- und Kunstschule Bruchsal/Stefan Fuchs; Leo Kestenberg Musikschule Berlin;

Musikschule Eching/Veronika Hofer; Hermann Veeh GmbH & Co.KG;

Musik- und Kunstschule Bruchsal/Stefan Fuchs; Rheinische Musikschule/Anja Leu

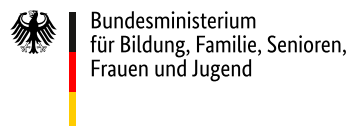
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Luding Druck + Medien, Kronberg im Taunus

Veröffentlicht mit Unterstützung des Bundesministeriums für
Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe

Fachliche Fundierung, Settings und
Querschnittsthemen früher musikalischer
Bildung in und mit der Musikschule

Gefördert vom:



Im Rahmen des:



Hinweis: In dieser Publikation obliegt die Wahl einer Form gendersensibler Sprache grundsätzlich den Personen, die die einzelnen Texte verfasst haben. Unabhängig von der jeweils gewählten Form sind ausdrücklich alle Geschlechter und Geschlechtsidentitäten (divers/männlich/weiblich) gemeint.

Grußwort und Vorwort	4
1. Einleitung	9
2. Fachliche Fundierung	13
2.1 Grundlagen der Arbeit in der frühen musikalischen Bildung	14
2.2 Spezifische didaktische Orientierungen für die Arbeit mit unterschiedlichen Altersgruppen	29
2.3 Musikpädagogische Konzeptionen in der frühen musikalischen Bildung	43
2.3.1 Singen mit Kindern	44
2.3.2 Grundlegender Unterricht auf Instrumenten	46
2.3.3 Rhythmik	48
2.3.4 Orff-Schulwerk	53
2.3.5 Music Learning Theory	58
2.3.6 Solfège	62
2.4 Ausblick: Weiterführende Angebote	64
3. Settings	67
3.1 Settings in der Musikschule	69
3.1.1 Settings mit Kindergruppen	70
3.1.2 Settings mit Kindern und ihren privaten Bezugspersonen	75
3.1.3 Settings mit Familien	78
3.1.4 Settings mit einem Kind und Lehrperson	81
3.1.5 Settings mit einem Kind, einer privaten Bezugsperson und Lehrperson	83
3.2 Kooperationen	84
3.2.1 Kooperationen mit Einrichtungen der Kindertagesbetreuung	88
3.2.2 Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen	92
3.2.3 Kooperationen mit Fördereinrichtungen	96
3.2.4 Kooperationen mit Einrichtungen für ältere Menschen	103
3.2.5 Kooperationen mit Jugendkunstschulen	109
3.2.6 Kooperationen mit Kulturinstitutionen	112
3.3 Angebotsformen	115
3.3.1 Unterricht	116
3.3.2 Projekte	117
3.3.3 Aufführungen	119
3.3.4 Situative Arbeit	122
3.3.5 Klanglabore	123
3.3.6 Musiktherapie	126

4. Querschnittsthemen	131
4.1 Digitalisierung	133
4.2 Dimensionen der Vielfalt	137
4.3 Inklusion	143
4.4 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien	145
4.5 Solperim als Beispiel für Begabungsförderung	149
4.6 Teamteaching und Tandemunterricht	150
4.7 Zum Kunst- und Musikverständnis	154
4.8 Elternpädagogik	157
4.9 Übergänge	163
4.10 Frühe musikalische Bildung für nachhaltige Entwicklung in gesellschaftlicher Verantwortung	168
4.11 Musik und das gute Leben für alle	172
5. Literatur	173
5.1 Lehrwerke	175
5.2 Fachliteratur	178
5.3 Materialien zu einzelnen Inhaltsbereichen	182

Grußwort der Bundesministerin für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Karin Prien

Sehr geehrte Damen und Herren,

Musik ist eine Sprache, die keine Übersetzung braucht – sie erreicht Menschen unmittelbar. Und sie ist ein bedeutender Teil der allgemeinen Bildung: Besonders in den ersten Lebensjahren kann sie Kindern Türen zu einer Welt voller Ausdrucksmöglichkeiten öffnen. Frühe musikalische Erfahrungen fördern Wahrnehmung, Motorik, kognitive Fähigkeiten sowie emotionale und soziale Kompetenz. Sie fördern die sprachliche Entwicklung, stärken das

soziale Miteinander und schaffen ein solides Fundament für gelingende Bildungsbiografien und ein erfülltes Leben.

Ob beim gemeinsamen Singen in Eltern-Kind-Gruppen, beim ersten Musizieren im Kindergarten, im Kinderchor oder beim Erlernen eines Instruments – musikalische Bildung eröffnet Kindern zahlreiche Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten. Sie stärkt das Selbstvertrauen und schafft Gemeinschaft.

Die öffentlichen Musikschulen leisten dazu einen unverzichtbaren Beitrag. An mehr als 4.000 Standorten bieten sie über 1,5 Millionen Schülerinnen und Schülern hochwertige musikalische Bildung. Die Elementare Musikpädagogik ist eine tragende Säule dieses umfassenden Angebots. In fast 10.000 engen Kooperationen mit Kindertagesstätten und Grundschulen stellen sie sicher, dass möglichst viele Kinder früh von den Chancen musikalischer Bildung profitieren können.

Der neue Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe geht gezielt auf die unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern und ihren Familien ein. Er beschreibt unter Einbeziehung aktueller Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis, wie frühe musikalische Bildungsangebote wirken. Damit bietet er eine verlässliche Grundlage für eine kindgerechte und zeitgemäße musikalische Bildung.

Vierzehn Jahre nach der Veröffentlichung des letzten Bildungsplans hat sich vieles verändert – in der Gesellschaft ebenso wie im Fach selbst. Dazu gehört, Antworten auf Themen wie Inklusion, kulturelle Teilhabe und den sinnvollen Einsatz digitaler Medien zu finden. Der neue Bildungsplan stellt sich diesen aktuellen Herausforderungen unserer Zeit mit praxisnahen Anregungen, die direkt in den musikpädagogischen Alltag eingebunden werden können.

Der Bildungsplan dient auch als Korrespondenzpapier zu den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder. Er rückt die besonderen Chancen und Möglichkeiten elementarer musikalischer Bildungsangebote in den Mittelpunkt – in den öffentlichen Musikschulen, in den zahlreichen Kooperationen mit Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ebenso wie in inklusiven Projekten.

Ich wünsche allen Kindern und Eltern viele bereichernde, freudvolle und prägende musikalische Erfahrungen. Den Lehrkräften danke ich herzlich für ihre wichtige Arbeit und wünsche ihnen Inspiration und Erfolg in ihrer täglichen pädagogischen Praxis. Dem Verband deutscher Musikschulen danke ich für sein Engagement und wünsche ihm weiterhin viel Erfolg bei der Umsetzung dieses bedeutenden Beitrags zur musikalischen Bildung in Deutschland.

Mit freundlichen Grüßen

Karin Prien

Bundesministerin für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend



Foto: Dominik Butzmann

Grußwort des Bundesvorsitzenden des Verbandes deutscher Musikschulen e. V.

Musikalische Bildung ist ein zentraler Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung. Sie fördert nicht nur ästhetische Wahrnehmung und Ausdrucksfähigkeit, sondern auch soziale Kompetenzen, Konzentration und Durchhaltevermögen – Fähigkeiten, die weit über den musikalischen Bereich hinauswirken.

Öffentliche Musikschulen eröffnen allen Kindern und Jugendlichen den Zugang zur Welt der Musik – unabhängig von Herkunft, Bildungshintergrund oder den finanziellen Möglichkeiten

ihrer Familien. In einer Zeit tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen, wachsender Diversität und fortschreitender Digitalisierung ist es umso wichtiger, Kindern von Beginn an verlässliche Räume für musikalisches Erleben, Ausprobieren und gemeinsames Gestalten zu eröffnen.

Der neue „Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe“ greift diese bildungspolitische Verantwortung auf. Er bietet eine verlässliche Grundlage für eine qualitätsvolle, kindgerechte und zeitgemäße musikalische Bildung. Zugleich stärkt er das Profil der Elementarstufe/Grundstufe als ersten Bildungsabschnitt im strukturierten Musikschulunterricht und bietet pädagogischen Fachkräften eine praxisnahe Orientierung, um diesen Auftrag differenziert und verantwortungsvoll umzusetzen.

Diese Neufassung knüpft an die Erstausgabe von 2010 an, die sich bereits bewusst vom klassischen Lehrplanverständnis

gelöst hatte. Gerade Kinder brauchen vielfältige Angebote, die ihnen individuelle Entwicklungswege eröffnen. Der neue Bildungsplan greift diesen Ansatz erneut auf – und führt ihn konsequent weiter. Er rückt die Lebensrealitäten und Bedürfnisse der Kinder und ihrer Familien in den Mittelpunkt und bezieht aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse ebenso ein wie gesellschaftliche Entwicklungen und die gelebte Praxis in den Musikschulen und ihren Kooperationsangeboten.

Besonders hervorzuheben ist die systematische Darstellung der Kontexte, in denen frühe musikalische Bildung heute stattfindet – vom traditionellen Musikschulunterricht über Kooperationen mit Kindertagesstätten und Grundschulen bis hin zu innovativen Formaten wie Klanglaboren, musiktherapeutischen Ansätzen oder situativen musikalischen Settings. Diese Vielfalt spiegelt die Realität unserer Musikschularbeit wider und bietet Lehrkräften wie Leitungspersonen gleichermaßen fundierte und praxisnahe Impulse.

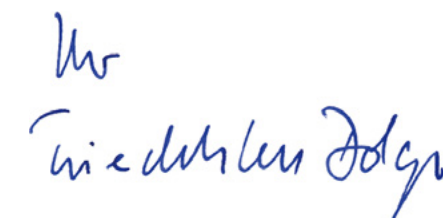
Ein zentrales Anliegen dieses Bildungsplans ist die Wahrung der Methodenfreiheit der Lehrkräfte. Der Plan versteht sich als Einladung zur Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln, zum fachlichen Austausch im Kollegium und zur Weiterentwicklung bestehender Konzepte. Unterschiedliche musikpädagogische Ansätze werden vorgestellt, ohne sie zu bewerten oder zu normieren. So entsteht ein offener und wertschätzender Rahmen, in dem individuelle Lehrstile ebenso Platz haben wie teamorientierte Schulentwicklungsprozesse und konzeptionelle Arbeit.

Die Rubrik „Querschnittsthemen“ macht deutlich, dass musikalische Bildung heute mehr denn je in größere gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet ist. Aspekte wie Inklusion, kulturelle Teilhabe oder digitale Bildung sind längst keine Randthemen mehr – sie gehören ins Zentrum pädagogischen Denkens und Handelns. Der Bildungsplan liefert hierzu nicht nur theoretische Grundlagen, sondern auch praxisnahe Anregungen für eine reflektierte Umsetzung im musikpädagogischen Alltag.

Nicht zuletzt versteht sich dieser Bildungsplan auch als Impulsgeber für den fachlichen Dialog – innerhalb der Musikschulen ebenso wie in der Zusammenarbeit mit externen Partnern. Er fördert ein gemeinsames Begriffsverständnis und schafft eine verlässliche Grundlage für den Austausch zwischen Musikschullehrkräften, pädagogischen Fachkräften aus Kitas und Schulen, Eltern, Leitungspersonen und weiteren Beteiligten. Ziel ist es, möglichst vielen Kindern – unabhängig von Herkunft, Vorerfahrungen oder Lebensumständen – den Zugang zu hochwertiger musikalischer Bildung zu eröffnen.

Mein besonderer Dank gilt allen, die an der Erarbeitung dieses Bildungsplans mitgewirkt haben. Den Autorinnen und Autoren ist es in eindrucksvoller Weise gelungen, wissenschaftliche Fundierung, praktische Relevanz und bildungspolitische Weitsicht miteinander zu verbinden. Ihre Arbeit ist ein großer Gewinn für die Musikschulen – und ein wertvoller Beitrag zur Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildungslandschaft insgesamt.

Ich wünsche dem neuen Bildungsplan weite Verbreitung, aufmerksame Lektüre, intensive Nutzung – und lebendige Diskussionen in den Fachkreisen. Vor allem aber wünsche ich mir, dass er dazu beiträgt, die Bedeutung früher musikalischer Bildung im gesellschaftlichen und politischen Bewusstsein weiter zu stärken – zum Wohl der Kinder und ihrer Zukunft.



Friedrich-Koh Dolge
Bundesvorsitzender Verband deutscher Musikschulen e. V.



1. Einleitung

1. Einleitung

Michael Dartsch, Renate Reitingen, Barbara Stiller

Die vorliegende Neufassung des Bildungsplans für frühe musikalische Bildungsangebote in und mit Musikschulen baut auf dem Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe des Verbandes deutscher Musikschulen auf, der 2010 erschienen ist. In diesem wiederum wurden die Lehrpläne für Musikalische Früherziehung und für Musikalische Grundausbildung des Verbandes aufgehoben. Der programmatische Wechsel vom Lehrplan zum Bildungsplan trug damals der Entwicklung des Fachverständnisses speziell in der Elementaren Musikpädagogik Rechnung, die sich immer weniger einem vordefinierten propädeutischen Stoff als vielmehr einem offenen Bildungsangebot verpflichtet fühlte. Wesentlich war auch die bewusste Anlehnung an die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder. Der Namenswechsel korrespondierte nicht zuletzt auch mit dem Titel des mehrjährigen Projekts „Musikalische Bildung von Anfang an“, das in den Plan mündete.

Vierzehn Jahre später sind die gesellschaftlichen und fachlichen Entwicklungen weiter fortgeschritten. Themen wie Diversity und Digitalisierung haben an Bedeutung gewonnen. Die Elementare Musikpädagogik hat sich als Fachdisziplin weiter konsolidiert und sieht sich gefordert, auf neue gesellschaftspolitische Herausforderungen zu reagieren. Neue Materialien sind entwickelt und veröffentlicht worden. So lag es aus Verbandssicht genauso wie aus Sicht der Fachcommunity nahe, eine Neufassung des Bildungsplans zu erstellen.

Gemäß der Einsicht, dass sich Bildung nicht von außen herstellen, sondern vielmehr anregen, ermöglichen und begünstigen lässt, verzichtet der vorliegende Plan auf die Angabe festgelegter Feinziele, wie man es von einem Lehrplan erwarten könnte. Stattdessen werden in einer fachlichen Fundierung zunächst Grundlagen zum Verständnis der entsprechenden Bildungsangebote entfaltet, bevor schließlich die Spezifika der Arbeit mit einzelnen



Foto: Musik- und Kunstschule Leipzig



Foto: AdobeStock

Altersgruppen dargelegt werden. Diese korrespondieren mit den Angebotsformaten, wie sie der Bildungsplan in der Version von 2010 beschreibt. Fern davon, sich jeglicher Zielvorstellungen zu enthalten, münden die entsprechenden Überlegungen in eine tabellarische Übersicht von Zielen, welche Angeboten für unterschiedliche Altersgruppen zugeordnet sind. Grundsätzlich ist der vorliegende Bildungsplan, wie es für alle Lehr- und Bildungspläne des Verbandes deutscher Musikschulen gilt, der Methodenfreiheit qualifizierter Lehrpersonen verpflichtet. Verschiedene Herangehensweisen sind möglich. Konzeptionen, wie sie in musikpädagogischen Ansätzen und für bestimmte Arbeitsbereiche entwickelt worden sind, werden daher in der Folge von Expert:innen der entsprechenden Gebiete knapp umrissen und nebeneinandergestellt.

Neu im vorliegenden Bildungsplan ist auch die systematische Darstellung der verschiedenen Settings, innerhalb derer frühe musikalische Bildungsangebote stattfinden. Dies geschieht, um einerseits der zunehmenden Komplexität der Kontexte und ihrer jeweiligen Bedingungen Rechnung zu tragen und andererseits dennoch für möglichst viele spezielle Situationen und Angebotsformate gut handhabbare Hinweise für Planung und Umsetzung bereitzustellen. Im Sinne des aktuellen Fachverständnisses entsteht auch hier eine Abkehr von der bisherigen Vorgehensweise, die Bildungsangebote primär nach Inhalten und/oder (vermeintlich homogenen) Ziel- und Altersgruppen getrennt zu behandeln. In diesem Sinne werden sowohl die musikschulspezifischen als auch die kooperationspezifischen Gegebenheiten hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen und didaktischen Besonderheiten beleuchtet. Zudem erfolgt eine Darstellung der gängigen (Unterricht, Projekte, Aufführungen), aber auch neuerer oder weniger verbreiteter Angebotsformen früher musikalischer Bildung (Situative Arbeit, Klanglabore, Musiktherapie) unter Hinzuziehung entsprechender Expert:innen. Die Konzentration auf die Altersgruppe der Null- bis Zehnjährigen als die Hauptnutzer:innen der Angebote schließt deren Eltern oder weitere familiäre Bezugspersonen, aber auch die Generation ihrer Groß- oder Urgroßeltern nicht aus. Insofern finden sich auch Hinweise auf altersübergreifende Kontexte und ihre Merkmale und Besonderheiten.

In der Rubrik Querschnittsthemen werden übergreifende Aspekte diskutiert, die für die fachliche Fundierung ebenso relevant sind, wie sie auch für die Settings und die Angebotsformen von Bedeutung sein können. Sie orientieren sich an aktuellen gesellschaftlichen Themen und beschreiben Rahmenbedingungen, die für die Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen und Unterrichtsformen von Interesse sein können. Für Lehrpersonen, Schüler:innen, Eltern, Mitarbeiter:innen und Leitungspersonen der Musikschulen bieten die Querschnittsthemen einen Rahmen, um sich bei Bedarf über gemeinsame Fragestellungen auszutauschen und über konkrete Vorgehensweisen zu verständigen.

Natürlich wird der Bildungsplan auch weiterhin den fachwissenschaftlichen Diskurs sowie den fachpraktischen Stand in Form aktueller Publikationen abbilden und zum Nach- und Weiterlesen anregen. Hierfür wurden Lehrwerke, Fachbücher und Praxismaterialien ab dem Erscheinungsjahr 2000 bibliographiert und nach Altersgruppen und Inhaltsbereichen sortiert.

Dieser Bildungsplan möchte allen Akteur:innen im Bereich früher musikalischer Bildung – seien sie Lehrpersonen der Musikschule, Expert:innen angrenzender und kooperierender Fachgebiete, Leitungspersonen der Musikschule oder kooperierender Bildungseinrichtungen, Elternvertretungen oder weitere interessierte und fördernde Personen – Orientierung bieten. Insbesondere soll er eine Grundlage für das pädagogische Handeln darstellen. Wenn er auf diese Weise zur Entwicklung und zur Qualität der frühen Bildungsangebote an und mit Musikschulen beitrüge, wäre sein Zweck erfüllt.

2. Fachliche Fundierung

2. Fachliche Fundierung

Michael Dartsch

Der Bildungsplan Musik zur frühen musikalischen Bildung in und mit Musikschulen umfasst ein breites Spektrum an Aspekten. Unterschiedliche Settings und Angebotsformen sind ebenso zu bedenken wie verschiedene Querschnittsthemen, die für die Arbeit relevant sind. Bevor im Einzelnen auf diese Aspekte eingegangen wird, sollen in diesem Kapitel fachliche Grundlagen entfaltet werden.

Ein erster Text versucht zunächst, die Bedeutung der Musik für Menschen auszuloten. In diesem Zuge ist auch der Zusammenhang von Musik, Bildung und Entwicklung von Bedeutung. Sodann werden didaktische Grundlagen bedacht; konkret geht es dabei um Inhalte, Ziele und Methoden der Arbeit. Zu einem großen Teil wird dabei die Didaktik der Elementaren Musikpädagogik berührt, deren Verständnis von einer vielseitigen und offenen Praxis des Umgangs mit Musik sich im Bereich der frühen musikalischen Bildung auch auf Fächer übertragen lässt, die später in anderen musikpädagogischen Subdisziplinen verortet werden können – also auf Singangebote, die ja bereits in Richtung Ensemble tendieren, auf frühen Instrumentalunterricht, auf die der Elementaren Musikpädagogik verwandte Rhythmik sowie auf Musiktherapie. Im ersten Kapitel sind alle diese Angebote mitgemeint.

Dies trifft auch für das zweite Teilkapitel zu, das sich spezifischen Aspekten der Arbeit mit verschiedenen Altersgruppen widmet. Der Begriff der frühen Bildung suggeriert zwar, es handele sich um eine große, einheitliche Altersgruppe, dennoch lassen sich in diversen Zeitfenstern von der pränatalen Zeit bis zum Ende der Grundschulzeit jeweils charakteristische Schwerpunkte in Zielen und Methoden ausmachen, die hier betrachtet werden sollen. Da auch generationenverbindende und altersübergreifende Angebote mitbedacht werden müssen, wird der Blick bis zum Erwachsenenalter hin ausgeweitet.

Nach der Betrachtung altersspezifischer didaktischer Aspekte werden noch einmal spezielle Perspektiven konzeptioneller Art eingenommen. So sollen an dritter Stelle musikpädagogische Konzepte, die eine Relevanz für die frühe musikalische Bildung besitzen, gleichsam in Kurzporträts einzeln behandelt werden. Auf's Ganze gesehen sollte so ein Tableau didaktischer Grundlagen entstehen, auf dem die folgenden Kapitel mit den Darstellungen von Settings und dem Fokus auf besondere Themen aufbauen können.

2.1 Grundlagen der Arbeit in der frühen musikalischen Bildung

Michael Dartsch

Zur Bedeutung von Musik für Menschen

Der Umgang mit Musik stellt eine universelle menschliche Praxis dar. Menschen aller Zeiten und aller Regionen haben musiziert und tun dies – von der Steinzeit an bis heute. Dies ist nur dadurch erklärbar, dass Musik eine besondere Bedeutung für den Menschen aufweist. Insofern der Umgang mit Musik eine eigenständige Art des Zugangs zur Welt ist, liegt eine menschliche Möglichkeit brach, wenn der Mensch diesen Zugang im individuellen oder gesellschaftlichen Leben nicht verwirklicht.

Versucht man, die Bedeutung von Musik für den Menschen näher zu fassen, so fällt etwa die starke Verbindung von Musik und Emotionen ins Auge, die viele Menschen artikulieren. Tatsächlich lassen sich mit Musik die eigenen Emotionen und Stimmungen regulieren. Es kann ein Zeichen emotionaler Intelligenz sein, das eigene Innere mit Musik selbst modulieren zu können. Genauso kann man mittels Musik die Emotionen anderer Menschen beeinflussen. So werden zum Beispiel Kinder durch entsprechende Musik beruhigt oder stimuliert; aber auch bei den Erwachsenen in einer Gruppe mit Babys oder Kleinkindern und ihren Bezugspersonen kann die Musik zu einer angenehmen Stimmung beitragen und Wohlfühl auslösen. Lieder, Tänze und Musikstücke lassen sich vor diesem Hintergrund als kulturell vorgeprägte Formen der Gestaltung psychischer Zustände verstehen.

Gleichzeitig werden bestimmte Musiken, bestimmte Merkmale der Musik und des Umgangs mit ihr von vielen Menschen geteilt. Wenn man an einer entsprechenden Praxis beteiligt ist, die entsprechende Musik spielt, singt, tanzt oder hört, bringt man bewusst oder unbewusst die Zugehörigkeit zu der jeweiligen Gruppe von Menschen zum Ausdruck. Gleichwohl ist diese Zugehörigkeit nicht einfach zu fassen und sollte nicht missverstanden werden. Es geht dabei nicht um eine „kulturelle Identität“, die sich klar von anderen abgrenzen ließe, sondern vielmehr um kulturelle Ressourcen, die man sich erschließt. Diese können einen gewissen Abstand zu anderen kulturellen Ressourcen – hier Musikpraxen – haben, ohne dass sich die Praxisformen klar bestimmten Gruppen, Milieus, ethnischen Kontexten oder gar Nationen zuordnen ließen. Vielmehr können die Ressourcen von allen genutzt werden, die einen Zugang dazu erhalten (vgl. Jullien 2017). Genau diese Zugänge können bereits in der frühen musikalischen Bildung ermöglicht werden. Neben Indikatoren für soziale Zugehörigkeiten werden aber über die Musik auch Facetten individueller Identitäten zum Ausdruck gebracht.

Hier kommt nun auch der Aspekt der Kommunikation durch Musik ins Spiel. Zwar werden mittels Musik keine eindeutig festgelegten oder bestimmbaren Informationen weitergegeben. Dennoch transportiert die Musik Ausdrucksgehalte von Menschen zu Menschen. Dass die konkreten Reaktionen etwa bei Zuhörenden letztlich in diesen selbst entstehen, von diesen selbst hervorgebracht werden und sich somit auch von Mensch zu Mensch unterscheiden, tut der Tatsache keinen Abbruch, dass Musik ein Medium der Kontaktaufnahme ist, dass man sich damit an Menschen richten und mit ihnen kommunizieren kann. Musizieren oder tanzen

Menschen als Gruppe miteinander, kommt im Idealfall überdies eine gegenseitige Synchronisation zustande. Alle stellen sich auf den Puls, die Spannungsverläufe, vielleicht auch die Intonation ein, die in der Gruppe spürbar sind oder von einer leitenden Person vorgegeben werden. Gerade dieses synchrone Agieren birgt das Potenzial eines intensiven Erlebens von Gemeinschaft, wie es sich auch in der frühen musikalischen Bildung in der Gruppe einstellen kann. So können Lieder, Tänze und Musikstücke auch als Formen der Gestaltung von Gemeinschaft betrachtet werden.

Solche Erlebnisse werden als unmittelbar beglückend empfunden und bedürfen keiner weiteren Rechtfertigung. Auch wenn allein musiziert wird, kann dies als in sich sinnvoll erfahren werden. Man beschäftigt sich dann nicht mit Musik, um etwas Bestimmtes damit zu erreichen, sondern um das Musizieren selbst zu vollziehen und zu erleben. Dies hat die Musikpraxis mit dem Spiel gemeinsam, denn auch dieses trägt seinen Sinn in sich selbst. So kann man – dem Sprachgebrauch folgend, dass man ein bestimmtes Stück oder Instrument spielt – Musik als eine Form des Spiels betrachten, mit der sich erfüllte Zeit erleben lässt. Dabei steht der Spielcharakter keineswegs dem Bildungspotenzial von Musizieren und Musikunterricht entgegen. Auch das Kinderspiel stellt ja ein Bildungsmedium par excellence dar (Schäfer 1995, 175). Für Musikschulunterricht ist das Ziel leitend, Menschen dazu zu befähigen, sich mit Musik das Bedürfnis danach zu erfüllen, einer Betätigung nachzugehen, die als in sich selbst sinnvoll erlebt werden kann. Das Aufgehen im Musizieren stellt sich nicht per se ein, sondern erst dann, wenn eine gewisse Mühelosigkeit oder Beherrschung der



Foto: AdobeStock

Materie gegeben ist (Mantie 2022, 235–236). Stehen die Anforderungen und die Fähigkeiten in einem guten Verhältnis zueinander, kann sich das Gefühl der Anstrengungslosigkeit einstellen, es spielt sich wie von selbst und man vergisst die Zeit – in der Psychologie wird hierfür der Begriff des „Flow“ verwendet (Csikszentmihalyi 2000). Der Unterricht im Bereich der frühen musikalischen Bildung kann mit Schülerinnen rechnen, die sich noch mitten in einer Phase befinden, in der die ursprüngliche Motivation des Spiels ganz und gar trägt. Hieran kann sie unmittelbar anknüpfen, indem sie spielorientierte Angebote als Bildungsanlässe vorsieht.

Auch wenn das Spiel als befriedigend und als in sich selbst sinnvoll empfunden wird, verarbeiten Kinder spielend auch Eindrücke und Erlebnisse. Dies gilt analog auch für den Umgang mit Musik. Auch in der Musik finden Eindrücke und Anmutungen eine gewisse Ordnung. Musikalische Verläufe korrespondieren mit psychischen Spannungen und Entspannungszuständen und werden mit diesen in Verbindung gebracht. Psychische Zustände, die sich möglicherweise noch diffus anfühlen, die man zunächst nicht zu einzuordnen oder zu bewältigen vermag, können durch die Form der Musik zu größerer Klarheit und zu einer gewissen Ruhe finden. Dies ist mit einem guten Gespräch vergleichbar: Wenn man einer anderen Person von etwas Persönlichem erzählt, kann es sich

dadurch auch für sich selbst ordnen; ein ähnlicher Effekt kann auch durch den Umgang mit Musik erreicht werden. Neben dieser Art von innerer Ordnung werden bei anhaltender Beschäftigung und Motivation in der Regel auch Wissensordnungen aufgebaut, die sich direkt auf Musik beziehen, man kennt sich immer besser mit dem Feld der Musik aus und erweitert den musikalischen Horizont kontinuierlich. Dies gilt bereits für die frühe musikalische Bildung: Insbesondere erwächst ein solcher Horizont auch aus dem offenen Charakter, der der Elementaren Musikpädagogik eigen ist und der sich in der Vielfalt von Umgangsweisen, Genres und kulturellen Prägungen niederschlägt, die im Unterricht erscheinen.

Musikalische Praxen sind schließlich auch dazu geeignet, den Alltag zu überschreiten. Sie markieren herausgehobene Momente oder Zeiten wie etwa Feste und tragen dazu bei, dass Menschen gemeinsam auf das Feiern, das Lösen vom Alltag, das Einlassen auf Atmosphären, Wahrnehmungen und Emotionen eingestimmt werden. Für nicht wenige Menschen reicht dies bis hin zu Erfahrungen von Entgrenzung oder Spiritualität. Erfahrungen von Versunkenheit und Feier sind auch in der frühen musikalischen Bildung nicht abwegig (insgesamt: Dartsch 2014, 64–75).

die erwachsene Person und das Kind gegenseitig antworten und aufeinander reagieren. In der Gruppe mit Kleinkindern geht es unter anderem um die Entwicklung individueller Formen der Gestaltung psychischer Zustände in Richtung kulturell vorgeprägter Formen, die auch der Gestaltung von Gemeinschaft dienen. Hierdurch entsteht eine grundlegende Übereinstimmung zwischen den Möglichkeiten des Kleinkindes und den kulturellen Formen, wodurch für das Kind Teilhabe möglich wird. Das Stillen von Neugier bezüglich der Musik in der frühen Kindheit beseitigt die mit der Neugier verbundene Spannung und bringt Befriedigung. Das Gleiche lässt sich von der Annäherung an musikalische Vorbilder im Grundschulalter sagen: Es ist befriedigend, der inneren Vorstellung eines Liedes oder eines Klangs näher zu kommen. Nicht zuletzt kommt hier auch die ästhetische Stimmigkeit der musikalisch-künstlerischen Produkte ins Spiel. Auf Ganze gesehen betrifft die Stimmigkeit denkerische, emotionale, körperliche und soziale Aspekte (Dartsch 2010, 159–161).

Entwicklungen im Bereich der Musik sind schließlich nicht isoliert zu denken. Vielmehr berühren sie allgemeine Entwicklungsdimensionen der Kindheit, insofern der Umgang mit Musik vielfältiger Fähigkeiten und Fertigkeiten bedarf:

- Geht es um die Strukturen der Musik, ist immer auch die kognitive Entwicklung angesprochen.
- Steht das Erfassen oder Ausdrücken emotionaler Gehalte im Zentrum, fällt dies in den Bereich der emotionalen Entwicklung.
- Die Handhabung verschiedenster Instrumente und das Bewegen und Tanzen betreffen die motorische Entwicklung.
- Das Singen, Spielen und Tanzen mit anderen tangiert immer auch Aspekte der sozialen Entwicklung.
- Die Sensibilisierung für Nuancen der Tonhöhe, des Klangs und des Körpergefühls gehört zur sensorischen Entwicklung.
- Wenn über Musik und die Eindrücke, die sie hervorruft, gesprochen wird, aber auch wenn mit Liedtexten umgegangen wird, kommt die sprachliche Entwicklung ins Spiel.

In allen diesen Aspekten ergeben sich die Gewinne für die allgemeinen Entwicklungsfelder aus der Tatsache, dass der Umgang mit Musik entsprechende Fähigkeiten impliziert und somit fördert. Eine musikalische Entwicklung beinhaltet daher eine Entwicklung der Persönlichkeit in vielfacher Hinsicht.

Musik, Bildung und Entwicklung

Alle genannten Aspekte der Bedeutung von Musik berühren das Verhältnis des Menschen zu sich selbst und zur Welt. Die Entwicklung dieses Verhältnisses wird gemeinhin als Bildung bezeichnet und so liegt denn auch die Relevanz eines Umgangs mit Musik für die Bildung auf der Hand. Mittels Musik kann man Facetten seiner selbst erfahren und modulieren, sich sozial verorten, mit der sozialen Umwelt in Kontakt treten, den Zeitpunkt der Gegenwart erleben, Eindrücke aus der Begegnung mit der Welt ordnend verarbeiten und den Alltag überschreiten. Musik erscheint so als ein Weg, das Verhältnis zu sich selbst und zur Welt zu gestalten.

Die Entwicklung, die hiermit verbunden ist, wird in der neueren Bildungstheorie als grundlegende Transformation verstanden (Koller 2018), ohne dass damit die Richtung dieser Veränderungen geklärt wäre. Die Richtung, in die Prozesse tendieren, welche man als Bildungsprozesse bezeichnen kann, lässt sich mit der Vorstellung von Stimmigkeit umreißen. Bildungsprozesse streben demnach nach Stimmigkeit in bestimmten Hinsichten. In der Gruppe mit Babys und erwachsenen Bezugspersonen kann dies das Gelingen einer musikalisch geprägten nonverbalen Kommunikation betreffen, in der sich



Foto: AdobeStock

Zur Didaktik des Unterrichts in der frühen musikalischen Bildung

Inhaltliche Ausrichtung

Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Musik für den Menschen liegt es nahe, danach zu streben, dass möglichst alle Kinder in diese Praxis hineinfinden können. Ein selbstverständliches Hineinwachsen in der Familie ist längst nicht der Normalfall. Vielmehr nehmen Eltern dankbar Angebote an, die versprechen, dass ihre Kinder dort die Gelegenheit haben, die Praxis der Musik für sich kennenzulernen, sie auszuprobieren, Wünsche und Neigungen zu entwickeln und Grundlagen zu erwerben, auf denen sie aufbauen können, wenn sie tiefer in die Welt der Musik eintauchen möchten. Die Musikschule stellt genau solche Angebote für die frühe musikalische Bildung bereit.

Wenn es darum geht, Musik kennenzulernen und Wünsche zu entwickeln, aber auch Grundlagen zu erwerben, an die später angeknüpft werden kann, empfiehlt sich generell ein breiter Zugang. Ein solcher engt die Möglichkeiten späteren Anknüpfens möglichst wenig ein, macht mit vielem bekannt, an das sich später anknüpfen lässt, und entwickelt vielfältige Grundlagen. So verstehen sich die Angebote aus dem Bereich der Elementaren Musikpädagogik denn auch als

offen und breit angelegt. Andere Fächer und Angebote wie früher Instrumentalunterricht, Orientierungsangebote mit mehreren Instrumenten, Singangebote oder Musiktherapie sind der frühen musikalischen Bildung zuzuordnen, wenn und insofern sie ebenfalls von dieser grundsätzlichen Breite und Offenheit geprägt sind.

Für die inhaltliche Ausrichtung von Angeboten der frühen musikalischen Bildung heißt dies vor allem, dass die Vielfalt von Umgangsweisen mit Musik berücksichtigt wird. Dazu gehören:

als praktische Umgangsweisen

- das Singen,
- das Spielen auf Instrumenten im weitesten Sinne (also etwa auch von klangfähigen Alltagsgegenständen),
- das Bewegen im Zusammenhang mit Musik,

als mentale Umgangsweisen

- das Wahrnehmen und das Erleben von Musik und einzelner ihrer Facetten, wozu insbesondere das Musikhören zählt,
- das Nachdenken über Musik, das Symbolisieren von Musik und das Ausdenken von Musik,

schließlich (eine gewisse Sonderstellung einnehmend)

- das Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen wie Sprechen, szenischem Spiel oder den visuellen Ausdrucksformen (Bildende Kunst im weitesten Sinne).

Die Inhaltsbereiche sind in der Elementaren Musikpraxis eng miteinander verzahnt: **Singen**, **Instrumentalspiel** und **Bewegen** werden häufig auf dasselbe Thema beziehungsweise aufeinander bezogen oder finden gleichzeitig statt. Beispielsweise wird ein Lied mit Instrumenten oder mit Handbewegungen begleitet, es wird zum Instrumentalspiel getanzt, auf Bewegungen wird stimmlich oder mit Instrumenten reagiert. **Wahrnehmen und Erleben** sind bei alledem stets dabei. Der Klang der singenden Gruppe wird wahrgenommen und emotional erlebt, die unterschiedlichen Klangfarben des kleinen Schlagwerks werden im Rahmen einer Improvisation besonders eindrücklich wahrgenommen und erlebt, Körperzustände werden bei Bewegungsaufgaben intensiv erlebt und ihre Unterschiede wahrgenommen. Auch **Denken und Symbolisieren** begleiten das Tun permanent. Wahrgenommenes wird denkerisch verarbeitet, musikalische Aktionen werden innerlich vorweggenommen und bis zu einem gewissen Grad vorausgehört, also denkend geplant, bevor sie ausgeführt werden. Tonsilben, Rhythmusilben, Handbewegungen, aber auch Beschreibungen symbolisieren Musik, während gesungen, gesprochen oder sich bewegt wird. Beim **Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen** können bewusste Gedanken oder Symbolisierungen eine Rolle spielen. Wenn die andere Ausdrucksform zu Musik oder Tanz inspirieren, werden wiederum die praktischen Umgangsweisen verwirklicht.

Ziele

Von diesem Ausgangspunkt her lassen sich in Anlehnung an eine Didaktik der Elementaren Musikpädagogik (Dartsch 2010; 2019) auch die Ziele der frühen musikalischen Bildung bestimmen. Kurz und pointiert lassen sie sich so formulieren:

- Musik erfahren,
- sich Musik erarbeiten,
- Musik erschaffen,
- Musik nachvollziehen.

Sie korrespondieren mit dem Wunsch, dass die Kinder, wie es oben heißt, die Praxis der Musik für sich kennenlernen, sie ausprobieren, Wünsche und Neigungen entwickeln und Grundlagen erwerben, auf denen sie später aufbauen können. Das erste und das vierte genannte Ziel – Erfahren und Nachvollziehen – sind Aspekte des Kennenlernens von Musik. Sich Musik zu erarbeiten – das zweite genannte Ziel – betrifft das Ausprobieren ebenso wie den daraus resultierenden Erwerb von grundlegenden Fertigkeiten und die Ausdifferenzierung von Fähigkeiten. Das dritte genannte Ziel, das eigenständige Schaffen kann Ausdruck von Wünschen und Bedürfnissen sein, denn hierbei geht es nicht nur darum, sich etwa zu wünschen, ein bestimmtes Instrument zu lernen, sondern allgemeiner darum, einem Ausdrucksbedürfnis nachzugehen.

Die erste Kategorie – Musik erfahren – stellt bereits für sich genommen ein legitimes und sinnvolles Ziel dar. Dabei soll ein Erfahrungsbegriff zugrunde gelegt werden, der nicht einfach nur eine Episode im Bewusstsein meint, sondern zusätzlich impliziert, dass das Wahrgenommene bedeutsam für das Individuum wird (Deines, Liptow, Seel 2013, 11). Lehrpersonen beschäftigen sich unter anderem mit dem Ziel, dass musikalische Aktivitäten die Kinder ansprechen, innerlich berühren, eine persönliche Bedeutung für sie erlangen. Man könnte hier von Erfahrungs- oder Bedeutsamkeitszielen sprechen.

Die zweite Kategorie – sich Musik erarbeiten – zielt auf ein wachsendes Können. Man mag hier also von Könnenszielen sprechen. Diese Zielvorstellung liegt bei Unterricht generell nahe. Sie darf auch in der Elementaren Musikpraxis nicht aus dem Blick geraten. Sicher hätte man Möglichkeiten und Potenziale verschenkt, wenn Kinder etwa nach dem Besuch eines zweijährigen Kurses nicht vielfältiger als vorher mit der Stimme und mit Instrumenten umgehen, feiner in Bewegung auf Musik reagieren, differenzierter Aspekte von Musik wahrnehmen und darüber nachdenken und sprechen könnten. Den Königsweg stellt hierbei ein In-Kontakt-Kommen mit dem jeweiligen Material, ein Ausprobieren und ein „Antworten“ auf die jeweiligen Gegebenheiten dar.

Die dritte Kategorie – Musik erschaffen – zielt auf den Selbstausdruck des Kindes. Was ausgedrückt werden könnte, steckt dabei gewissermaßen im Kind und kann ebenso wenig von außen erzeugt werden wie Kreativität oder kreatives Verhalten. Wohl aber kann dabei geholfen werden, die Ausdrucksimpulse und Ideen, die kreative Fantasie der Kinder gleichsam freizusetzen. In konkreten Unterrichtssituationen kann die dabei entstehende, vom Kind geschaffene Musik im Fokus der Aufmerksamkeit von Lehrpersonen stehen. Die entsprechenden Ziele könnte man aus der Perspektive der Kinder als Freisetzungsziele bezeichnen.

Die vierte Kategorie – Musik nachvollziehen – geht über ein bloßes Kennenlernen hinaus. Schaut man auf die Reihe der Ziele, so scheinen Wissensziele noch zu fehlen. Aber auch Wissen im landläufigen Sinne eines Verfügens über Informationen würde zu kurz greifen, wenn nicht ein tieferes Verarbeiten im Sinne eines Strukturierens und Einordnens hinzukäme. Hierfür bietet sich auch der Begriff des Verstehens an. Dabei können Verstehensziele nicht nur aus isolierten Akten des Denkens, sondern gerade auch aus dem Handeln heraus erreicht werden.

Der Reihe nach sollen die vier Zielkategorien nun noch etwas genauer betrachtet werden.



Foto: AdobeStock

Grunderfahrungen

Zunächst einmal sollten Kinder die Möglichkeit haben, Musik in der Breite ihrer Möglichkeiten zu erfahren. Als Grunderfahrungen könnte man diejenigen Erfahrungen bezeichnen, bei denen es darum geht, „wie es ist“ (Dartsch 2010, 201), mit Musik umzugehen. Im Einzelnen sollte etwa erlebt werden können, wie es ist, zu singen, zu tanzen, auf Instrumenten zu spielen, aufmerksam Musik zu hören, Musik denkend zu durchdringen und sie mit anderen Ausdrucksformen zu verbinden. Für jeden dieser Bereiche sind nun noch einmal spezielle Erfahrungsfelder zu benennen. Diese sind je nach Altersgruppe zu konkretisieren. So kann etwa erfahren werden,

- welche Möglichkeiten die eigene Stimme hat und wie dabei der eigene Körper resoniert,
- wie mit bestimmten Spielbewegungen verschiedene Gegenstände zum Klingen gebracht werden können,
- wie der eigene Körper sich von Musik bewegen lassen und auf sie antworten kann,
- wie Musik das Innere berühren kann und welche Details dabei zu entdecken sind,

Ausdifferenzieren von Fühl-, Denk- und Verhaltensmustern

Sich Musik zu erarbeiten, heißt konkret, im Umgang mit Musik Aktionsmöglichkeiten auszuprobieren. Dabei tritt das Kind gewissermaßen in einen Dialog mit der musikalischen Umwelt. Es wirkt handelnd auf einen Gegenstand ein – etwa auf ein Instrument – und reagiert mit neuen Aktionen auf das, was vom Instrument zurückkommt: auf den Klang und das Spielgefühl. Das Ausprobieren stimmlicher und körperlich-tänzerischer Möglichkeiten lässt sich analog als ein Dialog mit dem eigenen Körper oder im Falle der Bewegung auch mit Materialien verstehen, die hierbei verwendet werden. Selbst wenn das Kind eine klare Anweisung umzusetzen versucht, liegt ein Probieren vor, denn es muss die Anweisung in das eigene Körpergefühl übersetzen und dies bedeutet ein Sich-Erschließen noch unbekannter Handlungsmöglichkeiten. Über Probierprozesse erschließt sich das Kind also neue Verhaltensoptionen; meist differenziert

Einbringen von Eigenem

Der Umgang mit Musik verlangt das Einbringen der eigenen Persönlichkeit; wird Musik rein mechanisch ausgeführt, verfehlt man ihren ureigenen Wert. Der Unterricht zielt darauf ab, dass Kinder eine Verbindung zwischen der Musik beziehungsweise den jeweiligen musikalischen Aktionen und dem eigenen Inneren schaffen können. So wird beim Singen

- wie über Musik gesprochen und nachgedacht, wie sie in Symbolen ausgedrückt werden und wie eigene Musik erdacht werden kann,
- schließlich auch, wie Musik in Korrespondenz zu visuellen Künsten, szenischem Spiel oder Sprechen treten kann.

In allen diesen Bereichen geht es nicht zuletzt auch um die kontemplative Versenkung in Wahrnehmungen und um das immer feinere Wahrnehmen von Nuancen. Erfahrungen basieren auf sinnlichen und emotionalen Wahrnehmungen. Es ist davon auszugehen, dass eine größere Sensibilität für unterschiedliche Stimmklänge, Instrumentalklänge, Körperzustände und affektive Zustände, für Tonhöhen, Rhythmen, Lautstärkeunterschiede, Artikulationsunterschiede und vieles mehr auch zu erweiterten Erfahrungsqualitäten führt. Allgemein sollte das Wahrgenommene für die Kinder auch bedeutsam werden. Diese persönliche Bedeutsamkeit sollte, um von einer Erfahrung sprechen zu können, auch nachhaltig sein.

es Verhaltensmuster aus, die es bereits für sich erschlossen hat und in der betreffenden Situation zur Bewältigung der Aufgabe versuchsweise einbringt. Dies führt allgemein dazu, dass es musikalische Aufgaben und Aktionen immer besser meistert.

Gleichzeitig entwickeln sich auch Muster des Denkens und Fühlens weiter. Das Kind verarbeitet die „Antworten“, die von den Materialien, den Instrumenten oder dem eigenen Körper zurückkommen, ebenso wie die neuen Handlungsmöglichkeiten als mentale Kategorien. Dazu gehören etwa auch neue Begriffe oder Symbole, die feiner und genauer passen als bisher bekannte. Mit Handlungen sind schließlich auch Emotionen verbunden. Durch das Erkunden von Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten entstehen wiederum neue Muster – das Repertoire an Ausdrucksnuancen und Empfindungen beim Umgang mit Musik weitet sich aus.

eines Liedes, beim Spielen eines rhythmischen Patterns oder beim Ausführen einer Tanzform bereits ein persönliches inneres Engagement spürbar. Das Kind eignet sich auf diese Weise die Musik an und gewinnt sie gleichsam als persönlichen Schatz. In besonderer Weise kommt der Aspekt des Eigenen beim Improvisieren mit Instrumenten, mit der

Stimme oder mit Bewegungen zum Tragen. Hier wird das Schaffen von etwas Individuellen besonders augen- und ohrenfällig. Auch beim Hören und beim Sprechen über Musik kommt die eigene Auffassung zum Ausdruck.

Auseinandersetzung mit Kulturgütern

Der Umgang mit Musik beinhaltet immer auch Begegnungen mit kulturell geformten Gegenständen. Gegenstände sind dabei materielle und immaterielle Elemente der Umwelt, die der eigenen Person im Sinne des Wortes „Gegenstand“ gegenüberstehen und ihr so „begegnen“. Zu denken ist im Bereich der Musik an Instrumente, aber auch an Lieder, Musikstücke, Tänze und die ihnen zugrunde liegenden Formen und Regeln (vgl. Stadler Elmer 2015, 75-88), an Tonssysteme wie das durch Diatonik, Chromatik und Enharmonik gekennzeichnete westliche System und an Symbolsysteme wie die Notation. Auch die Umgangsformen selbst sind kulturell geprägt. Im Sinne der Offenheit und Breite, die die Arbeit in der frühen musikalischen Bildung auszeichnet, ist eine Vielfalt an solchen Kulturgütern anzustreben, die die Kinder im Unterricht kennenlernen können sollten. Wünschenswert ist außerdem eine hohe Qualität in der Präsentation der Kulturgüter; wenn Lehrpersonen musikalisch und

Zur Verschränkung der Zielkategorien

Die Zielkategorien sind bei näherem Hinsehen nicht immer leicht voneinander zu trennen, sondern erscheinen vielfältig miteinander verschränkt. So können aus einer Phase der kontemplativen Wahrnehmung unmittelbar explorierende Aktivitäten erwachsen. Erste Erfahrungen werden zum Ausgangspunkt für Ausdifferenzierungen von Mustern des Fühlens, Denkens und Verhaltens. Andersherum werden beim Sich-Erarbeiten beziehungsweise beim Explorieren neue Wahrnehmungen und Erfahrungen möglich, die wiederum neue Richtungen des Ausprobierens nach sich ziehen können. Erfahrungen und Probierprozesse können sich so gewissermaßen gegenseitig in die Höhe schrauben.

In das Explorieren fließen bereits eigene Impulse des Kindes ein (Popitz 2000, 103-119). Wenn diese in den Dienst der Gestaltung von Unterricht und Musik gestellt werden, ist die dritte Zielkategorie, das Schaffen und Einbringen von Eigenem angesprochen. Bei der handelnden Aneignung von musikalischen Inhalten wie etwa Liedern bringt das Kind seine Individualität und Kreativität ein, sodass hier Eigenschöpfung und Nachvollzug im Sinne des griechischen Begriffs der Mimesis miteinander verbunden sind. Wie eine

Über das Musizieren hinaus greift der Gedanke des Einbringens von Eigenem auch für den Aspekt der Partizipation im Unterricht. Ideen für musikalische Aktionen vonseiten der Kinder sind nicht nur willkommen, sondern können als eines der Ziele gelten. In ihnen zeigt sich ein selbstständiger Umgang mit Musik, wie er auch für ein Leben mit Musik erstrebenswert scheint.

tänzerisch agieren, sollte dabei ihre künstlerische Expertise zu erkennen sein.

Das Kennenlernen geht dabei im Idealfall über ein bloßes Zur-Kenntnis-Nehmen hinaus. Über die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Gegenständen führt es zu einem Nachvollzug des jeweiligen Kulturguts und seiner Struktur. Der innere Nachvollzug reicht vom inneren Mitvollzug musikalischer Spannungsverläufe (Eggebrecht 1998, 718-721) bis zum Herstellen von inneren und äußeren Bezügen und damit zu etwas, was man als Verstehen bezeichnen könnte (Dartsch 2014, 112-116). Die Auseinandersetzung beinhaltet aber auch den äußeren Nachvollzug durch das Reproduzieren eines bestehenden Liedes, Tanzes oder Musikstücks, was auch das Ausführen eines verabredeten Improvisationsablaufs einschließt. Im Idealfall werden die Musikstücke und Tänze schließlich in das eigene Repertoire der Kinder übernommen.

SchauspielerIn oder ein Schauspieler – ein Mime – schlüpft das Kind in die Rollen, die die Musik ihm anbietet, und gestaltet sie so, dass seine Individualität spürbar wird. Je nachdem steht das Schöpferische oder das Nachvollziehende stärker im Vordergrund. Der Nachvollzug findet schließlich auf der Basis einzelner Wahrnehmungen und Erfahrungen statt, richtet sich aber weniger auf Einzelheiten als auf kulturelle und künstlerische Zusammenhänge.

In ihrer Verschränkung mit den jeweils anderen Zielkategorien trägt jede von ihnen Entscheidendes zur Bildung bei. Über Erfahrungen kommt das Kind in Kontakt mit der Musik. In Probierprozessen erweitert es sein Verhaltensrepertoire und sein Wissen. Schöpferisch bringt es sich selbst musikalisch zum Ausdruck. Dazu benutzt es schließlich musikalische Formen und Regeln aus der kulturellen Umwelt, die es nachzuvollziehen gilt. All dies sollte das Potenzial besitzen, das Kind, sein Erkenntnis- und Differenzierungsvermögen, seine Gestaltungs- und Reflexionsfähigkeit im Sinne von Bildung und von Entwicklung nachhaltig zu prägen und zu verändern.

Methoden und Prinzipien

Die Methoden, die im Unterricht zum Einsatz kommen, hängen im Einzelfall von der jeweiligen Altersgruppe, dem Setting und der konkreten Gruppe ab. Dennoch lassen sich übergreifende Überlegungen anstellen. Im Einzelnen be-

Lernwege, Phasen, Dramaturgie und Verhaltensmöglichkeiten der Lehrperson

Die methodische Gestaltung des Unterrichts in der frühen musikalischen Bildung kann sich an den Lernwegen der Kinder ausrichten (vgl. Dartsch 2018). Grundlegend ist dabei der Gedanke, dass Kinder ihre eigene Entwicklung maßgeblich selbst gestalten, indem sie mit der Umwelt in Interaktion treten. Lehrpersonen sollten dies wahrnehmen und dafür Raum schaffen. Weder das Verhalten der Kinder noch psychische Prozesse sind letztlich für eine Steuerung von außen verfügbar. Die Lehrperson ist daher gut beraten, sich in ihrem methodischen Handeln am Lernen der Kinder zu orientieren.

So richten schon Babys ihre Aufmerksamkeit auf Sinnesreize, die sie faszinieren. Dementsprechend sind für den Unterricht Phasen anzustreben, die Gelegenheiten für bewusstes und kontemplatives Wahrnehmen bieten und dies durch geeignete, für die Kinder spannende und reizvolle Inszenierungen fördern. Spielformen, Vorstellungsbilder und Geschichten können eine besondere Spannung mit sich bringen. Auf Ganze gesehen können die wahrnehmungszentrierten Phasen zu einer wachsenden Sensibilisierung beitragen.

Von Anfang an erkunden Kinder ihre Umwelt auch aktiv. Sie probieren aus, wie sich Gegenstände verhalten, wenn sie sie auf eine bestimmte Weise handhaben. Auch für die Explo-

treffen diese den Fokus einzelner Phasen und die Dramaturgie der Stunden sowie leitende Prinzipien des Unterrichts und Orientierungen aus dem aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs.

ration sind eigene Phasen im Unterricht sinnvoll. Das Erkunden kann dabei mit geeigneten Hinweisen auf Möglichkeiten und Zusammenhänge begleitet und unterstützt werden. Im Letzten sind diese Hinweise individuell auf das einzelne Kind zuzuschneiden. Die eigentliche Arbeit liegt jedoch beim Kind selbst, das sich im Dialog mit dem Material weiterentwickelt. Man darf darauf hoffen, dass sich die Kinder über das Probieren neue Möglichkeiten des Verhaltens und Erlebens erschließen.

Eine für das Kind grundlegende Verhaltensform stellt zweifellos das Spiel dar. Im Spiel begegnet dem Kind einerseits ein Stück Welt – etwa im Spielzeug, im Spielthema oder in Spielregeln. Andererseits aber gibt es ihm die Möglichkeit, sich selbst einzubringen, persönliche Impulse auszuleben und Bedürfnisse zu erfüllen. Ähnlich verhält es sich bei der Spielform Musik. Auch hier fließt im Idealfall die Fantasie des Kindes ein. Besonders gut lässt sich dies an der Improvisation erkennen, wo das Kind die Musik im Augenblick des Spiels selbst schafft und gleich wieder darauf reagiert. Phasen, in denen die Improvisation und das Einbringen der Fantasie im Mittelpunkt stehen, sind ebenfalls wichtige Bausteine einer Unterrichtsdramaturgie. Dies schließt nicht aus, dass die musikalischen Prozesse und Produkte an Regeln und Vorgaben gebunden sind und sich daran zu bewähren haben. In diesem Sinne gilt es, auch Improvisationen weiter zu verfeinern und sich gemeinsam um Verbesserung zu bemühen. Durch ein persönliches Resonieren, ein Mitgehen und Anteilnehmen an den Produktionen des einzelnen Kindes können Lehrpersonen begünstigen, dass die Kinder ihre Impulse frei in den Umgang mit Musik hineinfließen lassen. So kann das Musizieren des Kindes als künstlerischer Ausdruck etwas Persönliches und Originelles bekommen.

Der Wunsch, eine feste Spielform oder Aktivität wiederholen zu können, führt dazu, dass Kinder Abläufe immer wieder – möglicherweise mit Variationen – ausführen und so für sich üben. Auch holen sie Informationen von außen ein, wenn sie etwas genauer wissen wollen. Im Bereich der Musik entspricht diesem Lernweg das Sich-Erarbeiten fester Musizierformen, etwa von Liedern, Tänzen oder Improvisationsabläufen, sowie die Inanspruchnahme von Lehrpersonen als Helfer:innen. Für Gestaltungen im Sinne von künstlerischen

Formen, deren Rahmen festgelegt worden ist und die Stimme, Instrumente und Bewegungen enthalten können, sind ebenfalls Phasen des Unterrichts vorzusehen. Die Lehrpersonen unterstützen den Lernprozess, indem sie zeigen, vormachen, erklären und mittun. Die Gruppe kann im Laufe der Zeit ein Repertoire an Liedern, Tänzen und Gestaltungen erwerben, das sich immer wieder abrufen lässt und das die Kinder weiter begleiten kann.

Oftmals entspricht die Anordnung der Phasen der Reihenfolge, in der sie hier beschrieben worden sind: Eine Phase der Sensibilisierung macht mit einem Material bekannt, das dann in einer Phase der Exploration näher erkundet wird. Schließlich wird es in einer Phase der Improvisation in ein freies Spielen intergiert. In einer Phase der Gestaltung wird ein Ablauf, der sich in der vorhergehenden Phase herausgebildet hat, als feste Form wiederholt und gewissermaßen aufgeführt (vgl. Hamann & Forster 2007). Daneben sind aber auch andere Formen der Dramaturgie denkbar, in denen der Fokus je nach Schwerpunkt einmal mehr auf die Wahrnehmung, ein anderes Mal stärker auf das Ausprobieren, dann wieder auf das kreative Spiel der Fantasie oder auf den Nachvollzug fester Formen gelegt wird.

Prinzipien

Unterrichtsprinzipien sind „Leitlinien für Entscheidungen über die Auswahl der Unterrichtsformen, Inhalte und Methoden“ (Jank 2018, 355). Ihr Geltungsanspruch ist im Allgemeinen weitreichend, aber nicht absolut (Schneider 2000, 90). Dies gilt auch für die im Folgenden genannten Prinzipien; je nach Situation können auch gegenteilige Orientierungen angezeigt sein (Dartsch 2010, 251–253). Dennoch kommt ihnen eine Orientierungsfunktion für die Praxis zu, so wie sie umgekehrt aus praktischen Erfahrungen erwachsen, aber auch aus normativen Vorstellungen und theoretischen Erkenntnissen resultieren (Schneider 2000, 90).

Zur Kennzeichnung methodischer Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik werden die Attribute spielorientiert, experimentell, kreativ, prozessorientiert, intermedial, körperorientiert, beziehungsorientiert und offen diskutiert (Dartsch 2014, 73). Sie korrespondieren mit dem kindlichen Lernen; dass sie gleichzeitig auch für Jugendliche und Erwachsene besondere Potenziale bergen und daher für die altersübergreifend zu denkende Elementare Musikpraxis von Bedeutung sind, sei an dieser Stelle nur angedeutet. Allgemein bezeichnen sie Tendenzen der methodischen Gestaltung des Unterrichts, ohne auszuschließen, dass auch hiervon abweichende Vorgehensweisen ihre Berechtigung haben können. Die genannten Prinzipien sollen hier mit ihren spezifischen Chancen kurz erläutert werden:



Foto: Verband deutscher Musikschulen/Kerstin Heiderich

Eine Orientierung am Spiel, welches im Blick auf die dritte genannte Phase auf einen improvisatorischen Umgang mit Musik bezogen wurde, kann auch als allgemeines methodisches Prinzip herangezogen werden. Gemeint ist das Bestreben, in sich selbst befriedigende und insofern von innerer Motivation gespeiste Aktivitäten anzubieten, die typischerweise zwischen Spannung und Entspannung wechseln und in eigene, von der äußeren Realität abgehobene Welten führen.

Ähnlich lohnend ist es, auch die Grundmotivation des Experimentierens nicht nur für eine Phase der Exploration fruchtbar zu machen, sondern sich grundsätzlich für die Gestaltung des Unterrichts daran zu orientieren. Auch dem Erforschen ist eine charakteristische Spannung eigen, die aber letztlich erst durch die Ergebnisse des Experimentierens in Entspannung umschlägt. Wenn Kinder durch eigene Erkundung etwas Bestimmtes herausfinden, darf man hoffen, dass dies besonders wirksam verankert ist.

Im Zusammenhang mit der Phase der Improvisation und des Spiels war bereits vom Fließen der Fantasie die Rede. Hier bietet sich auch der Begriff der Kreativität an. Kreative Herangehensweisen als Grundausrichtung für den Unterricht beinhalten über das Improvisieren hinaus auch Gelegenheiten zum Einbringen von Ideen aller Art in den Unterricht,



Foto: Musik- und Kunstschule Bruchsal/Stefan Fuchs

wie es der Zielkategorie „Einbringen von Eigenem“ entspricht. Etwas, was sich das Kind selbst ausdenkt, dürfte denn auch bedeutend für es sein und intensiv in seiner Persönlichkeit betreffen.

Dabei sind nicht nur die Ergebnisse experimenteller und kreativer Aktivitäten für das Lernen relevant. Vielmehr macht das Kind schon auf dem Weg zu den Ergebnissen wichtige Erfahrungen. Zudem zielen nicht alle Aktionsformen auf greifbare Ergebnisse. Eine prozessorientierte Unterrichtsgestaltung rechnet mit Bildungsanlässen bei der Auseinandersetzung mit den Themen der jeweiligen Einheiten. Sie versucht darüber hinaus, individuelle Bildungsprozesse wahrzunehmen und zu unterstützen. So kann ein Kind bei der Suche nach einem passenden Klang für ein außermusikalisches Sujet etwa ein passant etwas über die Klangeigenschaften bestimmter Instrumente lernen, während andere Kinder auf für sie bekannte Instrumente zurückgreifen und eher mit dem Reagieren aufeinander beschäftigt sind.

Der Begriff der Intermedialität bezeichnet allgemein Phänomene, die sich zwischen verschiedenen Ausdrucksmedien bewegen (Rajewsky 2005, 46; Wolf 2004, 296). Dabei kann es sich um die Übertragung von einem Medium in ein anderes, um die Kombination mehrerer Medien und um Bezugnahmen innerhalb eines Mediums auf ein anderes handeln (Rajewsky 2005, 51–52). Indem Kinder etwa Geschichten in Bewegungen oder Bilder übertragen, verarbeiten sie die damit einhergehenden Eindrücke und erschließen sich gleichzeitig neue Möglichkeiten im Bereich der Bewegung beziehungsweise des Malens oder Zeichnens. Vokal begleitete und mit Bewegung verbundene Spiele repräsentieren die Kombination von Medien, wie sie sich auch in der Oper findet. Das Sprechen über Musik dient als Bezugnahme auf Musik im Medium des Sprechens (Wolf 2019, 39, 41) wiederum deren Verarbeitung und Erschließung.

Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget hat die ersten eineinhalb Lebensjahre als sensorimotorische Periode bezeichnet (Piaget 1988, 41). Sinneswahrnehmungen und Körperbewegungen stehen hier im Zentrum der Weltbegegnung. Ihre Bedeutung verliert sich auch in den späteren Phasen der Kindheit nicht. Erfahrungen, die das Kind in der aktiv bewegten Auseinandersetzung mit der Welt und in der Konzentration auf Wahrnehmungen sammelt, stellen die Grundlage für denkerische Potenziale immer komplexerer Art dar, die im Laufe der Entwicklung hinzugewonnen werden. Insbesondere im Falle der Beschäftigung mit Musik sind versunkenes Hören und spontanes Mitbewegen grundlegende Reaktionsweisen, auf denen durch ein körperorientiertes Vorgehen in der frühen musikalischen Bildung aufgebaut wird.

Bedeutsam für das Lernen des Kindes ist nicht zuletzt der soziale Kontext, in dem es stattfindet. Kinder lernen vieles von anderen Menschen. Die Beziehung zu diesen Menschen darf auch in der frühen musikalischen Bildung nicht vernachlässigt werden. In der Gruppe treten neben die Lehrperson die anderen Kinder, von und mit denen gelernt wird. Auch zum Stoff des Unterrichts und zur Musik soll eine persönliche Beziehung entstehen. So empfiehlt sich eine grundsätzliche Beziehungsorientierung für den Unterricht.

Die Offenheit kann aus der Perspektive der Elementaren Musikpädagogik als ein Merkmal der frühen musikalischen Bildung betrachtet werden. Deren Anliegen besteht nicht in einer Spezialisierung in eine bestimmte Richtung, sondern in einer breiten Grundlegung. Von hier aus können Kinder nach einer Elementaren Musikpraxis unterschiedliche individuelle Wege gehen. Daher sollten sie in der frühen musikalischen Bildung die wesentlichen Umgangsweisen mit Musik ebenso kennengelernt haben wie Musik verschiedener Formen, Genres, Regionen und Besetzungen. Aus dem Ziel, das Anlegen vielfältiger Wege zu ermöglichen, ergibt sich zwingend auch die Offenheit für die Impulse der Kinder, die ihren Weg schon in der frühen musikalischen Bildung selbst gestalten können sollten.



Foto: AdobeStock

Foto: Musische Akademie Emden



Orientierungen aus der Pädagogik

Neben den genannten Prinzipien sind Ansätze und Leitvorstellungen aus der Erziehungswissenschaft zu bedenken. Sie können dazu anregen, die Arbeit in der frühen musikalischen Bildung aus anderen Perspektiven zu sehen. Dabei kann methodisches Handeln hinterfragt und gegebenenfalls neu ausgerichtet werden.

Eine wichtige Leitvorstellung, die auch in der Musikpädagogik diskutiert wird (Dartsch 2019, 157–158), stellt der Begriff der Partizipation dar. Das englische Wort „participation“ erscheint prominent in der „Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities“ (Vereinte Nationen, United Nations, Nations Unies, 2008, 13). Im Deutschen wird er allgemein als „Teilhabe“ übersetzt. Auf einer gesellschaftlichen Ebene bezeichnet Partizipation das Ziel einer Teilhabe an Kultur unabhängig von sozioökonomischen Voraussetzungen. Es lassen sich indes drei Bedeutungsnuancen unterscheiden, wenn auf die Begriffe Teilnahme, Teilhabe und Teilgabe zurückgegriffen wird: Dabei lässt sich die „Teilnahme“ auf die bloße Anwesenheit beziehen. Es kann bereits als Erfolg verbucht werden, wenn bestimmte Personengruppen, die häufig unterrepräsentiert sind, an einem Angebot der frühen musikalischen Bildung teilnehmen. Demgegenüber ist mit dem Wort „Teilhabe“ mehr gemeint. Das Individuum hat hier Anteil am Geschehen selbst, indem es etwa eine Mitverantwortung für das Gelingen und bestimmte Rollen übernimmt, also nicht am Rande bleibt. Dies stellt sicher ein wichtiges Ziel im Hinblick auf alle Kinder – und gegebenenfalls Eltern – dar. Am anspruchsvollsten ist sicher die Verwirklichung von „Teilgabe“. Hier leistet das Individuum eigene Beiträge zur Gestaltung des Miteinanders (Gronemeyer 2002, 79), es kann mitentscheiden, wie und was getan wird (Dartsch 2020, 223). Die Ermöglichung von Teilgabe stellt schließlich auch einen Aspekt von Artistic Citizenship dar, wie sie auch in der frühen musikalischen Bildung zu verwirklichen ist ► 4.10 Frühe musikalische Bildung für nachhaltige Entwicklung in gesellschaftlicher Verantwortung; 4.11 Musik und das gute Leben für alle]. Dabei kann der Begriff der „guided participation“ verdeutlichen, dass sich die Entwicklung nicht ohne Bezug auf die soziale Umwelt vollzieht. Vielmehr wird für die Teilhabe des einzelnen Kindes am Geschehen durch das Zusammenwirken mit den anderen Kindern und der Lehrperson eine Richtung vorgegeben. Diese resultiert aus den kulturellen und sozialen Werten, die aus dem Verhalten der anderen Kinder und der Lehrperson erschlossen werden (Rogoff 1995). Beobachtend und aktiv teilnehmend lernt das Kind so, wie man Musik machen und mit ihr umgehen kann und wie man sich dabei verhält.

Die Idee der Teilgabe weist eine gewisse Nähe zum selbstgesteuerten Lernen auf. Dieses ist gegeben, wenn Kinder die Freiheit haben, ihre Lernaktivitäten, ihre Lernziele und ihr Lerntempo selbst zu wählen. Die Rolle der Lehrperson besteht dabei darin, Ressourcen für das Lernen zur Verfügung zu stellen (Blaschke 2012). Dies wiederum korrespondiert mit der Einsicht, Lernen nicht von außen erzeugen zu können, sowie mit der Einstellung, es stattdessen ermöglichen zu wollen. Diese Grundhaltung schlägt sich in der sogenannten Ermöglichungsdidaktik nieder, die die Rolle der Lehrperson als Lernbegleitung konzipiert. Hierfür kommt es auf ein reichhaltiges Methodenrepertoire an, das es erlaubt, auf die jeweiligen Aneignungswege der Kinder einzugehen. Unsicherheiten müssen dabei ausgehalten werden. Lernarrangements sollten von vornherein verschiedene Lernmöglichkeiten zulassen (Arnold & Schön 2019, 67–68). Ganz ähnlich versucht die „Agile Didaktik“ ihre Aufmerksamkeit auf die Lernenden selbst, die Interaktionen und das sich spontan und ungeplant Ergebende zu richten. Eine große Rolle spielt die Präsenz der Lehrperson in der jeweiligen Situation, die dem Unterricht ein Element von Performance gibt, worauf letztlich dessen Tiefenwirkung gründet (Arn 2016, 19–22).

Die Idee der Selbstbildung lässt sich nicht nur auf die Gestaltung der eigenen Lernwege, sondern auch auf die des Lebens in der Zukunft beziehen. Der Unterricht soll die Kinder dann im Sinne von Empowerment (Rappaport 1981) dazu ermächtigen, sich musikalische Bedürfnisse später selbst erfüllen zu können und geeignete soziale Lebenswelten hierfür aufzutun und mitzugestalten. Eine Ermächtigung ist besonders dann von Bedeutung, wenn Diskriminierung aufscheint. Dieser gilt es sich entgegenzustellen, hierfür ist es angezeigt, sensibel zu werden. Diesem Grundgedanken hat sich vor allem der Anti-Bias-Ansatz verschrieben (Derman-Sparks & A. B. C. Task Force 2001). Ungleichbehandlung und Benachteiligung aufgrund von Geschlecht, Herkunft und körperlicher Disposition lauern durchaus auch in der musikalischen Arbeit mit Kindern. Dies beginnt mit Klischees, die unbewusst bleiben und doch Entwicklungsmöglichkeiten einengen. Generell ist Vielfalt in jeglicher Hinsicht zu bejahen (Prenzel 2006) [► 4.2 Dimensionen der Vielfalt]. Der Blick ist diesbezüglich eher auf die Chancen zu richten, die hierin liegen – gerade auch im Hinblick auf die angestrebte Offenheit und den Reichtum der Anregungen in der frühen musikalischen Bildung.

Der Reichtum der Anregungen kann als wesentliches Merkmal einer guten Lernumgebung betrachtet werden. Gerade auch im Hinblick auf Selbstbildung ist die Lernumgebung entscheidend. Dazu gehören nicht zuletzt die grundlegenden Ausrichtungen des Unterrichts. Als förderlich gilt es, wenn er sich an den jeweiligen Vorerfahrungen, Stärken und Bedürfnissen der Lernenden ebenso orientiert wie am Erwerb von grundlegenden und miteinander verbundenen – und man möchte sagen, in diesem Sinne „elementaren“ – Wissensinhalten und Fertigkeiten. Darüber hinaus sollte der Unterricht reich an Feedback sein. Schließlich sollte es ihm an einer Gruppenatmosphäre gelegen sein, in der sich alle frei und sicher fühlen und miteinander kooperieren (Bransford, Vye & Bateman 2002, 165–192). Eine Gemeinschaft, die den Umgang mit Musik als Praxis betreibt, lässt sich im Hinblick auf das Lernen auch als „Community of Practice“ verstehen, in der die weniger Erfahrenen von den weiter Fortgeschrittenen lernen, indem sie einfach in deren praktisches Tun mithineingekommen werden. Eine solche Praxis erschöpft sich nicht in einem Lernen, das ein späteres Musizieren vorbereitet. Vielmehr stellt sie sich als in sich sinnvolles und authentisches Musizieren dar. Das Musizieren in Angeboten der Elementaren Musikpraxis ist somit nicht nur als Propädeutik, sondern von Anfang an auch als echtes Musizieren zu verstehen. Was dabei gelernt wird, ist nicht von der Situation zu trennen, in der es gelernt wird (Brown, Collins & Duguid 1989). Wenn nun diese Einsicht aus der allgemeinen Pädagogik auf den Bereich der Elementaren Musikpädagogik übertragen wird, gilt es, sich deren Gegenstand, das Musizieren in seiner ganzen Breite, im Hinblick auf seine Spezifika zu vergegenwärtigen. Es trägt den Charakter einer lustvollen Betätigung, in der der eigene Körper zum Selbstausdruck eingesetzt wird. Möchte man dementsprechend ein entspanntes und lustvolles, körperbetontes und ausdrucksvolles Musizieren vermitteln, so sollte auch die Lernsituation diese Merkmale tragen.

Checklisten

Die folgenden Checklisten orientieren sich an den bisherigen Ausführungen. Die erste Liste kann helfen, die Ziele für eine Unterrichtseinheit zu bestimmen und auf dieser Basis nach Inhalten und Methoden zu fragen. Die zweite Liste dient dazu, Unterrichtseinheiten auszuwerten und Bildungsprozesse von Kindern zu erfassen. Die Formulierung „gibt es Anzeichen dafür, dass“ verdeutlicht, dass Bildungsprozesse in diesem Rahmen nicht in jeder Hinsicht sicher diagnostiziert werden können. Dennoch kann der Blick dafür geschärft werden.

Checkliste zur Zielbestimmung in der Planung

- 1) a) Welche musikbezogenen Erfahrungen sollen den Kindern ermöglicht werden?
- b) Welche musikbezogenen Wahrnehmungen sollen verfeinert werden?
- 2) a) Welche musikbezogenen Materialien und Aktivitäten sollen die Kinder ausprobieren können?
- b) Welche musikbezogenen Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster sollen ausdifferenziert werden?
- 3) a) Welche musikbezogenen Möglichkeiten sollen den Kindern eröffnet werden, Eigenes in die Stunde einzubringen?
- b) In welche musikbezogenen Aktionen sollen die Fantasie und die Persönlichkeit der Kinder einfließen?
- 4) a) Welche musikbezogenen Kulturgüter sollen die Kinder kennenlernen?
- b) Welche musikbezogenen Abläufe und Phänomene soll reproduziert oder verstanden werden?

Checkliste zur Auswertung von Unterricht

- 1) a) Gibt es Anzeichen dafür, dass Kinder bestimmte musikbezogene Erfahrungen gemacht haben, dass etwas Erlebtes für sie bedeutsam wurde?
- b) Gibt es Anzeichen dafür, dass Kinder ihre musikbezogene Wahrnehmung verfeinert haben?
- 2) a) Haben Kinder musikbezogene Materialien oder Aktivitäten so ausprobiert, dass sie sich dabei im Sinne eines Dialogs mit dem Material auf dieses eingelassen haben?
- b) Gibt es Anzeichen dafür, dass Kinder musikbezogene Muster des Denkens, Fühlens oder Verhaltens ausdifferenziert haben?
- 3) a) Haben Kinder musikbezogene Möglichkeiten genutzt, Eigenes in die Stunde einzubringen?
- b) Gibt es Anzeichen dafür, dass die Fantasie und die Persönlichkeit von Kindern in musikbezogene Aktionen eingeflossen sind?
- 4) a) Gibt es Anzeichen dafür, dass Kinder sich mit musikbezogenen Kulturgütern auseinandergesetzt haben oder diese in ihr Repertoire übernehmen?
- b) Konnten Kinder musikbezogene Abläufe oder Phänomene reproduzieren oder gibt es Anzeichen dafür, dass sie sie verstanden haben?

Fragen wie diese können dabei helfen, Planungen zu entwerfen, aber auch zu hinterfragen. Nicht zuletzt dienen sie der Selbstvergewisserung der Lehrpersonen im Hinblick auf das fachliche Fundament des Unterrichts, wie es hier entfaltet wird.

Literatur

Arn, Christof (2016): Agile Hochschuldidaktik. Weinheim: Beltz Juventa.

Arnold, Rolf; Schön, Michael (2019): Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch. Bern: hep.

Blaschke, Lisa Marie (2012): Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. In: The International Review of Research in Open and Distance Learning, 13 (1), S. 56–71.

Bransford, John; Vye, Nancy; Bateman, Helen (2002): Creating High-Quality Learning Environments: Guidelines form Research on How People Learn. In: Patricia Albjerg Graham and Nevzer Stacey (Hg.): The Knowledge Economy and Postsecondary Education. Report of a Workshop, Washington: National Academy Press, S. 159–197.

Brown, John Seely; Collins, Allan; Duguid, Paul (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher 18 (1), S. 32–42.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2000): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 8. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta, original: 1975.

Dartsch, Michael (2010): Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung. Wiesbaden, Leipzig, Paris: Breitkopf & Härtel.

Dartsch, Michael (2014): Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik. Wiesbaden, Leipzig, Paris: Breitkopf & Härtel.

Dartsch, Michael (2018): Lernformen und Lernwege. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann, S. 169–176.

Dartsch, Michael (2019): Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Dartsch, Michael (2020): Didaktik der Elementaren Musikpädagogik. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Teil 2. Handbuch. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp: Helbling, S. 189–238.

Deines, Stefan; Liptow, Jasper; Seel, Martin (2013): Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte. In: Deines, Stefan; Liptow, Jasper; Seel, Martin (Hrsg.): Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–37.

Derman-Sparks, Louise; A. B. C. Task Force (2001): Anti-bias curriculum. Tools for empowering young children. 12. Aufl., Washington: National Association for the Education of Young Children.

Eggebrecht, Hans Heinrich (1998): Musik im Abendland. Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. 2., durchges. Taschenbuchausg., München, Zürich: Piper, original: 1991.

Gronemeyer, Marianne (2002): Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hamann, Doris; Forster, Michael (2007): Maurice Ravels Bolero in Bewegung, Bild und Raum. Die Bamberger Symphoniker luden zu einem musikalisch-visuellen Gemeinschaftsprojekt ein. In: Neue Musikzeitung (nmz), 56 (4), S. 16.

Jank, Werner (2018): Unterrichtsgestaltung: schulischer Musikunterricht. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich;

Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann, S. 355–360.

Jullien, François (2017): Es gibt keine kulturelle Identität. Berlin: Suhrkamp.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2., aktual. Aufl., Stuttgart: W. Kohlhammer.

Mantie, Roger (2022): Music, leisure, education. Historical and philosophical perspectives. New York: Oxford University Press.

Piaget, Jean (1988): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt am Main: Fischer, original: 1970.

Popitz, Heinrich (2000): Wege der Kreativität. 2., erw. Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rajewsky, Irina O. (2005): „Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality“. In: Intermedialités / Intermedialities 6, Sonderheft zum Thema „Remédier / Remediation“, herausgegeben von Philippe Despoix und Yvonne Spielmann, S. 43–64.

Rappaport, Julian (1981): In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention. American Journal of Community Psychology 9 (1), S. 1–25.

Rogoff, Barbara (1995): Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: Wertsch, James V.; Río, Pablo del; Alvarez, Amelia (Hg.): Sociocultural studies of mind. Cambridge: Cambridge University Press, S. 139–164.

Schäfer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München: Juventa.

Schneider, Ernst Klaus (2000): Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. 2., völlig überarb. Aufl., Kassel: Gustav Bosse, S. 84–94.

Stadler Elmer, Stefanie (2015): Kind und Musik. Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen. Berlin: Springer.

Vereinte Nationen, United Nations, Nations Unies (2008): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities. Convention relative des Nations Unies aux droits des personnes handicapées. Hg. von der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen.

Wolf, Werner (2004): Intermedialität. In: Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. 3., aktual. u. erw. Aufl., Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 296–297.

Wolf, Werner (2019): Formen intermedialer Bezüge zwischen Musik und Literatur – und welche Erkenntnisse sie für Literatur und Literaturunterricht ermöglichen. In: Odendahl, Johannes (Hg.): Musik und literarisches Lernen. Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 5. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 35–56.

2.2 Spezifische didaktische Orientierungen für die Arbeit mit unterschiedlichen Altersgruppen im Sinne kontinuierlicher Bildungsverläufe

Michael Dartsch

Zur Relevanz des Blicks auf unterschiedliche Altersgruppen

Die Angebote in der frühen musikalischen Bildung lassen sich zu einem verschiedenen Settings zuordnen. Demensprechend werden in einem eigenen Teil dieses Bildungsplans unterschiedliche Settings beleuchtet. Zum anderen können die Angebote danach unterschieden werden, an welche Altersgruppen sie sich richten. Altersübergreifende oder generationenverbindende Angebote sind dabei nicht ausgeschlossen. Vielmehr sind bei altersverbindenden Angeboten, wie sie schon bei Gruppen für Babys oder Kleinkinder und ihre Bezugspersonen vorliegen, immer beide Altersgruppen im Blick zu behalten, damit alle Teilnehmenden altersgemäß angesprochen werden und für ihre musikalische Bildung profitieren können. Eine genauere Betrachtung der Spezifika unterschiedlicher Altersgruppen steht altersübergreifenden Angeboten mithin nicht entgegen, sondern stellt die Voraussetzung dafür dar, diese für alle befriedigend auszugestalten. Insbesondere ist die entwicklungspsychologische Perspektive unerlässlich, um für längere Zeiträume kontinuierliche Bildungsverläufe in den Blick zu nehmen.

In jedem Fall also ist es sinnvoll, sich mit einzelnen Etappen des menschlichen Lebens zu beschäftigen. Hier soll dies für Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit eingelöst werden. Insbesondere ist davon auszugehen, wie Kinder des entsprechenden Alters lernen und sich entwickeln. Eine entwicklungsgemäße Pädagogik kann sich dann daran orientieren, was für die Kinder im jeweiligen Alter „sicher, gesund, interessant, erreichbar und auch herausfordernd“ (Textor 2000, 235; National Association for the Education of Young Children 2002, 9) ist. Hinsichtlich des ersten dieser Adjektive, des Wortes „sicher“, muss an die besondere Vulnerabilität im Kindesalter gedacht werden. Um Kinder vor Übergriffen aller Art zu schützen, bedarf es spezieller Schutzkonzepte, wie sie der Verband deutscher Musikschulen entwickelt und publiziert hat (Verband deutscher Musikschulen 2023). Darüber hinaus sind räumliche Aspekte wie Steckdosensicherungen für Babys und Kleinkinder zu beachten. Im Unterrichtszimmer sollten sich keine scharfkantigen Gegenstände befinden, an denen sich die Kinder beim Bewegen verletzen könnten. Die Sturzgefahr kann verringert werden, wenn Socken auf glattem Boden oder Falten in Teppichen vermieden werden. Körperliche Gewalt und psychische Verletzungen in der Gruppe – etwa gegenseitiges Auslachen oder Ausgrenzen – dürfen keinesfalls zugelassen werden. Vielmehr gilt es, Umgangsformen in der Gruppe zu etablieren, die die Möglichkeit des Äußerns eines Bedürfnisses ebenso einschließen wie das Achten auf die Bedürfnisse der anderen.

Die Frage, was für Kinder interessant, erreichbar und herausfordernd ist, lohnt eine gesonderte Betrachtung für verschiedene Altersphasen. Für jede der Altersgruppen sollen nun außerdem die im vorangegangenen Kapitel genannten Zielbereiche „Musik erfahren“, „sich Musik erarbeiten“, „Musik schaffen“ und „Musik nachvollziehen“ konkretisiert werden.



Foto: Jugendmusikschule Bad Münders

Pränatale Zeit

Schon im sechsten Schwangerschaftsmonat zeigen sich erste Reaktionen des Fötus auf akustische Signale. Konstante Reaktionen lassen sich ab dem siebten Monat beobachten, sie sind die Folge der zunehmenden Reifung des Gehörs (Birnholtz & Benaceraff 1983). Hört die Mutter nun in entspanntem Zustand mehrfach eine bestimmte Musik, so lässt sich das Baby nach der Geburt von derselben Musik beruhigen (Feijoo, Herbinet & Busnel 2009, 101–103).

In Gruppen mit schwangeren Frauen – auch Angebote für Paare sind hier denkbar – kann ebenfalls ein entspannter Zustand angestrebt werden. Entspannung und Wohlfühlgefühl der Mutter werden sich auf das Ungeborene übertragen. Von allen akustischen Reizen dringt die Stimme der Mutter am besten zum Fötus vor. Sie schafft eine besondere Verbindung zur Mutter und ist später dem Neugeborenen schon bekannt. Auch kann die Mutter dann auf Lieder zurückgreifen, die sie in der Schwangerschaft schon gesungen hat. Durch die Anregungen in der Gruppe kann sie selbst wieder mehr zum Singen finden und sich ein Repertoire an Liedern aufbauen. Auch die Singstimmen der anderen Teilnehmenden werden, wenn auch schwächer, in der Gebärmutter gehört. Ähnlich ist es mit Instrumenten, die die Mutter spielt. Auch deren Klang kann wahrgenommen werden und wird Teil der akustischen „Umhüllung“ des ungeborenen Kindes. Tanzt die Mutter, so wird das Kind im Mutterleib bewegt. Wo die Bewegung sich am Puls der Musik orientiert, kommt das Bewegtwerden im Fruchtwasser in gewisser Weise einem Wiegen gleich, das somatosensorisch – über den Körpersinn – wahrgenommen wird. Sogar Hörbeispiele aus Lautsprechern kommen als Klang beim Ungeborenen an. Ihre Wirkung kann durch Kontraste zwischen Beruhigung und Stimulierung wechseln.

Der Unterricht kann darauf abzielen, dass das ungeborene Kind die Musik und das Tanzen mit der Mutter zusammen als wohltuend, als Verbindung miteinander, als akustische und somatosensorische Umhüllung und durch die Wiederholungen als wiederkehrend erfahren kann. Bewegte Reaktionen des Fötus auf die Eindrücke nehmen den Platz des späteren Sich-Erarbeitens von Musik ein. Das Ziel des Schaffens von Musik kann auf die Erwachsenen bezogen werden. Der Unterricht soll sie dazu anregen, musikalische Muster der Kommunikation mit dem Ungeborenen sowie Bewegungen zu Musik für sich und das Kind zu finden und zu erfinden. Den Nachvollzug von Musik betreffend können die Erwachsenen im Unterricht Lieder, Verse, Tänze und instrumentale Muster kennenlernen und reproduzieren.

Babyalter

Den Weltzugang des Babys beschreibt der Entwicklungspsychologe Jean Piaget als „sensorisch“ (Piaget 1988, 41). Es erschließt sich die Welt mithin durch die Sinne und die Bewegung. Schauend und hörend, aber auch tastend und greifend, schmeckend und riechend nimmt das Kind die Umwelt in sich auf. Auf dieser Basis bilden sich erste mentale Kategorien. So erkennt das Kind sich wiederholende Reize auch wieder. Von Anfang an erinnert es sich und steigert dabei allmählich die Zeitspanne des Behaltens (Rovee-Collier 1999).

Mit den wachsenden motorischen Fähigkeiten entwickeln sich auch die Möglichkeiten, die Umwelt aktiv zu explorieren und mit Gegenständen zu hantieren. Die Wirkungen, die das Hantieren zeitigt, werden bald mit der eigenen Person in Verbindung gebracht, sodass sich das Erlebnis der Urheberschaft einstellt. Daneben wird die pure Lust an der Bewegung auskosten, die in der Psychologie als Funktionslust bezeichnet wird und sich auch an der häufigen Wiederholung von bestimmten Bewegungen zeigt (Schwarz 2014, 13; Bühler 1918,

Foto: AdobeStock



Foto: Musik- und Kunstschule Leipzig

358). Insofern diese Aktivitäten sich selbst genügen und mit einer gewissen Versunkenheit einhergehen, lässt sich hier von einer frühen Form des Spiels sprechen. In ähnlicher Weise wird auch mit eigenen Körperteilen gespielt. Jede neue Bewegungsmöglichkeit – etwa das Robben oder das Krabbeln – trägt zunächst ihren Reiz in sich selbst und wird wieder und wieder probiert und ausgeführt.

Dazu gehören auch die Lautäußerungen des Gurrens, Lallens und Babbels, die Ketten sich wiederholender Vokale und Konsonanten, die sich einerseits in Richtung der Sprache und andererseits in Richtung des Singens weiterentwickeln (Stadler Elmer 2015, 60). Die große Sensibilität für lautliche und klangliche Nuancen, über die das Baby etwa im Alter von neun Monaten verfügt, geht mit der zunehmenden Kanalisierung in die Richtung der Muttersprache und der musikkulturellen Umwelt allmählich verloren (Werker & Tees 1984, Trainor & Trehub 1992).

Mit sieben bis neun Monaten entdeckt das Baby, dass der Fokus seiner Aufmerksamkeit, seine Absichten und seine Affekte nicht automatisch von der Bezugsperson geteilt werden (Stern 1998, 114–138). Es bemüht sich daher mit Körperbewegungen und Stimme intensiv um Kommunikation. In diesem Zusammenhang ist die sogenannte Affekt Abstimmung der Bezugsperson mit ihm wichtig, die sich gerade auch über musikalische Qualitäten wie Tonhöhenverläufe bei Ausrufen – etwa beim „oooh“ – und Rhythmen in Stimme und Bewegung zeigt. Auf diese Weise wird dem Baby etwas von sich selbst zurückgespiegelt und es versichert sich, dass es wahrgenommen und verstanden wird (ebd., 198–230).

Der Unterricht kann sich an den genannten Lernwegen des Babys orientieren. Er sollte Zeit für das intensive Wahrnehmen von Sinnesreizen ebenso bieten wie Gelegenheiten zum Explorieren und Hantieren mit klangfähigen Gegenständen. Urheber-Erlebnisse und Funktionslust sind auch im Bereich der Musik anzustreben. Das Entdecken des eigenen Körpers kann immer wieder im Fokus stehen. Gelegenheiten zum Bewegen kommen dem kindlichen Bedürfnis und seiner Lerndisposition entgegen. Vielfache Anlässe zur stimmlichen Beantwortung melodischer und rhythmischer Muster tragen zur stimmlichen und musikalischen Entwicklung bei. Wird dem Kind eine Vielfalt von Tonalitäten und Rhythmen sowie von Genres, Besetzungen und Charakteren angeboten, kann man hoffen, dem Rückgang der Hörsensibilität ein Stück weit entgegenzuwirken. Das Spiel mit musikalischen Motiven kann schließlich die Kommunikation zwischen Bezugsperson und Baby bereichern und dessen Selbstgefühl stärken.

Als Materialien für die Stimme bieten sich vielfältige ältere und neuere Lieder, Verse, Knie-reiter, Fingerspiele mit Körperberührungen sowie melodische und rhythmische Patterns an. An Instrumenten sind für das Explorieren und Spielen etwa Rahmentrommeln ohne Schrauben, Rasseln, Klanghölzer und Schellenstäbe geeignet, die auch in kleinen Größen zur Verfügung stehen. Andere Instrumente können in kleinen „Konzerten“ erlebt und durchaus auch erkundet werden. Für die Bezugspersonen sind auch Liedbegleitungen mit Klangbausteinen und Stabspielen denkbar. Phasen freier Bewegung zu Musik können sich mit einfachen Tanzformen abwechseln; die Babys erleben diese auf dem Arm der Bezugsperson. Hörbeispiele aller Art regen zum aufmerksamen Hören an und erweitern überdies das Hörrepertoire der Bezugspersonen; daneben können sie auch mit Entspannungsphasen verbunden werden. Auch an Informationen über die Stücke und über musikalische Hintergründe ist im Hinblick auf die Erwachsenen zu denken.

Als Ziele kommen vielfältige Grunderfahrungen mit Musik in Betracht: Wie ist es zu singen? Welches Material klingt wie? Wie ist es, zu Musik bewegt zu werden? Was löst Musik in mir

aus? Wie ist es, gemeinsam Musik zu machen? Ein erstes Sich-Versuchen an Musik kann darin bestehen, musikalische Höreindrücke innerlich gewissermaßen zu durchmustern sowie mit der Stimme und mit Bewegungen darauf zu reagieren. Verschiedenen Gegenständen und Instrumenten Klänge zu entlocken, stellt ebenfalls eine angemessene Herausforderung dar. Das Beantworten von Klängen mit der Stimme und in der Bewegung und das Erzeugen rhythmischer Muster auf Instrumenten verlangen bereits das Einbringen eigener kreativer Impulse. Der Nachvollzug von Musik liegt in diesem Alter im inneren Antizipieren von Verläufen bestimmter Lieder, Verse, Tänze und Musikstücke.

Kleinkindalter

Die großen Errungenschaften der Entwicklung des zweiten Lebensjahrs sind allgemein das Gehen und das Sprechen. Das Gehen vergrößert den Überblick und die Reichweite im Raum. Nachdem es vorwärts gelingt, werden Tempo und Richtung erweitert, sodass das Laufen, das Hüpfen und das Springen schließlich ebenso möglich sind wie das Gehen rückwärts und seitwärts. Auch Arme und Hände werden nun vielfältiger eingesetzt, etwa beim Spielen mit Bällen (Krombholz 2007, 61). Die neu erworbenen Bewegungsmöglichkeiten werden lustvoll ausgeführt und gehen mit einem entsprechenden Bedürfnis einher.

Mit dem Sprechen erschließt sich das Kind den Gebrauch von Symbolen. So wird außer dem Umgang mit Wörtern auch das Als-Ob-Spiel möglich, in dem das Kind spielend in Rollen schlüpfen kann. Gegenstände können nun etwas Bestimmtes repräsentieren und mit entsprechenden Vorstellungen verknüpft werden (Schwarz 2014, 13). Nachdem sich Sprechen und Singen als Ausdrucksmedien getrennt haben, beginnt auch die eigentliche Singentwicklung. Das Imitieren von melodischen und rhythmischen Motiven ist jetzt erreichbar (Gordon 2007, 256). Auch die Art der Stimmgebung wird von Vorbildern übernommen (Stadler Elmer 2015, 144–151). Zu den wachsenden verbalen Kommunikationsmöglichkeiten kommt die Fähigkeit hinzu, Erlebnisse zu Sinnzusammenhängen, zu Geschichten zu verbinden. Außerdem lässt sich nun kooperatives Spielen mit anderen Kindern beobachten (Schmidt-Denter 2005, 73).

Das Spielen und die Nachahmung lassen sich neben der Exploration als grundlegende Lernwege benennen (Dartsch 2014). Im Spiel, aber auch im Kritzeln und Malen, schließlich auch in Spontangesängen drückt das Kind sich aus und verarbeitet seine Eindrücke. Gleichzeitig differenziert es seine Fähigkeiten bezüglich all dieser Ausdrucksmedien fortwährend aus. Im Malen, Singen, Sprechen und Spielen erreicht es immer wieder neue Niveaustufen. Dies geschieht nicht zuletzt auch in der Interaktion mit Bezugspersonen, an denen es sich orientiert, die Anteil an seinen Äußerungen nehmen und die ihm teilweise auch konkret helfen (Vygotsky 1978, 84–91).

Die Lernwege und die Entwicklung des Kindes stellen wichtige Orientierungspunkte für den Unterricht dar. Die neu erworbenen Bewegungsmöglichkeiten können in den Unterricht integriert werden. Spiele, in denen Laufen, Hüpfen und Springen ihren Platz haben, kommen dem Bedürfnis der Kinder entgegen. Rückwärts und seitwärts zu gehen, stellt eine Herausforderung dar, an der sich die Kinder versuchen können. Verse und Liedtexte können die sprachliche Entwicklung weiter stimulieren. Mit Kleinkindern ist es nun auch möglich, Vorstellungsbilder und kleine Geschichten, die Unterrichtseinheiten zugrunde liegen, gemeinsam auszuspielen, wobei die Kinder in unterschiedliche Rollen schlüpfen können. Das Imitieren von Motiven kann durch Echospiele gefördert werden. Anregungen zum Malen und Basteln können die musikalischen Aktionen ergänzen. Schließlich können Aktionen angeregt werden, welche die Kinder in Kontakt miteinander und mit den Bezugspersonen bringen.

Das Singen profitiert von einer Vielzahl unterschiedlicher Lieder. Moll- und Kirchentonarten sowie ungewöhnliche Taktarten erweitern das Spektrum. Im Bereich des Instrumentalspiels können nun auch Schlägel eingesetzt werden, sodass Klangbausteine und Stabspiele neue Möglichkeiten zur Exploration und zur Improvisation bieten. Neben Gelegenheiten zum freieren Bewegen sind auch Tanzformen attraktiv, die etwa im Kreis oder in der Reihe mit Schritten nach vorne, nach hinten und zur Seite operieren und auch Handfassungen beinhalten können. Auch die Arme können besondere Aufgaben erhalten. Solche vorgegebenen Formen können innerhalb eines Musikstücks mit Improvisationsteilen abwechseln. Ein breites Spektrum von Hörbeispielen regt die Kinder vielfältig an und erweitert den Horizont der Bezugspersonen. Einfache Instrumente können in der Gruppe gebaut werden, wobei die Kinder bestimmte Aufgaben übernehmen. Es bietet sich an, im Rahmen kleiner Konzertphasen Instrumente aller Art vorzustellen, die Kinder können

die Musizierenden in Aktion erleben und die Instrumente bis zu einem gewissen Grad selbst explorieren.

Ziel des Unterrichts kann es unter anderem sein, dass Unterschiede im Bereich der Tonhöhe, des Rhythmus, der Klangfarbe, der Lautstärke, aber auch von Körperzuständen und Bewegungen immer feiner wahrgenommen werden. Gleichzeitig sollten Muster mit bestimmten Tonhöhen, Rhythmen, Klangfarben, Lautstärken, Körperzuständen und Bewegungen von anderen Personen imitiert werden und aus der eigenen Vorstellung abgerufen werden können. Die Fantasie kommt bereits beim Musizieren und Bewegen mit innerer Beteiligung, besonders aber beim Improvisieren kleinerer Motive oder Formen mit der Stimme, mit Instrumenten oder in der Bewegung zum Tragen. Hiermit korrespondieren das Erkennen und das Reproduzieren musikalischer Sinneinheiten bei Liedern, Versen, Musikstücken und Tänzen.



Die Abschnitte zu Babys und zu Kleinkindern korrespondieren zunächst mit dem Angebotsformat der Eltern-Kind-Gruppen, wie es in der Fassung des Bildungsplans von 2010 beschrieben wird. Die entsprechenden Kurse richten sich an Kinder bis zum Alter von drei Jahren in Begleitung einer privaten Bezugsperson, meist eines Elternteils. Sie erstrecken sich über ca. zwei Jahre, wobei auch kürzere Kurse denkbar sind. Die Anzahl der Paare hängt hierbei auch von der Größe des Raumes ab.

Für dieses Angebotsformat existiert eine Reihe von konzeptionellen Ansätzen und Lehrwerken, die sich im Literaturverzeichnis finden: Im Kapitel 5.1 (Lehrwerke) gibt es dafür eine eigene Rubrik (Babys und Kleinkinder mit erwachsenen Bezugspersonen). Im Kapitel 5.2 (Fachbücher) behandeln die Werke von Claussen (2001), Dartsch (Hg., 2008) und Seeliger (2003) speziell dieses Angebotsformat.

Eine weitere Korrespondenz der beiden Abschnitte besteht mit der Angebotsform der Elementaren Musikpraxis in Kindertagesstätten im Rahmen von Kooperationen, wie sie ebenfalls in der Fassung des Bildungsplans von 2010 beschrieben wird. Hier kann es sich um altersgemischte Gruppen handeln, wobei die Unter-Dreijährigen häufig eine eigene Gruppe bilden. Die Dauer dieser Angebote ist programmbezogen, von örtlichen Gegebenheiten bestimmt und damit flexibel. Die Anzahl der Kinder hängt zum einen von den räumlichen Möglichkeiten, zum anderen aber auch davon ab, wie viele Fachkräfte der Kindertagesstätte bei den Angeboten dabei sein können.

Für dieses Angebotsformat finden sich im Hinblick auf Kleinkinder zwei Lehrwerke im Kapitel 5.1 unter der Rubrik „Kleinkinder“. Anregungen für diese Arbeit sind darüber hinaus auch aus den oben erwähnten Lehrwerken und Fachbüchern zu Eltern-Kind-Gruppen zu beziehen.

Frühe Kindheit

Die frühe Kindheit beginnt nach aktuellem entwicklungspsychologischem Verständnis im Alter von drei Jahren (Schneider & Lindenberger 2018). Zu dieser Zeit lässt sich ein vergleichsweise hoher Bewegungsdrang beobachten, der allerdings mit steigendem Alter wieder zurückgeht (Eaton 1983, 723–724; Eaton & Yu 1989). Die Weiterentwicklung der Feinmotorik geht mit ersten Abbildungsversuchen beim Malen einher (Wicki 2015, 102).

Im kognitiven Bereich wächst das Verständnis von Regeln. Auf dieser Basis werden nun auch Regelspiele möglich. Außerdem beginnt das Kind mit freien Rollenspielen. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass diese Spielform einen effektiven Lernweg insbesondere für die Bereiche der Sprache, des Sozialverhaltens und der Bedeutungskonstruktion darstellt (Andresen 2003). Im Alter von vier Jahren finden sich bereits logisches und schlussfolgerndes Denken, in den Folgejahren entwickeln sich diese Fähigkeiten jedoch noch weiter (Goswami & Brown 1990). Die eigene Leistungsfähigkeit wird generell noch nicht realistisch, sondern eher zu hoch eingeschätzt (Stipek & Hoffman 1980). Grundsätzlich können die Kinder nun aber Fantasie und Realität auseinanderhalten, auch wenn sie aufgrund von Wissenslücken Fantasiewelten und -wesen eventuell eher für möglich halten als Ältere und entsprechende Ängste schlechter abwehren können (Woolley 1997, 1005–1007).

Die Kinder lernen auch voneinander, ahmen einander nach und spielen miteinander. Dazu ergreifen sie auch die Initiative zur Kontaktaufnahme mit anderen (Schmidt-Denter 2005, 78–81). Aus psychoanalytischer Sicht wurde die Initiative als Hauptthema dieses Alters herausgestellt, umfasst dann aber beispielsweise auch ein unmissverständliches Sich-Äußern, das Verfolgen von Zielen und das Neugierverhalten (Erikson 1988, 44). Die Neugier korrespondiert mit der Offenheit für Musik aller Art, die sich in diesem Alter im Allgemeinen zeigt (Kopiez & Lehmann 2008).

Dementsprechend sollte im Unterricht zu Initiative ermutigt werden. Materialien und Dramaturgie können auf die Neugier abzielen. Der Kontext der Gruppe kann dazu genutzt werden, Sozialkontakte verschiedener Art und Intensität anzuregen. So kann auch eine Orientierung der Kinder aneinander stattfinden. Dreijährige können zwar auch noch zusammen mit Bezugspersonen unterrichtet werden, dabei kann aber durch geeignete Aufgaben für die Kinder und die Erwachsenen allmählich eine Ablösung der Kinder von den Bezugspersonen angebahnt werden. Regeln für bestimmte Aufgaben können besprochen und vereinbart werden. In-

formationen aus anderen Bildungsbereichen – wie etwa der Sachkunde – knüpfen an Vorwissen an und erweitern dies. Dabei ist die Weltsicht der Kinder ernst zu nehmen. Das Wissen, das sie mitbringen, sollte in den Unterricht eingebracht werden können. Die Spielform des Rollenspiels, die zum Typ des Als-Ob-Spiels gehört und persönlichen Ausdruck ermöglicht, kann ebenfalls fruchtbar aufgegriffen werden, etwa wenn Vorstellungsbilder oder Geschichten Unterrichtseinheiten thematisch prägen.

Eine Erweiterung des Horizonts wird mit Liedern unterschiedlicher kultureller Herkunft angestrebt. Auch eine musikalische Vielseitigkeit des Liedguts trägt hierzu bei. Auf altersgerechte Weise kann Stimmbildung in die Unterrichtseinheiten integriert werden. Das Instrumentalspiel profitiert von den feinmotorischen Entwicklungen, sodass die Kinder auch bestimmte Spieltechniken auf Perkussionsinstrumenten erlernen können. Melodiespiel auf Stabspielen kann ebenso attraktiv sein wie die Bewältigung bestimmter Rhythmen, wobei Groove-Patterns keinesfalls auszuschließen sind. Auch das Mitspielen zu Hörbeispielen, der Einsatz von Körperperkussion und die Arbeit mit Rhythmicals als gesprochener Musizierform bieten sich an. Improvisationsregeln einer angemessenen Komplexität sollten nun verstanden und in Gestaltungen umgesetzt werden. So können etwa Partituren mit Bildern einen Ablauf leiten, der auf außermusikalischen Vorstellungen basiert. Im Bereich der Bewegung und des Tanzes lässt sich an Grundlagen von Ausdruck und Körperbeherrschung arbeiten. Kindertanzformen können neben Bewegungsimprovisationen stehen, die durch Vorstellungsbilder inspiriert sind. Angesichts der Offenheit der Kinder kann das Hörrepertoire durch Musikbeispiele erweitert werden, die aus verschiedenen Zeiten und Regionen stammen und verschiedene Genres repräsentieren. Zur Vorstellung von Instrumenten empfiehlt sich das Einladen von Gästen, die sowohl vorspielen als auch ausprobieren lassen und über ihr Instrument informieren können. Gespräche über Musik werden neben dem subjektiven Eindruck vermehrt auch die Faktur der Musik oder die Besetzung beinhalten. Aus grafischer Notation lassen sich Elemente der traditionellen Notation entwickeln. Kleine szenische Gestaltungen stellen bereits eine Form des Musiktheaters dar. Verbindungen zu visueller Kunst liegen nahe, wenn bestimmte historische oder kulturelle Phänomene thematisiert werden, aber auch freies Malen nach Musik ist denkbar. Die wachsende manuelle Geschicklichkeit kommt auch dem Bauen von Instrumenten zugute.

Auf der Ebene der Ziele geht es hinsichtlich Wahrnehmung und Erfahrung um den Erwerb feinerer Kategorien in Bezug auf Tonhöhe, Rhythmus, Klangfarbe, Lautstärke, Körperzustände und Bewegungen. Die Ausdifferenzierung von Fertigkeiten beinhaltet sauberes Singen einfacher Muster von Tonhöhen, präzises Ausführen einfacher Rhythmen mit Instrumenten und dem Körper sowie präzise Koordination von Musik und einfachen Bewegungsformen. Das Schaffen von Musik ist über das Improvisieren von einfachen Verläufen mit Stimme, Instrumenten und Bewegungen und über

das Konzipieren von einfachen musikalischen und tänzerischen Formen – also das Komponieren – zu verwirklichen. Letztlich beinhaltet aber jedes beseelte Musizieren und Tanzen kreativen Selbstausdruck. Schließlich sollten einfache musikalische und tänzerische Formen, Entwicklungen und Konstellationen – wie etwa Wiederholungen von Formteilen, Crescendi und instrumentale Besetzungen – erkannt und Lieder, Improvisationsabläufe oder Tänze reproduziert werden können.



Der Abschnitt zur frühen Kindheit korrespondiert zunächst mit dem Angebotsformat der „Musikalischen Früherziehung“ beziehungsweise der Elementaren Musikpraxis mit Kindern zwischen drei oder vier und sechs Jahren, wie es im Bildungsplan (Fassung 2010) beschrieben wird. Die entsprechenden Kurse richten sich an die Kinder, wobei die Eltern oder andere Bezugspersonen immer wieder zu besonderen Stunden eingeladen werden können und sollten. Den Übergang von Eltern-Kind-Gruppen zur Musikalischen Früherziehung können Kurse für dreijährige Kinder bilden, in denen die Eltern anfangs oder ganz dabei sind, die Kinder aber immer mehr auch als Kindergruppe angesprochen werden. Während solche speziellen Kurse nach einem Jahr in ein Format ohne Eltern übergehen können, erstrecken sich Kurse der Elementaren Musikpraxis mit Kindern zwischen drei oder vier und sechs Jahren über ca. zwei Jahre. Die Größe der Kindergruppe hängt hierbei auch von der Größe des Raumes ab.

Für dieses Angebotsformat existiert eine Reihe von konzeptionellen Ansätzen und Lehrwerken, die sich im Literaturverzeichnis finden: Im Kapitel 5.1 (Lehrwerke) gibt es dafür eine eigene Rubrik (Frühe Kindheit). Im Kapitel 5.2 (Fachbücher) behandeln die Werke von Dartsch (2010), Kisker (2017), Neuhäuser (1971), Noll und Suder (Hg., 1974), Noll (1992), Priesner und Hamann (2010), Ribke (1993), Stippler (2011), Weber-Krüger (2014) und Zarius (Hg., 1985) speziell dieses Angebotsformat.

Eine weitere Korrespondenz des Abschnitts besteht mit der Angebotsform der Elementaren Musikpraxis in Kindertagesstätten im Rahmen von Kooperationen, wie sie ebenfalls in der Fassung des Bildungsplans von 2010 beschrieben wird. Hier kann es sich um altersgemischte Gruppen handeln, wobei die Kinder ab drei Jahren häufig eine eigene Gruppe bilden. Die Dauer dieser Angebote ist vom jeweiligen Programm sowie von örtlichen Gegebenheiten bestimmt und damit flexibel. Die Anzahl der Kinder hängt zum einen von den räumlichen Möglichkeiten, zum anderen aber auch davon ab, wie viele Fachkräfte der Kindertagesstätte bei den Angeboten dabei sein können.

Für dieses Angebotsformat finden sich im Hinblick auf Kleinkinder Lehrwerke im Kapitel 5.1 unter der Rubrik „Frühe Kindheit“. Im Kapitel 5.2 (Fachbücher) behandeln die Werke von Abel-Struth (Hg., 1970), Beck-Neckermann (2002, 2008), Dartsch (Hg., 2014) und Schmidt (2009) das Thema „Musik in Kindertagesstätten“.

Mittlere und späte Kindheit

Wie die häufig gewählte Bezeichnung „Grundschulalter“ (Betz 2020) bereits verrät, ist die Entwicklung in der mittleren und späten Kindheit, also etwa vom Schuleintritt bis zum Ende der Grundschulzeit (Kray & Schaefer 2018), wesentlich von den Anforderungen geprägt, die die Schule in vielen Regionen der Erde allgemein mit sich bringt. Einerseits mag die Schule sich Entwicklungsschritte zu Nutze machen, andererseits ist es plausibel, anzunehmen, dass sie selbst Einfluss auf die Entwicklung hat. So geht der Bewegungsdrang etwas zurück (Eaton 1983, 723–724; Eaton & Yu 1989), die feinmotorischen Fertigkeiten wachsen weiter (Wicki 2015, 102–105), die Fähigkeit, physikalische Vorgänge in der Vorstellung zu antizipieren (Piaget 1988, 59) nimmt ebenso zu wie die des abstrakten Denkens (ebd., 77). Als zentrales Thema erweist sich das Erlernen kultureller Grundfertigkeiten; treten hierbei Schwierigkeiten auf, droht ein Gefühl der Minderwertigkeit (Erikson 1988, 99). Außer dem Lernen in der Schule kommen auch Freizeitaktivitäten in Betracht, in denen das Kind im Sinne einer individuellen Spezialisierung ebenfalls Fertigkeiten erwirbt, insbesondere Sport und künstlerische Aktivitäten. Nicht wenige Kinder beginnen in diesem Alter damit, ein Instrument zu erlernen.

Nun wird auch die Selbsteinschätzung realistischer (Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan & Blumenfeld 1997). Die Kinder vergleichen sich mit anderen und geben dabei schließlich Aktivitäten auf, bei denen sie gewissen Ansprüchen nicht genügen können. Dabei sind nicht selten auch künstlerisch-kreative Aktivitäten betroffen (Gardner & Winner 1982; Deutsch 2006). Auch die Offenheit gegenüber unbekannter Musik lässt charakteristischerweise nach, während häufig populäre Musik bevorzugt wird (Kopiez & Lehmann 2008). In Gruppen mit Babys oder Kleinkindern und ihren Bezugspersonen trifft möglicherweise für einige Erwachsene dasselbe zu. Sie haben eventuell seit der mittleren Kindheit nur noch wenig gesungen, getanzt und musikalisch improvisiert. Ihr Hörrepertoire fällt unter Umständen ebenfalls einseitig aus.



Foto: Musik- und Kunstschule Bruchsal/Stefan Fuchs

Eine wichtige Rolle für all diese häufig in der mittleren Kindheit einsetzenden Entwicklungen spielt das soziale Umfeld. Kinder entwickeln schließlich auch eine differenziertere Vorstellung von Freundschaft, sind stärker auf bestimmte Kinder ausgerichtet, mit denen sie befreundet sind, und wissen um den eigenen Beitrag in Beziehungen, die sie als Geben und Nehmen betrachten (Petillon 1993, 162–164). Neben die Zweierbeziehung treten Freundschaftsgruppen, auch wenn diese noch vergleichsweise locker sind (Schmidt-Denter 2005, 83).

An alle diese Entwicklungen lässt sich im Unterricht anknüpfen. Hintergrundinformationen kommen dem Wissensdrang entgegen und tragen dazu bei, dass die Kinder eine gewisse Expertise im Bereich der Musik erwerben. Gefühle der Minderwertigkeit sollten dabei nicht aufkommen. Vielmehr können sich die Kinder mit dieser Expertise identifizieren. Spezialisierungen können in bestimmten Angebotsformen mitschwingen, etwa im Kinderchor, im Spielkreis mit Orff-Instrumenten, im Kindertanz, in Orientierungsangeboten mit wechselnden Instrumenten oder im Musiktheater. Im Rahmen der frühen musikalischen Bildung wäre dabei im Sinne der Elementaren Musikpädagogik dennoch nie die Breite des Umgangs mit Musik aus den Augen zu verlieren. Einem Rückgang von Kreativität kann durch vielfältige Anregungen zu Ausdruck und Improvisation, aber grundsätzlich auch durch partizipative Unterrichtsgestaltung entgegengewirkt werden. Der Unterricht kann zwischen verschiedenen Sozialformen abwechseln und etwa auch Kleingruppenarbeit mit einbeziehen (Vogel 2020).

Lieder und Songs aus aller Welt lassen sich mit Übungen aus dem Bereich der Stimmbildung ergänzen. Daneben können Stimmimprovisationen treten. Das Instrumentalspiel beinhaltet auch das Erlernen anspruchsvollerer Spieltechniken auf Trommeln, Stabspielen und Instrumenten des kleinen Schlagwerks. Spielsätze mit vorgegebenen Stimmen und Patterns wechseln mit komplexeren Improvisationsformen ab. Tradierte Tänze stehen neben Tanzimprovisationen und Bewegungsaufgaben, die auf Körperausdruck und grundlegende Bewegungstechnik abzielen. Das Spektrum der Hörbeispiele erweitert sich in seiner Vielfalt und dem Anspruch an das Hören und trägt dabei auch den Vorlieben der Kinder Rechnung. Auch das analytische Hören wird stärker angeregt und fließt in Gespräche über Musik ein. Der Vorrat an Notationszeichen wächst an und wird direkt mit entsprechenden musikalischen Aktivitäten in Verbindung gebracht. Die Kenntnis über Instrumente wird – gegebenenfalls mit Hilfe von Gästen – ausgebaut. Schwierigere Bau-Anleitungen für Instrumente können umgesetzt werden. Im szenischen Spiel ist die Entwicklung hin zum Kindermusiktheater oder Kindermusical möglich. Auch visuelle Künste können in komplexere Gestaltungen eingebunden werden.

Als Ziele kommen zunächst das Wahrnehmen und das Einordnen von Nuancen in Bezug auf Tonhöhe, Rhythmus, Klangfarbe, Lautstärke, Körperzustände und Bewegungen in Betracht. Im Bereich der Erweiterung der Verhaltensmöglichkeiten ist an ein sauberes Singen komplexerer Muster von Tonhöhen, an ein präzises Ausführen komplexerer Rhythmen mit Instrumenten und dem Körper sowie an eine präzise Koordination von Musik und komplexeren Bewegungsformen zu denken. Im Improvisieren von komplexeren Verläufen mit Stimme, Instrumenten und Bewegungen sowie im Konzipieren beziehungsweise Komponieren von komplexeren musikalischen und tänzerischen Formen, aber generell in jeder Form des Musizierens und Tanzens mit starkem persönlichem Ausdruck kann das Kind Eigenes kreativ zur Geltung bringen. Schließlich geht es auch um das Erkennen und Reproduzieren von komplexeren musikalischen und tänzerischen Formen, Konstellationen und Entwicklungen – etwa den Nachvollzug von Variationen oder das Ausführen einer mehrteiligen Choreografie. Ähnlich können die Ziele für die Erwachsenen in Gruppen mit Babys oder Kleinkindern und ihren Bezugspersonen aussehen.



Der Abschnitt zur mittleren und späten Kindheit korrespondiert zunächst mit dem Angebotsformat der „Musikalischen Grundausbildung“¹ beziehungsweise der Elementaren Musikpraxis mit Kindern zwischen fünf oder sechs und acht Jahren, wie es im Bildungsplan (Fassung 2010) beschrieben wird, im Speziellen auch mit dem Angebotsformat der „Singklassen“, das dort neben anderen Möglichkeiten einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung ebenfalls skizziert wird. Kurse der Elementaren Musikpraxis mit Kindern zwischen fünf oder sechs und acht Jahren richten sich an die Kinder, wobei die Eltern oder andere Bezugspersonen zu besonderen Stunden eingeladen werden können. Die Kurse erstrecken sich über ein bis zwei Jahre, wobei sie aber auch die späte Kindheit einbeziehen können. Die Größe der Kindergruppe hängt hierbei auch von der Größe des Raumes ab.

Für dieses Angebotsformat existiert eine Reihe von konzeptionellen Ansätzen und Lehrwerken, die sich im Literaturverzeichnis finden: Im Kapitel 5.1 (Lehrwerke) gibt es dafür eine eigene Rubrik (Mittlere und späte Kindheit). Im Kapitel 5.2 (Fachbücher) behandelt das Werk von Auerbach, Dreyer, Höhnen, Keller, Nitsche, Regner, Schneider und Stumme (1974) speziell dieses Angebotsformat.

Eine weitere Korrespondenz des Abschnitts besteht mit der Angebotsform der Musikalischen Kooperationsprogramme mit Grundschulen, wie sie ebenfalls in der Fassung des Bildungsplans von 2010 beschrieben wird. Die Dauer dieser Angebote ist vom jeweiligen Programm bestimmt.

1 Das Autorinnenteam selbst verwendet die Begriffe „Musikalische Früherziehung“ und „Musikalische Grundausbildung“ im weiteren Verlauf der Publikation nur noch, wenn auf den Strukturplan oder die traditionelle Benennung in der Praxis hingewiesen wird. Es möchte damit der Entwicklung Rechnung tragen, dass die Elementare Musikpraxis heute vonseiten der Wissenschaft als ein Fach verstanden wird, dass über die traditionellen Kursangebote hinaus in jedem Alter begonnen werden kann.

Es kann sich um Angebote für ganze Schulklassen, aber auch für Gruppen von Kindern handeln, die dieses Angebot gezielt wählen. Die Anzahl der Kinder hängt in diesem Fall von den räumlichen Möglichkeiten ab.

Lehrwerke, die für dieses Angebotsformat herangezogen werden können, finden sich im Kapitel 5.1 unter der Rubrik „Mittlere und späte Kindheit“. Im Kapitel 5.2 (Fachbücher) behandeln die Werke von Fuchs und Brunner (Hg., 2006), Fuchs (2010), Laufer und Vogel (2022), Meyer, Dartsch und Stiller (Hg., 2010) sowie Weber-Krüger und Oravec (Hg., 2016) speziell das Thema „Musik in Schulen“.

Schließlich korrespondiert der Abschnitt auch mit dem Format der Orientierungsangebote, wie es ebenfalls in der Fassung des Bildungsplans von 2010 beschrieben wird. Die Dauer dieses Angebotsformats beträgt ca. ein Jahr. Wünschenswert ist der vorherige Besuch eines der anderen Angebotsformate. Orientierungsangebote finden in Gruppen statt, wobei die Anzahl der Kinder vom jeweiligen Konzept und den räumlichen Möglichkeiten sowie von der Anzahl verfügbarer Leihinstrumente abhängt.

Lehrwerke, die für dieses Angebotsformat herangezogen werden können, finden sich im Kapitel 5.1 unter der Rubrik „Orientierungsangebote“. Im Kapitel 5.2 (Fachbücher) behandeln die Werke von Busch (Hg., 2014), Dartsch (2014), Doerne (2010), Meyer, Tiedemann und Weber-Krüger (2010), Richter (Hg., 1993) sowie des Verbandes deutscher Musikschulen (1999) das Thema Instrumentalspiel.

Zusammenfassende Darstellung der Ziele in der Arbeit mit verschiedenen Altersgruppen

Die folgende Darstellung bündelt die Ziele für verschiedene Altersgruppen, wie sie in den vorangegangenen Abschnitten entfaltet worden sind. Auf der Basis der angestellten Überlegungen, wie sie der Tabelle zugrunde liegen, sollten kontinuierliche musikalische Bildungsverläufe vom Baby-Alter bis zur mittleren Kindheit möglich sein.

Nichtsdestoweniger sollten die Angebote offen für Kinder sein, die zu einem bestimmten Zeitpunkt ein musikpädagogisches Angebot besuchen möchten, ohne bereits von frühester Kindheit an solche Angebote fortlaufend wahrgenommen zu haben. Grundsätzlich ist ein Beginn in jedem Alter denkbar. So können einzelne Kinder in bestimmten Angeboten an Vorerfahrungen aus früheren Angeboten anknüpfen, während andere nicht über diese Erfahrungen verfügen. Demensprechend sind die Ziele je nachdem individuell anzupassen. In jedem Fall wird ab dem Beginn ein kontinuierlicher Bildungsverlauf in den Blick genommen.

	Musik erfahren	Sich Musik erarbeiten	Musik erschaffen	Musik nachvollziehen
Pränatale Zeit (auch Erwachsene)	als wohltuend, als Verbindung, als akustische und kinästhetische Umhüllung, als wiederkehrend	auf akustische Eindrücke mit Bewegung reagieren	Erwachsene: Erfinden musikalischer Muster der Kommunikation, Erfinden von Bewegungen zu Musik	Erwachsene: Kennenlernen und Reproduzieren von Liedern, Versen, Tänzen, Mustern auf Instrumenten
Baby (erwachsene Bezugspersonen: je nachdem vergleichbar mit mittlerer Kindheit)	In Hinsicht auf die Fragen: Wie ist es zu singen? Welches Material klingt wie? Wie ist es zu Musik bewegt zu werden? Was löst Musik in mir aus? Wie ist es gemeinsam Musik zu machen?	musikalische Höreindrücke innerlich durchmustern, darauf stimmlich und mit Bewegungen reagieren, Gegenständen Klänge entlocken	Klänge stimmlich beantworten, auf Klänge mit Bewegung reagieren, Muster auf Instrumenten erzeugen	Verläufe antizipieren von Liedern, Versen, Tänzen, Musikstücken
Kleinkind (erwachsene Bezugspersonen: je nachdem vergleichbar mit mittlerer Kindheit)	Wahrnehmen von Unterschieden in Tonhöhe, Rhythmus, Klangfarbe, Lautstärke, Körperzuständen, Bewegungen	stimmliches, instrumentales, tänzerisches Imitieren von Mustern mit bestimmten Tonhöhen, Rhythmen, Klangfarben, Lautstärken, Körperzuständen, Bewegungen von Vorbildern und aus der Vorstellung	Improvisieren von Mustern mit der Stimme, Instrumenten, Bewegungen; Musizieren und Bewegen mit innerer Beteiligung	Erkennen und Reproduzieren von Sinneinheiten bei Liedern, Versen, Tänzen, Musikstücken
Frühe Kindheit	Erwerb feinerer Kategorien in Bezug auf Tonhöhe, Rhythmus, Klangfarbe, Lautstärke, Körperzustände, Bewegungen	sauberes Singen einfacher Muster von Tonhöhen; präzises Ausführen einfacher Rhythmen mit Instrumenten und dem Körper; präzises Koordinieren von Musik und einfachen Bewegungsformen	Improvisieren von einfachen Formen (Verläufen) mit der Stimme, Instrumenten, Bewegungen; Konzipieren von einfachen musikalischen und tänzerischen Formen (Verläufen); ausdrucksvolles Musizieren und Tanzen	Erkennen und Reproduzieren von einfachen musikalischen und tänzerischen Formen, Konstellationen und Entwicklungen
Mittlere Kindheit	Wahrnehmen und Einordnen von Nuancen in Bezug auf Tonhöhe, Rhythmus, Klangfarbe, Lautstärke, Körperzustände, Bewegungen	sauberes Singen komplexerer Muster von Tonhöhen; präzises Ausführen komplexer Rhythmen mit Instrumenten und dem Körper; präzises Koordinieren von Musik und komplexeren Bewegungsformen	Improvisieren von komplexeren Formen (Verläufen) mit der Stimme, Instrumenten, Bewegungen; Komponieren von komplexeren musikalischen und tänzerischen Formen (Verläufen); ausdrucksstarkes Musizieren und Tanzen	Erkennen und Reproduzieren von komplexeren musikalischen und tänzerischen Formen, Konstellationen und Entwicklungen

Individuelle Anregung und Unterstützung als Ergänzung einer Orientierung am Alter

Nicht nur Kinder, die später als andere in Angebote der frühen musikalischen Bildung einsteigen, profitieren von einer Anpassung der Ziele. Auch bei Kindern mit überdurchschnittlichem Interesse, besonderer Motivation und außergewöhnlichen musikalischen Leistungen liegt eine individuelle Anregung und Unterstützung nahe, die neben die Orientierung am Alter tritt und den jeweiligen Bedürfnissen Rechnung trägt. Zur praktischen Verwirklichung einer individuellen Förderung von Kindern, bei denen sich in der Elementaren Musikpraxis besondere Potenziale abzeichnen, sind verschiedene Wege denkbar:

- Individuelle Anregung im Kontext des regulären Angebots:
Einzelne Kinder können in den Unterrichtsstunden mit besonderen Aufgaben und Rollen bedacht werden, die es ihnen ermöglichen, ihre Interessen, Motive und Neigungen weiterzuentwickeln.
- Spezielles Förderangebot:
Für Kinder verschiedener Gruppen wird ein zusätzliches Förderangebot konzipiert und – etwa in Form von Workshops am Wochenende – umgesetzt. Als Beispiel eines solchen Angebots, das inhaltlich mit Elementen der Solmisation, der Perkussion und der Rhythmik operiert, wird in Kapitel 4.5 das Hamburger Modell „Solperim“ vorgestellt. Ähnliche Förderangebote können in Musikschulteams gemeinsam entwickelt werden.
- Kleingruppen und Einzelunterricht:
Kinder aus verschiedenen Gruppen der Elementaren Musikpraxis werden mit Beginn eines neuen Halbjahres oder Jahres zu Kleingruppen zusammengefasst, mit denen auf einem passenden Niveau und orientiert an den jeweiligen Neigungen gearbeitet wird. Dabei ist auch Einzelunterricht denkbar.
- Zusätzlicher Instrumentalunterricht:
Zusätzlich zum Gruppenangebot der Elementaren Musikpraxis kann bereits ein Instrumentalunterricht ermöglicht werden. Denkbar wäre, dass das Kind sein Instrument auch mit in die Elementare Musikpraxis bringen und dort einsetzen kann.
- Einbezug in Musiziergruppen:
Kinder können in Musiziergruppen der Musikschule integriert und dort mit passenden Aufgaben – etwa aus dem Bereich der Perkussion oder des Singens – betraut werden. Die Musiziergruppe sollte dabei ein anregendes musikalisches Umfeld bieten, in dem auch ältere Kinder als Vorbilder zu erleben sind.

Über die beschriebenen Konstellationen hinaus stellt die Orientierung am Individuum, seiner Motivation und seiner Disposition, grundsätzlich eine wesentliche Ergänzung der Orientierung am Alter dar. Anhaltspunkte für eine angemessen gestaltete pädagogische Praxis sind die jeweilige Entwicklung und das Lernen des Kindes, seine Stärken, Interessen und Bedürfnisse sowie die sozialen und kulturellen Kontexte, in denen es lebt (National Association for the Education of Young Children 2002). So können frühe musikbezogene Bildungsangebote an der Musikschule zur Entfaltung von Potenzialen und zur Bereicherung des persönlichen Lebens beitragen.

Foto: AdobeStock



Literatur

- Andresen, Helga (2003): Zur Bedeutung des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. In: Panagiotopoulou, Argyro; Brügelmann, Hans (Hg.): Grundsulpädagogik Meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Opladen: Leske + Budrich 2003, S. 135–139.
- Betz, Elias (2020): Grundschulalter (Zielgruppe). In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Teil 1. Lexikon. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp: Helbling, S. 170–178.
- Birnholz, Jason C.; Benacerraf, Beryl R. (1983): The Development of Human Fetal Hearing. In: Science 222 (4623), S. 516–518. <https://doi.org/10.1126/science.6623091> [30.01.2022].
- Bühler, Karl (1918): Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena: Gustav Fischer.
- Dartsch, Michael (2014): Musiklernen im Vorschulalter. Grundfragen und Tendenzen. In: Dartsch, Michael (Hg.): Musik im Vorschulalter. Dokumentation Arbeitstagung 2013. Kassel: Gustav Bosse, S. 9–25.
- Dartsch, Michael (2020a): Didaktik der Elementaren Musikpädagogik. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Teil 2. Handbuch. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp: Helbling, S. 189–238.
- Dartsch, Michael (2020b): Psychologische Hintergründe. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Teil 2. Handbuch. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp: Helbling, S. 239–296.
- Deutsch, Werner (2006): Wie in der Entwicklung des Singens und Zeichnens die Kreativität wächst, vergeht und manchmal weiterlebt. In: Schumacher, Ralph: Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 71–77.
- Eaton, Warren O. (1983): Measuring Activity Level with Actometers: Reliability, Validity, and Arm Length. In: Child Development 54 (3), S. 720–726.
- Eaton, Warren O.; Yu, Alice Piklai (1989): Are Sex Differences in Child Motor Activity Level a Function of Sex Differences in Maturational Status? In: Child Development 60 (4), S. 1005–1011.
- Erikson, Erik H. (1988): Der vollständige Lebenszyklus. 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feijoo, Jean; Herbinet, Etienne; Busnel, Maria-Claire (2009): Le fœtus, Pierre et le loup ... In: Herbinet, Etienne; Busnel, Maria-Claire (Hg.): L'aube des sens. Ouvrage collectif sur les perceptions sensorielles fœtales et néonatales. 9. Aufl., Paris: Stock, S. 100–107.
- Gardner, Howard; Winner, Ellen (1982): First intimations of artistry. In: Strauss, Sidney (Hg.): U-Shaped Behavioral Growth. New York: Academic Press, S. 147–168.

Gordon, Edwin E. (2007): Learning sequences in music. A Contemporary Music Learning theory. 7. Aufl., Chicago: GIA.

Goswami, Usha; Brown, Ann L. (1990): Higher-order structure and relational reasoning: Contrasting analogical and thematic relations. In: Cognition 36 (3), S. 207–226.

Kopiez, Reinhard; Lehmann, Marco (2008): The ‘open-earedness’ hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. In: British Journal of Music Education 25 (2), S. 121–138.

Kray, Jutta; Schaefer, Sabine (2018): Mittlere und späte Kindheit (6 – 11 Jahre). In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hg.): Entwicklungspsychologie. 8., überarb. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 215–238.

Krombholz, Heinz (2007): Körperliche und motorische Entwicklung im Säuglings- und Kleinkindalter. In: Dartsch, Michael (Hg.): Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik. Bonn: VdM, S. 53–62.

National Association for the Education of Young Children (2002): NAEYC Position Statement on Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8. Adopted July 1996. In: Bredekamp, Sue; Copple, Carol (Hg.): Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. 6. Aufl., Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, S. 3–30.

Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim: Beltz.

Piaget, Jean (1988): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt am Main: Fischer, original: 1970

Rovee-Collier, Carolyn (1999): The Development of Infant Memory. In: Current Directions in Psychological Science 8 (3), S. 80–85.

Schmidt-Denter, Ulrich (2005): Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung. 4., vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.

Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (2018): Frühe Kindheit (3 – 6 Jahre). In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hg.): Entwicklungspsychologie. 8., überarb. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 191–213.

Schwarz, Rolf (2014): Spielentwicklung in der frühen Kindheit. KiTa Fachtexte. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_schwarz_2014.pdf [31.01.2022].

Stadler Elmer, Stefanie (2015): Kind und Musik. Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen. Berlin: Springer.

Stern, Daniel N. (1998): Die Lebenserfahrung des Säuglings. 6. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Stipek, Deborah J.; Hoffman, Joel M. (1980): Development of Children’s Performance-related Judgments. In: Child Development 51 (3), S. 912–914.

Textor, Martin R. (2000): Der entwicklungsgemäße Ansatz. In: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz, S. 234–248.

Trainor, Laurel J.; Trehub, Sandra E. (1992): A Comparison of Infants’ and Adults’ Sensitivity to Western Musical Structure. In: Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance 18 (2), S. 394–402.

Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.) (2023): Musikschule: ein sicherer Ort! Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Erstellung eines Schutzkonzeptes. Bonn: VdM.

Vogel, Corinna (2020): Sozialformen. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Teil 1. Lexikon. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp: Helbling, S. 524–529.

Vygotsky, Lew Semjonowitsch (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Massachusetts; London: Harvard University Press, original: 1930, 1935.

Werker, Janet F.; Tees, Richard C. (1984): Cross-Language Speech Perception: Evidence for Perceptual Reorganization During the First Year of Life. In: Infant Behavior and Development 7 (1), S. 49–63.

Wicki, Werner (2015): Entwicklungspsychologie. 2. aktual. u. erw. Aufl., München: Ernst Reinhardt.

Wigfield, Allan; Eccles, Jacquelynne S.; Yoon, Kwang Suk; Harold, Rena D.; Arbretton, Amy J. A.; Freedman-Doan, Carol; Blumenfeld, Phyllis C. (1997): Change in Children’s Competence Beliefs and Subjective Task Values Across the Elementary School Years: A 3-Year Study. In: Journal of Educational Psychology 89 (3), S. 451–469.

Woolley, Jacqueline D. (1997): Thinking about Fantasy: Are Children Fundamentally Different Thinkers and Believers from Adults? In: Child Development 68 (6), S. 991–1011.

2.3 Musikpädagogische Konzeptionen

Michael Dartsch

Im folgenden Teilkapitel sollen einzelne musikpädagogische Konzeptionen vorgestellt werden, die für die frühe musikalische Bildung herangezogen werden. Das Wort Konzeption wird in diesem Falle als Oberbegriff für didaktische Ansätze, methodische Zugänge und inhaltliche Schwerpunkte verwendet. Die Auswahl erfolgte aufgrund der eingeschätzten Relevanz im Kontext der Musikschule, ohne dass Vollständigkeit angestrebt würde.

Wenn es zunächst um das Singen mit Kindern geht, so werden didaktische Leitlinien angesprochen, die nicht im strengen Sinne einer bestimmten Konzeption zuzurechnen sind. Dennoch scheint eine Herangehensweise durch, die manches bündelt, was sich in der Fachszene als geteiltes Wissen herauskristallisiert. Gleiches gilt für das Unterkapitel zum frühen Instrumentalunterricht, welches die Fachdidaktik der einzelnen Instrumente beiseitelässt und sich auf Inhalte konzentriert, die der Allgemeinen Instrumentaldidaktik zugerechnet werden können.

Die Rhythmik stellt sich als eigenes Studienfach dar, dem allerdings ein verbindendes Prinzip zugrunde liegt, welches mit einem gewissen Recht als didaktisch-konzeptionell verstanden werden kann. Die Grundlagen dieses Faches sollen hier dargestellt werden. Es wird dabei deutlich, dass die Rhythmik eng mit der Elementaren Musikpädagogik verbunden ist, aber auch eigene Charakteristika aufweist, die sie zu etwas Besonderem machen.

Innerhalb der Elementaren Musikpädagogik gibt es keinen für alle Strömungen verbindlichen didaktischen Ansatz, sie wird hier als übergreifendes Fach angesehen und mithin nicht als spezielle Konzeption verhandelt. Allerdings sind viele Angebote direkt oder indirekt vom Orff-Schulwerk beeinflusst oder geprägt. Ein eigener Beitrag stellt dessen Grundgedanken und Merkmale heraus und ermöglicht einen Überblick über die entsprechende konzeptionelle Ausrichtung.

Auch die Music Learning Theory Edwin Gordons ist mit einem konzeptionellen Ansatz verbunden, der innerhalb der frühen musikalischen Bildung von Bedeutung ist. Zwar ist er – wie alle hier vorgestellten Konzeptionen – nicht auf frühe Bildung beschränkt, aber er hat gerade dort einen gewissen Einfluss entfaltet, sodass hier ein entsprechender Text mit Theorie und Praxis des Ansatzes bekannt macht. Dabei ist auch die Solmisation als charakteristisches Element der Praxis zu nennen. Dieser kommt jedoch auch außerhalb einer an Gordon angelehnten Musikpädagogik eine wichtige Rolle zu. Über ihre Grundlagen und die Möglichkeiten ihres Einsatzes informiert der letzte Artikel des Kapitels.

2.3.1 Singen mit Kindern

Friederike Stahmer

Die Stimme und das Singen bieten allen Menschen und vor allem Kindern den unmittelbarsten Zugang zum Musizieren. Somit ist es selbstverständlich, dass das Singen oder grundlegend noch die Exploration der Fähigkeiten der eigenen Stimme in der Elementarstufe/Grundstufe einen großen und wichtigen Raum einnehmen. Mit Hilfe des Sprechens und Singens können grundlegende allgemeinmusikalische Erfahrungen gemacht werden.

Um diese Ziele zu erreichen sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen:

Unterschied Kinder- und Erwachsenenstimme: Durch den noch insgesamt kleineren Körper von Kindern sind naturgemäß auch die Organe, die an der Stimmgebung beteiligt sind, noch kleiner. Dies betrifft insbesondere den Atemapparat sowie den Kehlkopf. Daraus ergeben sich ein geringeres Atemvolumen, welches sich z. B. in der Tonhaldedauer sowie in der möglichen Phrasenlänge widerspiegeln kann, sowie eine durchschnittlich höhere Stimme bei Kindern, wobei auch die Registerstruktur (Bruststimme / Kopfstimme) nach oben verschoben ist.

Optimale Singelage: Aus der insgesamt höhergelagerten Singstimme von Kindern ergibt sich, dass mit Kindern in der Regel höher gesungen werden sollte als mit Erwachsenen. In der Literatur wird die „gute Singelage“ mit c'-f' angegeben. In der Elementarstufe/Grundstufe wird sie aufgrund des sehr jungen Alters möglicherweise noch etwas höher liegen bzw. insbesondere nach unten weiter begrenzt sein (ca.

in der Elementarstufe/Grundstufe wird so die Basis für eine gesunde Stimmentwicklung und für erste gesangstechnische Fertigkeiten gelegt. Ziel jeglicher sängerischen Ausbildung ist die gesund geführte Singstimme, die über den gesamten Ambitus hinweg ausgeglichen nutzbar ist und klar, flexibel und modulationsfähig klingt. Anstatt Lautstärke durch den Einsatz von (zu viel) Kraft beziehungsweise Druck zu erzielen ist es wünschenswert, dass die Stimme resonanzorientiert genutzt wird.

e'-g'). Zu beachten ist bei der Singelage auch, dass beide Register – Kopf- und Bruststimme – gleichermaßen genutzt und gefördert werden sollen. Da bei Kindern der Registerwechsel oft deutlich höher liegt als bei Erwachsenen (um a' herum, bei jüngeren Kindern evtl. noch höher) ist es zudem wichtig, sich beim Singen insbesondere auch in der oberen Hälfte der kindlichen Singstimme zu bewegen, damit die Kopfstimme intuitiv genutzt wird.

Nutzung verschiedener Vokale: Während der Vokal <a> vorrangig die Bruststimme anspricht, fördert der Vokal <u> die Rand- und Kopfstimme. Um also intuitiv den Gebrauch der Kopfstimme zu fördern, ist es hilfreich Melodien und ganze Lieder auf <u> zu singen, zum Beispiel mit Hilfe der Singesilbe „lu“.

Stimmvorbild: Keine Form des gemeinsamen Musizierens kommt der persönlichen Kommunikation so nahe wie das

gemeinsame Singen oder das Singen der Lehrperson für die Kinder. Insofern ist das eigene Vorsingen von elementarer Bedeutung für die musikalische Entwicklung der Kinder und weder durch Aufnahmen noch den Einsatz von Instrumenten adäquat zu ersetzen. Gleichzeitig lernen Kinder insbesondere durch Imitation. Unweigerlich spiegeln sie unsere eigenen stimmlichen Unzulänglichkeiten. Zudem werden sich Lehrende oft unwohl fühlen in der für Kinder geeigneten aber für sie selbst zu hohen Singstimmlage. Auch die langfristige Gesunderhaltung der eigenen Stimme spielt für die Lehrenden eine wichtige Rolle. Insofern müssen wir jederzeit abwägen, dass wir so oft und so gut wie möglich für und mit den Kindern singen, gleichzeitig aber auch den Einsatz von Instrumenten und guten Aufnahmen in Betracht ziehen, wenn wir selbst kein gutes Stimmvorbild sein können und die Imitation unserer Stimme den Kindern möglicherweise mehr schadet als nutzt.

Hand in Hand gehen in der Elementarstufe/Grundstufe die Entwicklung des musikalischen Hörens und die Entwicklung der Umsetzung im eigenen Singen. In elementarer Weise kann hier bereits der Grundstein für eine umfassende musikalische Ausbildung gelegt werden.

Mögliche, förderliche Inhalte der Elementarstufe/Grundstufe sind:

Stimmexploration/erste Stimbildung: Erfahrung des gesamten Stimmumfangs, der Atmung, des Zusammenspiels von Körper, Atem, Stimme – zum Beispiel durch freie Glissandi über den gesamten Stimmumfang, gerne unterstützt durch Bilder wie „Wolfsgeheul“, „kleine Hunde, die den Mond ansingen“, „Sternschnuppen, die vom Himmel fallen“, „Pfeile, die geschossen werden“ usw.

Echospiele: Musikalische Kommunikation in Form von Vor- und Nachsingen wird spielerisch geübt zum Beispiel durch einfache Patterns, kurze Phrasen sowie gesungene Kommunikation. Ein Beispiel hierfür kann der Begrüßungskreis sein, in dem die Lehrperson alle Kinder singend begrüßt und die Kinder individuell singend antworten.

Singen und Hören in Bewegung: In der Elementarstufe/Grundstufe lernen Kinder durch und in Bewegung. Sinnvolles Liedrepertoire beinhaltet somit Lieder, die in Bewegung gehört und gesungen werden – wie Spiellieder, Tanzlieder

Erwartung an die Kinder: Von Kindern im Vorschulalter erwarten wir noch nicht unbedingt ein exaktes Nachsingen gehörter Melodien. Vielmehr sind wir als Lehrpersonen Modell durch unser eigenes Vorsingen und Mitsingen. Die Kinder erhalten dadurch vielfältige Möglichkeiten von Hörerfahrungen. Diese nehmen sie in sich auf, verstehen mit der Zeit intuitiv Regeln musikalischer Grammatik und bauen ein eigenes musikalisches Vokabular auf. Durch das Vorsingen begegnen wir zudem den Kindern und treten mit ihnen in Beziehung. Erlernt werden Formen musikalischer Kommunikation. Kinder im Grundschulalter, die gelernt haben, mit annähernder Genauigkeit leichte Melodien und Rhythmen wiederzugeben, sind bereit, sich durch wiederholendes Hören ein Liedrepertoire anzueignen und eigenständig zu singen. Ab diesem Alter beziehungsweise musikalischen Entwicklungsstand ist es förderlich, dass sich Kinder in einem Kinderchor zusammenfinden, um dort gemeinsam ein Liedrepertoire zu arbeiten. Neben der jeweils eigenen Stimme werden im Kinderchor musikalische und gruppensoziale Kompetenzen entwickeln, wie das Hören aufeinander, das Einordnen in eine Gruppe (musikalisch, stimmlich, sozial), das gemeinsame Finden und Halten eines Metrums.

oder andere Lieder, die durch den Inhalt oder die Form zu begleitenden Handlungen einladen und anregen. Förderlich können auch Lieder ohne Worte sein, welche den Fokus ganz auf die Melodie lenken, die dann wiederum durch Bewegungen dargestellt wird, z. B. in Bezug auf Tonhöhe, Artikulation oder auch Gewicht (klingt das Lied „schwer“ (z. B. wie ein Elefant oder Dinosaurier) oder „leicht“ (z. B. wie eine schwebende Feder oder ein Papierflieger)?). Rhythmische Lieder und Sprechverse können rhythmisch-metrische Aspekte fokussieren, die wiederum ihre Umsetzung in Bewegung finden.

Solmisation und Rhythmussprache: Methoden, die die Solmisation oder eine Rhythmussprache nutzen, können den Grundstein für eine umfassende musikalische Bildung und Hörerziehung bilden. Hand- oder Körpergesten verbinden auch hier Stimme und Bewegung.



Foto: Verband deutscher Musikschulen/Werner Musterer

2.3.2 Grundlegender Unterricht auf Instrumenten

Michael Dartsch

Ein früher Instrumentalunterricht fügt sich dann in die Zielsetzungen der frühen musikalischen Bildung an der Musikschule ein, wenn grundlegende allgemeinmusikalische Erfahrungen und Lernschritte angestrebt und die Stunden dementsprechend angelegt werden. Dies kann zum Ersten im Frühinstrumentalunterricht der Fall sein, zum Zweiten in Orientierungsangeboten, in denen die Kinder eine Auswahl verschiedener Instrumente kennenlernen und ausprobieren können. Auf beide Formen soll im Folgenden eingegangen werden.

Der Frühinstrumentalunterricht stellt als solcher streng genommen noch keine in sich geschlossene musikpädagogische Konzeption dar. Vielmehr sind für ihn konzeptionelle Ansätze entwickelt worden, die teilweise instrumentenspezifisch sind, aber auch übergreifende Grundgedanken verfolgen. Diese finden sich in Fachtexten, können aber auch aus Lehrwerken herausdestilliert werden. Es lassen sich Charakteristika nennen, ohne dass immer alle davon gleichzeitig erfüllt sein müssen:

- Es wird ein freies und vielfältiges Erkunden des Instruments ermöglicht und angeregt.
- In diesem Zuge können Improvisationen gestaltet werden, die sich an bildlichen Vorstellungen oder emotionalen Gehalten orientieren.
- Spielbewegungen werden über das Anknüpfen an alltägliche Bewegungen entwickelt.
- Spielstücke werden auch als Lieder gesungen.
- Liedtexte und Liedinhalte werden thematisiert und in die Musik eingebracht.
- Auch unabhängig von Liedern können außermusikalische Themen sich als roter Faden durch Unterrichtsstunden ziehen.
- Körperperkussion, instrumentale Perkussion und rhythmisches Sprechen bilden Zugänge zur Erfahrung von Rhythmen und zum Gestalten mit ihnen.
- Notation wird in den Unterricht einbezogen, ohne dass sie als Voraussetzung zum Musizieren behandelt würde; somit kommt dem Auswendigspiel eine große Bedeutung zu.
- Hören und Körperwahrnehmung werden in geeigneten Spielen immer wieder thematisiert.
- Unterrichtsstunden werden abwechslungsreich gestaltet und bestehen aus deutlich verschiedenen Aktionen.

- Raum- und Stellungswechsel (sitzen auf dem Boden, stehen, sitzen auf dem Stuhl, sitzen am Tisch, bewegen im Raum) bringen zusätzliche Abwechslung.
- Vorspielen, Vormachen und Zeigen ersetzen lange Erklärungen.
- Sozialkontakte werden für das Unterrichtsgeschehen fruchtbar gemacht (häufig findet der Unterricht ja in Gruppen statt); im Falle des Einzelunterrichts wird der Beziehung zwischen Kind und Lehrperson besondere Aufmerksamkeit geschenkt.
- Routinen erleichtern den Unterrichtsablauf; bestimmte Spielformen, Aktionen und Positionierungen im Raum ziehen sich durch viele Stunden.
- Auch das Wiederholen von konkreten Inhalten aus vergangenen Stunden prägt den Unterricht – und dies nicht nur im Sinne von Üben, sondern auch im Sinne von Genießen dessen, was man bis zu einem gewissen Grad mühelos kann (vgl. Dartsch 2006; 2014).



Foto: Calenberger Musikschule/Juerges

Orientierungsangebote ermöglichen Kindern grundlegende Erfahrungen und Lernschritte auf mehreren Instrumenten. Dabei variieren die Anzahl der Instrumente und die möglichen Instrumenten-Kombinationen von Modell zu Modell. Der Unterricht selbst lässt sich ebenfalls als Frühinstrumentalunterricht verstehen, der stets in Kleingruppen stattfindet. Insofern können die oben genannten Charakteristika auch hier eine Orientierung geben. Da die Zahl der Unterrichtsstunden pro Instrument begrenzt ist, besteht eine gewisse Veranlassung dazu, spezielle instrumententypische Erfahrungen – etwa das Streichen und Greifen auf Streichinstrumenten oder das Spielen bestimmter Töne auf einem Blasinstrument – in vergleichsweise kurzer Zeit zu ermöglichen. Wo dies eine zu starke Fokussierung auf die Spieltechnik nach sich zöge – das heißt auch in Abhängigkeit von Thema, Gruppe und Kind –, können die entsprechenden Anregungen und Aufgaben aber eher im Sinne des Erkundens von Möglichkeiten angelegt werden als im Sinne eines systematischen, auf spieltechnische Beherrschung zielenden Aufbaus.

Mit Orientierungsangeboten wird nicht zuletzt das Ziel verfolgt, Kinder in der Findung eines Instrumentenwunsches zu unterstützen. Daher gehören auch die Beobachtung und die Dokumentation von Interessen und Fortschritten der einzelnen Kinder zu den Aufgaben der Lehrperson. Dies soll etwa auch in Beratungsgesprächen mit den Eltern münden. Vorspiele mit verschiedenen Instrumenten ermöglichen es allen Beteiligten, sich ein Bild zu machen und die Erfahrungen zu resümieren (vgl. Busch & Metzger 2021).

Literatur

Busch, Barbara; Metzger, Barbara (2021): Propädeutischer Instrumentalunterricht für Kinder ab fünf Jahren unter Berücksichtigung des instrumentalen Anfangsunterrichts. In: Busch, Barbara (Hg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. 2. Aufl., Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 309–319.

Dartsch, Michael (2006): Vom Kern des Musizierens. Prinzipien und Inhaltsbereiche der Elementaren Musikpädagogik im Instrumentalunterricht. In: Üben & Musizieren, 23, Nr. 5, S. 8–14.

Dartsch, Michael (2014): Instrumentaler Anfangsunterricht mit Kindern. Impulse aus der Elementaren Musikpädagogik. In: Busch, Barbara (Hg.): Spielraum Instrument. Neue Studentexte zur Instrumentalpädagogik. Augsburg: Wißner, S. 91–97.

2.3.3 Musik und Bewegung / Rhythmik im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik

Renate Kühnel

Ursprung, Entwicklung und Rhythmik heute

Leibhaftiges Erfahren der gemeinsamen und unterschiedlichen Prinzipien der Künste Musik – Bewegung – Sprache durch eine kreative Auseinandersetzung; das ist die Basis der Rhythmik. Eine den gesamten Menschen einbeziehende Art des Ausübens und Durchdringens von Musik und Bewegung ist ein zentrales Ziel der Rhythmik, denn Hören

und Sehen differenzieren sich durch Lauschen und Betrachten, Verkörpern und Beobachten, Vergleichen, Bewusstmachen und Reflektieren. Erlebte Lebendigkeit, Intensität und Freude sowohl in der Eigenerfahrung als auch im Prozess mit der Gruppe sind Merkmale der Rhythmik; echtes Verstehen und nachhaltiges Lernen deren Resultat.

Ausgangspunkt

Vor über 130 Jahren erkannte der Pianist, Komponist, Musiktheorie- und Gehörbildungslehrer Emile Jaques-Dalcroze (1865–1950) die Bedeutung der Körperbewegung für das tiefere Verständnis von Musik. Bei der von ihm begründeten „Méthode Jaques-Dalcroze“ ging es ihm um eine „Musikerziehung durch Bewegung“. Der Körper selbst sollte zum Instrument werden. Er erforschte die vielfältigen Analogien zwischen Musik und Bewegung und nutzte die Klavierimprovisation als Bewegungsinspiration und nonverbale Anleitungssprache. Mit den von ihm konzipierten Übungen verfolgte er das Ziel, expressive Musiker:innen auszubilden, die eine Komposition vielschichtig erleben, erfassen und individuell interpretieren können. Die Förderung der Be-

wusstheit für den eigenen Körper mit seinen intrapersonellen rhythmischen Vorgängen wie Atmung und Herzschlag, die Verinnerlichung eines stabilen Metrums als Basis für Rhythmussicherheit sowie ein hörender und spürender Körper, der musikalische Parameter in Bewegung widerspiegelt oder kontrastiert, bildeten den Ausgangspunkt seiner „Gymnastique rythmique“ (später „La rythmique“ – in Deutschland zunächst „rhythmisch-musikalische Erziehung“, heute kurz „Rhythmik“ oder „Musik und Bewegung / Rhythmik“).

Die Souveränität des eigenen Körpers sollte zu mehr gestalterischer Freiheit führen. Dies war der Startpunkt einer langen und sich mehrfach verzweigenden Fachgenese. Jaques-Dalcroze selbst erkannte die Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen und beschrieb die Zielsetzung fortan als „Erziehung durch und zur Musik“. Die Übertragung der Ansätze in andere Berufsfelder (u. a. Tanz-, Musik-, Heil-, Sonder-, Schul- oder Sozialpädagogik) sowie Wechselwirkungen mit jeweils aktuellen pädagogischen, therapeutischen und künstlerischen Richtungen gaben der Rhythmik weitere Impulse. Die Erweiterung der beiden zentralen Kunstsparten Musik und Bewegung um die Sprache als dritten wichtigen Bereich war eine logische Folge davon. Bildende Kunst, Film, Neue Medien eröffnen weitere Möglichkeiten der transdisziplinären Verschränkung. Die Rhythmik befindet sich im Prozess steter Weiterentwicklung und zeitgemäßer Aktualisierung im Bewusstsein ihres eigentlichen Kerns: des erfahrungsbasierten, handlungsorientierten und theoriegestützten Erforschens der Wechselwirkung von Musik und Bewegung (vgl. Steffen-Wittek, Weise & Zaiser 2019). Einschlägige Websites bieten vielfältige Informationsmöglichkeiten (<https://www.musikbewegung.de/ambr>; <https://fier.com>).



Foto: Verband deutscher Musikschulen/Werner Musterer

Grundprinzipien und Ziele

Rhythmik heute

Die heutige Rhythmik will Menschen in all ihrer Diversität durch die wechselseitigen Bezüge von Musik, Bewegung und Sprache Erfahrungs-, Gestaltungs- und Entwicklungsräume eröffnen. Sie fokussiert nach wie vor als einen zentralen Aspekt das leibhaftige Empfinden und Gestalten von Musik, also die „musikalische Bewegung“ (Weise 2013, 14). Neben einem umfassenden Wahrnehmen und Erleben von Musik über den emotionalen, motorischen und kognitiv-reflexiven Zugang gilt es, den eigenen Körper so gut zu kennen, zu spüren und zu beherrschen, dass dieses körperbezogene Verstehen von Musik differenziert geschehen kann und dass das Musizieren durch und mit dem Körper als Einheit gelingen kann.

Deutlich fokussiert die Rhythmik Bewegung als gleichwertige Partnerin der Musik: Bewegungsdifferenzierung, individueller Ausdruck, Präzision, Reaktionsfähigkeit, Elastizität, Bewegungsfluss, Rhythmisierung, Synchronisation (intra- und interpersonell) oder Wechsel von Spannung und Entspannung sind einige relevante Themen. So fördert die Rhythmik eine Expertise sowohl in Musik als auch in Bewegung und beschäftigt sich intensiv mit dem Phänomen des „Dialogischen“ (Steinmann 2018, 42).

Folgende Aspekte finden dabei Beachtung:

- die Wechselbeziehung zwischen Musik und Bewegung,
- der eigene Körper, seine Bewegung und die Empfindung,
- die Musik und ihren (Aus)wirkungen im eigenen Körper und auf dessen Bewegung,
- die Bewegung und ihren (Aus)wirkungen auf die musikalische Improvisation,
- das In-Beziehung-Treten mit Instrumenten und Materialien,
- der Dialog zwischen Anleitenden und Teilnehmenden,
- der Dialog zwischen den Teilnehmenden untereinander.

So kann man die heutige Rhythmik auch als Bildungsangebot begreifen, welches sowohl die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit als auch fachliche wie künstlerische Kompetenzen fördert. Die darunter gefassten fünf Kompetenzbereiche bilden ein mögliches Raster, in das sich eine Vielzahl miteinander verknüpfter Feinziele einordnen lassen (zu den Feinzielen: Kühnel 2019b, 318-319). Je nach Zielgruppe – mit ihren Ressourcen, Bedarfen und Erfordernissen – können und müssen die Kompetenzbereiche unterschiedlich akzentuiert werden.

Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit	1. Persönlich-psychologische, emotionale Kompetenz 2. Soziale Kompetenz
Fachliche und künstlerische Kompetenzen	3. Musikalische Kompetenz 4. Körperlich-motorische Kompetenz 5. Sprachliche Kompetenz

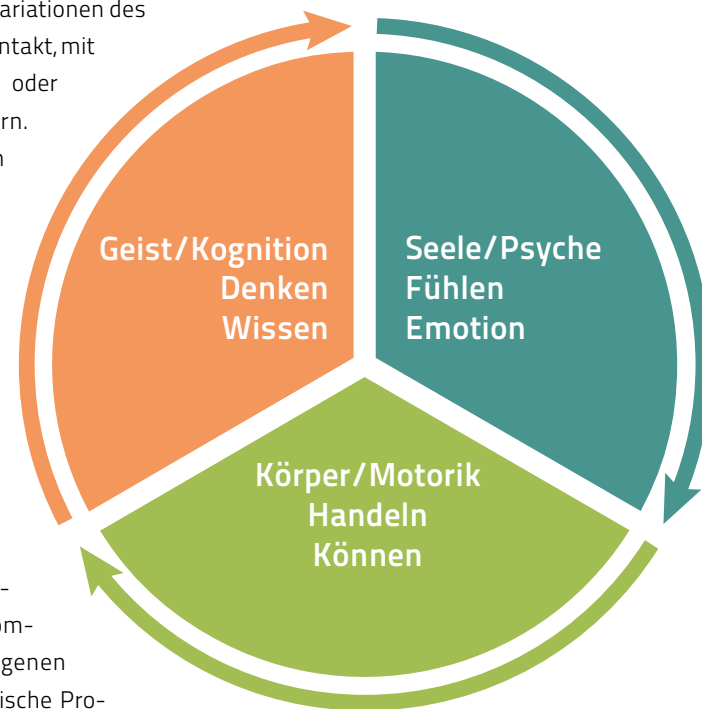
Ziel oder Medium

Musik kann sowohl Ziel als auch unterstützendes Medium einer Unterrichtseinheit sein. Ebenso verhält es sich mit dem Bereich Bewegung. Aus der ursprünglichen „Musikerziehung durch Bewegung“ kann demnach auch eine „Bewegungserziehung durch Musik“ und nach Schaefer eine „integrierte Musik- und Bewegungserziehung“ werden (Schaefer 1992, 69). Entsprechendes könnte auch für den Bereich Sprache formuliert werden.

Prinzipien der Rhythmik

Weitere, übergeordnete Prinzipien der Rhythmik sollen im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

1. Wahrnehmungssensibilisierung und -differenzierung: Sie ist die Basis des Erkenntnisgewinns, eine Querschnittskompetenz, die in alle fünf Kompetenzbereiche hineinspielt. Taktile, kinästhetische, akustische und visuelle Aufgabenstellungen bilden die Grundlage für sensorische Integration.
2. Intermedialer Transfer: „Zeige mir, was du hörst“, „Spiele, was du siehst“, „Male, was du taktil wahrnimmst“. Diese typischen Formen des Übersetzens von einer in eine andere Kunstform ermöglichen das Erfassen der Analogien und ein vertiefendes Üben.
3. In-Beziehung-Setzen von Musik und Bewegung im Hinblick auf Raum – Zeit – Dynamik – Form – Artikulation: Mithilfe dieser Parameter lassen sich sowohl Musik als auch Bewegung und Sprache analysieren und beschreiben. Diese Gemeinsamkeiten laden zu Synchronisation dieser Medien ein, andererseits auch zu Kontrapunkt und Aleatorik als weiteren Formen des intermedialen Bezugs (Schaefer 1992, 70; Weise 2014, 12).
4. Verfolgung eines künstlerisch-ästhetischen Anspruchs: Dieser existiert in jeder Stunde und zudem kann jede Rhythmikstunde selbst als eine „Komposition“ verstanden werden, die einerseits zielorientiert und kleinschrittig geplant ist und die andererseits im Moment mit und durch die Gruppe erst Gestalt gewinnt. Sie umfasst idealerweise
 - einen Spannungsbogen (mit klarem Start- und Endpunkt),
 - ein Hauptthema, welches sich als „roter Faden“ durch die Stunde zieht,
 - klare Vorgaben ebenso wie Improvisationsmöglichkeiten,
 - Wiederholungen und Variationen,
 - das Aufgreifen, Zitieren und Fortspinnen von Motiven,
 - Aktivität und Pausen/Ruhemomente.
5. Nonverbale Kommunikation: Unterschiedlichste Variationen des Prinzips „Führen–Folgen“ mit oder ohne Körperkontakt, mit Stimme, Instrument, Material können synchron oder zeitversetzt die Präzision der Wahrnehmung fördern. Verantwortungsübernahme und Vertrauen werden herausgefordert. Auch der Bereich der Initiierung und Begleitung von Bewegung mittels musikalischer Improvisation zählt hier dazu.
6. Materialarbeit: Alltagsgegenstände, Naturmaterialien und die nach ihr benannten Scheibblauer-Materialien (Reifen, Seile, Holzkugeln, Tücher ...) regen an, in Bewegung zu kommen und klanglich musikalisch zu forschen. Sie initiieren Kontakt und können z. B. als Impulsgeber oder roter Faden in Rhythmikstunden eingesetzt werden. Sie verstärken und veranschaulichen musikalische Inhalte, regen zu Begriffsbildung und Kommunikation an, vergrößern den Radius des eigenen Körpers und sind häufig Katalysator für künstlerische Prozesse (Kühnel 2019b, 324–325).



7. Arbeit mit Polaritäten: Impression – Expression, Konkretion – Abstraktion, Wahrnehmen – aktives Handeln, Emotion – Kognition, hoch – tief, solo – tutti ... Unterschiedliche polare Bezüge öffnen einen breiten Erfahrungsraum, erweitern die eigenen Grenzen, streben nach Ausgleich. Expressivität lebt vom Beherrschen der Extreme und vieler Nuancen des Kontinuums dazwischen (Kühnel 2004, 161).
8. Ganzheitliches Vorgehen: Die Rhythmik begreift den Menschen als ein komplexes Wesen. Fühlen, Handeln und Denken sind daher essenzielle Bestandteile des Lernprozesses und bedingen sich gegenseitig.

Inhalte, Arbeitsweise und Leitungsverantwortung

Körper – Musik – Bewegung – Gruppe – Raum sind die inhaltlichen Eckpfeiler, zwischen denen sich ein dichtes und weites Geflecht an Aktionsmöglichkeiten ausspannt.

Singen, tönen, Klänge entdecken, Instrumente spielen, Rhythmen erleben, Materialien sensorisch erfassen, Musikstücke hören, begleiten, sich selbst spüren, sich fein- und grobmotorisch bewegen, tanzen, improvisieren, sprechen, Verse und Geschichten kennenlernen, spielen, darstellen, komponieren, dirigieren, choreographieren, malen, Skulpturen und Bilder betrachten, Raumdimensionen erfassen, die Gruppe wahrnehmen, miteinander interagieren, Fachbegriffe kennenlernen, verschriftlichen von Musik und Tanz u. v. m. sind mögliche Inhalte der Rhythmik.

Das Eigentliche geschieht in der vielschichtigen Vernetzung zwischen diesen Aktionsformen, in der Vertiefung und in der Entwicklung, welche hier exemplarisch und prototypisch anhand eines klassischen Prozessaufbaus in Anlehnung an Danuser-Zogg (2019, 31) dargestellt werden soll:

1. Wahrnehmung (auch gepaart mit Vermittlung von Sachwissen)
2. Exploration und Imitation (diese Phase wird durch die Leitung strukturiert, indem Aufgreifen von Ideen, Differenzierung und Vertiefung stattfindet und somit auch Erwerb von Können stattfinden kann)
3. Improvisation und Spiel (auch im Austausch mit anderen)
4. Entwicklung einer Komposition oder (Bewegungs-, Sprach-)Gestaltung
5. Üben, Verändern, Festlegen
6. Performen (zeigen, vorführen, vorspielen ...)
7. Feedback von außen und (Selbst-)Reflektion
8. Verfeinern, Variieren, Verbessern, Üben
9. Performen und ggf. Fixieren (Audio-, Videoaufnahme, Grafik)

Es wird deutlich, dass die Leitung einen Prozess zielorientiert und zugleich flexibel steuert, der von Partizipation aller und von Interaktion untereinander geprägt ist. Der Gruppenkontext ermöglicht unterschiedliche Begegnungen der Gruppenmitglieder untereinander durch wechselnde Sozialformen.

Aus einem einzigen konkreten Inhalt (Lied, Spiel, Vers, Bewegungsablauf, Polarität, Raumthema ...) lassen sich zahlreiche Impulse für die Gruppe und mit derselben entwickeln und gleichzeitig damit auch verschiedene Zielsetzungen. Nichtsdestotrotz wird der Erfahrungs- und Erkenntniszuwachs bei den Gruppenmitgliedern unterschiedlich sein.

Entscheidend ist die Haltung der Anleitenden. Sie ist geprägt von Wertschätzung und einem echten Interesse am Gegenüber mit dessen Bedarfen, Wünschen und Ideen. Anleitende

agieren mit Offenheit für den jeweiligen Moment und mit Flexibilität in der Prozessbegleitung. Sie wollen Resonanz geben, Beziehung anbieten, bestärken, unterstützen, freilegen, ermöglichen, verbessern, inspirieren. Und sie sind sich der sog. Innen-Außen-Verschränkung bewusst: Innere Bewegung (Emotion) und äußere Bewegung (Motion) sind verbunden. Inneres wird äußerlich bewegt und dadurch sicht- oder hörbar, und äußere Reize hinterlassen Spuren im Inneren.

Anleitende sind persönliche und künstlerische Vorbilder mit ihrer professionellen Musikalität und ihrem differenziert ausgeprägten Bewegungssinn. Qualität und Anspruch soll auf allen Ebenen (kognitiv, motorisch, musikalisch, sprachlich, emotional ...) spürbar sein, um Menschen zu befähigen, zu begaben, sie zu fördern, ohne zu überfordern. Dank wechselnder Rollen können Anleitende im lebendigen Geschehen Impulse setzen, beobachten, mitspielen, pädagogische Verantwortung wahrnehmen, den Überblick wahren, fachlich korrigieren, informieren, Prozesse lenken (verbal und nonverbal) u. v. m.

Sie eröffnen einen angstfreien Raum mit klarem Rahmen, der Orientierung und Sicherheit bietet, einen Raum, in dem Kreativität ermöglicht wird, Entwicklung stattfinden kann und Lernen lustvoll und spielerisch geschieht in einem Klima gegenseitigen Respekts. Erlebnisse, die sinnerfüllt und emotional empfunden werden, tragen zum nachhaltigen Lernen bei.

Berufsfeld und Verbreitung

Die Weite der Rhythmik mit ihren vielfältigen Zielen, Medien, Prinzipien, Methoden und Arbeitsweisen eröffnet viele Anschlussmöglichkeiten zu Nachbardisziplinen. Es ist bereits mehrfach beschrieben worden (vgl. Ribke 1995, 10; Metz 2001, 27; Steffen-Wittek 2002, 125, 151; Steinmann 2016), dass die Rhythmik neben anderen musikpädagogischen Traditionen eine der Quellen darstellt, aus denen auch die Elementare Musikpädagogik in ihrer Entwicklung schöpfen konnte. Rhythmik wird in der Musikschule als ein Fach im frühkindlichen musikalischen Bildungsbereich angeboten, sowie als eine Methode innerhalb der EMP und des Instrumentalunterrichts genutzt. Kurz und prägnant ist ihre Ausrichtung hierbei:

- breite musikalische Förderung anhand des Lernens durch Bewegung,
- Differenzierung des Körperbewusstseins und des Bewegungsausdrucks,
- Förderung von Kreativität und eigenem Ausdruck in Musik und Bewegung
- kindgemäße Vermittlungsformen durch spielerische, ganzheitliche, partizipative Arbeitsweise.

Darüber hinaus wird die Rhythmik heute in unterschiedlichsten Berufsfeldern als Fach gelehrt oder als Methode genutzt wie z. B. in der Frühförderung, Freizeitpädagogik, Sozialen Arbeit, Erwachsenenbildung (Aus- und Weiterbildung), Hochschule, Geragogik, Arbeit mit Menschen mit Behinderung oder in inklusiven Gruppen, Musik- und Kulturvermittlung, Theater, Tanz ... Rhythmiker:innen sind ebenso selbständig als Künstler:innen auf der Bühne tätig.

Literatur

Danuser-Zogg, Elisabeth (2019): Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung. 4., aktualisierte Aufl., Baden-Baden: Academia.

Kühnel, Renate (2004): Rhythmik. In: Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 151–173.

Kühnel, Renate (2019a): Musik und Bewegung/Rhythmik. In Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. (Neuausgabe) Weinheim: Beltz Juventa, S. 282–300.

Kühnel, Renate (2019b): Rhythmik. In: Ledig, Michael; Merget, Gerhard; Püttmann, Carsten; Uhlendorff, Uwe; Weyhe, Hannah (Hg.): Erziehen als Profession. Köln: Bildungsverlag EINS, S. 312–331.

Metz, Johanna (2001): Ansätze und Konzepte als Grundlagen für die Praxis der Elementaren Musikpädagogik. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Praxisfelder der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse.

Ribke, Juliane (1995): Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsentwicklung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg: ConBrio.

Schaefer, Gudrun (1992): Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept. Remscheid: Waldkauz.

Steffen-Wittek, Marianne (2002): Der Beitrag der Rhythmik zum Thema „Musik und Bewegung in der (Elementaren) Musikpädagogik. In: Ribke, Juliane; Dartsch, Michael (Hg.): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen – Verbindungen – Hintergründe. Regensburg: ConBrio.

Steffen-Wittek, Marianne; Weise, Dorothea; Zaiser, Dierk (2019): Einleitung. In: Steffen-Wittek, Marianne; Weise, Dorothea; Zaiser, Dierk (Hg.): Rhythmik – Musik und Bewegung. Bielefeld: transcript.

Steinmann, Brigitte (2016): Rhythmik und Elementare Musikpädagogik – Ein historischer Abriss und eine kurze Betrachtung der heutigen Situation der beiden Fächer. <https://www.kubi-online.de/artikel/rhythmik-elementare-musikpaedagogik-historischer-abriss-kurze-betrachtung-heutigen> [04.02.2022].

Steinmann, Brigitte (2018): Rhythmik. Musik und Bewegung im Dialog. Versuch einer Klärung. Wiesbaden: Reichert.

Weise, Dorothea (2013): Musik ist Bewegung ist Musik. Grundlagen der Rhythmik. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Spektrum Rhythmik. Musik und Bewegung/Tanz in der Praxis. Bonn: VdM, S. 9–16.

2.3.4 Orff-Schulwerk – Elementare Musik- und Bewegungs-/Tanzpädagogik¹

Emine Yaprak Kotzian

Ausgangspunkt und Entwicklung

Carl Orffs Idee zur künstlerisch-pädagogischen Konzeption Orff-Schulwerk entstand in der 1924 von Dorothee Günther und Carl Orff in München gegründeten Günther-Schule. Für Orff war die Schule ein Ort, um mit seinen musikpädagogischen Ideen ausgehend von Bewegung, Rhythmus und Improvisation zu experimentieren. Zu diesem Zweck entwickelte er auch das sogenannte elementare Instrumentarium, vorwiegend kleines Schlagwerk aus Holz und Metall, verschiedene Trommeln, Stabspiele und Blockflöten. Unterstützung bei der Weiterführung ihrer künstlerisch-pädagogischen Ideen erhielten Orff und Günther bald von Gunild Keetman und Maja Lex, zwei sehr begabten Schülerinnen und später Mitarbeiterinnen der Günther-Schule. In den Jahren 1932 bis 1935 erschienen beim Schott Verlag erste Publikationen des Orff-Schulwerks unter dem Titel „Elementare Musikübung“. Einer 1948 begonnenen Sendereihe im Schulfunk des Bayerischen Rundfunks folgte 1950 bis 1954 die bekannte Veröffentlichung Orff-Schulwerk – Musik für Kinder von Orff und Keetman. Der große Erfolg der Reihe führte bald zur nationalen und internationalen Verbreitung des Orff-Schulwerks, die bis heute stetig zunimmt (vgl. Orff 1976, 10–15; Kugler 2000, 165–238).

Seit der Gründung des Orff-Instituts als zentrale Ausbildungsstätte für Elementare Musik- und Bewegungs-/Tanzpädagogik im Jahr 1961 bildeten sich aus der Konzeption Orff-Schulwerk bis heute verschiedene Schwerpunkte heraus, u. a.:

- Elementare Musik- und Tanzpraxis mit Kindern im Vor- und Grundschulalter, mit Eltern-Kind-Gruppen, mit Menschen im späten Erwachsenenalter, mit Jugendlichen,
- Musik und Tanz in der sozialen Arbeit und inklusiven Pädagogik, Musiktherapie,
- Elementares Musiktheater,
- Elementare Komposition.

¹ Vgl. Yaprak Kotzian (2018): Handbuch Orff-Schulwerk, Schott Music, Mainz

Elementare Musik nach Carl Orff

Carl Orff bezieht sich auf den von Curt Sachs definierten Begriff „Urmusik“. Er meint damit eine bei jedem Menschen angelegte, natürliche Ausdrucksform des spontanen körpernahen Musizierens und Tanzens, unbeeinflusst von jeglicher Erziehung und kulturunabhängig. Bewegung ist eine angeborene Fähigkeit des Menschen, die sich durch instinktive Übung entwickelt. So lernt er z. B. allmählich laufen, rennen, springen, klettern, tragen, schieben und ziehen usw. Besonders Kinder üben auch Bewegungen, denen im praktischen Leben keine Funktion zuzukommen scheint. Sie üben z. B. das Hüpfen auf einem Bein, sie drehen sich, machen ungewöhnliche Schritte, gehen mit gekreuzten oder „verdrehen“ Füßen, balancieren auf den großen Zehen usw. Kinder haben ein inneres Bedürfnis und eine natürliche Art sich zu bewegen, um ihr Wesen, ihre Persönlichkeit und ihre Gefühle auszudrücken. Das Orff-Schulwerk versucht, diese angelegte Bewegungsfähigkeit und den ebenso angeborenen Bewegungsdrang als Grundlage des musikalischen Ausdrucks und musikalischen Lernens (wieder) zu wecken (vgl. Orff 2002, 183–192; Günther 1962a; Günther 2011, 105). In diesem Zusammenhang bilden Musik und Bewegung eine untrennbare Einheit. Außerdem finden alle musikalischen Nuancen von Tempo, Rhythmus,

Inhalte

Dieser durch die untrennbare Einheit von Musik, Bewegung und Sprache entstehende multidimensionale Zugang benötigt eine große Vielfalt an Inhalten bzw. Lernfeldern. Sprechen und Singen, Instrumentalspiel, Bewegung und Tanz, Gehörbildung, musikalische und tänzerische Terminologie und Symbolik bzw. Notation, Elementare Komposition

Elementare Instrumente

Die heute unter dem Namen Orff-Instrumente bekannten elementaren Instrumente sind wegen ihrer relativ einfachen und vor allem intuitiven Spieltechnik Menschen aller Altersstufen schnell und unkompliziert zugänglich. Die große Palette an Klangfarben trägt zur Entwicklung des musikalischen Gehörs und eines grundlegenden Sinns für Orchestrierung, zum Verstehen musikalischer Begriffe sowie zur Anlage erster Notenschrift bei. Das Orff-Schulwerk versteht Körperperkussion als grundlegendes Instrument. Klatschen, Patschen und Stampfen bieten ein ideales und wesentliches methodisches Mittel für den Erwerb rhythmischer Kompetenz und Stabilität sowie für die Spieltechnik der Orff-Instrumente.

Selbstbauinstrumente vermitteln ein Verständnis für die Prinzipien der Klangerzeugung und die Materialeigenschaften von Instrumenten. Sie können auch ein generelles Interesse für Musikinstrumente oder sogar für das Erlernen eines be-

stimmten Instruments fördern. Der Bauprozess eines Instruments muss jedoch dem Alter und der motorischen Entwicklung der Zielgruppe entsprechen. Saiteninstrumente können das Orff-Instrumentarium ebenfalls bereichern, sofern keine komplexe Spieltechnik erforderlich ist – wie z. B. beim Zupfen eines einfachen Borduns auf leeren Saiten. Das Klavier kann grundsätzlich auch Erfahrungen in einem erweiterten Ton- und Klangraum bieten. Es wird jedoch wegen des dominanten Klangcharakters des Klaviers nur ein seltener und vorsichtiger Gebrauch im Ensemblespiel empfohlen. Der Klavierklang sollte sich sensibel mit den anderen Instrumenten mischen, sodass die Gruppenmitglieder sich selbst und die anderen immer noch gut hören können – auch beim Singen. Darüber hinaus können selbstverständlich auch Instrumente, auf denen einzelne Gruppenmitglieder evtl. speziellen Musikunterricht erhalten, entsprechend in das Ensemblespiel integriert werden (vgl. Keetman 1981; Keller 1963).

in Musik und Tanz und Elementares Musiktheater bilden die Kernbereiche des Orff-Schulwerks. In der Unterrichtspraxis sollen diese so viel wie möglich in Verbindung miteinander genutzt und entsprechend den Zielgruppen und deren Fähigkeiten flexibel angepasst werden.

stimmten Instruments fördern. Der Bauprozess eines Instruments muss jedoch dem Alter und der motorischen Entwicklung der Zielgruppe entsprechen. Saiteninstrumente können das Orff-Instrumentarium ebenfalls bereichern, sofern keine komplexe Spieltechnik erforderlich ist – wie z. B. beim Zupfen eines einfachen Borduns auf leeren Saiten. Das Klavier kann grundsätzlich auch Erfahrungen in einem erweiterten Ton- und Klangraum bieten. Es wird jedoch wegen des dominanten Klangcharakters des Klaviers nur ein seltener und vorsichtiger Gebrauch im Ensemblespiel empfohlen. Der Klavierklang sollte sich sensibel mit den anderen Instrumenten mischen, sodass die Gruppenmitglieder sich selbst und die anderen immer noch gut hören können – auch beim Singen. Darüber hinaus können selbstverständlich auch Instrumente, auf denen einzelne Gruppenmitglieder evtl. speziellen Musikunterricht erhalten, entsprechend in das Ensemblespiel integriert werden (vgl. Keetman 1981; Keller 1963).

Exploration, Improvisation und Komposition

Den Spielinstinkt und die Entdeckerfreude zu wecken und zu fördern, gehört zu den wichtigsten pädagogischen Prinzipien des Orff-Schulwerks. Dabei werden kreative Kräfte freigesetzt, die Fantasie angeregt, die sensomotorische und emotionale Sensibilität gesteigert sowie notwendige Techniken und Kenntnisse erworben. Der Grundgedanke ist, dass die Gruppenmitglieder dabei begleitet werden, das, was sie in spielerischen Situationen aktiv erfahren und entdeckt haben, in etwas Eigenes zu verwandeln bzw. etwas Neues zu erfinden. Das Orff-Schulwerk ist also nicht beschränkt auf Imitation oder Reproduktion, sondern schöpferische Arbeit ist ein wesentlicher Bestandteil. Somit bilden drei Grundprinzipien – Exploration, Improvisation und Komposition – ein logisches und interaktives Dreieck für künstlerische Gestaltung. Improvisation entwickelt sich in der Regel aus der Exploration, aus Entdeckungsphasen heraus. Gerade am Anfang spielen deshalb Intuition und Zufall für Improvisationsübungen eine wichtige Rolle. Dennoch darf Improvisation nicht mit ständiger Beliebigkeit verwechselt werden. Sie braucht vielmehr Vertrautheit sowie Beherrschung des musikalischen, tänzerischen Materials und Handwerkszeugs. Sogar freie Improvisation meint unter keinen Umständen Planlosigkeit, sondern basiert auf festgelegten Vereinbarungen und Spielregeln. In der gebundenen Improvisation dienen vorgegebene rhythmische oder melodische Strukturen als Gestaltungsrahmen. Musikalische und tänzerische Bausteine werden in diesem Rahmen gefunden, ausprobiert, geändert und ggfs. fixiert. Bordun und Ostinato sind die am häufigsten verwendeten Gestaltungseinheiten elementarer

Methodischer Ansatz

Unterricht nach dem Orff-Schulwerk findet in Gruppen statt, wobei alle mit ihren individuellen Fähigkeiten in die musikalische Aktivität einbezogen werden können. Deshalb ist es wichtig, dass das musikalische Material an die Gruppe angepasst wird sowie Aufgaben und Rollen den jeweiligen Fähigkeiten entsprechend verteilt werden. So wird ein Zusammenspiel der Gruppenmitglieder untereinander ermöglicht, bei dem sich alle beteiligt und gleichberechtigt fühlen. Es ist eine grundlegende Anforderung für erfolgreichen Unterricht, dass sich die Gruppenmitglieder in ihrer Lernumgebung und in den Lernbeziehungen wohlfühlen sowie sich nicht unter- oder überfordert fühlen. Die Lehrkraft spielt mit, vermittelt, arrangiert und organisiert die Lernsituationen demokratisch.

Musik und basieren auf sich wiederholenden kurzen Rhythmen und Melodien, die eine gewisse Orientierung beim Improvisieren geben. Dadurch kann auch die Aufgabenverteilung permanent gewechselt werden, sodass jedes Gruppenmitglied sowohl die Begleitung spielt als auch improvisiert. Melodische Improvisation kann je nach Alters- und Erfahrungsgrad der Gruppe mit einer begrenzten Zahl von Tönen (zwei oder drei) beginnen und allmählich komplexer werden. Dabei kommt auch der Pentatonik eine besondere Bedeutung zu. Durch die fehlenden Halbtöne können keine dissonanten Spannungen entstehen, wenn verschiedene Stimmen gleichzeitig gespielt und improvisiert werden (vgl. Orff 2002, 191–192; Jungmair 2003, 199).

Im Kontext des Orff-Schulwerks wird Komposition als elementare und natürliche Tätigkeit verstanden und geht aus der Exploration und Improvisation hervor. Komponieren bedeutet hier ein Untersuchen, Sammeln, Sortieren, Auswählen, Organisieren, Verbinden, Hinzufügen, Wegnehmen. Es werden also ästhetische Entscheidungen getroffen in Bezug auf musikalische Parameter wie Rhythmus, Melodie, Harmonie, Dynamik, Tempo, Klangfarbe und Form. All diese Aspekte erfolgen zwar auch bereits bei der Improvisation, sind bei der Komposition im Gegensatz dazu aber wiederholbar, da sie in einer Endversion mit einem klar erkennbaren Beginn und Ende fixiert werden. Um Wiederholbarkeit (Erinnerung) zu ermöglichen, können elementare Kompositionen auch grafisch oder in konventioneller Notation aufgeschrieben werden, oder es wird eine Ton- bzw. Videoaufnahme gemacht (vgl. Kotzian 2015, 134–135).

Spielerische Unterrichtsprozesse sind wichtig, um freiwilliges, aktives Tun und Kreativität zu fördern. Das Spiel ist ein wichtiges Erfahrungsmedium und stellt eine grundlegende Form kreativen Verhaltens des Menschen dar. Spiel macht Spaß, weshalb es auch mit Freude wiederholt und geübt wird, bis die Aufgaben einfach bewältigt werden können. Auch im Orff-Schulwerk soll das Spiel einerseits eine entspannte und motivierende Lernatmosphäre schaffen und andererseits aufgrund seines repetitiven Charakters geduldiges Üben fördern, sodass das Bewältigen von Aufgaben ohne das negative Gefühl des Versagens gelingt. Um also die Gruppe zum kreativen Musizieren zu führen, wird spontanes Spiel mit Klängen in einer fantasievollen, entspannten, intrinsisches Interesse und Motivation weckenden Atmo-

sphäre ausgelöst. In aufbauenden Unterrichtsprozessen, die zu sinnvollen und relevanten musikspezifischen Zielen führen, werden alle Sinne mit den drei Ausdrucksmedien (Musik, Bewegung/Tanz, Sprache) verbunden, werden Übergänge zwischen den einzelnen Aktivitäten geschaffen, um die kreierte Atmosphäre und die spielerischen Situationen im Fluss zu halten. Die Lehrkraft inspiriert durch ihre eigene, überzeugende künstlerische Präsenz und sorgt im Unterrichtsverlauf für Kontraste in Tempo und Dynamik der Aktivitäten sowie auch in der Verwendung verschiedener Sozialformen (z. B. von Station zu Station, Paarspiel, Kleingruppenarbeit, frei im Raum, im Kreis, alle Formen von Tutti/Solo, Frage/Antwort, Echo) und der Verwendung vielfältiger musikspezifischer Methoden (siehe unten).

Die Wechselwirkung zwischen assoziativem, flexiblem Denken bzw. Fantasieren und konzentriertem, fokussiertem Durchführen einer Aufgabe sowie die damit einhergehende Entwicklung vom Unbewussten (Intuitiven) zum Bewussten sind für den Erwerb ästhetischer Erfahrungen und für das Lernen von grundlegender Bedeutung. Ein derart prozessorientierter Zugang erfordert methodische Vielfalt. Die Gruppe erwirbt intuitiv alters- und themenspezifische Erfahrungen, Kenntnisse, Techniken und Fähigkeiten und kommt über das gemeinsame Reflektieren und den freien Austausch von Ideen zum Finden von Zusammenhängen, zum allmählichen Gestalten von Neuem und von Eigenem.

Das Orff-Schulwerk sieht aber dabei keine strengen, endgültigen Vorlagen oder unantastbaren Standards vor, wie ein gesetztes Ziel erreicht werden muss. Vielmehr bietet es eine Sammlung von Möglichkeiten und Unterrichtsstrategien, die individuell organisiert und entsprechend variabel angepasst werden, damit sie für alle Menschen mit ihren verschiedenen Charakteren, Talenten, Interessen und Lernweisen gleichermaßen funktionieren. In diesem Sinne basiert die Unterrichtspraxis auf aufbauenden Strukturen. Dabei handelt es sich jedoch nicht um detaillierte pädagogische Ausführungen, wie in einer bestimmten Unterrichtssituation vorgegangen werden sollte, sondern vielmehr um allgemeine Prinzipien, die das Lernen auf natürliche Weise unterstützen (vgl. Keetman 1981, 87):

- Musik und Bewegung in einer ständig wechselseitigen Beziehung: Musikalischer Ausdruck entsteht aus körperlicher Bewegung, zum Beispiel aus rhythmisch unterschiedlichen Klang- und Tonqualitäten mit dem Körper (Klanggesten und rhythmische Sprache). Umgekehrt kann aber auch Musik zum Gestalten von Bewegung/Tanz führen.
- Von „einfach“ zu „schwieriger“: Rhythmus ist das zentrale und grundlegende Element. Körperperkussion und rhythmische Sprache erzeugen kinästhetische Empfindungen, die den Rhythmus sowohl innerlich als auch äußerlich erfahr-, sicht- und hörbar machen. Deshalb stehen die rhythmischen Übungen am Anfang.
- Vom Körper zu Perkussionsinstrumenten: Auf die rhythmischen Übungen folgt die Verwendung von Perkussionsinstrumenten zur Bereicherung und Intensivierung des musikalischen Ausdrucks.
- Vom Rhythmus zur Melodie: Singen und melodische Vokalimprovisation folgen auf die rhythmischen Übungen.
- Von Perkussionsinstrumenten zu Melodieinstrumenten: All dies trägt zur Entwicklung des melodischen Spiels bei, Melodieinstrumente (Xylophone, Metallophone, Blockflöten usw.) bereichern den musikalischen Ausdruck weiter.
- Von der Improvisation zur Notation: Begriffe und Notationssymbole werden erst nach dem Erfahren, Verinnerlichen und Improvisieren von Klängen eingeführt (vgl. Yaprak Kotzian 2018, 122–124).

Das Orff-Schulwerk versucht, jeden Menschen zu erreichen und dessen musikalisches Potenzial facettenreich zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund werden die folgenden musikspezifischen Methoden angewandt:

- Dirigierübungen
- Rhythmisches Sprechen
- Körperperkussion/Klanggesten
- Singen
- Bewegen und Tanzen zu Musik
- Reaktionsspiele (z. B. Stop-and-go) zu Musik
- Bewegungsspiele zu Musik
- Bewegungsbegleitung
- Tradierte Tänze, Kindertänze, Choreographien und freies Tanzen zu Musik
- Handzeichen und Solmisation nach Kodály
- Rhythmussilben
- Traditionelle und Graphische Notation
- Rhythmisches und melodisches Echospiel/Imitation
- Rhythmisches und melodisches Frage-Antwort-Spiel
- Rhythmische Ostinato-Begleitungen zu Liedern und Musikstücken
- Bordun- oder melodische Ostinatobegleitung (alleine oder mehrstimmig geschichtet)
- Pentatonische Skalen od. andere Skalen (zielgruppenabhängig)
- Rhythmisches und melodisches Rondo
- Rhythmische und melodische Kanons (als fortgeschrittene Form der Imitation)
- Rhythmische Improvisation (auch zur Vorbereitung melodischer Improvisation)
- Melodische Improvisation in freien Formen
- Melodische Improvisation in gebundenen Formen (über vorgegebenes Tonmaterial, Phrasenlänge und/oder rhythmisches Muster)
- Melodien zu vorgegebenen Rhythmen erfinden
- Rhythmen und Melodien zu Ende führen (auch als Improvisationsübung)
- usw.



Foto: Musikschule Eching/Veronika Hofer

Unterstützt von außermusikalischen Themen werden all diese Methoden in einer prozessorientierten, vielseitigen und fantasievollen Unterrichtspraxis angewandt. Aus dem Spieltrieb heraus wird gewagt, was technisch möglich ist. Der Spieltrieb motiviert aber auch dazu, nach dem Beherrschen des Einfachen auch immer schwerere Aufgaben zu wagen. Auf spielerische Weise eignet sich die Gruppe also alle notwendigen Inhalte – von einfachen bis hin zu komplexeren – an. Unterricht auf Themen aufzubauen, hat hauptsächlich pädagogische Zwecke: Die Themen sollen die Aufmerksamkeit der Gruppe erregen, ihr Interesse, ihre Faszination und ihre Vorstellungskraft wecken. Themen sind in der Regel nicht-musikalischen Ursprungs wie z. B. Objekte, Geschichten, Tiere, Sachthemen (Piraten, Hexen, Frühling, Regenbogen etc.), Ferien, Ereignisse und alles, was zum musikalischen Inhalt und den Gruppenbedingungen passt. Aber auch rein musikalische Themen bzw. Inhalte sind nicht ausgeschlossen. Verschiedene Medien dienen als Stimulus, das Thema oder das musikalische Material einzuführen. Die Lehrkraft sollte deshalb ausschließlich zweckdienliche Objekte entsprechend den Zielsetzungen, musikalischen Inhalten und Themen auswählen. Dazu gehören z. B.: Rohmaterialien, Geräte, Kostüme, Spielzeug, große Objekte, technische Geräte, Texte, Bildmaterialien etc. (vgl. Yaprak Kotzian 2018, 141–142).

Carl Orff betonte, dass das Elementare immer einen Neuanfang und gleichzeitig eine zeitlose Grundlage bedeute. Denn alles, was derzeit an konkreten Unterrichtsmaterialien und -inhalten aktuell ist, wird im Laufe der Zeit überholt sein und etwas anderes nimmt seinen Platz ein. Das Elementare jedoch basiert auf den angeborenen, sich nicht ändernden Qualitäten und Bedürfnissen des Menschen (Sprachfähigkeit, Bewegungsdrang, Ausdrucksbedürfnis, Spieltrieb, Kreative Fähigkeiten) und ist deshalb nicht zeitlich gebunden. Die Pädagogik des Orff-Schulwerks passt sich idealerweise immer an die aktuelle Zeit und die Gegebenheiten in der Unterrichtspraxis an und findet stets neue Lernzugänge (vgl. Yaprak Kotzian 2018, 150–151).

Literatur

Günther,Dorothee(1962):DerTanzalsBewegungsphänomen.Wesen und Werden. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Günther, Dorothee (2011): Elementarer Tanz. In: Haselbach, Barbara (Hg.): Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Basistexte aus den Jahren 1932-2010. S. 105–117, Mainz: Schott, original: 1962.

Jungmair, Ulrike (2003): Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. 2. Aufl., Mainz: Schott.

Keetman, Gunild (1981): Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. 3. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett.

Keller, Wilhelm (1963): Orff-Schulwerk. Einführung in „Musik für Kinder“. Mainz: Schott,original: 1954).

Kotzian, Rainer (2015): Musik erfinden mit Kindern. Elementares Improvisieren, Arrangieren und Komponieren. Mainz: Schott.

Kugler, Michael (2000): Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung: Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Orff, Carl (1976): „Schulwerk. Elementare Musik“. Carl Orff und sein Werk, Dokumentation, Bd. 3. Tutzing: Hans Schneider.

Orff, Carl (2002): Elementare Musikübung, Improvisation und Laienschulung. In: Kugler, Michael (Hg.): Elementarer Tanz – Elementare Musik:Die Günther-SchuleMünchen 1924 bis 1944. S. 183–192,Mainz: Schott, original: 1932/33.

YaprakKotzian,Emine(2018):Handbuch Orff-Schulwerk–Grundlagen der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik. Mainz: Schott.

2.3.5 Edwin Gordons Music Learning Theory als sinnvolle Ergänzung des Unterrichts in der Elementaren Musikpädagogik

Andrea Betz

Was ist die Music Learning Theory?

Edwin E. Gordon, geboren 1927 in Stamford, Connecticut, verstorben 2015 in Iowa, war ein amerikanischer Musiker, Musikpsychologe, Forscher, Autor, Dozent und Lehrer, dessen wohl bekanntestes Werk neben bahnbrechenden Studien über Begabungsforschung die „Music Learning Theory“ ist, im Weiteren kurz MLT genannt. Dabei handelt es sich um eine differenzierte Methode systematischen Musikkernens, die er, geleitet von der Frage wie individuelles Lernen vor sich geht und wie jede und jeder einzelne darin unterstützt werden kann, in jahrzehntelanger Forschung und Beobachtung, in Studien und in praktischem Unterricht mit sorgfältiger Analyse im von ihm gegründeten Gordon Institute of Music Learning (GIML) entwickelte. In der gesamten Musikpädagogik wird die MLT mittlerweile viel beachtet, diskutiert und geschätzt.

Audiation (Verb: audiiere) und Aptitude

Bereits in den 1970er-Jahren prägte Gordon den Begriff Audiation und bezeichnet damit ein inneres Denken von Musik, im Sinne von Hören und Verstehen, ohne dass tatsächlich Musik erklingt oder erklang (Gordon 2003, 25). Was das Denken in einer Sprache ist, bedeutet Audiiere in der Musik. Es handelt sich nicht um Wissen „über“ Musik oder

Gordon wandte sich nach einem klassischen Kontrabassstudium und seiner Promotion über Drake’s Music Aptitude Test bald der Jazzmusik zu und spielte in verschiedenen bekannten Formationen. Ohne die Erfahrungen in der Improvisation und der damit verbundenen musikalischen Vorstellung ist seine weitere Arbeit mit dem Kernbegriff der Audiation (s. u.) nicht denkbar (vgl. Gruhn 2016). Seine Music Learning Theory fußt auf zwei Grundpfeilern: einem lerntheoretischen und einem praktischen Lehrmodell mit drei Lernsequenzen (Gordon 2003) (s. u.).

Gordon hat mit seinen Forschungen neue, teils revolutionäre Impulse für das frühkindliche Musikkern setzen, vergleichbar mit Keetman und Orff in den 1950er-Jahren. Teile seiner MLT, adaptiert je nach eigener kultureller Ausprägung, finden mittlerweile Verbreitung in Nord- und Südamerika, Europa und Asien.

Wahrnehmen einiger Teilaspekte von Musik, sondern es geht darum, dem inneren Gehörten seine musikalische Bedeutung in Gänze zuzuweisen, es fundamental zu erfassen in allen Aspekten und diese in einen größeren musikalischen Zusammenhang zu stellen.

Dabei unterscheidet er die Audiation von der vorbereitenden Audiation, die zur eigentlichen Audiation hinführt und die ähnlich dem Erlernen der Muttersprache zunächst implizit, informell, unstrukturiert erfolgt. Das Baby hört ein Wort, nimmt es wahr, beginnt mit den ihm zur Verfügung stehenden Lauten zu imitieren. Im Alter von etwa neun Monaten hat es körperlich die Fähigkeit erlangt, Laute exakt zu formen. In einem weiteren Entwicklungsschritt bekommt das Gehörte Bedeutung, sodass das Baby irgendwann eigenständig damit umgehen und kommunizieren kann. Erst weit später folgen Lesen und Schreiben. Im Unterschied zum informellen Lernen der Muttersprache über die Eltern sollte das Erlernen von Musik strukturiert und prozessorientiert durch Unterweisung, z. B. durch die Teilnahme an einer Eltern-Kind Gruppe, unterstützt werden (Gordon 2003; Süberkrüb & Gordon 2007).

Wie die Bedeutung eines Wortes nicht allein durch den Klang erfahrbar wird, sondern durch den Kontext, in den es gestellt

Learning Sequences – Gordons aufeinander aufbauende Lernsequenzen

- 1. Skills Sequence oder Fertigkeiten-Lernsequenz
- 2. Tonal Content Learning Sequence oder Tonale Lernsequenz
- 3. Rhythm Content Learning Sequence oder Lernsequenz rhythmischer Inhalte (Gordon 2003)

Die zweite und die dritte Lernsequenz bilden das Herzstück der MLT – den kontinuierlichen und lernphysiologisch angepassten Aufbau eines rhythmischen und tonalen Repertoires mit Hilfe von „Patterns“ genannten Rhythmen und Melodien. Diese beinhalten unterschiedlichste Metren (gerade, ungerade und zusammengesetzte) und Tonalitäten (Dur, Moll, Kirchentonarten), wobei die Lehrperson in dieser Phase in der Hauptsache durch Imitation Abfolge und Inhalt aufzeigt.

In der ersten Sequenz, Skills Sequence oder Fertigkeiten-Lernsequenz, benennt Gordon zwei grundsätzliche Prinzipien von Lernen: das unterscheidende und das schlussfolgernde Lernen (Interferenzlernen), die sich ergänzen, gegenseitig durchdringen und je nach individuellem Leistungsstand unterschiedliche Dominanz haben, wobei das unterscheidende Lernen Grundlage und Hinführung für Interferenzlernen ist.

Unterscheidendes Lernen findet in fünf aufeinander aufbauenden Stufen statt:

Die erste Stufe „hören und wiedergeben“ ist zugleich die wichtigste, weil grundlegendste Stufe, die mit großer Sorgfalt unterrichtet werden sollte. Auf neutralen Silben werden

ist, durch Mimik und Gestik der Mutter, durch die dahinterstehende Emotion und den Ausdruck, ist es Gordon wichtig, Melodie und Rhythmus nie mechanisch, sondern in einem umfassenden musikalischen Duktus zu vermitteln und mit dem Gegenüber auf eine Weise zu kommunizieren. So bezeichnet er die Art der Vermittlung auch als rhythmische bzw. melodische Kommunikation.

Gordon erkannte im Rahmen seiner Forschungen, dass zum Zeitpunkt der Geburt das musikalische Lernentwicklungspotential (aptitude) am größten ist, dies aber bis zum Alter von etwa neun Jahren eine fixe Begrenzung findet. Beginnt die Hinführung zur Musik idealerweise sehr bald nach der Geburt strukturiert, ist dieses Potential hinsichtlich seiner Kapazität positiv beeinflussbar, denn es formt sich aus einer Mischung von individueller Möglichkeit und Einflüssen aus der Umgebung und folgt dem Prinzip „Lernen lernen“. (Gordon 2003; Süberkrüb & Gordon 2007).

tonale und rhythmische Patterns gesungen bzw. „gechantet“ (Chanten meint melodisches, ausdrucksstarkes Sprechen oft in Verbindung mit Körperbewegung), von den Schüler:innen audiiert und je nach Altersstufe nachgesungen und -gesprochen.

In der zweiten Stufe, der Verbalverknüpfung, werden bekannte Patterns mit tonalen (hier nutzt Gordon die bereits bekannte relative Solmisation) bzw. Rhythmussilben verbunden.

In der Teilsynthese genannten dritten Stufe, können Schüler:innen bereits Namen der Tonalitäten und Takte benennen.

Bei der Symbolverknüpfung, die Stufe vier darstellt, vollzieht sich eine Verknüpfung des Gehörten mit Notation.

In Stufe fünf, der vollständigen Synthese, können Schüler:innen „eine Serie vertrauter Patterns notationsbezogen audiiere und dem Gelesenen syntaktische Bedeutung geben und somit Notation fließend lesen und schreiben.“ (Gordon 2003; Süberkrüb o. J.).

Schlussfolgerndes oder Inferenzlernen baut auf unterscheidendem Lernen und der verinnerlichten Gesamtschau durch vorbereitendes Audiiere auf und setzt die Fähigkeit zu Transferdenken voraus. Wurde beim unterscheidenden Lernen mit bekannten Patterns gearbeitet und von Seiten der Lehrperson lenkend unterstützt, erfolgt nun in einem Abstraktionsprozess der Transfer auf unbekannte Inhalte,

die sich die Schüler:innen aus vorherigem Wissen schöpfend erschließen. Angekommen auf dieser Stufe, sind die Schüler:innen im Idealfall fähig, im eigentlichen Sinn zu audieren, frei in Metren und Tonalitäten zu improvisieren und zu komponieren und die Inhalte mit allgemeinen musiktheoretischen Grundlagen in Beziehung zu setzen. Gordons MLT weist mit diesen Methoden weit über ein ausschließlich frühkindliches Lernen hinaus.

Integration von Teilaspekten der Music Learning Theory in die Elementare Musikpädagogik

In allen Teilbereichen der Elementaren Musikpädagogik (EMP) kann die MLT bereichernd im Unterricht eingebracht werden. Auch wenn sich Unterrichtsorganisation und Stundenablauf in der EMP von einem reinen MLT-Unterricht unterscheiden, ist doch ein daran orientierter Unterricht gut möglich.

Die unmittelbare Verknüpfung von Musik und Bewegung, die schon bei Orff/Keetman einen Eckstein der Musikerziehung darstellte, findet sich ebenso bei Gordon: „The body must feel before the brain can comprehend“ (Gordon 2003, 9) und ist durch neurobiologische Forschung und diverse Studien mehrfach untermauert worden. So bestätigte sich in einer Studie, dass

Babys die Unterteilung in Zweier- bzw. Dreiermetren durch die Bewegung auf dem Arm der Mutter zu unterscheiden gelernt hatten (Phillips-Silver & Trainor 2005, Phillips-Silver & Trainor 2007 zit. nach Gruhn 2021, 42).

Auch die großen Haupt- (Macrobeats) und kleinen Nebenimpulse (Microbeats) erfahren Babys anfänglich über das Bewegt-Werden im Raum oder taktile über die Hände der Mütter. Das sogenannte Kooperationsband – ein großes rundes Gummiband, das die gesamte Gruppe mit den Händen umgreift – kann beispielsweise als immer wiederkehrendes Unterrichtselement für ein Ritual im Eltern-Kind Unterricht eingesetzt werden. Spielorientiert lassen sich damit Dynamik, Agogik, Schwerpunkte in der Musik vermitteln, aber auch durch bestimmten Einsatz (während des Hebens des Kooperationsbandes singen, beim Senken schweigen und das eben Gehörte im Kopf wiederholen) die innere Tonvorstellung fördern.

Gordon selbst legte großen Wert auf musikalische Vielfalt, sowohl stilistisch als auch in der Verwendung von unterschiedlichsten Tonalitäten. Ihm ist es zu verdanken, dass die vermeintlich kindgemäße Dur-Moll-Dominanz im Liedgut aufgebrochen wurde und einer neuen Sensibilität für modale Tonalitäten gewichen ist.

Wichtiger scheint Kontinuität und Regelmäßigkeit in der Sache. So könnte auch nach einem Begrüßungslied in einer Gruppe mit Kindern zwischen vier und sechs Jahren eine an Gordons Methodik angelehnte Einheit ein immer wiederkehrendes Element sein. Der Ablauf nimmt mit rhythmischer und/oder melodischer Kommunikation, die abhängig von Alter und Fortschritt der Gruppe mit oder ohne Verbalverknüpfung vonstattengeht, weniger als zehn Minuten ein. Die grundlegenden Prinzipien dieser Art der Kommunikation sollten eingehalten werden:

a) Rhythmische Kommunikation

- Die Lehrperson legt vorher durch praktisches Vorsprechen (chanten) Taktart und Tempo fest, bevor die eigentlichen Patterns zum Wiederholen gegeben werden.
- Der Fluss des Metrums sollte möglichst nicht während der Kommunikation unterbrochen werden.
- Es sollte zwischen Antworten der gesamten Gruppe und einzelner Kinder gewechselt werden. In den Eltern-Kind-Gruppen werden anfänglich die Eltern antworten, aber Impulse der Kinder sollten immer aufgegriffen und verstärkt werden. Zwischen einzelnen Phasen sollte den Reaktionen und dem „Tönen“ der Kinder Raum gegeben werden. Erst dann wird es zu einer Kommunikation.
- Der Körper sollte als Unterstützung des „flow“ oder des Metrums einbezogen werden.
- Der Schwierigkeitsgrad sollte an das Können einzelner Kinder möglichst angepasst werden.

b) Melodische Kommunikation

- Es wird ein tonales Pattern vorgesungen, das eindeutig die Tonalität vorgibt
- Danach sollte eine „innere Lauschpause“ eingehalten werden: Nachdem das Intervall oder ein kurzes Pattern vorgesungen wurde, soll eine ebenso lange Stillephase gehalten werden, in der die Töne als innere Tonvorstellung klingen sollen, dann erst wird es vom Kind wiedergegeben. Eine eindeutige Körpersprache der Lehrperson ist hier wichtig. Beispielsweise legt die Lehrperson als Stille-Zeichen die Hand an das eigene Ohr. Aus der Ward-Methode kennt man auch ein Stäbchen, dessen eine Hälfte grün ist und für „singen“ steht und dessen andere, rote Hälfte „schweigen“ bedeutet.
- Neben dem Antworten in der Gruppe sollen die Kinder auch hier allein nachsingen, damit jedes Kind seine eigene Stimme wahrnehmen und einzuschätzen lernt und die Lehrperson hört, ob es die Töne trifft und gegebenenfalls schwierigere Patterns nachsingen kann.

In seinen Forschungen stellte Gordon fest, dass man bei Liedern als Zuhörer:in in erster Linie den Text wahrnimmt. Deshalb ist es sinnvoll, beim Liederwerb zunächst Melodie und Text zu trennen und unabhängig voneinander zu behandeln. Erst im weiteren Verlauf werden beide Teile zusammengesetzt und bekommen ihre je eigene Wertigkeit.

Eine Auseinandersetzung mit Gordons Music Learning Theory ist im aktuellen Diskurs in der Musikpädagogik von großer Bedeutung, da seine Impulse sowohl in die EMP als auch in die Instrumental- und Vokalpädagogik positiv hineinwirken können.

Literatur

- Gordon, Edward E. (2003): Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns. A Music Learning Theory. 6. Aufl., Chicago: GIA.
- Gruhn, Wilfried (2016): Wie wir lernen, wenn wir lernen. Zum Tod des Musikpsychologen und -pädagogen Edwin E. Gordon. In: Neue Musikzeitung 65 (2), <https://www.nmz.de/artikel/wie-wir-lernen-wenn-wir-lernen> [22.01.2022].
- Gruhn, Wilfried: Hören als Handeln. Eine neurophysiologische Theorie der musikalischen Wahrnehmung und ihre pädagogische Bedeutung. <http://www.wgruhn.de/Hoeren%20als%20Handeln%20rev%202021.pdf> [22.01.2022].
- Süberkrüb, Almuth (o. J.): Edwin Gordons „Music Learning Theory“ – eine Einführung. <https://www.gordon-gesellschaft.de/edwin-gordons-music-learning-theory-eine-einfuehrung/> [22.01.2022].
- Süberkrüb, Almuth; Gordon, Edward E. (2007): Audiation und Music Learning Theory: Ihre Bedeutung für die Zukunft der Musikerziehung. <https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk07/AG17.pdf> [22.01.2022].



Foto: Musikschule Hemmingen/Michael Löwa

2.3.6 Solfège

Constanze Heller

Besonderheiten

Solfège richtet sich an Kinder ab 6 Jahren. Diese haben in der Regel die Musikalische Früherziehung durchlaufen; für manche ist es das erste Fach, das sie an der Musikschule belegen. Solfège kann als sog. Brückenkurs¹ Wartezeit überbrücken, bis der gewünschte Platz für Instrumental-/Gesangsunterricht oder weitere Angebote frei wird.²

Instrumentalanfänger:innen ab acht Jahre können das „Ergänzungsfach Solfège“ belegen, ältere Quereinsteiger sind willkommen. Hier begleitet Solfège den Unterricht über mehrere Jahre. Kleingruppen von fünf bis acht Schüler:innen erlauben eine individuelle Förderung. Die Dauer des Unterrichts kann 45 Minuten in der Woche betragen.

Solfège vermittelt Sicherheit im Umgang mit musikalischem Material. Dies ermöglicht einen befriedigenden, effektiven Start auf dem Instrument und befähigt von Anfang an zum eigenständigen, reflektierten Üben. Der Instrumentalunterricht wird bereichert und entlastet. Instrumentalkolleg:innen beobachten eine deutlich höhere Übemotivation.

Solfège legt fachübergreifend Grundlagen für jede Art der Musikausübung. Vergleichbar mit dem Theorieunterricht beim Erwerb des Führerscheins werden hier mit genügend Zeit und Hinwendung Kenntnisse und Fähigkeiten erworben, für die im laufenden Instrumentalunterricht kaum Zeit vorgesehen ist (um beim Bild des Fahrunterrichts zu bleiben: der Fahrlehrer erklärt die Vorfahrtsregelung selbstverständlich nicht an der Kreuzung, sondern zuvor im Theorieunterricht).

Inhalte

- Relative Solmisation (nach Zoltán Kodály),
- Notenlehre,
- Gehörbildung,
- Elementare Stimmbildung,
- Erfahrung mit Singen und Mehrstimmigkeit,
- Inneres Hören,
- Rhythmus- und Taktverständnis (Rhythmus-Silben nach Zoltán Kodály),
- Harmonielehre,
- Übungen zu Körper- und Gruppenkoordination.

Herzstück Relative Solmisation

Das Herzstück des Solfègeunterrichts bildet die Relative Solmisation als Königsweg zu einem zuverlässigen Gehör. Sie bleibt lebenslange Begleiterin auch professioneller Musiker. Das Singen auf Tonsilben³ in Kombination mit Handzeichen ordnet und konkretisiert das Gehörte.

¹ Brückenkurse bilden die Brücke zwischen der Musikalischen Früherziehung und einem späteren Instrumentalunterricht/weiterführenden Angeboten. Sie richten sich an Kinder, die sich noch nicht klar für ein Instrument oder Fach entschieden haben. Inhaltlich können dabei allgemeine musikalische Ziele verfolgt oder Instrumente ausprobiert werden. Brückenkurse sind Gruppenangebote und auf ein Jahr begrenzt.

² „Instrumental-“ steht im weiteren Text stellvertretend für jegliche Musizierpraxis, so auch für Gesangsunterricht.

³ Diese sind in der Dur-Diatonik zunächst do, re, mi, fa, so, la, ti und das oktavierte do´. Wechselt der Grundtonbezug, gelangt man zu Moll bzw. modalen Skalen, ohne die Grundsilben verändern zu müssen. Für Hoch- und Tiefalterationen werden die Vokale der Silben abgewandelt.

Stets wird mit allen Sinnen Musik gemacht: Ohr, Stimme, Auge und Hand agieren gemeinsam. Neben dem klanglichen „Zauber“, der schon mit kleinem Tonvorrat entsteht, holt die Solmisation musikalische Grammatik aus der Grauzone verschwommener Vorstellung. Die Handzeichen machen melodische Verläufe greif- und sichtbar; die Melodie ist im wahrsten Sinne begreifbar. Die Handzeichen geben nicht nur die relative Tonhöhe räumlich wieder, sondern zeigen auch in ihrer Physiognomie die ruhende oder strebende Wirkung in Beziehung zu ihren Nachbartönen. Die Genauigkeit beim Zeigen begünstigt eine saubere Intonation der Stimme. Über die Handzeichen können der Gestus, das Tempo und der Rhythmus einer Melodie unterstrichen werden. Schüler:innen können Handzeichen als einfaches Diri-

gat bereits ohne Notenkenntnisse einsetzen – ein Erlebnis von hoher Selbstwirksamkeit.

Die räumliche Vorstellung von Tonhöhen legt ein Intonationsbewusstsein an und verhilft zu einem korrigierenden Hörvermögen beim Spiel auf dem Instrument bzw. beim Gesang. Es bildet sich eine zuverlässige innere Skala aus, die als Werkzeug dauerhaft zur Verfügung steht. Diese Skala repräsentiert das Prinzip, das allen Tonarten gemein ist und lässt sich auf Dur/Moll, modale Skalen, Alterationen und Modulationen erweitern. Solmisation befähigt Musizierende, ohne äußere Hilfsmittel wie Klavier oder Tonträger einen Notentext innerlich zu hören und sich anzueignen.

Unterrichtsprinzipien und Aufgabenstellungen

Solfège zielt auch auf die Liebe zum Singen. Praktisches Erleben wird dem theoretischen Verständnis grundsätzlich vorausgestellt. Augenmerk liegt auf Transferleistungen: Absingen von Handzeichen, eine gehörte Melodie in Handzeichen „übersetzen“, einer Wandernote singend folgen als Vorstufe zu Blattsingen, Frage-Antwort-Spiele mit definiertem Tonvorrat.

Als sehr wichtig für das vertiefte Verständnis ist die handschriftliche Notation zu erachten, individuell im Heft, wie auch in Gemeinschaftsarbeit an der Tafel. Die Aufgaben reichen hier von Melodiediktat, Abschreiben, über Kompo-

nieren, bis hin zu Memorieren. Die Musikbeispiele werden stets von mehreren Seiten untersucht: Tonart und Taktart, Form, Besonderheiten rhythmischer und melodischer Art. Mit dieser Routine ausgestattet können die Schüler:innen im Instrumentalunterricht Elemente und Strukturen als „gute Bekannte“ wiederentdecken. Der Freiraum für Arbeit an instrumentenspezifischen Herausforderungen und musikalischer Gestaltung ist gewährleistet. Solfège bedeutet zwar, einen Termin pro Woche mehr einzuhalten, es wird jedoch kostbare Zeit für den Instrumentalunterricht und das häusliche Üben gewonnen.

Für Workshops und Lehrgänge können etwa die folgenden Institutionen und Personen empfohlen werden:⁴

Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW: kulturellebildung.de

Landesmusikakademie Hamburg: landesmusikakademie-hamburg.de

Aniko Baberkoff: www.doremus.de/Aniko-Baberkoff/aniko-baberkoff.html

Heike Trimpert: www.heike-trimpert.de

⁴ Literatur zur Solmisation findet sich in Kapitel 5.3.



Foto: Adobe Stock

2.4 Ausblick: weiterführende Angebote

Michael Dartsch

Angebote Elementarer Musikpraxis, also solche, die eine möglichst große Breite des Umgangs mit Musik beinhalten, sind nicht nur bis zur mittleren Kindheit möglich. Vielmehr stellen sie auch in der späten Kindheit, in der Jugend – und darüber hinaus im frühen, mittleren und späten Erwachsenenalter – eine Bereicherung dar. An Musikschulen bietet sich die Chance, entsprechende Gruppen auch als Ergänzung zum Instrumental- oder Vokalunterricht – aber selbstverständlich auch unabhängig vom Belegen eines anderen Fachs an der Musikschule – aufbauend und kontinuierlich anzubieten. Die Liste der Ergänzungsfächer, wie der Verband deutscher Musikschulen sie für alle Schüler:innen empfiehlt, würde damit um eine attraktive Möglichkeit erweitert.

In einem solchen Ergänzungsfach könnten beispielsweise Lieder und Songs aus dem Instrumental- oder Gesangsunterricht aufgegriffen und gesungen werden. Eine zweite Gesangsstimme oder etwa eine Mehrstimmigkeit in Form von Background-Harmonien intensiviert das Erleben und lässt sich gleichzeitig mit musiktheoretischen Inhalten verknüpfen. Mit Vocal Percussion – dem Imitieren von Schlaginstrumenten mit Stimme und Sprechwerkzeugen – kann, wenn es stilistisch sinnvoll erscheint, ein rhythmisches Gerüst hinzugefügt werden. Nicht zuletzt können die Teilnehmenden eigene Songs erfinden. Natürlich ist das Repertoire aber nicht auf populäre Musik beschränkt, vielmehr ist eine Breite unterschiedlicher Genres und Regionen denkbar. Ist in bereits absolvierten Kursen der Elementaren Musikpraxis solmisiert worden, so kann dies in Solfège-Einheiten weitergeführt werden, aber auch ein Neueinstieg in dieses Feld eröffnet gewinnbringende Perspektiven.

Eine große Chance besteht darin, die Instrumente der Teilnehmenden in den Unterricht einzubinden. Melodie und Begleitstimmen von Liedern, Songs und Stücken können auf die Instrumente der Gruppe aufgeteilt werden. Perkussionsinstrumente können hinzutreten, die Klangpalette erweitern und rhythmische Stimmen übernehmen. Gerade auch die umfassende Beschäftigung mit Rhythmen kann eine hilfreiche Ergänzung zum Instrumental- oder Gesangsunterricht darstellen. Stehen Akkordsymbole in den Noten, so können passende Stimmen selbst erstellt und erprobt werden. Besonders gut lässt sich mit wiederholten Mustern – oft wird von Patterns gesprochen – arbeiten, denn diese sind leicht und ohne Noten erlernbar und erlauben reizvolle Schichtungen. Hier ist auch an Ansätze des Live-Arrangements zu denken (Terhag & Winter 2012). Darüber hinaus kann mit den Instrumenten improvisiert werden. Hier bieten sich etwa Vorspiele, Zwischenspiele und Nachspiele zu Liedern und Stücken an; es ist aber auch an Improvisationen abseits von Stücken zu denken. Dabei können ganz unterschiedliche Spielregeln leitend sein, wie sie etwa in verschiedenen Sammlungen angeregt werden (de la Motte 1990; Schwabe 1992; Sáry 2006; Kaul & Terhag 2013; Rüdiger 2015; Schneider 2017; Losert & Schlimp 2019). Als Instrumentarium lassen sich auch Apps einsetzen, wodurch sich vielfältige Möglichkeiten ergeben (► 4.1 Digitalisierung).

Foto: AdobeStock



Im Bereich der Bewegung kommt zunächst Anregungen zur Körperarbeit ein gewisser Stellenwert zu, nicht zuletzt sind von diesen auch Impulse für das Instrumentalspiel oder den Gesang zu erwarten. Weiter ist aber gerade auch eine künstlerische Arbeit mit Bewegung wertvoll, welche geeignet ist, mit der Zeit zu einem körperlichen Ausdruck zu verhelfen. So lassen sich etwa mit Elementen und Impulsen aus dem Modern Dance, dem Streetdance oder der Rhythmik kleine oder größere Choreografien erstellen und umsetzen. Dabei ist aus musikpädagogischer Perspektive besonders auch die Wechselbeziehung zwischen Musik und Bewegung ein lohnender Schwerpunkt. So kann eine Teilgruppe auf Instrumenten musizieren, während die verbleibende Teilgruppe die Klänge in Bewegung umsetzt. Andersherum kann auch die Bewegungsgruppe führen und eine Musik auf Instrumenten und mit der Stimme anregen. Natürlich müssen sich aber Musik und Bewegung nicht immer entsprechen. Auch ein Kontrastieren oder eine weitgehende Unabhängigkeit kann reizvoll sein (vgl. Weise 2013, 11–13). So entstehen schließlich Performances, die Musik und Bewegung miteinander verbinden und durchaus auch in Aufführungen münden können. Gerade hierin kann bereits ein Moment der Begabungsförderung und der Berufsvorbereitung im Hinblick auf ein Studium der Elementaren Musikpädagogik oder der Rhythmik liegen.

Hörbeispiele aus verschiedensten Genres, Regionen und Zeiten können den Horizont erweitern. An das Hören wird sich oftmals eine Runde anschließen, die dem Austausch über Erlebtes und Gehörtes dient. Dabei können auch Details und Strukturen im Sinne einer Gehörbildung in den Fokus geraten. Aspekte der gehörten Musik können sodann für eigene Gestaltungen aufgegriffen werden. Nicht zuletzt kann auch zu gehörter Musik mitgespielt werden. Werden kurze Stücke und Sätze in Kleingruppen erarbeitet, was sich mit älteren Kindern und Jugendlichen durchaus anbietet, so wird bei der Präsentation der Ergebnisse aufmerksam einander zugehört, sodass auch differenzierte Feedbacks möglich sind. Natürlich können Gestaltungen der Großgruppe auch aufgenommen und anschließend gemeinsam gehört werden.

Wenn immer es sich anbietet, wird – vielleicht im Sinne eines „ästhetischen Streits“, also eines argumentierenden Sprechens (Rolle 2014) – über gemeinsame musikalische und tänzerische Produkte sowie Möglichkeiten der Weiterarbeit nachgedacht und gesprochen. Immer wieder können dabei auch Inhalte der Allgemeinen Musiklehre oder der Musiktheorie thematisiert werden. Wird von Hörbeispielen ausgegangen, kommen auch musikgeschichtliche oder allgemein historische Aspekte ins Blickfeld. Von gemeinsamen Betrachtungen und Gesprächen ausgehend kann der Weg schließlich zu eigenen Kompositionsversuchen führen (vgl. Schlothfeldt 2015, Dartsch, Rolle, Schlothfeldt, Vandr  & Weber 2022).

Wenn über bestimmte Zeiten oder Regionen gesprochen wird, können nicht zuletzt auch andere künstlerische Produkte einbezogen werden, also etwa Lyrik oder Bilder. Musik, Bewegung, Sprache und visuelle Künste können schließlich in „Gesamtkunstwerken“ eine Verbindung eingehen (vgl. hierzu auch: Mast & Milliken 2008; Schillmöller 2016). Prototypisch sind hier Musiktheaterproduktionen, wie sie in der Praxis nicht selten unter dem Begriff des Musicals subsumiert werden. In einzelnen „Nummern“ kann eine Gruppe musizierender einer Gruppe singender und schauspielernder Jugendlicher gegenüberstehen, wobei die Zugehörigkeit zu den genannten Gruppen von Nummer zu Nummer auch wechseln kann. Lohnend ist eine kreative Arbeit im Prozess, also das langsame gemeinsame Erstellen der Nummernfolge, der Texte, der Kostüme und des B hnenbilds einschließlich der Lichtregie im Gegensatz zu einem bloßen Einstudieren eines fertigen Stücks aus dem Handel. Aber auch die zuletzt genannte Möglichkeit kann noch viele Freiräume zu Ergänzungen und Variationen bieten.

Gerade bei der Arbeit an einem solchen Stück, aber auch ganz grundsätzlich ist eine partizipative Arbeitsweise zu verwirklichen. Die Kinder und Jugendlichen können eigene Musik in den Unterricht mitbringen, eigene Bedürfnisse und Wünsche artikulieren und den Verlauf der Gruppentreffen mit in die Hand nehmen. Hierbei wird es regelmäßig auch zu sozialen Aushandlungsprozessen kommen. Anschließend kann der Gesprächsverlauf möglicherweise sogar in eine Improvisation mit Musik und/oder Bewegung übersetzt werden.

Anstelle eines Aushandelns zwischen allen Teilnehmenden können die Jugendlichen auch abwechselnd Teile der Stunde vorbereiten und anleiten. Dabei werden bereits musikpädagogische Erfahrungen gesammelt. Ein anschließendes Feedback von allen Teilnehmenden trägt zur Selbsteinschätzung und Weiterentwicklung bei. Jugendliche, die eine Affinität zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten zeigen, können schließlich in Gruppen mit jüngeren Kindern eingeladen werden und auch dort Teile von Stunden übernehmen. Die Lehrperson unterstützt und begleitet die Anleitungsversuche. Ähnlich wie bei dem mancherorts existierenden System der Musikmentoren:innen (Bund Deutscher Blasmusikverb nde 2018) kann dies – etwa in Kooperation mit Landesmusikakademien – mit speziellen flankierenden Kursen und mit Zertifikaten verbunden werden. Die Musikschulen können auf diese Weise auch musikpädagogische Neigungen fördern, Phasen der Berufsorientierung begleiten und im Sinne einer Studienvorbereitenden Ausbildung (SVA) auch auf diesem Feld berufsvorbereitend wirken.

Literatur

Bund Deutscher Blasmusikverbände (Hg.) (2018): Musikmentoren-magazin. <https://sd5a4a4ea19950bf3.jimcontent.com/download/version/1538222665/module/13351353289/name/Mentorenmagazin%202018.pdf> [23.11.2022].

Dartsch, Michael; Rolle, Christian; Schlothfeldt, Matthias; Vandr , Philipp; Weber, Julia (2022): Komp d. Handreichungen zur Kompositionsp dagogik. <https://www.kompaed.de/> [23.11.2022].

de la Motte, Diether (1990): Musik ist im Spiel. Geschichten, Spiele, Zaubereien, Improvisationen. 2. Aufl. Kassel: Bärenreiter.

Kaul, Albert; Terhag, J r gen (2013): Improvisation. Elementare Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Mainz: Schott.

Losert, Martin; Schlimp, Karen (2019): Klangwege. Improvisation anregen – lernen – unterrichten. Wien: Lit.

Mast, Christine; Milliken, Catherine (2008): Zukunft@BPhil. Die Education-Projekte der Berliner Philharmoniker. Mainz: Schott.

Rolle, Christian (2014):  sthetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. Art Education Research, 5(9). https://www.academia.edu/10097261/%C3%84sthetischer_Streit_als_Medium_des_Musikunterrichts_-_zur_Bedeutung_des_argumentierenden_Sprechens_%C3%BCber_Musik_f%C3%BCr_%C3%A4sthetische_Bildung [24.09.2022].

Rüdiger, Wolfgang (2015): Ensemble & Improvisation. 20 Musizier-vorschläge für Laien und Profis von Jung bis Alt. Regensburg: ConBrio.

S ry, L szl  (2006): Übungen zum kreativen Musizieren. Saarbrücken: Pfau.

Schillmöller, Mathias (2016): MusiK-Kunst. Kultur verstehen im Wechselspiel der Künste. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Schlothfeldt, Matthias (2015): Komponieren im Unterricht. Hildesheim: Olms.

Schneider, Hans (2017): Musizieraktionen – frei, streng, lose. Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen. Mit 29 Originalbeiträgen. B dingen: Pfau.

Schwabe, Matthias (1992): Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter.

Terhag, J r gen; Winter, J rn Kalle (2012): Live-Arrangement. Vom Pattern zur Performance. Mainz: Schott.

Weise, Dorothea (2013): Musik ist Bewegung ist Musik. In: Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): Spektrum Rhythmik. Musik und Bewegung/Tanz in der Praxis. Bonn: VdM, S. 9–16.

3. Settings

3. Settings früher musikalischer Bildung in und mit der Musikschule

Renate Reitinger

Im Bereich früher musikalischer Bildung finden sich an den Musikschulen etablierte Rahmenbedingungen, Unterrichtsformate, Konstellationen und Angebotsformen, die einerseits bestimmte Zielgruppen traditionell ansprechen, sich andererseits im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen auch permanent weiterentwickeln müssen. Diese sog. Settings haben auch Auswirkungen auf die inhaltliche und fachliche Ausgestaltung der Bildungsangebote, erfordern bestimmte räumliche Gegebenheiten und stellen spezielle Anforderungen an die Lehrpersonen und die Musikschule als Organisation. Sie sind oft nicht leicht zu flexibilisieren, da Personalschlüssel, Finanzierungsmodelle, Satzungen und Gebührenordnungen der Musikschule gewissermaßen den Takt für die Bildungsangebote vorgeben.

Weitere Komplexität entsteht, wenn im Zuge der Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit und der Zugangsmöglichkeiten zu musikalischer Bildung die Musikschule mit anderen Bildungseinrichtungen zusammenarbeitet. Dann treffen teils sehr unterschiedliche Systeme aufeinander, und die Erfordernisse an die o. g. Rahmenbedingungen müssen unter Umständen neu verhandelt sowie Formate verändert und ergänzt werden. Die Kinder und ihre Bezugspersonen, die bisher traditionell die Klientel der Musikschulen bildeten, sehen sich im Familien- und Berufsalltag veränderten Bedingungen gegenüber. Auch die Gesellschaft an sich verändert sich permanent und wird vielfältiger in ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten. Diese Veränderungsprozesse im Blick zu behalten und zu integrieren in entsprechende Bildungskonzepte, ist eine zentrale Aufgabe der Musikschulen.

Vor diesem Hintergrund kommt den verschiedenen Settings im vorliegenden Bildungsplan eine nicht unerhebliche Bedeutung zu. Im Folgenden werden zunächst die typischerweise innerhalb der Musikschulen vorhandenen Settings, anschließend mögliche Kooperationssettings und abschließend übergreifende Angebotsformen mit ihren jeweiligen Möglichkeiten und Erfordernissen behandelt, um allen an diesen Bildungsprozessen Beteiligten Orientierung zu geben, die Prozesse selbst sowohl planbar als auch veränderbar sowie gleichermaßen verlässlich und mit hoher Qualität zu gestalten.



Foto: AdobeStock



Foto: Verband deutscher Musikschulen/Werner Musterer

3.1 Settings in der Musikschule

Renate Reitinger

Um einen ersten Überblick über die gängigen Settings früher musikalischer Bildung in der Musikschule zu geben, werden ihre jeweiligen Besonderheiten und Bedingungen im Folgenden anhand der verschiedenen denkbaren Personenkonstellationen und Sozialformen beschrieben. Mit dem Begriff Setting ist hier sowohl die Konstellation der direkt am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen als auch die räumliche und ausstattungsmäßige Situation gemeint. Der Begriff Setting umfasst damit die Gesamtheit aller Merkmale der Umgebung, in der frühe musikalische Bildungsangebote zunächst exklusiv im Rahmen der Musikschule und in ihren Räumlichkeiten stattfinden.

Die gängigste Unterrichtsform im Bereich der Elementaren Musikpraxis an der Musikschule ist der Gruppenunterricht mit Kindern, geleitet von einer, seltener auch zwei Lehrperson/en [► 3.1.1 Settings mit Kindergruppen]. Insbesondere bei den unter drei Jahre alten Kindern finden wir Gruppen mit Paaren aus Kindern und erwachsenen Bezugspersonen aus dem privaten Umfeld der Kinder, die von einer Lehrperson betreut werden [► 3.1.2 Settings mit Kindern und ihren privaten Bezugspersonen], am häufigsten im Rahmen sog. Eltern-Kind-Kurse. Derzeit noch seltener, aber immer mehr im Blick, sind ganze Familien als Teilnehmende an musikalischen Bildungsangeboten [► 3.1.3 Settings mit Familien]. Am Übergang zu den Angeboten des frühen Instrumentalunterrichts oder in der Kindermusiktherapie finden sich auch Konstellationen aus einem Kind und einer Lehrperson [► 3.1.4 Settings mit einem Kind und Lehrperson] oder einem Kind, einer weiteren Bezugsperson des Kindes und der Lehrperson [► 3.1.5 Settings mit einem Kind, einer privaten Bezugsperson und Lehrperson]. Im Folgenden werden diese Grundtypen genauer beschrieben, wohl wissend, dass mit dieser Systematik nicht alle praktizierten und denkbaren Konstellationen erfasst werden.

3.1.1 Settings mit Kindergruppen

Renate Reitering

Das gängigste Setting im Bereich der Elementaren Musikpädagogik und damit auch in den frühen musikalischen Bildungsangeboten der Musikschule ist die Kindergruppe, üblicherweise geleitet von einer Lehrperson, in der Musikschule selten, in Kooperationsbezügen zunehmend auch im Team [► 4.6 Teamteaching und Tandemunterricht]. Als „Einstiegsoption“ in eine Musikschiullaufbahn und zur allgemeinen Musikalisierung bieten die Gruppenkurse vor allem jüngeren Kindern ab dem Kindergarten- und Vorschulalter die Möglichkeit, sich gemeinsam mit anderen Kindern außerhalb der Familie und der ggf. besuchten Betreuungseinrichtung mit musikalischen und bewegungsmäßigen Inhalten zu beschäftigen und dabei auch soziale Aspekte des

Unterrichtsfächer/-formate, für die sich dieses Setting eignet:

- Elementare Musikpraxis mit Kindern von drei bis zehn Jahren: die traditionell als „Musikalische Früherziehung“ bezeichneten, auf ein bis zwei Jahre angelegten Kurse mit Kindern im Kindergarten- und Vorschulalter; die traditionell als „Musikalische Grundausbildung“ bezeichneten Angebote für Kinder im Grundschulalter,
- Kinderchor/Singklassen,
- Musik und Bewegung/Rhythmik/Tanz,
- Elementares Musiktheater/szenisches Spiel mit Musik,
- Improvisations-/Kompositionskurse,
- musiktherapeutische Gruppenangebote,
- Kurse im Überschneidungsbereich von visuellen Künsten und Musik,
- frühe Spielpraxis auf Instrumenten: Spielkreise (z. B. Perkussion/Trommelgruppen, Elementares Instrumentarium), Orientierungsangebote zur Instrumentenwahl, kunterbunte Anfänger:innenensembles, Bläserklassen, Streicherklassen, Projektensembles, instrumentaler Anfangsunterricht.

Organisationsform und Raumausstattung:

Üblicherweise bestehen die Gruppen der Elementaren Musikpraxis aus bis zu 12 Kindern, die Gegebenheiten vor Ort (Raumgröße, Ausstattung mit Instrumenten etc.) sind bei der Belegung der Kurse bzw. bei der Entscheidung, einen weiteren Kurs einzurichten, einzubeziehen. Gängig ist es, ggf. nach einer kurzen „Schnupperphase“, schuljahresbezogene Verträge abzuschließen, wie auch in allen anderen Unterrichtsformen. Für Projekte und musiktherapeutische Angebote gelten hingegen andere vertragliche Bedingungen. Chor und Instrumentalklassen können auch größere Teilnehmendenzahlen bis hin zur Klassenstärke aufweisen. Dennoch gilt: je jünger die Kinder, umso überschaubarer sollte die Gruppe/Klasse bleiben. Musiziergruppen mit dem Schwerpunkt auf instrumentaler Spielpraxis (z. B. Spielkreis auf Orff-Instrumenten) sind mit vier bis acht Teilnehmenden schon ausreichend bestückt, Orientierungsangebote, musiktherapeutische Gruppensettings oder frühinstrumentaler Unterricht gelingen in Kleingruppen von drei bis fünf Kindern.

Miteinanders zu erproben und zu verinnerlichen. Nach kurzer Eingewöhnungszeit, in der die erwachsenen Bezugspersonen der Kinder ggf. noch in das Unterrichtsgeschehen einbezogen sind, können die meisten Kinder eine stabile Beziehung zur Lehrkraft aufbauen, auch untereinander Kontakt aufnehmen und sich ohne Eltern oder private Bezugspersonen sicher in der Gruppe bewegen. Dennoch sollte ein enger Kontakt zwischen Lehrperson(en) und den Eltern bestehen bleiben: Die Eltern werden als Partner:innen hinsichtlich der musikalischen Entwicklung ihrer Kinder kontinuierlich über Unterrichtsinhalte und Entwicklungsprozesse informiert und geben umgekehrt auch der Lehrkraft Hinweise zur kindlichen Entwicklung [► 4.8 Elternpädagogik].

Ziel ist es, die Teilnehmenden zu einer dauerhaften und als gewinnbringend erlebten Beschäftigung mit Musik im weiteren Entwicklungsverlauf zu motivieren und zu befähigen und dabei insbesondere den Fokus auf das gemeinschaftliche Musizieren zu legen. Darauf sind auch alle organisatorischen Rahmenbedingungen abzustimmen: niederschweligen Zugang ermöglichen, überschaubare Unterrichtsgebühren, attraktive Lehrmaterialien, ansprechende Räumlichkeiten, motiviertes und zufriedenes Lehrpersonal und das Vorhalten von Anschlussangeboten an der Musikschule.

Nicht nur für die Festlegung der Gruppengröße, sondern auch hinsichtlich der didaktisch-methodischen Möglichkeiten und der Attraktivität des musikalischen Bildungsangebotes ist die Raumgröße, -gestaltung und -ausstattung von zentraler Bedeutung. Folgende Merkmale sollte der Unterrichtsraum aufweisen (AEMP 2014):

- Raumgröße, -höhe und -form müssen erlauben, dass sich alle Teilnehmenden frei bewegen können. Wünschenswert ist ein großer, sauberer Raum, der nicht mit Straßenschuhen betreten werden darf, über Tageslicht und gute Belüftung verfügt.
- Der Raum soll aufgeräumt und klar wirken. Darin sollen sich keine überflüssigen Gegenstände befinden und die benötigten Instrumente und Materialien sollen so aufbewahrt werden, dass sie dem Blickfeld entzogen werden können (z. B. in Schränken, einem Nebenraum oder hinter Vorhängen) und dennoch schnell greifbar sind.
- Verdunklungsmöglichkeiten, dimmbares Licht oder Lichtinseln/Scheinwerfer helfen, besondere Stimmungen und Unterrichtssituationen zu gestalten, ggf. können auch Podeste oder verschiedene Raumebenen zur Gliederung und zum Schaffen von Bühnensituationen beitragen, sofern sie nicht den Bewegungsraum einschränken.
- Der Bodenbelag sollte warm, federnd und reinigungsfreundlich sein und keine Verletzungsgefahren (z. B. durch Glätte) bergen. Holz, Kork oder Linoleum sind natürliche Materialien, die diese Kriterien erfüllen.
- Die Auswahl der Instrumente orientiert sich an Klangschönheit, Robustheit und geeigneter Größe. Im gesamten Instrumentarium ist auf ein breites Klang- und Tonhöhenpektrum zu achten – z. B. sollte eine Ausgewogenheit zwischen Holz- und Metallinstrumenten bestehen und der Bassbereich gut repräsentiert sein.
- Die Teilnehmenden sollen allen Arten der Tonerzeugung begegnen, daher gehören zur Ausstattung neben dem sog. Kleinen Schlagwerk, Perkussions- und Effekinstrumenten, Stabspielen und Klangbausteinen auch robuste Saiten-, Streich- und Blasinstrumente sowie ein Klavier, jeweils in ausreichender Anzahl, so dass auch instrumentenhomogene Spielaktionen möglich sind (z. B. auf Stabspielen).
- Materialien wie z. B. Tücher, Bälle, Seile, Reifen, Stäbe strukturieren das Bewegungsrepertoire; Mal- und Bastelutensilien sowie Materialien und Werkzeuge für den Bau einfacher Klangerzeuger ergänzen das o. g. Instrumentarium.
- Mobile Sitzgelegenheiten in passender Größe (z. B. Kissen, Teppichfliesen, Hocker) ermöglichen, dass alle Beteiligten „ihren“ Platz finden und je nach Spielaktion in geeigneter Haltung musizieren können.
- Für die Lehrkraft oder bestimmte Unterrichtssituationen sollte auch ein Tisch und passende Stühle sowie ggf. Notenständer in ausreichender Anzahl vorhanden sein.
- Für das Abspielen von Tonträgern und die Erstellung von Aufnahmen ist eine hochwertige Anlage und entsprechendes Equipment erforderlich, für die multimediale Gestaltung des Unterrichts auch ein hochwertiger Beamer und eine geeignete Projektionsfläche.



Vorteile des Lernens/Lehrens in Gruppen

Die Gruppe bietet den Teilnehmenden früher musikalischer Bildungsangebote die Möglichkeit, Musik als nonverbales Kommunikationsmittel zu erfahren, soziale Aspekte des Miteinanders zu erproben und zu verinnerlichen, wie z. B. unterschiedliche Rollen zu erproben, sich auf andere einzulassen und sich empathisch zu verhalten. Beim Lernen mit Gleichaltrigen sind Kinder in der Gruppe häufig aktiver, ideenreicher, neugieriger und gesprächiger. Sie regen sich gegenseitig an, vor allem auch bei kreativen Aufgaben, indem sie ihre Ideen vergleichen, durch fremde Impulse erweitern und ausdifferenzieren. Zuhören, Zeigen, Kritisieren etc. sind eigenständige Lerninhalte. Hier lernen die Gruppenmitglieder voneinander, das Vormachen und Nachmachen, Hervor-

treten und Sich-Eingliedern kann immer wieder erfahren werden und in ein ausgewogenes Verhältnis treten. Bei altersgemischten Gruppen fungieren die Älteren als Modelle für die Jüngeren. Hinsichtlich der Spielpartner:innen ergeben sich in größeren Gruppen mehr Auswahlmöglichkeiten für die Einzelnen, verschiedene Sozial- und Aktionsformen (Einzelarbeit, paarweise Arbeit, Kleingruppenarbeit etc.) können vielfältig umgesetzt und kombiniert werden. Auch bei noch geringen individuellen Fähigkeiten in den verschiedenen Ausdrucksbereichen ergeben sich interessante und klangvolle musikalische Ergebnisse und Arrangements, die zum Weitermusizieren motivieren.

Voraussetzungen für eine gelingende Arbeit mit Gruppen in der frühen musikalischen Bildung:

Trotz aller o. g. Chancen birgt die Gruppenform auch Konfliktpotenzial und spezielle Anforderungen an die Beteiligten. Wenn viele unterschiedliche Bedürfnisse, Interessens- und Motivationslagen aufeinandertreffen, können auch Streitigkeiten, Ungerechtigkeiten, Über- und Unterforderungssituationen entstehen, die die Aufmerksamkeit von den Inhalten ablenken, als „Unterrichtsstörungen“ (Dartsch 2020, 614) wahrgenommen werden und Klärung benötigen. Auch wenn dies völlig normaler Bestandteil eines Gruppenunterrichts-

prozesses ist, fühlen sich Lehrpersonen mitunter belastet durch Diskussionen, Disziplinschwierigkeiten und den zusätzlichen Energieaufwand, der für die Organisation und Leitung von Gruppen aufgewendet werden muss. Dies gilt insbesondere für Lehrkräfte, die fast ausschließlich Gruppen- und Klassenunterricht erteilen. Damit dies auch über einen längeren Zeitraum und zur Zufriedenheit aller Beteiligten funktioniert, sollten folgende Bedingungen Berücksichtigung finden:

Sinnvolle Zusammensetzung der Gruppe bzgl. Alter und Leistungsstand/Vorkenntnissen

Dies muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass die Gruppe altershomogen sein muss oder der Unterrichtsprozess nur bei ungefähr gleichen Vorkenntnissen gelingt. Ob eine Gruppe „funktioniert“, hängt vielmehr davon ab, wie gut die lehrkraftunabhängige Kooperation und Interaktion der einzelnen Teilnehmenden klappt und wie gut es der Lehrkraft gelingt, binnendifferenzierend zu unterrichten.

Berücksichtigung der Gruppenphasen (Klein 2019, 30)

Jede Gruppe durchlebt im Laufe ihrer Zusammenarbeit (die oft auf ein Schuljahr bezogen ist) verschiedene Phasen mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Nach einer Anfangsphase des gegenseitigen Kennenlernens folgt oft eine etwas unruhigere Orientierungsphase (auch Machtkampf genannt), in der alle ihren Platz in der Gruppe finden müssen und bisweilen Grenzen der übrigen Beteiligten ausgelotet werden. Ist diese überstanden, folgt die sog. Vertrautheitsphase, in der gemeinschaftliches Agieren hoch im Kurs steht, Sicherheits- und Kompetenzerleben an das Gelingen von Gruppenaktionen und die Einhaltung von Spielregeln gebunden sind. Im Anschluss ist es in der sog. Differenzierungsphase

wieder möglich, auch verstärkt einzeln zu agieren, Unterschiede wahrzunehmen und anzuerkennen und diese fruchtbringend zu integrieren. Die Abschlussphase am Ende des Gruppenprozesses benötigt auch besondere Aufmerksamkeit, hier wird Bilanz gezogen, bevor sich die Gruppe trennt oder einzelne sich ablösen. Idealerweise bleibt die Konstellation der Teilnehmenden im Lauf eines Unterrichts-

Rollenklarheit der Lehrperson(en)

Die Lehrperson führt und moderiert die Aktivitäten der Gruppe, agiert aber immer wieder auch selbst als gleichberechtigtes und vorbildhaftes Gruppenmitglied. Von Anfang an versucht sie, sich als Leitungsperson allmählich überflüssig zu machen, indem sie sich stärker beobachtend und beratend verhält und die Gruppenmitglieder aufeinander verweist, damit diese gemeinsam ins Spielen und Musizieren

Ausreichend Zeit pro Unterrichtseinheit

Eine Unterrichtseinheit mit einer Gruppe sollte mindestens 45 Minuten umfassen, damit gewährleistet ist, dass für alle Unterrichtsphasen genügend Zeit zur Verfügung steht, alle Kinder in Erscheinung und Aktion treten können (ggf. auch solistisch) und ein hoher Anteil an echter Unterrichts- und Lernzeit zur Verfügung steht. Für die Lehrkraft wird zusätzlich zur eigentlichen Unterrichtszeit eine sog. Regie- oder

jahres gleich, alle Zu- und Abgänge zu anderen Zeitpunkten erzeugen zusätzliche Unruhe, lassen sich aber natürlich nicht immer vermeiden. Umgekehrt benötigt die Lehrperson flexible Möglichkeiten, ggf. aus pädagogischen Gründen Veränderungen in den Gruppenkonstellationen auch unterjährig zu initiieren und umzusetzen.

ren finden. Bei Konflikten greift sie jedoch zügig ein und löst diese auf. Diese unterschiedlichen Rollen macht sie der Gruppe auch transparent, reflektiert sie im Nachhinein und nimmt unerwünschtes Verhalten nicht persönlich. Gleiches gilt insbesondere in Teamkonstellationen mit mehreren Lehrpersonen.

Rüstzeit eingeplant, damit die eigentliche Kurszeit nicht durch notwendige Vorbereitungen im Raum u. Ä. belastet wird. Diese Regie- bzw. Rüstzeit wird bei Raum- und Stundenplanung sowie im Rahmen der sog. Zusammenhangstätigkeiten bzw. idealerweise im Unterrichtsdeputat berücksichtigt.

Sorgfältige Planung und Organisation des Unterrichts

Um Unterrichtsdramaturgie, Materialeinsatz, Raum- und Sozialformen differenziert gestalten bzw. einsetzen zu können, ist eine sorgfältige Unterrichtsvorbereitung und -planung unabdingbar. Dazu gehört auch der vorbereitete Raum. Ebenso wichtig ist der (geplante) Einsatz vielfältiger Umgangsweisen mit Musik (Rezeption, Reflexion, Reproduk-

tion, Produktion, Transformation; vgl. Venus 1969) und Methoden. Um der Heterogenität der Gruppe gerecht zu werden, müssen unterschiedliche Anknüpfungsmöglichkeiten für die Einzelnen bestehen, die Identifikation mit den Inhalten und persönliche Relevanz erzeugen.

Methodische Prinzipien für die Arbeit mit Gruppen in der frühen musikalischen Bildung:

In Elementarer Musikpädagogik ausgebildete Lehrpersonen kennen vielfältige methodische Herangehensweisen für die Arbeit mit Gruppen von Menschen jeden Alters und Leistungsniveaus. Damit alle miteinander, voneinander angeregt und im Austausch untereinander lernen, lehren und sich entfalten können, sollten u. a. folgende methodische Grundprinzipien berücksichtigt werden:

- Jedes Gruppenmitglied wird in jeder Unterrichtsphase mit einer entwicklungsförderlichen und sinnvollen Aufgabenstellung beteiligt.
- Jedes Gruppenmitglied erhält regelmäßig Kontrolle und Bestätigung in Form von möglichst differenzierten Rückmeldungen.

- Aufgabenstellungen sind so modifizierbar, dass die schwächeren Gruppenmitglieder gefördert, die stärkeren aber gleichzeitig auch gefordert sind (Binnendifferenzierung). Der Unterricht geht dabei kleinschrittig voran, bei gleichzeitig hohem Unterrichtstempo (Bradler 2012, 9).
- Mehrmaliger Wechsel der Spielformen und Aktionsräume bringt Abwechslung und klare Gliederung der Stunde und der Lerninhalte: Der Wechsel erhöht die Sicherheit und Konzentrationsfähigkeit durch die Signalwirkung der einzelnen Aktionsräume für bestimmte Spiele und Aufgaben und strukturiert die Stunde durch die Einteilung der Lerninhalte in kürzere Phasen und kleinere Portionen.



Foto: Musikschule Laupheim/Daniel Scheffold

- Auch in den regelmäßigen Bewegungs- und Entspannungsphasen werden alle Gruppenmitglieder durch Körper- und Blickkontakt individuell wahrgenommen und gefördert.
- Bei der Bildung von Kleingruppen oder für die paarweise Arbeit wird zwischen freier Wahl der Gruppe/Partner:in und Einteilung durch die Lehrperson nach Interessen, Leistung oder Beziehung abgewechselt (Vogel 2020, 527).
- Eine langfristige Verankerung der Inhalte im Gedächtnis der Lernenden wird durch variantenreiche Wiederholungen und methodisch vielfältige Impulse begünstigt.
- Aufgaben und Spielregeln werden kurz und prägnant erläutert bzw. nonverbal verdeutlicht, um den Spielfluss nicht zu unterbrechen und die Aufmerksamkeit zu bündeln.
- Für die Einhaltung einiger weniger verabredeter Regeln wird konsequent gesorgt.
- Erwünschtes Verhalten und gelingende musikalische und soziale Interaktionen der Gruppenmitglieder erhalten konsequent und zeitnah positiv verstärkendes Feedback.

Ziel ist es, auch in Gruppenkonstellationen, in denen sich naturgemäß die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf mehrere Teilnehmende (und zusätzlich komplexe methodisch-didaktische Abläufe) verteilt, alle Kinder individuell in den Blick zu nehmen und zu fördern. Dies kann erleichtert werden, indem etwa bei größeren Gruppen auch im Lehrendenteam unterrichtet wird [► 4.6 Teamteaching und Tandemunterricht].

Literatur

Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik (2014): Empfehlung Rahmenbedingungen zum Unterricht von Elementarkursen. <https://www.aemp.de/empfehlungen/rahmenbedingungen-unterricht/> [25.02.2022].

Bradler, Katharina (2012): Diskutierst du noch oder unterrichtest du schon? Praktische Tipps für den instrumentalen Gruppen- und Klassenunterricht. In: Bradler, Katharina (Hg.): Klasse gespielt. Praktische Tipps zum Umgang mit heterogenen Gruppen im Instrumentalunterricht. Üben & Musizieren spezial. Mainz: Schott, S. 6-11.

Dartsch, Michael (2020): Unterrichtsstörungen. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Teil 1 Lexikon. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp: Helbling, S. 614-618.

Klein, Irene (2019): Gruppen leiten ohne Angst. Themenzentrierte Interaktion (TZI) zum Leiten von Gruppen und Teams. 17. Aufl., Donauwörth: Auer.

Venus, Dankmar (1998): Unterweisung im Musikhören. 3. Aufl. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.

Vogel, Corinna (2020): Sozialformen. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Teil 1 Lexikon. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling, S. 524-529.

3.1.2 Settings mit Kindern und ihren privaten Bezugspersonen

Renate Reitinger

Gruppen mit Kindern und ihren erwachsenen Bezugspersonen gibt es in der Musikschule sowohl in Form der sog. Eltern-Kind-Kurse der Elementaren Musikpraxis mit Null bis Dreijährigen als auch im frühen Instrumentalunterricht in Gruppen. Instrumentaler Gruppen- und Klassenunterricht, der in Anlehnung an das streicherpädagogische Konzept von Shinichi Suzuki angeboten wird, basiert zumeist auf der Anwesenheit einer erwachsenen Bezugsperson, die teilweise selbst am Instrument mitlernt, teilweise als Assistenzperson des Kindes angeleitet wird (Wartberg 2018, 7). Analog zum Erlernen der Muttersprache wird Musik von und mit einem Eltern- oder auch Großelternteil gelernt. Dies geschieht über das Zuhören und Sich-Hineinhören, das Beobachten und Nachahmen der „Großen“, das emotionale Beteiligtsein am musikalischen Geschehen und schließlich auch eigenes Probieren und Anwenden auf der Basis einer zunächst intuitiven Kenntnis der vorgelebten musikalischen Strukturen. Weitere Beispiele für Angebote in dieser Konstellation sind Eltern-Kind-Chöre, Singkreise oder als Sonderform auch Musikgruppen für Schwangere.

Die Lehrperson hat es hier mit einer doppelten Zielgruppe zu tun. Kind und erwachsene Bezugsperson bilden ein Paar, das auch als solches angesprochen werden kann. Genauso sind aber die Gruppe der Kinder und die Gruppe der Eltern je eigene Adressat:innen des Unterrichtsgeschehens und benötigen gesonderte Ansprache, sinnvolle, altersgerechte Aufgabenstellungen und Impulse sowie differenzierte Rückmeldungen. Es geht darum, nicht nur die Kinder früh an Musik heranzuführen, sondern auch den Erwachsenen (wieder) zu einem Repertoire an Liedern und Musizierungen zu verhelfen, mit dessen Hilfe sie dann im häuslichen Umfeld regelmäßig gemeinsam mit ihren Kindern musizieren oder auch das Üben der Instrumente mit einer gewissen Fachkenntnis begleiten können. Nicht selten entdecken Erwachsene, die zunächst in der Rolle der Unterstützer:innen ihrer Kinder an musikalischen Angeboten teilgenommen haben, einen eigenen Zugang zur Musik und nehmen im Anschluss selbst Instrumental- oder Vokalunterricht bzw. spielen in Ensembles der Musikschule.

Organisationsform und Raumausstattung

Der Unterricht mit Elternteil-Kind-Paaren findet in Größenordnungen von fünf bis zehn Paaren statt, auch in Abhängigkeit von der Raumgröße. Die Unterrichtseinheiten dürfen nicht zu kurz bemessen sein, da innerhalb der Unterrichtszeit auch logistische oder kommunikative Aspekte eine Rolle spielen, die nicht von der eigentlichen Lernzeit abgehen sollen. 45- bis 60-minütige Einheiten sollten daher mindestens veranschlagt werden. Bei den Unterrichtskonzepten für Streichergruppen oder -klassen ist meist zusätzlich zu der Gruppenstunde noch eine 30-minütige Einzelunterrichtssequenz (meist ebenfalls mit erwachsener Bezugsperson) pro Woche vorgesehen. Unterrichtsverträge laufen üblicherweise über den Zeitraum eines Jahres, bei Eltern-Kind-Kursen in Elementarer Musikpraxis können ggf. auch kürzere Vertragslaufzeiten vereinbart werden, das Angebot sollte jedoch mindestens über ein, besser über zwei Jahre aufrechterhalten werden. So können Kinder, die beispielsweise mit einem Jahr eingestiegen sind, im Anschluss direkt in die Kurse für Drei- bis Vierjährige (ohne Eltern) wechseln. Dem eigentlichen Kursangebot kann eine umfassende Elterninformation [► 4.8 Elternpädagogik] vorausgehen, um die Erfordernisse und „Spiel-Regeln“ vorab zu klären; ggf. ist es auch sinnvoll, einige Stunden zunächst nur mit den erwachsenen Bezugspersonen durchzuführen, um Inhalte und Methoden begreifbar



Foto: Musikschule Laupheim/Daniel Scheffold

zu machen sowie einen kleinen „Vorsprung“ der Erwachsenen gegenüber den Kindern zu erwirken. Immer wieder fragen Eltern danach, ob auch die Teilnahme eines Geschwisterkindes möglich sei. In diesem Fall kann die Teilnahme an einem Familiensetting [► 3.1.3 Settings mit Familien] empfohlen werden. In der Konstellation des Eltern-Kind-Unterrichts ist es häufig eine Überforderung für die erwachsene Bezugsperson, wenn sie mit mehr als einem Kind intensiv kommunizieren und sich selbst auch auf die musikalischen Inhalte einlassen soll. Wenn also mehrere Kinder aus einer Familie teilnehmen möchten, sollte im Idealfall auch für jedes Kind eine erwachsene Bezugsperson dabei sein. Kinder im Alter zwischen null und drei Jahren unterscheiden sich eklatant in ihrem Entwicklungsstand. Daher ist eine relativ altershomogene Zusammensetzung innerhalb eines Kurses nahelegend, aber nicht zwingend, da eine Anpassung der Interaktions- und Spielmöglichkeiten durch die Anwesenheit der Bezugsperson unterstützt werden kann.

Die Raum- und Ausstattungsanforderungen gleichen denen des (Groß-)Gruppenunterrichts [► 3.1.1 Settings mit Kindergruppen]. Wichtig ist ein großer, heller, gut belüfteter Raum, in dem sich auch bis zu 20 Teilnehmende frei bewegen können. Für Eltern-Kind-Kurse mit Null- bis Dreijährigen ist es zudem unabdingbar, dass der Raum gesicherte Steckdosen aufweist, frei von scharfkantigen Einrichtungsgegenständen und Objekten ist sowie eine kindersichere Aufbewahrung von Instrumenten in Schränken oder Regalen ermöglicht. Teppichbodenbelag ist eher ungeeignet, der Boden sollte regelmäßig feucht gewischt werden. Die Instrumentenausstattung beinhaltet auch spezielle Kinderinstrumente (z. B. kleinere Rassel, Klanghölzer, Schlägel), die ebenfalls abwischbar und desinfizierbar sein sollten, da jüngere Kinder sie in den Mund nehmen. Schwungtücher und Decken können Bewegungs- und Entspannungsaktionen unterstützen und sollten daher auch in passender Anzahl vorgehalten werden. Von den erwachsenen Bezugspersonen als sehr angenehm empfunden werden zudem kleine Sitzsäcke oder Hocker, auf denen auch Erwachsene (z. B. Großeltern, Schwangere) bequem und dennoch bodennah bei ihren Kindern sitzen können. In unmittelbarer Nähe des Unterrichtsraums empfiehlt sich zudem eine Umkleide- oder ein Nebenraum für Wickeltaschen und Zubehör, eine Toilette mit Windeleimer und ein Wickel- und Stillplatz.

Für den Instrumentalunterricht sollten zusätzlich kleine und große Stühle für die Kinder und Eltern, evtl. ein Spiegel sowie höhenverstellbare Notenständer in ausreichender Zahl vorgehalten werden. Auch wenn das Spiel ohne Noten im Mittelpunkt steht, können Materialien oder Skizzen sowie die Mitschriften der Eltern hier griffbereit abgelegt werden. So kann sich jedes Eltern-Kind-Paar einen eigenen „Arbeitsplatz“ im Raum einrichten. Tische oder Regale als Ablage für Instrumentenkoffer sorgen dafür, dass auch in Phasen des Übens/ Spielens ohne Instrument dieselben sicher verstaut und dennoch griffbereit sind.

Didaktische Besonderheiten und Chancen

Ziele von Unterricht in dieser Konstellation sind u. a.:

- Stärkung der Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson mittels Musik,
- Bereicherung des Familienlebens und des häuslichen Musizierens,
- Vertiefte Kontakte zu anderen musizierenden Eltern und Kindern,
- Hineinwachsen aller Beteiligten in das musikalische Umfeld Verschiedener Musikkulturen,
- Erkennen von individuellen Bewegungsmustern, die spezifische Klangergebnisse hervorbringen, d. h. Verstehen des Zusammenhangs zwischen (Spiel-)Bewegung und Klangerzeugung.

Prinzipien der Interaktion in Eltern-Kind-Settings:

- Freiwilligkeit aller gemeinsamen musikalischen und kommunikativen Aktivitäten: Ein Vergleichen der Kinder oder gar ein mögliches Wettfeiern der Eltern untereinander sollte möglichst unterbunden werden.
- Kurze Einheiten innerhalb der Musikstunde sowie viele (variantenreiche) Wiederholungen: Wiederholen und Aufgreifen sind zentrale Modi des Musizierens und Übens. Gerade für junge Kinder sichern sie ein lustbetontes gemeinsames Agieren. Schnelle inhaltliche Wechsel und Wechsel der Kommunikationspartner:innen beugen auch Konflikten und Überforderung vor.
- Rollentausch: Nicht nur die „Kleinen“ lernen von den „Großen“, sondern auch umgekehrt. Erwachsene Bezugspersonen erhalten eigene Musizeraufgaben, bei denen die Kinder sie beobachten und auch korrigieren dürfen.
- Kontakte in alle Richtungen ausweiten: Das Eltern-Kind-Paar ist die zentrale Einheit, sollte aber konsequent immer wieder aufgelöst werden zugunsten einer Stärkung der Beziehung des Kindes zur Lehrperson, der Kinder untereinander und der Eltern untereinander.
- Einbeziehung der Elternteile nicht nur als „Hilfslehrer:in“, sondern als aktive Musizierende und Musizierpartner:innen ihrer Kinder, z. B. auch mit anderen Instrumenten, die sie beherrschen.
- Bereitstellen von (zusätzlichen) Materialien für das häusliche Musizieren und Musikhören sowie Anregen gemeinsamer musikbezogener Freizeitaktivitäten (Konzertbesuche, Familienfreizeiten, Projekte etc.).

Literatur

Wartberg, Kerstin (2018): Erziehung durch Musik. Die Suzuki-Methode. Unterrichtspraxis und pädagogisches Konzept. 9., überarbeitete und ergänzte Aufl., Deutsches Suzuki Institut. ISTE Music Publications. <https://www.imtex-online.com/mediathek/article/322/154/wartberg-kerstin-erziehungdurchmusik.html/> [25.03.2022].

Foto: Musikschule Hemmingen/Michael Löwa



3.1.3 Familien

Barbara Stiller

Im Mittelpunkt allen familiären Musizierens steht altersunabhängig der sich aktiv musikalisch betätigende Mensch. Über mehrere Jahrhunderte hat sich dafür im häuslichen Bereich der Begriff der Hausmusik etabliert, welcher für ein liebhabermäßiges, musikalisches Tun in geselligem, privatem Kreis steht und in erster Linie das eigene Musizieren als Selbstzweck zum Ziel hat. Noch heute werden die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation in der Familie geschaffen (BMFSFJ Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002, 9). Dies gilt für schulische wie außerschulische Lernkontexte gleichermaßen und tangiert somit auch das Musizieren und die musikalische Freizeitgestaltung innerhalb und außerhalb der Familie. Dass theoretisch zwar

jede Familie zu Hause gemeinsam musizieren kann, de facto aber vieles von sozio-ökonomischen Fragen und dem Bildungsstatus der Eltern abhängt, sei der Vollständigkeit halber erwähnt. Es ist naheliegend, dass Eltern, die selbst Instrumente spielen, selbstverständlicher und häufiger zusammen mit ihren Kindern musizieren, als Familien, die erst beginnen, sich dem aktiven Musizieren zu widmen (Bertelsmann Stiftung 2018, 3). Familiäres Musizieren an Musikschulen kann zahlreiche Zielsetzungen verfolgen und sollte nicht zuletzt allen Familien ermöglicht werden, denen es ein Anliegen ist, sich professionell dabei begleiten zu lassen, die Musik in ihr Alltags- und Familienleben zu integrieren (Claussen 2008, 68).

Unterrichtsangebote finden im Grundstufenbereich an Musikschulen weitestgehend altershomogen statt. Während die Altersdifferenz der Kinder in Eltern-Kind-Gruppen mitunter nur wenige Monate betrifft, sind Kinderchöre oftmals in Lese- und Noch-Nicht-Lese-Gruppen aufgeteilt. Generell ist der Eintritt in das Schulalter für zahlreiche Kursangebote eine konzeptionelle Verteilungsgröße, welche darüber entscheidet, ob bestimmte Kurse für Kinder schon oder noch zugänglich sind. Dies betrifft beispielsweise auch die Teilnahme an Orientierungskursen, Instrumentenkarussells etc. Das beschriebene Bemühen um Altershomogenität an den Musikschulen ist für viele Kinder gut begründbar, mag mitunter jedoch in einem Missverhältnis zu der ansonsten vielfach kommunizierten Annahme stehen, dass

- die EMP generell einen altersunspezifischen Ansatz verfolgt, welcher einen besonderen Reiz darin haben kann, dass jüngere und ältere Menschen miteinander und voneinander lernen.
- Menschen bis ins hochbetagte Alter in gemischten Chören, Musizierensembles o.ä. organisiert sind.
- sich generationenverbindendes Musizieren zwischen Kindern, Seniorinnen und Senioren vielerorts etabliert hat [3.2.4 ► Kooperationen mit Einrichtungen für ältere und hochaltrige Menschen in homogenen und generationenverbindenden Gruppen].
- Großeltern und ihre Enkel Abonnements für Familienkonzerte erwerben.
- sich Musikfreizeiten, Familien-Kreativwochen, Familienmusizierkurse etc. an den Musikakademien, Familienbildungsstätten u. a. großer Beliebtheit mit jahrzehntelanger Tradition erfreuen.

Plädoyer für ein – vielerorts noch unbekanntes – Setting an Musikschulen

Der Blick über die musikschulische Arbeit hinaus zeigt also, dass es jenseits organisatorischer Hürden – nicht zuletzt auch durch eine Beschäftigung mit Konzepten des lebenslangen Lernens in der kulturellen Bildung – nur wenig Gründe gibt, die musikpädagogischen Grundfachangebote weiterhin auf junge Zielgruppen zu beschränken. Über gängige Eltern-Kind-Gruppen hinaus, welche in erster Linie eine Repertoirebildung sowie eine Stärkung des musikalischen Gruppenerlebens zum Ziel haben und an denen i.d.R. nur eine Bezugsperson mit je einem Kind teilnimmt, könnten neue Formate für Kinder mit ihren Eltern und Familien eine Lücke in der musikschulischen Angebotspalette füllen. Diese sollte das Ziel einen, neuen, erlebnisintensiven und dabei bezahlbaren generationenübergreifenden Freizeitangeboten zu schaffen.

Musikalische Familien(-bildung) an Musikschulen

Bei den oben skizzierten Überlegungen rückt das bislang wenig beachtete Familienmusizieren an Musikschulen in den Fokus des Interesses. Familienbildung ist auf den ersten Blick oftmals kompensatorisch konnotiert. In erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen soll sie dazu beitragen, dass Erziehung, Beziehungen und das Zusammenleben in Familien besser gelingen. Angebote zum Musizieren von Familien an Musikschulen verfolgen andere Ansprüche, schließen aber auch solche übergeordneten Ziele als positive Nebeneffekte nicht aus. Musizieren für Familien an Musikschulen ist ein spezielles Format, bei dem kulturelle Bildung und Familienbildung in einem vielschichtigen, sich bedingenden, Wechselverhältnis zueinander stehen. Somit handelt es sich um Angebote musikalisch-kultureller Familienbildung als gemeinsame Freizeitaktivität für die ganze Familie. Das Angebotsspektrum kann dabei seitens der Musikschulen durchaus vielfältig ausfallen:

- Familien buchen, wie es auch über Verbände, Vereine, Akademien o.ä. möglich ist, eine wöchentlich stattfindende Unterrichtseinheit für eine Familie mit einer maximal festgelegten Personenanzahl und entscheiden von Woche zu Woche selbst, wer teilnimmt. Sind Großeltern zu Besuch, bleibt ein Elternteil zu Hause, ist jemand alleinerziehend, kommt ein Patenonkel mit; ist ein Kind auf Klassenreise, darf eine Cousine teilnehmen etc. Kontinuität ist gewünscht, Flexibilität steht ihr jedoch nicht entgegen. Altersbegrenzungen bestehen weder nach unten noch nach oben. Dass Kurse für die ganze Familie auf Jugendliche ab einem gewissen Alter auch abschreckend wirken können, sei allein der Vollständigkeit halber ergänzt. Inhaltliche Schwerpunkte werden entweder von vornherein von der Musikschule publiziert oder seitens der Familien bilateral mit der Lehrperson individuell abgesprochen. „Stimmbildung mit Liedern von allen Kontinenten“ kann ebenso thematische Schwerpunkte setzen wie „Selbstgespieltes auf Selbstgebaute“. Ein Kurs wie „Musikalisch-kulturelle Vielfalt zwischen Tradition und Innovation“ lässt zunächst alle Ausdrucksmedien offen während „Instrumentenkarussell auf Streich- und Zupfinstrumenten“ bereits präzise ausgeschrieben ist.
- So unterschiedlich die thematischen Schwerpunktsetzungen auch ausfallen mögen, ob mit Bewegung verbunden oder mit besonderer Konzentration auf komplexe instrumentale Spielabläufe – alle Teilnehmenden sollten unmittelbar spüren können, dass die Aktivitäten sie individuell fordern, kreativ herausfordern und ihnen guttun.
- Mehrere Faktoren spielen bei solchen Kursen als Gelingensbedingungen, die anfangs womöglich einer gewissen Experimentierklausel unterliegen, zusammen: Konzeptionelle Bedingungen hängen von der Bereitschaft und der Expertise der ortsansässigen Lehrpersonen ab und gehen mit den strukturellen Gegebenheiten und allgemeinen Organisationsstrukturen der jeweiligen Musikschule einher. Mitunter sind für Familienangebo-



Foto: Musikschule Gütersloh

- te Randzeiten erforderlich, die ggf. auch auf einem Samstagvormittag o.ä. liegen könnten.
- Ob direkt ein Jahreskurs gebucht werden muss oder zunächst auch Kurzzeitformate belegt werden können, ist ortsspezifisch und institutionsabhängig.
- Im Zuge der Entwicklung digitaler Lehr-/Lernformate in synchronen und asynchronen Settings sind ggf. auch räumlich getrennte Aktivitäten möglich, bei denen sich die Familie im häuslichen Umfeld befindet und im virtuellen Raum von der EMP-Lehrperson unterrichtet wird [► 4.1. Digitalisierung].
- Eine Weiterentwicklung digitaler Lehr-/Lernszenarien für Musizierungsangebote für Familien würde technisch auch mehreren Familien gleichzeitig die Teilnahme an einem digitalen Kursangebot ermöglichen. Dies mag sich für Sondersituationen anbieten, würde jedoch zahlreiche Einschränkungen für eine individuell ausgelegte künstlerisch-kulturelle Familienbildung mit sich bringen, die konzeptionell den in diesem Text formulierten Anliegen entgegenstehen.
- Als weiterzuentwickelndes Zukunftsszenario sollte musikalische Familienbildung im digitalen Raum schon heute einen Platz im Blickfeld des Interesses von Musikschulen einnehmen.

Die Eltern bilden das Fundament

Im Gegensatz zu traditioneller Elternarbeit [► 4.8 Elternpädagogik] bei Gruppen für Kinder haben Kurse für die ganze Familie nicht zum Ziel, Eltern allein in ihrer Kompetenz darin zu stärken, ihrer Erziehungsverantwortung für die musikalische Entwicklung ihrer Kinder hinreichend nachkommen zu können. Für die Zielgruppe Familie sind die Eltern selbst das Fundament der musikalischen Familienbildung, was sich nicht zuletzt durch – von den Kindern unabhängige – Aufgabenstellungen für die Eltern auszeichnen kann (Läubin 2020, 100 ff.).

Musikschulen sind in besonderem Maße gefordert, passgenaue Strukturen für solche Angebote zu schaffen. Die größte Verantwortung für das Gelingen des Familienmusizierens liegt jedoch bei den Familien selbst. Ihre zeitliche Verfügbarkeit gepaart mit größtmöglicher Verbindlichkeit für die Sache selbst, ein häusliches Aufgreifen von Erprobtem sowie eine große kreative Offenheit für Neues und Unbekanntes tragen erheblich dazu bei, dass sich solche Formate an Musikschulen etablieren können.

Literatur

Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2018): Familie und Musik. Musikalische Bildung im Spiegel sozialer Ungleichheit. Kurzbericht Musikalische Bildung 01/2018. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBl_2018_Familie_und_Musik_Kurzbericht.pdf [28.02.2022].

BMFSFJ, Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie. Folgerungen aus der PISA-Studie. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Band 224. Stuttgart: Kohlhammer. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94854/5dfef5bf1f56a21d201e69203713bb74/prm-23985-sr-band-224-data.pdf> [28.02.2022].

Claussen, Marret (2008): Eltern-Kind-Kurse in der Familienbildung. In: Dartsch, Michael (Hg.): Eltern-Kind-Gruppen an Musikschulen. Grundlagen, Materialien, Unterrichtsgestaltung. Bonn: VdM, S. 67-70.

Läubin, Elisa (2020): Familien (Zielgruppe). In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 100-104.



Foto: Adobe Stock

3.1.4 Ein Kind und eine Lehrperson

Michael Dartsch

Als Sonderfall ist in der frühen musikalischen Bildung an Musikschulen auch Einzelunterricht mit einem Kind und einer Lehrperson möglich. Für die Elementare Musikpraxis wird dies nur ausnahmsweise – etwa bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Dispositionen – zutreffen. Auch in der Musiktherapie ist dieses Setting denkbar. Daneben aber kann es für den Frühinstrumentalunterricht zutreffen, auch wenn dieser sehr fruchtbringend in der Gruppe stattfinden kann.

Der Frühinstrumentalunterricht wird als Angebot der frühen musikalischen Bildung verstanden, insofern er die ersten Schritte auf dem Instrument mit einem breiteren Zugang zur Musik verbindet. In ihm haben also außer dem Umgang mit dem gewählten Instrument auch das Singen, das Bewegen, das Verbinden von Musik mit Malen oder Szenischem Spiel sowie das Hören und das Nachdenken über Musik ihren Platz. Da die ersten Stücke auf dem Instrument häufig unter den Begriff „Lied“ im weitesten Sinne fallen, stellt das Singen dieser Lieder eine naheliegende und lohnende Aktivität im Unterricht dar. Dabei festigt sich eine Vorstellung des entsprechenden Liedes beim Kind, an der es sich beim Spielen auf dem Instrument orientieren kann. Die Noten stellen dann gegebenenfalls eine zusätzliche Stütze dar, es kann aber auch auswendig musiziert werden. Vom Singen kann außerdem das Gefühl für die Phrasierung und die Intonation profitieren. Auch Bewegung kann helfen, Musik zu verinnerlichen und ihren Charakter spontan zu erfassen. Das Malen ergänzt die Beschäftigung mit einem Lied und macht dessen Inhalt und Stimmung sichtbar. Szenisches Spiel bietet sich an, wenn Lieder mit dem Einnehmen von Rollen verbunden sind, also der Text die Perspektive einer bestimmten Person oder eines Tiers wiedergibt, wie es etwa bei dem Lied „Ein Frosch sprach zu dem andern“ (Kreusch-Jacob 1993, 50) der Fall ist. Dass auch Stücke angehört werden – sei es von einem Tonträger, sei es durch das Vorspiel der Lehrperson –, dass über sie gesprochen wird und dass dabei auch Aspekte der Notation thematisiert werden können, liegt auf der Hand.

Um dies alles zu ermöglichen, sollte der Raum genügend Platz bieten, um etwa auf dem Boden sitzen und sich zu bewegen zu können. Dafür ist auch ein nicht zu kühler und sauberer Boden wünschenswert. Hilfreich sind Malutensilien und Abspiel- bzw. Verstärkungsmöglichkeiten für Hörbeispiele. Ein Klavier zum Begleiten des Kindes ist zudem von Vorteil.

Einzelunterricht mit einem sehr jungen Kind bedarf einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung. Eine naheliegende Unterrichtsdauer sind 30 Minuten. Wird aber den vielfältigen Inhaltsbereichen, von denen die Rede war, ausgiebig Rechnung getragen, sind sogar längere Zeiten denkbar. Allein der Wechsel von Aktivitätsformen sorgt für eine gewisse Abwechslung. Feste Formen wie Lieder und rhythmische oder melodische Pattern können neben Improvisationen mit verschiedenen Spielregeln stehen. Daneben kann auch die Berücksichtigung unterschiedlicher methodischer Zugänge für Spannung sorgen. Ähnlich wie in der Elementaren Musikpraxis mit Gruppen können Spielthemen mehrere Phasen und Aktivitäten im Unterricht verklammern und eine Identifikation aufseiten des Kindes befördern.

Die als Prinzipien der Elementaren Musikpraxis diskutierten Orientierungen haben auch im Frühinstrumentalunterricht ihre Berechtigung. Die Lehrperson tut dementsprechend gut daran, sich auf die Spielfreude des Kindes einzustellen, das Erkunden des Instruments anzuregen, mit dem Kind zu improvisieren sowie dessen Ideen einzubeziehen. Individuelle Bildungsprozesse und Erfahrungen können an die Stelle konkreter, vordefinierter Lernziele treten. Singen, Spielen und Bewegen können miteinander verknüpft werden. Körperlichen Lernerfahrungen ist gegenüber verbalen Erläuterungen häufig der Vorzug zu geben. Zentral ist eine herzliche und vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Lehrperson. Grundsätzlich lassen sich die Bedürfnisse des Kindes kaum ignorieren, vielmehr profitiert der Unterricht davon, wenn die Lehrperson offen auf die Impulse und Vorlieben des Kindes eingeht.

Gerade im jungen Alter ist es angezeigt, sich eng mit den Erziehungsberechtigten abzustimmen [► 4.8 Elternpädagogik]. Nicht nur kennen diese das Kind am besten und können manches Verhalten einordnen, das die Lehrperson überrascht. Ihre Erziehungsziele und Erwartungen an den Unterricht können nicht einfach ignoriert werden und übertragen sich möglicherweise auch auf das Kind. Kommt es zu Diskrepanzen, so sind Gespräche notwendig, in denen die Positionen ausgesprochen und Wege ausgehandelt werden können. Die Lehrperson vertritt dabei auch die Institution Musikschule und weckt Verständnis für die Besonderheiten, die das Erlernen eines Instruments, die Ausrichtung Elementarer Musikpraxis oder einer Musiktherapie auszeichnen. Solche Gespräche lassen sich in der Regel nicht zwischen Tür und Angel erledigen; vielmehr erfordern sie eine gesonderte Kontaktaufnahme, die bei solcher Gelegenheit vereinbart werden kann. Nicht zuletzt kann es sehr hilfreich sein, wenn die Eltern über Inhalte und Ziele des Unterrichts so weit informiert sind, dass sie das Kind in seinem Lernen fruchtbar unterstützen können [► 4.8 Elternpädagogik].

Literatur

Kreusch-Jacob, Dorothée (1993): Ich schenk dir einen Regenbogen. Düsseldorf: Patmos.

3.1.5 Ein Kind, eine private Bezugsperson des Kindes und eine Lehrperson

Michael Dartsch

Wird ein einzelnes noch junges Kind von einer Lehrperson unterrichtet, kann es sinnvoll und hilfreich sein, wenn gleichzeitig eine private Bezugsperson des Kindes am Unterricht teilnimmt. Häufig wird dies die Mutter oder der Vater sein [► 4.8 Elternpädagogik]. Die Anwesenheit der vertrauten Person kann dem Kind Sicherheit geben und ihm helfen, sich auf die neue Situation einzustellen und auf die Anregungen der Lehrperson einzulassen. Dass das Kind den Unterricht als gemeinsame Aktivität mit der Bezugsperson erlebt, kann den Wert desselben für das Kind steigern und die Motivation befördern, aber auch die Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson bereichern.

Ein solches Setting ist für den seltenen Fall eines Einzelunterrichts in Elementarer Musikpraxis ebenso denkbar wie für Musiktherapie. Am häufigsten aber dürfte es im Frühinstrumentalunterricht zu finden sein, sofern dieser nicht in Kleingruppen stattfindet. Hier kann die Bezugsperson auch dabei helfen, sich die Themen, Lieder, Spiele und Übungen zu merken, die die Lehrperson dem Kind nahebringt. Die Bezugsperson kann so auch das Spielen und Üben zu Hause besonders hilfreich begleiten, indem sie dem Kind nicht nur mit Interesse, Anteilnahme und Ermutigung zur Seite steht, sondern es auch inhaltlich zu unterstützen vermag und an Aspekte zurückliegender Unterrichtsstunden erinnert.

Reduziert man die Rolle der Bezugsperson jedoch auf eine Art „Assistenzfunktion“, verpasst man Möglichkeiten des gemeinsamen Spielens und Musizierens, wie sie die Dreier-Konstellation bietet. Auch die Bezugsperson kann in den Unterricht einbezogen werden und auf eine ihr mögliche Weise mitmusizieren – etwa singen, ein von ihr erlerntes Instrument spielen, Körperperkussion einsetzen, dirigieren,

den Text mitsprechen oder tanzen. Sie kann sogar die ersten Schritte auf dem Instrument ebenfalls erlernen, wie dies bei der Suzuki-Methode üblich ist. Darüber hinaus kann sie etwa das gemeinsame Spiel des Kindes und der Lehrperson aufzeichnen und ein Feedback spenden.

Von den besonderen didaktischen Aspekten abgesehen, die sich durch die Anwesenheit der Bezugsperson ergeben, gilt für dieses Setting auch all das, was für das Setting mit einem Kind und einer Lehrperson festgehalten worden ist. Der Raum sollte zusätzlich eine Sitzgelegenheit für die Bezugsperson bieten und ihr etwa auch das Mitschreiben ermöglichen. Verschiedene Perkussionsinstrumente im Raum eröffnen die Chance, dass die Bezugsperson auch mit ihnen in das Musizieren einsteigen kann. Der Raum sollte so groß sein, dass sich die Bezugsperson auch einmal im Hintergrund aufhalten kann, sodass das Kind und die Lehrperson im engen Bezug aufeinander musizieren und arbeiten können.

Wo die Bezugsperson nicht kontinuierlich am Unterricht teilnehmen kann, lässt sich das entsprechende Setting vielleicht wenigstens teilweise realisieren. Entweder wird das Abholen des Kindes damit verbunden, dass der Bezugsperson noch etwas gezeigt wird, das im Unterricht von Bedeutung war, oder zumindest etwas vorgespielt wird, sodass sie daran Anteil nehmen und sich zu Hause daran erinnern kann. Sporadisch sind dann eventuell auch Besuche ganzer Unterrichtsstunden denkbar. Diese können die Form einer Mitmachstunde für die Bezugsperson annehmen, also auch vom gewohnten Stundenablauf abweichen, oder aber gerade auch einen Eindruck davon vermitteln, wie üblicherweise miteinander gearbeitet wird.



Foto: Adobe Stock



Foto: Kreismusikschule Bad Münders

3.2 Kooperationen

Barbara Stiller

Musikschulen als Bildungspartner: Gelingensbedingungen für eine kooperative Zusammenarbeit

Die erste Kooperation zwischen einer VdM-Musikschule und einem Kindergarten wurde für ein Unterrichtsangebot der Musikalischen Früherziehung bereits 1968 geschlossen (VdM 2006, 2). Heute bestehen zwischen Musikschulen und Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, allgemeinbildenden Schulen und außerschulischen Bildungs- und Kulturinstitutionen bundesweit zahlreiche und vielfältig gestaltete Kooperationen (Stiller 2020, 287-292). Jede Kooperation wiederum ist ein spezifisches Setting für sich, das es individuell auszugestalten gilt [► 3 Settings früher musikalischer Bildung in und mit der Musikschule].

Die Ausprägungsform der unterschiedlichen Kooperationsmodelle kann äußerst vielgestaltig ausfallen: Während kooperative Initiativen von Musikschulen mit Kulturinstitutionen wie Konzerthäusern, Berufsorchestern, Museen u. a. regional meist auf Einzelaktivitäten beruhen [► 3.2.6 Kooperationen mit Kulturinstitutionen], sind Kooperationen zu Bildungsinstitutionen wie Einrichtungen der Kindertages-

betreuung und allgemeinbildenden Schulen strukturell in allen Bundesländern erwünscht und vielerorts auch auf kommunaler Ebene finanziell öffentlich gesichert. Dabei gehen sie weit über das persönliche Engagement einzelner Schulleitungen hinaus, sind langjährig etabliert, durch entsprechende Rahmenvereinbarungen bzw. Kooperationsrichtlinien belegt und in einigen Bundesländern in den Bildungs- und Rahmenplänen in Form von Spezialangeboten wie beispielsweise „JeKits“ in Nordrhein-Westfalen, „Ergänzungsunterricht in Schulen“ in Hamburg, „Singen-Bewegen-Sprechen“ in Baden-Württemberg etc. fest verankert (Landesverband der Musikschulen in NRW 2022; Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2022; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2022). Eine organisatorische wie inhaltlich-konzeptionelle Basis ist damit gesichert und eine Struktur für diese bildungs-, kultur- und sozialpolitisch gleichermaßen relevante Zusammenarbeit geschaffen. In mehreren Bundesländern bestehen

auf Landesebene darüber hinaus weitere Kooperationen zwischen Musikschulen und Landesmusikverbänden, Musikvereinen und/oder Chorverbänden (VdM 2022). Auch kirchliche Träger sind mitunter an Kooperationen mit Musikschulen, insbesondere in Bereichen früher musikalischer Bildung, interessiert. Zur Intensivierung der musikalischen Bildung appellierte der Deutsche Musikrat bereits 2012 an alle Musikakteur:innen, zusammenzuwirken und sich zukünftig noch mehr um Kooperationen und Zusammenarbeitsstrukturen zu bemühen (Deutscher Musikrat 2012, 7). Durch den ab dem Schuljahr 2026/27 bundesweit geplanten

Kooperation statt Konkurrenz

Sämtliche Kooperationsabkommen der Landesmusikschulverbände haben zum Ziel, Kindern, welche aus unterschiedlichen Gründen keinen Zugang zu öffentlichen Musikschulen haben, bereits im jungen Alter ein aktives Musikerleben zu ermöglichen. In kooperativen Angeboten können sie sich unabhängig von ihren Eltern musikalisch-kreativ erproben und dabei ggf. besondere Interessen und Neigungen für die Musik und ein aktives Musizieren entdecken. Alle kooperativ festgelegten Arbeitsformen zwischen Musikschulen und anderen Institutionen eint das gemeinsame Bemühen um Strukturen der Zusammenarbeit. In ihren Tätigkeitsbereichen und bezüglich ihrer besonderen Expertise ergänzen sich die Musikschulen und ihre jeweiligen Kooperationspartner:innen dabei im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung für die musikalische Förderung von Kindern und Jugendlichen. Bei individuell vereinbarten Kooperationsprojekten zwischen Musikschulen und anderen Bildungs- und Kulturinstitutionen sind die Verantwortlichen gefordert, sich um passgenaue Lösungen zu bemühen, welche regionale Gegebenheiten und

Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in den Grundschulen werden die öffentlichen Musikschulen noch stärker gefordert sein, ihre Kooperationen mit den allgemeinbildenden Schulen auszubauen (Anders 2022). Dafür gilt es, die musikschulische Expertise konzeptionell so eng wie möglich mit den allgemeinen Anforderungen an die schulischen Ganztagsangebote zu verzahnen und musikalische Angebote in großer Vielfalt im Interesse aller Kinder, die nachmittags zukünftig länger in der Grundschule verweilen werden, vor Ort zu intensivieren.

Profile berücksichtigen, Offenheit zulassen, Konkurrenz vermeiden und dazu anregen, sich selbst mit eigenen Ideen und Konzepten auf den Weg zu machen.

Synergetische Aktivitäten eröffnen ein größeres Spektrum an musikalischer und kultureller Vielfalt und schaffen mehr und Neues, das durch die einzelnen an der Kooperation beteiligten Partner allein nicht mit dem gleichen Ergebnis möglich wäre. Jede Kooperationsgemeinschaft lebt von dem individuellen Engagement Einzelner und verlangt mitunter auch den Zusammenhalt von Menschen, Gruppen und Kollegien, welche es nicht automatisch gewohnt sind, in gleichberechtigt ausgehandelten Rollen zusammen zu arbeiten. Dabei darf bei der Kooperationsanbahnung nicht außer Acht gelassen werden, dass aktives Kooperieren immer ein hohes Maß an Aufwendung erfordert, das mitunter auch als Belastung erlebt werden kann (Hacker 1998, 157; Pfaff 2010; Kleinau-Michaelis, Lips, Pfaff, Schäfer 2010; Biegholdt, Dietrich, Metz, Pfaff 2010).

Kooperative Arbeitszusammenhänge in Kontexten der Grundfachangebote an VdM-Musikschulen

Kooperationen gehen im Kontext der Grundstufenangebote überwiegend von den Musikschulen aus. In Bezug auf die breite Unterrichtspalette der Grundfächer bestehen zahlreiche Möglichkeiten, institutionell zu kooperieren. In dem 2010 vom Verband deutscher Musikschulen herausgegebenen Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe unterscheidet Werner Rizzi zwischen inhaltlichen, strukturell-organisatorischen und finanziellen Kooperationen sowie deren Mischformen (Rizzi 2010, 73). Die meisten Kooperationen beziehen sich dabei auf bestehende Abkommen zwischen Musikschulen und anderen Bildungsinstitutionen wie Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, Grund- und weiterführenden Schulen mit Ganztagesbetreuung sowie Förderschulen (VdM 2005). Mitunter können unterschiedliche Teamteaching-Modelle [► 4.6 Teamteaching]

den Lehrpersonen der kooperierenden Institutionen dabei ein kontinuierliches Fortbildungs-Training „on the job“ bieten, das in den Kooperationsvereinbarungen Erwähnung finden sollte. Darüber hinaus sollte insbesondere bei Kooperationen mit Institutionen der frühen Bildung über die reine Unterrichtszeit hinaus die Option gewährleistet sein, von reflektierenden Praxisworkshops flankiert zu werden, in denen die Personal-Teams aus Musikschule, Kindertagesstätte und/oder Grundschule ihre Arbeit gegenseitig kollegial reflektieren, neue Impulse erhalten und austauschen, gemeinsame Fortbildungen oder Supervisionsgruppen besuchen, interkollegiale Teambildung oder Interventionsgruppen durchführen, transdisziplinäre Projekte planen und/oder gemeinsam genutzte Arbeitsmaterialien kritisch diskutieren.

Maßnahmen der Qualitätssicherung

Kooperationen, an denen Lehrpersonen der Musikschule beteiligt sind, können kurz-, länger- und mittelfristig verschiedene positive Effekte aufweisen. Dazu zählen u. a. die Möglichkeit einer intensivierte Nachwuchswerbung für die Instrumental- und Vokalausbildung an der Musikschule, eine bessere Erreichbarkeit der Zielgruppen in Kindertagesstätten und Grundschulen, weniger organisatorischer Aufwand für die Eltern, eine stärkere Präsenz der Musikschule in bildungspolitischen Bereichen sowie die Gewinnung von Eltern, Kita- und Schulpersonal als Multiplikator:innen für die Musikschularbeit. Ferner können ein genereller Anstieg des musikalisch-kulturellen Interesses in der Gemeinde oder Kommune, die Möglichkeit einer künstlerisch-musikalischen Profilbildung für Krippen und Kindertagesstätten, eine frühe Musikalisierung all der Kinder, deren Eltern sie nicht an einer Musikschule anmelden würden, der Verbleib der Kinder in ihrer gewohnten Lernumgebung sowie eine Entlastung des Personals von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen erzielt werden.

Einige potenziell als problematisch zu erwähnende Aspekte können bei der Anbahnung neuer Kooperationen von Beginn an vermieden werden. Diese sind überwiegend auf der administrativen Ebene auszumachen (Pfaff 2010; Kleinau-Michaelis, Lips, Pfaff, Schäfer 2010; Biegholdt, Dietrich, Metz, Pfaff 2010). Wichtig ist, dass Kooperationsabkommen hinreichend große Zeitfenster beinhalten, um Schwierigkeiten bei der Abstimmung und Kooperation der Musikschullehrkräfte mit den pädagogischen Fachkräften vor Ort aufgrund von Zeitmangel, Rivalitäten, Kompetenzstreitigkeiten etc. so gering wie möglich zu halten. Gute räumliche Gegebenheiten sind für alle Beteiligten von zentraler Bedeutung und können zur allgemeinen Kooperations-, Berufs- und Arbeitszufriedenheit beitragen. Nicht zuletzt können unterschiedliche Gehaltskategorien zu Missständen führen, sofern sie nicht von allen Beteiligten akzeptiert werden, denn zahl-

reiche Kooperationsmodelle unterliegen einem Gehaltsgefälle, das die gemeinsame Arbeit erschweren kann. Insofern sind die Kooperationspartner:innen i. d. R. formal zwar gleichberechtigt, die Einkommen für die kooperativen Tätigkeiten befinden sich dabei mitunter jedoch in einer Dysbalance. Umso empfehlenswerter ist es, die Kooperationen formal rechtzeitig durch vertragliche Verpflichtungen, Kontrollstrukturen und verbindliche Regeln in einer von juristischen Personen unterzeichneten Kooperationsvereinbarung zu definieren. Darin sollten die Dauer, die fachlichen Ziele, einzelne Beiträge, Personal- und Sachleistungen, Ansprechpersonen und Arbeitsstrukturen festgeschrieben werden. Auch Weisungsbefugnisse sind vertraglich ggf. zu klären. Je transparenter die Kooperationsstrukturen für alle Beteiligten kommuniziert und von allen Beteiligten akzeptiert werden, desto einfacher ist es, sich stets verbindlich darauf zu beziehen. Diese Empfehlungen sollen jedoch nicht unberücksichtigt lassen, dass es unabhängig der formalen Kooperationsabkommen auch erfolgreiche informelle Kooperationen unter Kolleg:innen geben kann, die ohne jedes Regelwerk auskommen. Um langfristig qualitätsgesicherte Implikationen für Kooperationen, adäquate Unterrichtskonzepte, kollegiale Unterrichtsreflexionsmodelle sowie entsprechende Organisationshilfen ableiten zu können, ist eine kontinuierliche administrative Unterstützung dringend erforderlich. Mitunter bieten sich auch iterative Evaluationen und/oder eine wissenschaftliche Begleit- und Praxisforschung an, die über die Auswertung einzelner Best-Practice-Modelle hinausgeht (z. B. Naacke 2011 und Jäger 2012).

Auf die verschiedenen Kooperationsmodelle zwischen Settings an Musikschulen und anderen Kultur- und Bildungspartner:innen gehen die Kapitel 3.2.1 bis 3.2.6 detaillierter ein.

Foto: Kreismusikschule Bad Münster



Foto: Kreismusikschule Bad Münster

Literatur

Anders, Florentine (2021): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung – ist das zu schaffen? In: Das deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-ist-das-zu-schaffen/> [22.02.2022].

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2022): Staatliche Jugendmusikschule Hamburg. Fachbereich Ergänzungsunterricht in Schulen. <https://www.hamburg.de/jugendmusikschule/kooperationen-mit-schulen/> [22.02.2022].

Biegholdt, Georg; Dietrich, Norbert; Metz, Johanna; Pfaff, Peter: Kooperationen mit Grundschulen. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM, S. 109–118.

Deutscher Musikrat (Hg.) (2012): Musikalische Bildung für alle. Ein Thema mit 16 Variationen. <http://www.kultur-bildet.de/sites/default/files/mediapool/glossar/pdf> [22.02.2022].

Hacker, Winfried (1998): Arbeitspsychologie. Bern: Huber.

Jäger, Andreas (2012): Musikschulen in Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen. Wandel des Berufsbildes Musikschullehrer am Beispiel des Unterrichtsmodells „Stark durch Musik“. Augsburg: Wißner.

Landesverband der Musikschulen in NRW (2022): JeKits-Programm. <https://www.jekits.de/> [22.02.2022].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2022): Singen-Bewegen-Sprechen. http://kindergaerten-bw.de/_Lde/Singen-Bewegen-Sprechen+_SBS_ [22.02.2022].

Naacke, Susanne (2011): Eine Schule auf dem Weg. Gelingende

Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Münster: Lit.

Pfaff, Peter (2010): Kooperationen mit Kindertagesstätten und Grundschulen. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM, S. 95–97.

Kleinau-Michaelis, Sabine; Lips, Andrea; Pfaff, Peter; Schäfer, Christa (2010): Kooperationen mit Kitas. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM, S. 99–108.

Rizzi, Werner (2010): Musikalische Kooperationsmodelle für Kinder im Grundschulalter von 6 bis 9 Jahren. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM, S. 73–78.

Stiller, Barbara (2020): Kooperationen. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Band 1: Lexikon. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling, S. 287–292.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2005): Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagschule. Bonn: VdM.

Verband deutscher Musikschulen (2006): Ergebnisse der Umfrage zur Kooperation von VdM-Musikschulen und Kindergärten bzw. Kindertagesstätten vom Frühjahr 2006. <https://www.musikschulen.de/medien/doks/kooperation/Umfrageergebnisse-Kita-sept07.pdf> [22.02.2022].

Verband deutscher Musikschulen (2022): Kooperationen. <https://www.musikschulen.de/kooperationen/index.html> [22.02.2022].

3.2.1 Kooperation mit Einrichtungen der Kindertagesbetreuung

Barbara Stiller

Besonderheiten

Davon ausgehend, dass Musik jungen Menschen einen tiefen emotionalen Zugang zu der sie umgebenden Welt bieten kann, spielt das Musizieren in den Institutionen der Kindertagesbetreuung eine zentrale Rolle. Alle Kita-, Rahmen und Bildungspläne der deutschen Bundesländer widmen dem aktiven Musizieren ein eigenes Kapitel (Deutscher Bildungsserver 2022). Ein von Musik durchdrungener Alltag schult die kindliche Wahrnehmung und kann die Kinder die Musik als spontanes persönliches Ausdrucksmedium erfahren lassen. Musikalische Spiele und Rituale können den Kita-Alltag abwechslungsreich strukturieren und die kindliche Aufmerksamkeit auf besondere Momente im Tages- und Jahreslauf lenken. Zwischen Kindern und Erwachsenen ergeben sich mithilfe der Musik oftmals anregende sprachliche und nicht-sprachliche Kommunikations- und Interaktionsformen. Als Kunstform – initiiert von einer EMP-Lehrperson der kooperierenden Musikschule – können Musik und aktives Musizieren bereits bei sehr jungen Kindern das Bedürfnis wecken, sich selbst künstlerisch mit der Stimme, der Sprache, dem Körper, Musikinstrumenten und Darstellungsformen zu erproben sowie Musik im Dialog mit anderen Künsten zu durchdringen und ihre Umwelt nachhaltig kreativ zu gestalten.

Als Zielgruppe sind im vorliegenden Kapitel alle Kinder gemeint, die eine Krippe oder Kindertagesstätte besuchen, in der musikalische bzw. musikpädagogische Angebote von einer EMP-Lehrkraft der ortsansässigen Musikschule durchgeführt werden. Oftmals sind solche Kooperationsvorhaben als Team- oder Tandemkonzepte der EMP-Lehrperson zusammen mit einer oder mehreren pädagogischen Fachkräften der jeweiligen Einrichtung angelegt [► 4.6 Kooperatives Lehren]. Für den Krippenbereich sind sie nahezu unerlässlich. Im Gegensatz zu traditionellen Kursen für drei- bis sechsjährige Kinder an den Musikschulen befinden sich die Kinder im Alltag der Kindertagesstätten meist in alters-heterogeneren Gruppen. Jüngere und ältere sind gut miteinander vertraut, lernen voneinander und erproben sich im sozialen Miteinander. Jede Einrichtung hat ihr eigenes pädagogisches Konzept, das es bei Kooperationsprojekten zu berücksichtigen gilt. Neben vielerorts bekannten Ausrichtungen wie Waldorf oder Montessori gibt es zahlreiche Kindertagesstätten und Elterninitiativen, welche sich anderen bildungstheoretischen oder reformpädagogischen Ansätzen und Richtungen zuordnen, sogenannte situative Konzepte als Arbeitsform verfolgen [► 3.3.4 Situative Arbeit] oder als Wald-, Natur- oder Strandkindergarten eine ganz spezielle pädagogische Ausrichtung haben. Das Musizieren kann dabei in den Institutionen eine unterschiedlich große Rolle spielen. Viele Erzieher:innen singen täglich mit ihren Gruppen, zahlreiche Rituale vom gemeinsamen Beginn beim Essen über das Anziehen von Gummistiefeln bis zum Zähneputzen werden singend begleitet, kulturelle Vielfalt wird mit Musik gefeiert, mit Ethno-Percussion aus fernen Ländern wird experimentiert und auch der allgemeine Jahreslauf wäre ohne Geburtstags-, Sommer-, Laternen- und Weihnachtslieder kaum vorstellbar.



Foto: Musik- und Kunstschule Bruchsal

(Unterrichts-)Angebote, welche von künstlerischen und experimentellen Gestaltungsansätzen geprägt sind und von EMP-Lehrpersonen in Kindertagesstätten durchgeführt werden, können

- ergänzend für sich stehen,
- punktuell fehlende Angebote in musikfernen Einrichtungen kompensieren,
- das Musizieren im Alltag durch vertiefende Zusatzangebote bereichern.

Die Lehrperson, welche von ihrer Musikschule in die Kita entsandt wird, ist eine von vielen Bezugspersonen im all-

Zielsetzungen

Übergeordnetes Ziel ist es, dass im Kita-Alltag eine größtmögliche Kontinuität in der musikpädagogischen Arbeit bei größtmöglicher Flexibilität in der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften und der Zusammenstellung der Gruppen gegeben ist. Darüber hinaus ist von einem weiten Spektrum an Zielsetzungen auszugehen. Diese können von Einrichtung zu Einrichtung in der Gewichtung variieren. Allgemein sollte jedoch angenommen werden, dass

- alle Kinder altersspezifisch musikalisch gefördert und gefordert werden.
- Binnendifferenzierungen und individuelle Schwerpunktsetzungen möglich sind, die allen Kindern gemäß ihren individuellen Neigungen und Vorlieben gerecht werden können.
- neben inhaltlich-thematischen Schwerpunktsetzungen auch altersspezifische und/oder monoedukative Angebote durchführbar sind.
- Musik um ihrer selbst willen für alle beteiligten Kinder und Erwachsenen zum selbstverständlichen Bestandteil des Kita-Alltags wird.
- der Musik sowohl im Betreuungsalltag als auch in regelmäßigen, qualifizierten künstlerisch-musikalischen Unterrichtsangeboten eine zentrale Stellung eingeräumt wird.
- eine enge thematische Abstimmung in Korrespondenz mit dem allgemein-pädagogischen Konzept und Personal der Kita stattfindet.

Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte und Themen für das Musizieren in Kindertagesstätten

Die musikalischen Angebote sollen so gestaltet sein, dass alle Kinder der Einrichtung sie gleichermaßen emotional, sensorisch, motorisch und kognitiv erfassen können. Dabei korrespondiert die Inhaltsauswahl mit den Kriterien, die auch für die Elementare Musizierpraxis mit drei- bis sechsjährigen Kindern an Musikschulen gelten (Meyer & Dartsch & Stiller

täglichen Kita-Leben der Kinder. In seltenen Fällen einer besonders intensiven Kooperation zwischen Musikschule und Kindertageseinrichtung arbeitet die EMP-Lehrkraft mehrere Vormittage pro Woche in derselben Einrichtung. Sie ist dann als Expertin für Musik fest in den Kita-Alltag integriert, leitet musikalische Gruppenangebote an, arbeitet situativ, kann musikpädagogisch individuell und spontan auf einzelne Kinder eingehen und zusammen mit den pädagogischen Fachkräften längerfristige Projekte, bei denen die Musik einen besonderen Stellenwert einnimmt, initiieren.

- die Kinder Diversität als zentralen Bestandteil ihres Alltags erleben und sich dafür musikalisch mit Fragen religiöser und kultureller Vielfalt, allgemeiner Sozialisation und individueller Identitätsbildung auseinandersetzen [► 4.2 Dimensionen der Vielfalt: Handlungsansätze für ein erfolgreiches Diversity-Management an Musikschulen].
- über das Musizieren in der Einrichtung hinaus kulturelle Angebote der Region wahrgenommen und Kulturinstitutionen besucht werden.
- Kinder und Eltern über die EMP-Lehrperson in der Kindertageseinrichtung auch in Kontakt zu der jeweiligen Musikschule ihres Ortes kommen und die dortigen Angebote kennenlernen.
- die Kinder während ihrer gesamten Kita-Zeit die Chance erhalten, sich ein individuelles musikalisches Repertoire aufzubauen, das sie beim Übergang in die Schule als persönliche Bereicherung (im Sinne ihrer kreativ-kulturellen Lebenskompetenz) mit auf ihren weiteren Lebensweg nehmen können.
- alle Kinder ihre spezifischen Rechte als Rechte auf Bildung (§28) und Beteiligung an künstlerischem und kulturellem Leben durch staatliche Förderung (§31) hinreichend wahrnehmen können (vgl. BMFSFJ 2023/ VN 1990, aktuell z. B. Deutsches Kinderhilfswerk 2022).

2020, 113-121) [► 2.2 Spezifische didaktische Orientierungen für die Arbeit mit unterschiedlichen Altersgruppen]. Hinzu kommen für die frühe musikalische Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung diverse Sonderkriterien, welche als besondere Gelingensbedingungen angenommen werden können:

- Es sollte kontinuierliche Angebote und Anregungen geben, die bei den Kindern besonders „wiederholungs-beliebt“ sind, damit sie sie über einen langen Zeitraum in der Kita begleiten können.
- Vielfältigen musikalischen Ritualen sollte eine zentrale Funktion eingeräumt werden.
- Von den EMP-Lehrenden sollten regelmäßig musikalische Ideen angeregt werden, welche auch von musikalisch weniger versierten pädagogischen Fachkräften im Alltag erneut aufgegriffen und mit den Kindern weiterführend behandelt werden können.
- Bei punktuell stattfindenden Unterrichtsstunden sollten die Kinder zu einer weiterführenden Beschäftigung im anschließenden Freispiel, beim künstlerisch-bildnerischen Gestalten, für das Experimentieren mit Klängen oder im szenischen Agieren angeregt werden.
- Musik sollte im Kitaalltag auch im Zusammenspiel mit visuellen und darstellenden Künsten eine zentrale Rolle im Rahmen ästhetischer Bildungsangebote einnehmen [► 3.2.5 Kooperationen mit Jugendkutschulen].
- Das musikalische Angebot sollte hinsichtlich des Kennenlernens verschiedener Genres, Sparten, Stilistiken und künstlerischer Freiheit so vielfältig und anregend wie möglich ausfallen.
- Die musikalischen Inhalte sollten sich u. a. an dem regulären Jahreslauf, an Feiertagen und Festen, an Sonderprojekten, Schulvorbereitungsaktivitäten etc. orientieren und diese ergänzen.
- Die Kinder sollten bereits in der Kita für eine aktive Beschäftigung mit Musik nach ihrer Kita-Zeit (Instrumentalunterricht, Tanz, Chor, Musiktheater) sensibilisiert werden.

Organisatorische Bedingungen

Die Gruppengrößen müssen sich an den jeweiligen räumlichen Gegebenheiten der Kita orientieren. Je kleiner die Gruppen zusammengestellt sind, desto intensiver werden sie agieren und miteinander interagieren. Zusätzliche Angebote in Großgruppen wie beispielsweise Morgenkreise, Konzerte, musikalische Warmup's, musikbezogene Outdoor-Aktivitäten etc. sollten den Kita-Alltag kontinuierlich ergänzen.

Für ein konzentrationsstarkes Musikangebot muss ein geeigneter, mit dem erforderlichen Equipment ausgestatteter und akustisch u. a. für Stille-Erfahrungen geeigneter Raum zur Verfügung stehen. Die verantwortliche Durchführung liegt bei der EMP-Lehrperson der Musik-

schule, jedoch ist unter besonderen Voraussetzungen auch eine Unterrichtsgestaltung im Team- oder Tandem-Teaching mit einer pädagogischen Fachkraft der Kita denkbar. Generell sind verschiedene Team- und Tandem-Modelle der inhaltlich-musikalischen Zusammenarbeit zwischen Kita-Personal und Musikschullehrenden zu fördern und sollten je nach Institution und Organisationsstruktur individuell erprobt und entwickelt werden [► 4.6 Teamteaching]. Dabei kann ein besonderer Fokus auch auf zwei- oder mehrsprachigen Konzepten liegen. Ebenso können musikalisch engagierte Elternteile punktuell in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden.

Eine kontinuierliche aktive musikalische Elternarbeit und Familienbildung sei empfohlen in Form von Eltern-Mitmachstunden, Elternabenden mit Musik, Kita-Festen für die ganze Familie, einem Eltern-Kind-Chor o. ä. Zusätzliche musikalische Bezahl-Angebote für ganze Familien sind denkbar [► 3.1.3 Settings mit Familien]; zunächst sollte jedoch angestrebt werden, dass ein aktives Musizieren in den Kitas im Optimalfall allen Kindern unabhängig von den finanziellen Möglichkeiten ihrer Eltern offenstehen.

Dieses Kapitel weist lediglich auf die Spezifika hin, die für eine elementare Musizierpraxis in Kitas von Bedeutung sind. Alle weiteren, für die genannte Altersgruppe wissenswerten Details zur Unterrichtsplanung und -gestaltung sind in Kapitel [► 2.1 Grundlagen der Arbeit in der frühen musikalischen Bildung] für die frühe musikalische Bildung an Musikschulen nachzulesen. Fragen, welche die Raumausstattung, das Instrumentarium, die Unterrichtsmaterialien etc. betreffen, entsprechen generell denselben Aspekten für Musizierangebote an Musikschulen, können aber um Kita-spezifische Anforderungen und entsprechendes Equipment ergänzt werden [► 3.1.1 Settings mit Gruppen ohne private Bezugspersonen]. Dazu kann eine eigene Turnhalle ebenso gehören wie auch ein Kunstatelier, eine Bewegungsbaustelle, ein Garten mit klingenden Objekten, Materialien und Geräten zur Sinnes- und Körperwahrnehmung, Spielzeug zum Bauen, Stecken und Konstruieren, und nicht zuletzt eine Kita-eigene Bibliothek mit Bilderbüchern, Medien, Kamishibais als kreatives pädagogisches Mittel zur Kombination von Bildern und Erzählung etc., welche die musikpädagogische Arbeit in besonderem Maße bereichern können.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) / Vereinte Nationen (VN) (1989/1990/1992): Konvention über die Rechte des Kindes. Verabschiedet und zur Unterzeichnung, Ratifizierung und Beitritt durch die Resolution 44/25 der Generalversammlung vom 20. November 1989 eröffnet. In Kraft getreten am 2. September 1990, gemäß Artikel 49 In Deutschland in Kraft getreten 1992. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/fe59de84a8fc3a6ffc61e8a5559cac9d/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> [20.12.2023]

Deutscher Bildungsserver (2022): Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. <https://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-fuer-Kitas-2027-de.html> [22.02.2022].

Deutsches Kinderhilfswerk (2022): Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/> [24.02.2022].

Kleinau-Michaelis, Sabine; Lips, Andrea; Pfaff, Peter; Schäfer, Christa (2010): Kooperation mit Kitas. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM, S.99-108

Meyer, Claudia; Dartsch, Michael; Stiller, Barbara (2020): Frühe Kindheit (Zielgruppe). In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Lexikon. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 113-121.



Foto: Kreismusikschule Bad Mündel

3.2.2 Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen

Renate Reitinger

Die Musikschulen im VdM sind naheliegende, kompetente und gut organisierte Kooperationspartnerinnen der allgemeinbildenden Schulen in ihrem Einzugsgebiet. Sie bieten qualifiziertes Personal und inzwischen langjährige Erfahrung im Bereich von Kooperationen mit Schulen. Befragt man die allgemeinbildenden Schulen, so nennen sie als häufigste außerschulische Partner:innen neben Jugendclubs und Kirchengemeinden vor allem Musikvereine (in ländlichen

Regionen), Musikschulen und Jugendkunstschulen (Nonte 2013, 48). Die örtlichen Gegebenheiten sind dabei sehr unterschiedlich, für jede Schule und jede Kooperationsbeziehung müssen individuelle, passende Lösungen konstruiert werden. Diese brauchen Zeit und Verantwortliche, vor allem Vorlauf vor dem eigentlichen Start, damit nicht die Kooperationspartner:innen und Kollegien beider Institutionen überfordert sind.

Kooperationsformen und ihre Rahmenbedingungen

Kooperationen von Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen existieren in verschiedenen Ausprägungen, die im Folgenden beispielhaft konkretisiert werden. Weitere Hinweise zur Ausgestaltung, insbesondere von Kooperationen

und Kooperationsverträgen zwischen Musikschule und Grundschule finden sich in Kapitel 4.2 des Bildungsplans von 2010 (Biegholdt, Dietrich, Metz & Pfaff 2010, 109-118).

Gemeinsame Raumnutzungskonzepte/Einmietung der Musikschule in den Räumen der Schulen

Vor allem im großstädtischen Bereich existieren gemeinsame Raumnutzungskonzepte, so dass die Schulkinder des jeweiligen Standortes am Nachmittag in den Räumen „ihrer“ Schule den Musikschulunterricht wahrnehmen können. Vorteil ist, dass gerade die Grundschulstandorte normalerweise für die Kinder gut selbstständig erreichbar sind und sie sich dort auskennen. Auch Elementare Musikpraxis für Kindergarten- und Vorschulkinder oder Musiktherapieangebote können an den künftigen Schulstandorten der Kinder stattfinden und stellen so gleichzeitig ein erstes Hineinschnuppern und Eingewöhnen in das schulische Umfeld dar. Dort, wo Horte auf dem Schulgelände existieren, können unter Umständen auch im Rahmen der Hortzeiten Unterrichts- und Übzeiten eingeplant werden. In den bisher genannten Fällen bleibt es aber vorerst ein von den Eltern privat organisierter und finanzierter Unterricht außerhalb

der schulischen Kernzeiten. Auch erfüllen die schulischen Räume nicht immer die räumlichen und ausstattungsmaßige Anforderungen, müssen ggf. von den Lehrkräften der Musikschule vor jedem Unterricht umgebaut und aufwändig vorbereitet und von der Musikschule mit hochwertigen Instrumenten ausgestattet werden. Auch die Schulen müssen im Zuge des zunehmenden Ganztagsbetriebes ihre Raumnutzung erweitern (z. B. für Mensa, Aufenthalts- und Kursräume am Nachmittag), was nicht selten zu Konflikten mit der nachmittäglichen Raumnutzung durch Musikschulunterricht führt. Die Musikschulen sind in besonderem Maße gefordert, in den nächsten Jahren diese dezentralen Raumnutzungskonzepte in enger Abstimmung mit den Schulstandorten zu überarbeiten und im Rahmen des Ganztagsbetriebes auch im Sinne inhaltlicher Kooperationskonzepte weiterzuentwickeln.

Kooperationen in Form von Projekten und AGs

Kooperationen zwischen Musikschule und Schule sind auch auf der Ebene kurzfristiger Projekte etabliert. Konzerte von Schüler:innen, Lehrer:innen, Ensembles oder Orchestern der Musikschule finden für Schulklassen vor Ort statt, Musikschulformationen oder gemeinsame Ensembles gestalten Schulveranstaltungen, Konzerte für Eltern- und Fördervereine oder Vorspielabende in den Schulen. Schulen wiederum veranstalten Exkursionen in die Musikschule zur Instrumentenorientierung oder die Musikschule kommt für Orientierungsangebote, Wahlkurse oder AGs am Nachmittag in die

Schulen. Auch für größere Aufführungen, z. B. im Bereich Musical oder (Musik-)Theater, kooperieren Musikschulen und Schulen über einen gewissen Zeitraum, indem etwa das Ensemble aus Mitgliedern beider Institutionen gebildet wird oder sich Lehrende beider Institutionen die Probenarbeit teilen. Für solche Projekte müssen oft Dritt- oder Fördermittel eingeworben werden. Hier sind ebenso beide Institutionen permanent gefordert, entsprechende Förderlinien zu eruieren und Anträge zu stellen.

Sing-, Instrumental- oder musikalische Profilklassen

Nicht alle Schulen verfügen über ausreichend qualifiziertes Personal für spezialisierte musikalische Angebote wie Singklassen, Chöre, Anfänger:innenensembles oder instrumentalen Klassenunterricht. Gleichwohl wächst das Interesse vor allem der weiterführenden Schulen an sog. Profilklassen mit Schwerpunkten im musikalischen Bereich. Bereits ab der ersten Jahrgangsstufe ergänzen solche Angebote durch Lehrkräfte der Musikschulen den schulischen Musikunterricht: Blockflötenklassen, Perkussionsklassen, Gitarrenklassen, Keyboardklassen sind Beispiele für Settings, in denen Schüler:innen im Klassenverband oder in geteilten Klassengruppen unter Anleitung einer Musikschullehrkraft oder auch in Tandemkonstellationen mit einer Grundschullehrkraft ein

Instrument lernen und gemeinsam musizieren. Auch die traditionellen Bläser- und Streicherklassen sowie der zugehörige Registerunterricht in Kleingruppen finden häufig als Kooperation zwischen Schule und Musikschule statt, ebenso wie viele kleinere und größere Formationen wie Spielkreise, Chöre, kunterbunte Orchester und Ensembles, Bands oder Klassen mit Bewegungs-/Tanzschwerpunkt. Die Angebote sind aus Sicht der Schüler:innen und Eltern meist freiwillig und kostengünstig, teilweise aber auch verpflichtend, z. B. wenn bestimmte Profilklassen gewählt wurden. Auch jahresweise angelegte Orientierungsangebote wie das Instrumentenkarussell können so ausgewählt oder in einer bestimmten Klassenstufe fest verankert werden.

Programme der musikalischen Breitenbildung

In vielen der großflächig angelegten Musikalisierungsprogramme wie JeKits, Monheimer Modell oder weiterer regionaler Initiativen ist die Musikschule als Kooperationspartnerin unerlässlich. Sie entsendet und/oder qualifiziert Lehrkräfte, bietet Knowhow aus den Gebieten der Elementaren Musikpädagogik, der Rhythmik, des Tanzes, der Chorarbeit, der Instrumentalpädagogik etc. Zusätzlich zu schulischen und musikschulischen Partner:innen sind hier weitere Förderstrukturen (Sponsoring, Stiftungen, Instrumentenfirmen) einbezogen, so dass ein komplexes Gefüge aus unterschiedlichen Akteur:innen koordiniert werden will. Ziel ist es u. a., Kindern, denen seitens des Elternhauses kein ausreichender Zugang zu musikalischen Bildungsangeboten ermöglicht würde, ein kostenfreies oder kostengünstiges, freiwilliges Angebot im Schulkontext anzubieten. Hierzu gehört auch ein System der Instrumentenausleihe, -miete und -pflege. Für die Musikalisierung des Schulalltags in allen Bereichen

und auch fächerübergreifend gilt es, die Expertisen der schulischen Musikdidaktik und der außerschulischen Musikpädagogik, insbesondere auch der Elementaren Musikpädagogik, zusammenzuführen. Auch wenn jedes Programm etwas andere Organisationsformen, Inhalte und Schwerpunkte aufweist, so starten doch viele Programme in der ersten Jahrgangsstufe mit einem allgemein musikalisierenden, verpflichtenden Unterrichtsangebot im Sinne der Elementaren Musikpraxis/Rhythmik. Teilweise beinhalten diese bereits Orientierungsangebote; es folgen instrumenten- bzw. fachspezifische oder kunterbunte Klassenmusikzierungsangebote. Die spezialisierten Angebote werden teils auch in kleineren Gruppen und auf freiwilliger Basis angeboten. Ein Übergang besonders motivierter und leistungsfähiger Schüler:innen in den regulären Musikschulbetrieb mit Einzelunterricht und weiteren Fördermöglichkeiten ist ebenfalls in vielen Programmen vorgesehen.

Fortbildungen und Praktika

Musikschulen und allgemeinbildende Schulen kooperieren trotz und gerade wegen der unterschiedlichen Verortung hinsichtlich Dienstbehörden, Ausbildungs- bzw. Studiengängen des Personals und der heterogenen Zielgruppen auch im Bereich von Fortbildungen und Praktika. So bieten Musikschulen beispielsweise den Schüler:innen allgemeinbildender Schulen die Möglichkeit, ihre Pflichtpraktika zu absolvieren oder auch im Anschluss an die Schule ein freiwilliges Jahr in der Musikschule zu absolvieren und so neben Einblicken in (frühe) musikalische Bildungsangebote auch die Organisation und den Betrieb einer Bildungsorganisation kennen zu lernen. Dies geschieht auch im Hinblick auf die Rekrutierung von Nachwuchs an Musiklehrenden, die sich später eine Tätigkeit im Bereich früher musikalischer

Bildung vorstellen können. Für das Lehrpersonal der Schulen bieten Musikschullehrkräfte beispielsweise im Zuge sog. kollegiumsinterner oder hausinterner Veranstaltungsreihen Fortbildungen oder Formate zum gegenseitigen fachlichen Austausch an. Insbesondere für die Tandem-/Teamkonstellationen, aber auch für fachfremd Musik unterrichtende Lehrkräfte oder zur Ergänzung bzw. Erweiterung der schulischen und außerschulischen Musikdidaktik bieten sich beispielsweise Themen der Elementaren Musikpädagogik und weiterer musikpädagogischer Konzeptionen [► 2.3 Musikpädagogische Konzeptionen in der frühen musikalischen Bildung] an, die als gemeinsam organisierte Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden können.

Elternpädagogik

Auch wenn die oben beschriebenen Formate weitgehend ohne die sonst vom Elternhaus abhängige Unterstützung konzipiert sind, gilt es, gerade in Kooperationszusammenhängen die Eltern als Zielgruppe musikalischer Bildungsangebote nicht aus den Augen zu verlieren. Zwar sind sie im Schulalltag zunächst wenig greifbar, sie müssen jedoch auf anderem Wege eingebunden und erreicht werden. Sie bilden das Publikum der Aufführungen und Konzerte, bereichern die Feste und können durch ihre eigenen Netzwerke auch Unterstützer:innen der musikalischen Bildungsangebote gewinnen. Die Schulen haben für die Elternarbeit in der Regel Formate und Kommunikationswege etabliert. Diese gilt es nun, gemeinsam mit der Musikschule bzw. in enger Abstimmung mit den Lehrkräften zu nutzen. Spätestens, wenn die Wahl verschiedener Differenzierungsangebote ansteht, wenn Leihinstrumente benötigt oder zuhause Überaufgaben erledigt werden sollen, müssen Eltern umfassend informiert und für die Unterstützung der musikalischen Aktivitäten ihrer Kinder gewonnen werden. Schließlich fallen für etliche Angebote früher oder später auch Gebühren für die Instrumentenleihe, -versicherung und -instandhaltung sowie den Unterricht selbst und die dafür nötigen Materialien an. Insofern müssen die Eltern auch über Stipendien- und Fördermöglichkeiten von beiden Institutionen aufgeklärt werden.

Für alle o. g. Formate gelten im Hintergrund die länder- oder kommunenspezifischen Rahmenvereinbarungen inkl. der personalrechtlichen und vergütungsrechtlichen Vorschriften (vgl. Biegholdt/Dietrich/Metz/Pfaff 2010, 114–118). Angesichts der Komplexität der Kooperationssituation sind schriftliche Kooperationsvereinbarungen zwischen schulischen und musikschulischen Partnerinstitutionen unabdingbar. Hierin sind etwa die gegenseitigen Rechte und Pflichten, die gemeinsame Zielrichtung sowie die operativ Verantwortlichen festzuschreiben.

Für alle o. g. Formate gelten im Hintergrund die länder- oder kommunenspezifischen Rahmenvereinbarungen inkl. der personalrechtlichen und vergütungsrechtlichen Vorschriften (vgl. Biegholdt/Dietrich/Metz/Pfaff 2010, 114–118). Angesichts der Komplexität der Kooperationssituation sind schriftliche Kooperationsvereinbarungen zwischen schulischen und musikschulischen Partnerinstitutionen unabdingbar. Hierin sind etwa die gegenseitigen Rechte und Pflichten, die gemeinsame Zielrichtung sowie die operativ Verantwortlichen festzuschreiben.

Vorteile/Ziele der o. g. Kooperationsformen

- Alle Kinder werden erreicht, auch unabhängig vom Engagement ihrer Eltern. Die Eltern sollen trotzdem langfristig für die Unterstützung gewonnen werden.
- Der Ganztags schulbetrieb könnte künftig auch für Kinder, deren Eltern musikschulaffin sind, den Verzicht auf einen individuellen instrumentalen/vokalen Lernprozess bedeuten. In den Kooperationen entfallen zusätzliche Wege und Zeitaufwand. Die musikschulischen Angebote innerhalb des Ganztags helfen zudem, diesen zu strukturieren und zu rhythmisieren.

- Die Verstärkung der musikpraktischen Anteile des schulischen Umfeldes und Musikunterrichts (Singen, Bewegen, Musizieren) beeinflusst allgemeine Grundbedingungen des Lernens (Zuhören, Konzentration, Motivation, Kompetenzerleben) nachhaltig positiv.

- Gemeinsames Musizieren von Anfang an ist selbstverständlich möglich. Die Fähigkeit zum Zusammenspiel mit anderen wird kontinuierlich aufgebaut.
- Es kann intensiv, kontinuierlich und aufbauend gearbeitet werden, insbesondere wenn eine Verständigung auf gemeinsam genutzte Materialien, methodische Vorgehensweisen oder Konzepte wie Solmisation [► 2.3.6 Solfège; ► 4.5 Solperim als Beispiel für Begabungsförderung], Rhythmusprache, körperorientierte Rhythmusarbeit, Music Learning Theory [► 2.3.5 Music Learning Theory], Aufbauender Musikunterricht (Fuchs 2010) o. ä. erfolgt.

Herausforderungen

- Konkurrierendes Denken steht der Kollaboration auf allen Ebenen entgegen. Die Kooperation muss von Anfang an als Win-Win-Situation für alle Beteiligten konstruiert werden, damit sie dauerhaft funktioniert.
- Schulen planen oft kurzfristig, jahresweise und je nach vorhandenem/zugewiesenem Personal und Lehrerstunden auch von Jahr zu Jahr unterschiedlich. Dadurch entsteht eine relativ hohe Fluktuation beim Lehrpersonal (bedingt u. a. durch Elternzeiten, Versetzungen, Zuweisungen/Abordnungen oder auch Konflikte in Lehrendenteams), die die Planungssicherheit für das Personal beeinträchtigt.
- Prozesse regelmäßiger inhaltlicher Abstimmung und gemeinsamer Weiterentwicklung müssen auf allen Ebenen (Leitungen, Lehrpersonen, Förderer, Elternvertretungen etc.) etabliert werden, auch im Sinne der Qualitätssicherung.

- Inhalte von Musiktheorie und allgemeiner Musiklehre können direkt praktisch erfahren werden. Das Musikmachen wird der Schlüssel zum Verständnis von Musik, die Lernergebnisse erwachsen aus dem eigenen Tun.
- Seitens der Lernenden entsteht eine stärkere Identifikation mit Klasse und Schule durch gemeinsame Musizier- und Erfolgserlebnisse, auch die Team- und Konfliktfähigkeit als wichtige Schlüsselqualifikation kann im gemeinsamen musikalischen Lernprozess gestärkt werden.
- Gemeinsames Auftreten ermöglicht attraktive Erlebnisse auch außerhalb des (Musik-) Schullebens.

- Abstimmung ist auch auf der Ebene von Lehrplänen, Methoden und Materialien erforderlich, ggf. auch bei der Notenvergabe. Hierfür müssen Ressourcen eingeplant werden.
- In ländlichen Regionen sind Logistik und Qualitätssicherung häufig erschwert. Hier müssen individuelle Möglichkeiten gefunden werden, die im Sinne der Kinder ein funktionierendes System früher musikalischer Bildung ermöglichen.

Auch wenn es inzwischen unzählige Best-Practice-Beispiele, etablierte Formate und langjährige Erfahrungen gibt, bleibt die Zusammenarbeit zweier doch unterschiedlicher Institutionen mit hoher Formalisierung und Komplexität eine stetige Aufgabe für die Beteiligten auf allen Ebenen.

Literatur

Biegholdt, Georg; Dietrich, Norbert; Metz, Johanna; Pfaff, Peter (2010): Kooperation mit Grundschulen. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM, S. 109–118.

Fuchs, Mechthild (2010): Musik in der Grundschule – neu denken, neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling.

Nonte, Sonja (2013): Kooperationen. In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Hammer, Geige, Bühne. Kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 48–53.



Foto: Verband deutscher Musikschulen/Werner Musterer

3.2.3 Kooperationen mit Fördereinrichtungen

Robert Wagner

Die im Kapitel 3.2.2 getroffenen Aussagen für Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen gelten im Wesentlichen auch im Bereich der Kooperationen mit Fördereinrichtungen für Menschen mit Behinderung. Gleichwohl sind viele der grundsätzlichen Aussagen in diesem Kapitel auch für den Bereich der Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen von Bedeutung. Und dies nicht nur, weil zunehmend Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch an Regelschulen unterrichtet werden.

Die zentralen Bedingungen für eine gelingende Kooperation sind, dass die handelnden Personen in den Systemen einander kennen und vertrauen, dass die Kooperationen nachhaltig vertraglich gesichert und finanziert sind, sowie dass die beiden Systeme in ihren Funktionslogiken kompatibel sind. So verfolgen bereits die Grundschulen in Deutschland das Ziel, Kinder für weiterführende Schulen zu selektieren; damit arbeiten sie in einer separierenden Funktionslogik.

Musikschulen können ihre Angebote ganz im Sinne einer inklusiven Funktionslogik machen. Das gemeinsame Musizieren im Aufgabenbereich der Musikschulen ist auch in fähigkeitsgemischten Gruppen möglich und lebt und gewinnt durch die Vielfalt der Beteiligten. Wird den Lehrkräften der Musikschulen z. B. die Benotung von Leistungen durch die Pflichtschulen übertragen, sind Konflikte der Funktionslogiken vorhersehbar.

Als Fördereinrichtungen gelten nachfolgend Einrichtungen der Frühförderung und die in den Bundesländern unterschiedlich akzeptierten und unterschiedlich gegliederten Förderschulen bzw. Förderzentren. Während das gegliederte Regelschulwesen und die Frühförderung im Wesentlichen Akzeptanz erfahren, stehen Förderschulen vor allem seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, Vereinte Nationen 2006) als diskriminierend und stigmatisierend in der Kritik.

Die Diskussion, ob Schüler:innen mit Förderbedarf besser in Regel- oder in Förderschulen unterrichtet werden sollten, kann an dieser Stelle nicht geführt oder gar entschieden werden. Ein entscheidender Fortschritt im Sinne der politisch gewollten inklusiven gesellschaftlichen Entwicklung ist jedoch, dass mit der Ratifizierung der UN-BRK Eltern das Recht zugesprochen wurde, ihr Kind auch an einer Regelschule beschulen zu lassen. Damit müssen zukünftig auch Regelschulen diagnostizierte sonderpädagogische Förderbedarfe kompetent in Chancengerechtigkeit umwandeln. Ob sich die erhofften positiven Lernerfahrungen einer gemeinsamen Beschulung der Kinder mit und ohne diagnostiziertem Förderbedarf in der Regelschule einstellen können, hängt allerdings von den real existierenden Gelingensbedingungen für eine individuelle Förderung in den Regelschulen ab.

Zielsetzungen

Soll eine Kooperation zwischen einer Musikschule und einer allgemeinbildenden Schule oder einer Fördereinrichtung geschlossen werden, wird es immer auch darum gehen, mit welcher Haltung, welchem Selbstverständnis und welchen Erwartungen und Zielen die Kooperationspartner:innen eine Zusammenarbeit vereinbaren.

Ein wesentliches Argument für Kooperationen aus Sicht der öffentlich geförderten Musikschulen ist die Chance, ihre politisch gewollten und gestellten Aufgaben erfüllen zu können. Musikschulen sind für alle Menschen in ihrem kommunalen Umfeld zuständig. Vielfach sind

Kooperationen als aufsuchende Bildungsarbeit der einzige Weg, bestimmte Zielgruppen – z. B. Menschen mit Behinderung – über das Angebot der Musikschulen zu informieren und eine niederschwellige Teilhabe und freudvolle Erfahrungen im Bereich des Musizierens zu ermöglichen. Vielfach gelingt es, Schüler:innen aus dem Umfeld der Förderschule und Schüler:innen aus der Musikschule zur Bereicherung beider Seiten inklusiv zu fördern und Inklusion an einem Lernort, der Musikschule, zu leben.

Aus Sicht der Regelschulen und Fördereinrichtungen sprechen in der Praxis zwei Gründe für Kooperationen mit Musikschulen: Musikschullehrkräfte machen in den und für die Regelschulen grundlegende musikalische Bildungsangebote, die es sonst nicht gäbe, und zum anderen machen Musikschulen ein zusätzliches Angebot, welches das Schulleben der Schulgemeinschaft bereichert und einzelne Schüler:innen musikalisch besonders fördern kann.

Fakt ist, dass sowohl an Grundschulen als auch an Förderschulen musikalisch geschultes Personal fehlt. Fakt ist aber auch, dass belastbare Kooperationsvereinbarungen der Schulministerien mit den Musikschulen fehlen. Ausnahmen bilden ggf. Bundesländer, in denen die Verantwortung für die allgemeinbildenden Schulen und die Musikschulen demselben Ministerium unterliegt bzw. in einer Behörde angesiedelt ist. Ein Agieren der Lehrkräfte beider Kooperationspartner:innen auf vergleichbarer, öffentlich finanzierter Basis und Verantwortung steht noch aus. Hinzu kommt: Die Zuständigkeit für die musikalisch-kulturelle Bildung der Regel- und Förderschulen, die bei den Ländern liegt, kann nicht von den kommunal verantworteten Musikschulen übernommen werden.



Foto: Musikschulen Bochum/Ravi Sejk

Bereits aus den wenigen hier formulierten Sätzen geht hervor, dass Musikschulen in den Kooperationen gut beraten sind, überwiegend Zusatz-Angebote zu machen, die sich auf das praktische Musizieren im Instrumentalunterricht, in Spielkreisen, Ensembles, Orchestern und Chören fokussieren.

Noch stärker als im Bereich der Kooperation mit Regelschulen stellen sich bei Kooperationen mit Fördereinrichtungen Fragen der fachlichen Kompetenz der in Musikhochschulen vor allem instrumental- oder gesangspädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte bzw. nötiger Zusatzqualifikationen.

Förderschwerpunkte

Förderschulen in Deutschland haben, um den unterschiedlich diagnostizierten Förderbedarfen entsprechen zu können, verschiedene sonderpädagogische Förderschwerpunkte: Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Sehen, Hören, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Unterricht chronisch kranker Schülerinnen und Schüler.

Auf diese Förderschwerpunkte kann sich die Musikschule einstellen und hierfür z. B. geeignete Musikschullehrkräfte auswählen und fortbilden. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass in den Förderschulen auch Kinder anzutreffen sind, bei denen mehrere unterschiedliche Förderbedarfe diagnostiziert wurden.

Foto: Musikschule Fürth/Max Wagner

Um das Musikschulangebot auch kompetent auf den Unterricht und das Instrumentalspiel in Fördereinrichtungen erweitern zu können, bildet der berufsbegleitende Lehrgang „Instrumentalspiel mit Menschen mit Behinderung“ des Verbandes deutscher Musikschulen seit 40 Jahren Musik-

Gemeinsames entdecken – die Pädagogik der Vielfalt

Menschen mit Behinderung lernen,

- wenn sie es selber wollen,
- in angstfreien Lernräumen,
- gemeinsam mit und von anderen,
- in verlässlichen, individuell sich anpassenden Strukturen,
- mit kompetenten Lehrkräften,
- ohne Zeitdruck,
- in einem von Wertschätzung und Respekt geprägten Klima

besser. Wie alle anderen Menschen auch.

Spezifische Zielsetzungen, Methoden und Prinzipien sind für jedes Individuum neu abzuleiten. Hierbei kommen der Beobachtung, Wahrnehmung und Erfassung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden besondere Bedeutung zu. Die äußere Erscheinung, ein erster Eindruck oder ein Blick auf das Lebensalter sind selten geeignet, Ziele, Inhalte oder Methoden zu planen. Vielmehr muss konsequent eine schüler:inzentrierte Pädagogik, die Vielfalt wertfrei anerkennt, die Unterrichtsgestaltung bestimmen. Die Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1993/2019) geht davon aus, dass menschliche Unterschiede normal sind, dass das Lernen daher dem Menschen angepasst werden muss, und sich nicht umgekehrt der Mensch nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll.

Am 26. März 2009 hat sich Deutschland mit der Übernahme der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen dazu verpflichtet, die gesamte Gesellschaft barrierefrei und inklusiv auszurichten (UN-BRK 2006, Art. 24). Dies stellt alle Bundesländer und Kommunen in Zusammenarbeit mit jeder einzelnen Schule vor die Aufgabe, auch ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Der Begriff Inklusion meint hierbei etwas grundsätzlich anderes als Integration. Bei der Integration öffnet sich das Bildungssystem für unterschiedlichste Menschen. Diese müssen sich aber weiterhin dem System anpassen. Inklusion hingegen verlangt die Anpassung des Systems an die Bedürfnisse des einzelnen Menschen und eine individuelle Förderung durch ein auf ihn zugeschnittenes Angebot. Individualisierung und Differenzierung wird zum Unterrichtsprinzip (► 4.3 Inklusion).

schullehrkräfte weiter. Die individuell bestmögliche Förderung aller Schüler:innen ist hierbei das Ziel und ruht auf den Prinzipien einer inklusiven Pädagogik, der Sensibilität im Umgang mit Diversität und der Orientierung an „Übergeordnet-Gleichem“ (Merkt 2021, 9).

Seit 40 Jahren macht es sich der Verband deutscher Musikschulen zur Aufgabe, Menschen mit Behinderungen mit Musik in Berührung zu bringen, ihnen die aktive Teilhabe am Musikleben und an Bildung zu ermöglichen, sie zu Produzent:innen und überlegten Konsument:innen von Musik zu machen. Der von Prof. Dr. Werner Probst initiierte und geleitete Modellversuch „Instrumentalspiel mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten – Kooperation von Musikschule und Schule“, durchgeführt von 1979 bis 1983, führte den Nachweis, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung natürlich erfolgreich Schüler:innen der Musikschulen sein können – wenn nach angemessener Motivationsphase angemessene Situationen geschaffen und Musikschullehrkräfte entsprechend ausgebildet werden (Probst 1991).

Kooperationen von Musikschulen und Fördereinrichtungen haben die Chance, dass

- die Förderung aller Schüler:innen vor jeglicher Auslese steht,
- alles, was Angst bereitet und die Freude am Lernen verleidet, vermieden werden kann,
- die Schüler:innen aller Altersstufen sich darauf verlassen können, dass sie genügend Zeit bekommen, um ihre individuelle Lerngeschwindigkeit passend zu ihrer augenblicklichen Lebenssituation zu finden,
- jedem:r einzelnen Schüler:in ein individuell auf sie:ihn zugeschnittenes Angebot bereitete wird, so dass diese:r intensiv und freudvoll lernen darf und das Kooperationsangebot als kompetenter und lernbegeisterter Mensch verlässt.
- jeder:r Schüler:in ein Rüstzeug erhält, mit dem sie:er auch aktiv am musikalischen Leben außerhalb der Schule kompetent teilnehmen kann.

Menschen mit Behinderung haben wie alle Menschen

- Freude an der Musik, daran, Musik zu hören und daran, selbst aktiv Musik zu machen,
- ein Bedürfnis, mit den Mitteln der Musik und über die Musik in einen Dialog einzutreten, mit sich selbst und mit anderen.

Hingewiesen sei ausdrücklich darauf, dass das gemeinsame Erleben von Musik sich keinesfalls auf das Eingebundensein in ein fremdbestimmtes „lustiges Vor-sich-hin-trommeln“, während die Lehrkraft „die Musik“ macht, beschränken darf.

So wie der Mensch, der weiß, wovon er spricht, Ziel der Sprecherziehung ist oder der Mensch, der weiß, was er liest (der Deutschunterricht spricht vom sinnerfassenden Lesen), Ziel des Leseunterrichts ist, greift die Musikerziehung im allgemeinen – aber eben auch die Elementare Musikpraxis und das Instrumentalspiel mit Menschen mit Behinderung – die ursprünglichen Kräfte von Metrum und Rhythmus dankbar auf, lässt sich im Mitmachen tragen, sieht ihr Ziel aber im selbstverständlichen und selbstbestimmten Handeln als Hörer:in oder Spieler:in.

Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte

Die Logik und der schlüssige Aufbau der einschlägigen Lehrpläne gelten auch in inklusiven Gruppen der frühen musikalischen Bildung. Allerdings muss die Lehrkraft sich auf die Sichtweise der Schüler:innen und deren unterschiedlichste Lernwege und Lerntempi einlassen und ihre Ansprüche mit denen der Schüler:innen abgleichen. Im Zentrum des Unterrichts steht der Mensch, nicht nur der Lernstoff. Aufgabe der Lehrkraft ist es also, alle Schüler:innen, deren Wünsche, Fähigkeiten und Grenzen wahrzunehmen. Das bedeutet aber nicht, dass bestimmte Inhalte oder musikalische Werke von vornherein aufgrund ihrer in ihnen steckenden Schwierigkeiten oder ihrer Fremdartigkeit auszuschließen sind.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Gruppenunterricht im Bereich der Elementaren Musikpraxis eben nicht heißt, dass jeder in der gleichen Zeit das gleiche Ziel erreichen muss. Die Vielfalt hinsichtlich der musikalischen Sozialisation, Vorbildung, Lernmotivation, zur Verfügung stehenden Überzeiten oder kognitiven oder physischen Möglichkeiten der Schüler:innen verlangt auch bei der Aus-

Unterrichtsgestaltung und methodische Prinzipien

Die Praxis des Unterrichts von Menschen mit Behinderung ist – wie bei Menschen ohne Behinderung auch – abhängig von der individuellen Ausgangslage der Schüler:innen, von den Lehrkräften, der Gruppenzusammensetzung und vom Instrument.

Bestimmte Rezepte und Methoden für gelingenden Unterricht bei verschiedenen Behinderungsarten gibt es nicht. So sind Menschen mit Down-Syndrom keine einheitlich zu behandelnde Gruppe, sondern in erster Linie Individuen mit

Das gemeinsame musikalische Handeln, sei es ein gemeinsamer Tanz in der Elementaren Musikpraxis oder eine Gestaltung im frühinstrumentalen Unterricht, ist darauf angewiesen, dass sich alle Beteiligten an vereinbarte Regeln (Form, Tempo ...) halten. Die Sinnhaftigkeit dieser Regeln muss von allen Beteiligten verstanden sein. Der Weg hin zu diesem Verstehen führt auch über unterschiedliche Aufgabenstellungen der Lehrkraft. Musik lebt durch die Synchronisation von Klangereignissen und ermöglicht so die Synchronisation von Emotionen. Die Kraft der Musik wird sich nur entfalten können, wenn alle ihr Handeln „regelgerecht“ ausführen. Gelingt dies, sind auch die Kinder ohne Behinderung bereit Rücksicht zu nehmen, sich der Vielfalt unterschiedlicher Fähigkeiten zu öffnen und die Kinder mit Behinderung als vollwertige Gruppenmitglieder zu akzeptieren.

wahl geeigneter Inhalte, jede:n einzelne:n Schüler:in ins Zentrum aller Überlegungen und Maßnahmen zu stellen. Kinder mit Behinderung brauchen oft länger, um musikalische Erfahrungen so verankern zu können, dass sie selbst bereit sind, den nächsten Lernschritt zu vollziehen. Plant die Lehrkraft beispielsweise, das nächste Lied einzuführen und will sie gleichzeitig einen neuen Lerninhalt (Notenwerte, Töne, Technik o. ä.) erarbeiten, ist es für manche Schüler:innen Herausforderung genug, das neue Lied zu verarbeiten und die Gestaltung „mit der alten Technik“ zu unterstützen. Die Bereitschaft der Lehrkraft, Dinge zu wiederholen oder Ergebnisse stehen zu lassen, ist erheblich gefordert. Wichtig ist, dass jeder Einzelne ihren:seinen Beitrag zur Gestaltung des Ganzen als wertvoll und erfüllend erfährt. Ebenso wichtig ist, dass die:der Einzelne sich selbst als Teil des Ganzen begreift.

Kompetenzorientierte Arrangiertechniken erlauben Umsetzungen, die weit über die individuellen Möglichkeiten der einzelnen Mitglieder hinausweisen und die eigenen Hörerwartungen zufrieden stellen.

unterschiedlichen Bedürfnissen und Kompetenzen. Ein Vergleich mit anderen Kindern ist nicht zielführend, vielmehr aber der Vergleich mit den potentiellen Möglichkeiten, die in dem Kind selbst stecken. Selbstverständlich bedarf es auch bei Schüler:n mit Behinderung des Unterrichts, bedarf es der Übung, bedarf es der Anstrengung und der Leistung. Ohne das Gefühl etwas zu können, wird Musizieren auf Dauer keinen Spaß bereiten. Allerdings müssen musikalische Spielregeln individueller vom Kind aus gedacht werden.

Prinzipien inklusiven Arbeitens im Bereich der Elementaren Musikpraxis sind etwa (Wagner 2016, 57 ff.):

- ohne große Umschweife zum musikalischen Handeln und damit zum musikalischen Erlebnis kommen – Musikalisches Handeln kann auch Hören sein, oder Bewegen zur Musik etc.;
- eine Klangvorstellung unabhängig vom Instrument fordern – das Klangerlebnis beginnt in Kopf und im Körper;
- Frustrationserlebnisse vom Instrument fernhalten – d. h. Rhythmus, Harmonie und Melodie sind so ausgiebig wie nötig mittels Körperinstrumenten etc. vorbereitet. Die erwartete „Leistung“ ist bereits ohne Instrument beherrscht und es fehlt „nur“ noch die Umsetzung am Instrument. Die Technik des Instruments ist schwer genug;
- durch verschiedenste Zusatzaufgaben eine Aufgabe reizvoll halten – also keinesfalls gleich jedem Kind ein Instrument in die Hand geben. Am Instrument spielen dürfen, kann auch Belohnung für erbrachte Leistung sein,
- die unterschiedliche Konzentrationszeit der Schüler:innen beachten und die Tagesform des:der Einzelnen berücksichtigen;
- Arbeitsanweisungen zeitlich vorstrukturieren: Zuerst ..., danach ..., zum Schluss ...;
- nicht zu viele Inhalte in eine (Arbeits-)Anweisung hineinpacken. Also nicht: lege deinen Finger ... und achte auf ... und denke an ... und vor allem, locker bleiben. Zu viele Inhalte erhöhen die Reizschwelle; gleichzeitig wird dadurch die Wahrnehmungsfähigkeit verringert. An vielen Teilleistungsschwächen sind unmittelbar Wahrnehmungsstörungen beteiligt;
- von Anfang an das Tun der Schüler:innen in einen Gesamtzusammenhang stellen;
- einfache Begleitungen (rhythmisch oder melodisch, mit Körperinstrumenten oder „echten“ Instrumenten) zur Melodie der Lehrkraft oder eines anderen Gruppenmitglieds genügen, wenn der:die Einzelne sein: ihr Tun als Teil eines Ganzen begreifen kann (in einem Fußballspiel begreift der:die Verteidiger:in einen Sieg der Mannschaft auch als seinen: ihren Sieg, obwohl er: sie selbst kein Tor geschossen hat);

- im frühen Instrumentalunterricht Musikstücke immer von Gekonntem ausgehend erlernen – ein Stück ist auch dann „fertig“, wenn z. B. nur die Tonleiterstelle (Takt 1 und 2) von „Alle meine Entchen“ gespielt werden kann und der Rest singend gestaltet wird. Leitfragen sind also nicht: „Welche Stellen machen dir das Spielen dieses Stückes unmöglich?“ oder „Schau mal, das und das kannst du nicht, damit müssen wir beginnen“, sondern „Möchtest du das Stück gerne musizieren?“ und „Welche Stellen können wir schon mit dem Instrument spielen?“;
- das Prinzip der kleinen Schritte, der Reduzierung und der Wiederholung nutzen;
- bei der Auswahl der Tänze, Lieder und Instrumentalstücke klar strukturierte Werke bevorzugen, um den Kindern Vertrauen in die Regelmäßigkeit der Musik zu vermitteln.

Fähigkeiten, über die die Lehrkraft verfügen sollte, um Schüler:innen mit Behinderung kompetent zu unterrichten:

- die Bereitschaft, sich von der Beobachtung/der Wahrnehmung des:er Schülers:in leiten zu lassen,
- die Bereitschaft, vom Können der Kinder auszugehen,
- die Bereitschaft das Kind nur mit seinen eigenen potentiellen Möglichkeiten zu vergleichen,
- die Bereitschaft zur Wiederholung und dazu, im Unterricht zu üben,
- die Bereitschaft sich vom eigenen/herkömmlichen Leistungsdenken zu verabschieden,
- die Bereitschaft, Äußerlichkeiten zu hinterfragen (so ist z. B. das tatsächliche Lebensalter kein Garant für die Entwicklungsstufe und damit für die Wahl der Methoden und der Unterrichtsinhalte und -ziele; weder in der Arbeit mit Fünfjährigen noch in der Arbeit mit Senior:innen),
- Geduld, Einfühlungsvermögen, Flexibilität, Nachsicht, Begeisterungsfähigkeit und eigene Begeisterung, Offenheit, Mut zur Reflexion, Teamfähigkeit.

Dies alles sind Kompetenzen und Eigenschaften, die eigentlich jede gute Lehrkraft auszeichnen. In der inklusiven Arbeit aber sind sie unerlässlich.

Foto: Musikschule Fürth/Max Wagner



Organisation

Prinzipiell empfehlen sich alle Maßnahmen, die den Schüler:innen Sicherheit verleihen, sich auf Neues einzulassen. Eine klare und vertraute Rhythmisierung des Unterrichts gehört genauso dazu, wie eine auf die Schüler:innen abgestimmte Unterrichtszeit und ein möglichst reizarmer, aber dennoch reizvoller Unterrichtsraum.

Je normaler der Umgang der Lehrkraft mit dem:er Schüler:in mit Behinderung innerhalb einer Gruppe ist, desto größer

ist die Akzeptanz dieser Kinder bei den Kindern ohne Behinderung. Gehören Differenzierung in Bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden zum erlebten Alltag in den Kooperationen, können auch Ängste z. B. der Eltern abgebaut werden, dass die eigenen Kinder durch die Kinder mit Behinderung in ihrer Entwicklung gebremst oder behindert werden.

Dennoch verlangen besondere Behinderungen besondere Rahmenbedingungen:

Räumlichkeiten

Der Unterrichtsort muss den besonderen Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht werden: Barrierefreie Zugänge zu den Unterrichtsräumen, Toiletten, Möglichkeit, mit Rollis auf eine Bühne zu fahren etc. Oft ist es sinnvoll, auch räumlich mit Fördereinrichtungen zu kooperieren oder, wo es geboten erscheint, in den Räumen der Förderschule zu unterrichten.

Gruppenzusammensetzung und Gruppengröße

Die Vorteile des Gruppenunterrichts kommen auch in Gruppen von Menschen mit Behinderung voll zum Tragen. Das Zusammenwirken der Gruppe – alle bringen ihre Möglichkeiten entsprechend ihres Könnens ein – ermöglicht (Klang-) Ergebnisse, die den Hörerwartungen weit mehr entsprechen, als dies ein solistisches Arbeiten möglich machen würde. Grundsätzlich sollte eine realistische Selbsteinschätzung der Lehrkraft bezüglich der eigenen Erfahrungen und Leistungsfähigkeit die Gruppengröße und die Gruppenzusammensetzung bestimmen. Größe und Zusammensetzung sollten auch während des Schuljahres, wo es geboten erscheint, veränderbar sein.

Kooperation / Teamteaching

In inklusiven Gruppen ist eine zweite Lehrperson im Unterricht sehr hilfreich, da z. B. bei „besonderen Vorkommnissen“ der Unterrichtsfluss nicht unterbrochen werden muss.

Unterrichtsdauer

Gerade im inklusiven Gruppenunterricht lassen sich keine allgemeingültigen Aussagen zur Unterrichtsdauer machen. Oft ist jedoch eine längere Dauer auch bei eher konzentrationsschwachen Schüler:innen von Vorteil, weil die Lehrkraft länger Gelegenheit hat, mit den Schüler:innen zu arbeiten und ein Weniger an Zeitdruck die Schüler:innen auch entlasten kann.

Elternarbeit

Eltern sind willkommene Partner:innen im Unterricht. Nicht immer jedoch kann davon ausgegangen werden, dass sich alle Eltern ihrer Bedeutung für die Unterstützung ihres Kindes bewusst sind. Umso wichtiger ist, dass sich die Lehrpersonen der Tatsache stellen, dass Erziehungsarbeit immer Beziehungsarbeit ist und dass z. B. Vertrauen unerlässlich für den Lernfortschritt der Schüler:innen ist.

Finanzierung

Grundsätzlich darf die Teilnahme an kooperativen Angeboten nicht an finanziellen Barrieren scheitern. Der geringe Wert der seitens der Eltern der musikalischen Bildung oft beige-messen wird, oder das fehlende Vertrauen der Eltern in die „musikalische Leistungsfähigkeit“ ihrer Kinder mit sonder-pädagogischem Förderbedarf, erfordern eine umfassende und nicht ausschließende finanzielle Förderung. Es geht immer um die Ermöglichung der Teilhabe an musikalischen Bildungsangeboten und um die Chance für das Kind, die eige-ne elementare Musikpraxis als sinnerfüllende und bereichern-de Erfahrung für sich erleben zu dürfen.

Erwartungen / Grenzen

Die Erwartungen der Schüler:innen selbst und die der den Unterricht begleitenden Personen (Lehrkräfte, Eltern, Träger ...) sind oft weit weniger konkret als bei Schüler:innen ohne Behinderung. Hinzu kommt: Schüler:innen mit Behinderung sind in ihrer Leistungsbereitschaft und ihrer Leistungsfähigkeit weit stärker von ihrer Tagesform bestimmt. Deshalb ist es notwendig, eigene Ansprüche immer neu mit den aktu-ellen Möglichkeiten der Kinder abzustimmen.

Gleichzeitig ist es wichtig, dass die in Kooperationen eingesetzten Lehrkräfte ihre eigene Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit kritisch hinterfragen und zum Beispiel ihnen selbst die Entscheidung überlassen bleibt, in ihren Gruppen zwei oder drei oder x Schüler:innen mit Behinderung aufzunehmen. Das Verhältnis der Schüler:innen mit und ohne Behinderung ist jedoch nicht der einzige Faktor für die Gruppenzusammen-setzung. Auch der Grad einer Behinderung und die mangelnde Erfahrung der Lehrkraft können aus Ver-antwortung für die Schüler:innen Anlass geben, diese zum jetzigen Zeitpunkt nicht in die konkrete Gruppe aufzunehmen oder auf der Einbeziehung einer Fachkraft zu bestehen.

Fazit

Kooperationen mit Fördereinrichtungen erfordern eine hervorragende Ausbildung der Lehrkräfte und Rahmenbe-dingungen an Schulen, die flexibel genug sind, um den be-sonderen Bedarfen der Schüler:innen gerecht zu werden.

Der Grundgedanke einer inklusiven Musikpädagogik ver-bietet die Formulierung von Rezepten oder von allgemeinen Empfehlungen für den Unterricht, weil diese den konkreten Blick auf das Individuum nicht überflüssig machen. Indivi-duelle Entwicklungspläne, die der Einzigartigkeit der Heran-wachsenden eine zentrale Bedeutung für den Lernprozess beimessen, ergänzen die sinnvolle Orientierung an spezi-fischen, fachgebundenen Lehrplänen. Lernen ist ein eigen-aktiver Prozess. Deshalb ist individualisiertes Lehren ein Grundgedanke der Inklusion, der vor allem Schüler:innen mit Behinderungen zugutekommen wird. Gleichzeitig ist das durch die Inklusion geforderte gemeinsame Lernen aber

auch ein Gewinn für alle Schüler:innen und die Basis für eine inklusive gesellschaftliche Entwicklung.

Die größtmögliche Kooperation und Durchlässigkeit aller Lernorte erscheint in der aktuellen Debatte der beste Weg zu sein. Inklusive Pädagogik meint die kooperierende und multiprofessionelle Zusammenarbeit, basierend auf der Anerkennung der gemeinsamen Verantwortung für die bestmögliche Förderung jedes Menschen und sein indivi-duell als sinnvoll wahrgenommenes Leben. Statt Förder-schulen abzuschaffen, wäre es einen Gedanken wert, alle Schulen, also auch die Gymnasien, als Förderschulen in einem gegliederten, auf individuelle Förderung ausgerichteten, Schulsystem zu begreifen. Die Vielfalt der Menschen braucht eine Vielfalt von kooperierenden Lernorten, um individuell bestmögliche Förderung und Bildung zu gewährleisten.

Literatur:

Merkt, Irmgard (2019): Musik – Vielfalt – Integration – Inklusion. Musikdidaktik für die eine Schule. Regens-burg: ConBrio.

Prenzel, Annedore (1993/2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Inter-kultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Aufl. Wies-baden: Springer.

Probst, Werner (1991): Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz: Schott. Verband deutscher Musikschulen (2014): Potsdamer Erklärung. https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdamer_erklaerung_inklusionspapier.pdf [03.07.2022].

Verband deutscher Musikschulen (2017): Spektrum Inklusion. Wir sind dabei. Wege zur Entwicklung in-klusiver Musikschulen. Bonn: VdM.

Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf [03.07.2022].

Wagner, Robert (2016): Max Einfach. Musik gemeinsam von Anfang an. Regensburg: ConBrio.

3.2.4 Kooperationen mit Einrichtungen für ältere und hoch-altrige Menschen in homogenen und generationen-verbindenden Gruppen

Barbara Stiller

Das folgende Kapitel nimmt die Zielgruppe älterer Menschen von deren Eintritt in das Ren-tenalter bis zum hochaltrigen Leben in betreuten Wohneinrichtungen in den Blick. Ein be-sonderer Fokus liegt dabei auf generationenverbindenden Gruppen mit Kindern, älteren und hochaltrigen Menschen. Ziel ist es, verschiedene Formate aufzuzeigen, welche aus Sicht der EMP für „Junge Alte“ bis Hochbetagte in kooperativen Settings zwischen Musikschulen und den verschiedenen Sozial- und Betreuungseinrichtungen für ältere Menschen von Interesse sein können.

Seine erste Publikation zum Thema Musizieren im Alter hat der VdM bereits 2009 mit „Mu-sik ein Leben lang!“ herausgegeben (VdM 2009). Die Arbeitshilfe enthält Grundagentexte zu Musik und Geragogik und liefert mit Beispielen aus der Musikschulpraxis Anregungen für Projekte und Initiativen mit älteren Erwachsenen. Darauf aufbauend nimmt der Verband deutscher Musikschulen in seiner „Potsdamer Erklärung“ 2014 Erwachsene und Senioren spezifischer als verschiedene Zielgruppen mit ihren jeweils individuellen Bedürfnissen in den Blick (VdM 2014). Seitdem rücken die Kompetenzen und Ressourcen alter Menschen immer stärker in den Fokus des Interesses. Konkrete Angebote für das Musizieren mit älteren Menschen sind bis heute an den VdM-Musikschulen ob ihres spezifischen Bildungs-auftrags noch nicht die Regel, ungeachtet dessen, dass sich in Bereichen des praktischen Musizierens eine kompetenz- und ressourcenorientierte Sichtweise auf das Alter mit zahl-reichen Praxisbeispielen belegen lässt (Hartogh und Wickel 2021). Vor diesem Hintergrund hat der VdM im Dezember 2020 eine Blitzumfrage unter seinen Mitgliedsmusikschulen in Bezug auf deren Kooperationsbemühungen mit Einrichtungen für alte Menschen gestartet (ebd.). Die Auswertung ergab, dass von den Mitgliedsmusikschulen ca. 60 Musikschulen vertragliche Vereinbarungen mit Einrichtungen für ältere Menschen haben und ca. ebenso viele Kooperationen zwischen Musikschulen und Senioreneinrichtungen auf mündlichen

Absprachen beruhen. Die Angebotsformate sind überwiegend bekannt und umfassen Sing- und Musizierkreise, Tanzrunden und Chorangebote. Einige wenige sind darüber hinaus generationenverbindend mit Kindern der Musikalischen Früherziehung, Gruppen aus Kindertageseinrichtungen, Vorschul- oder Grundschulklassen angelegt. Hier bildet die Verbindung des gemeinsamen Musizierens mit explizit gefördertem kommunikativem Austausch die Basis für intergenerationelle Musizierungsangebote, die sich selbst als „generationenverbindend“ verstehen (Busch & Metzger 2020, 130). Mitunter werden die Senioreneinrichtungen auch zusätzlich oder ausschließlich als Veranstaltungsorte für Ensemble-, Schüler- und/oder Lehrerkonzerte kooperativ genutzt. Alle Ansätze verbindet die Grundidee, dass der Mensch als soziales Wesen bis zu seinem Lebensende zwischenmenschliche Kontakte benötigt, um nicht zu vereinsamen. Gemein-

Biografische Vorerfahrungen

Auch wenn älter werdende Menschen es zunehmend mit Einschränkungen zu tun haben und sie ihre musikalischen Bedürfnisse nicht immer mehr präzise artikulieren können, bringen sie dennoch viele musikalische Erfahrungen mit und in die Musizierkurse ein (Hartogh & Wickel 2021, 2). Dazu gehören Menschen, die

- bis ins hohe Alter mehr oder weniger regelmäßig musizieren oder musiziert haben.
- das aktive Musizieren vor langer Zeit irgendwann aufgegeben haben, dies jedoch schade finden.
- sich als Wiedereinsteiger bezeichnen können, weil sie

EMP für alte Menschen in auf Gemeinschaft ausgelegten Wohnformen

Werden die Menschen älter oder lassen ihre körperlichen und geistigen Kräfte nach, sind sie gefordert, sich um eine für sie geeignete Wohnform zu kümmern. Alle Wohneinrichtungen eint, dass sie in der Regel auf Gemeinschaft ausgelegt sind und der Wohnraum altersgerecht gestaltet und mit Hilfestrukturen ausgestattet ist. Seit den 2000er Jahren entstehen bundesweit – jedoch noch sehr vereinzelt – auch Alteinrichtungen mit musikalischen Profilen, in denen Fachkräfte kulturelle Teilhabe ermöglichen und positive Einflüsse von Musik auf die Lebensqualität der Bewohnerinnen und Bewohner nutzbar machen (vgl. BMFSFJ 2022). Trotz ihrer Verschiedenheit eignen sich folgende Wohnformen theoretisch alle für unterschiedliche musikalische Settings in Kooperationen mit Musikschulen:

- Seniorenwohngemeinschaften, in denen ältere Menschen selbstbestimmt miteinander leben und Pflegebedürftige unter ihnen durch mobile Pflegedienste betreut werden. In dieser Wohnform bietet sich ein Musizierformat an, bei

dem gemeinsames Musizieren kann dabei eine große Motivations- und Inspirationsquelle und nicht zuletzt Bildungsanregung sein, um schöne, gemeinschaftliche Erlebnisse zu teilen. Auch bei verminderter Mobilität oder Krankheit ist es bis ins hohe Alter im Rahmen individueller Möglichkeiten mit Gleichgesinnten und Gleichaltrigen möglich, musikalisch aktiv zu sein, denn psychische und physische Einbußen im hohen Alter müssen nicht zwangsläufig ein Ende von Bildungsinteressen bedeuten (Hartogh & Wickel 2021, 1). In Senioreneinrichtungen gängige Freizeitaktivitäten wie Tanz-, Spiel-, Bastel-, Lese- und Singnachmittage, die sich bei älteren Menschen bereits allein für sich großer Beliebtheit erfreuen, können zu besonders intensiven Erlebnissen werden, wenn innerhalb von regelmäßigen, wöchentlich wiederkehrenden EMP-Kursen Elemente aus mehreren dieser Bereiche kreativ bildend zusammenspielen.

im Erwachsenenalter an musikalische Vorerfahrungen aus der Kindheit angeknüpft haben.

- als Neueinsteiger in der nachberuflichen Phase begonnen haben, ein Instrument zu erlernen, einem Ensemble beizutreten oder mit dem Singen (im Chor) zu beginnen (ebd., 2).

Die EMP-Lehrpersonen sind gefordert, so gut wie möglich mit den teilnehmenden alten Menschen ihrer Gruppen ins Gespräch über deren biografische musikalische Vorerfahrungen zu kommen.

dem die Lehrperson ins Haus kommt und das musikalische Angebot individuell mit den Bewohnerinnen und Bewohnern aushandelt.

- Seniorenresidenzen oder Seniorenstifte mit umfassendem Betreuungsangebot jedoch nur geringem Pflegeanteil. Für diese Wohnform bieten sich verschiedene regelmäßig stattfindende Musikangebote vom Chor bis zum gemischten Ensemblesmusizieren an. Auch vorbereitende Aktivitäten für ein regulär in den Häusern stattfindendes Kultur- und Konzertangebot ist denkbar. Darüber hinaus ist in solchen Einrichtungen eine generationenverbindende Elementare Musizierpraxis möglich, indem Kitagruppen oder Grundschulklassen die alten Menschen an ihren Wohnorten wöchentlich oder projektweise besuchen und von einer Musikschullehrperson unterrichtet werden.
- Betreutes Wohnen in Pflegeheimen als Wohnform, in denen Menschen Unterstützung finden, die je nach Lebenssituation unterschiedliche Formen der Hilfe benöti-



Foto: Adobe Stock

gen: Für diese Wohnform bieten sich von EMP-Lehrpersonen individuell zugeschnittene, musikalische Angebote an, an denen auch Personen aktiv teilnehmen können, welche körperlich, geistig oder seelisch eingeschränkt sind. Generationenverbindende Kurse sind ebenfalls denkbar. Punktuell und projektweise eignen sich sowohl Gruppen im Vorschul- als auch im Grundschulalter. Soll es sich um regelmäßig wöchentlich stattfindenden EMP-Unterricht handeln, der explizit auch einen Beziehungsaufbau zwischen den alten Menschen und den Kindern anstrebt, sollten die Kinder im Optimalfall bereits im Vor- oder Grundschulalter sein. So verfügen sie über eine gewisse Souveränität den alten Menschen gegenüber und können gewisse Handlungen und Einschränkungen besser einschätzen.

- Mehrgenerationenhäuser oder Multigenerationenhäuser als generationenübergreifende Wohngemeinschaften, die als langfristig angelegte Lebensform für das freiwillige Zusammenleben mehrerer unabhängiger und verschieden alter Personen gewählt wurde. Wer hier lebt, möchte wie gewohnt so lange wie möglich in vertrauter Umgebung wohnen. Für diese Wohnform bieten sich generationenverbindende musikalische Angebote für Menschen unterschiedlichen Alters an. Je nach Gruppengröße können die Aktivitäten als längerfristige, regelmäßig stattfindende und überwiegend lehrzentrierte Unterrichtsangebote oder als projektartige Kurse, die denen des Familienmusizierens ähneln [► 3.1.3 Settings mit Familie], stattfinden.

Räumlichkeiten

Unabhängig von den verschiedenen beschriebenen Wohnmöglichkeiten sind für gemeinsame Musizierungsangebote Räumlichkeiten erforderlich, die allen Beteiligten ein hinreichendes Sicherheitsgefühl bieten (Busch & Metzger 2020, 132). Unabdingbar sind

- eine vollständige Barrierefreiheit, die Unfälle vermindert und das zunehmende Sicherheitsbedürfnis älter werdender Menschen befriedigt.
- ein angenehm klimatisierter Raum, um ein Frieren im Winter und zu große Hitze im Sommer zu vermeiden. Je älter Menschen werden, desto schneller frieren sie und leiden unter Hitze.
- eine gute Ausleuchtung der Räumlichkeiten, um eine bei älteren Menschen verminderte Sehkraft zu kompensieren.
- eine angenehme Raumatmosphäre, welche den Teilnehmenden Geborgenheit vermittelt und eine Art von „Heimat-Gefühl“ verschafft.
- eine vielfältige instrumentale Ausstattung, die auch körperlich oder geistig eingeschränkten Personen mit Partizipationsmöglichkeiten durch ein großes Spektrum an Binnendifferenzierung entgegenkommt.
- eine technisch gute Ausstattung, die allen Teilnehmenden das Hören von und Bewegen zu Musik ermöglicht (Busch & Metzger 2020, 132).

Ressourcen und Interessen als Gelingensbedingungen für das Musizieren mit alten Menschen

Lassen bei älter werdenden Menschen die energetischen, körperlichen und/oder geistigen Ressourcen nach, so kann dies ggf. auch mit einer allgemeinen Abnahme an thematischen Interessen und Wissensgebieten einhergehen. Für ein möglichst anregendes Musizieren mit alten Menschen ist es darum umso wichtiger, dass eine höchstmögliche Kongruenz und Passgenauigkeit zwischen den Anforderungen der Lehrperson an die Teilnehmenden und deren individuellen Kompetenzen und Interessen ausgelotet werden kann. An diesen Überlegungen sollten sich für elementare Musizierungsangebote mit Senior:innen sowohl die Musik- als auch die außermusikalische Themenwahl orientieren und entsprechende Aktivitäten ausrichten. Die Musikauswahl sollte demnach folgende Kriterien berücksichtigen:

- Musik, die spontan erfreut, kann zum Zuhören, Tanzen, Mitsingen etc. anregen.
- Musik aller Genres und Epochen (inkl. Pop/Rock) die bekannt ist und ggf. auch punktuell an das Jungsein erinnert, kann positive Emotionen und kreative Energie hervorrufen.
- Musik aus Ländern, die man selbst einmal bereist hat, kann schöne Erinnerungen wachrufen.
- Bekannte und unbekannte Lieder eines großen kulturellen Spektrums können spontan zum Mitsingen einladen, zu konzentrationsstarken Momenten führen und informatives Hintergrundwissen vermitteln.
- Musik und Lieder aus abgelegenen Regionen, die

geografisch so weit entfernt sind, dass die alten Menschen die Länder nie mehr werden bereisen können, können für einzelne Teilnehmende ggf. zu abstrakt wirken und dementsprechend auf Desinteresse stoßen. Andere Teilnehmende hingegen können solche Inhalte als besonders anregend und exotisch empfinden, so dass die Lehrperson auf Aushandlungssituationen vorbereitet sein sollte.

- Sakrale Musik sollte vor ihrem Einsatz hinterfragt werden. Sie kann bei alten Menschen regelrecht auf Verklärung, bei anderen, die sich der Religion oder Kirche abgewandt haben, jedoch auch auf wenig Toleranz bis zu Verweigerung stoßen.
- Popmusik aus den Charts kann bei alten Menschen das traurige Gefühl auslösen, dafür zu alt und körperlich zu gebrechlich zu sein.

Auch eine außermusikalische Themenwahl sollte wohl überlegt gewählt werden. Seniorinnen und Senioren interessieren sich für vieles, jedoch weniger für Themen, auf die sie keinen Einfluss mehr haben oder daran teilnehmen können (Pop-Kulturen, Fun-Sport, Mode, Action) (Buchegger 2022). In der konkreten Überlegung kann dies in Bezug auf musikalische Angebote bedeuten, dass

- Familie, Partner, Kinder, Enkel und andere Bezugspersonen sehr wichtig sind und immer wieder so präsent wie möglich in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden sollten.

- Technik, Elektronik zunehmend weniger relevant werden. Alte Menschen wissen, was sie haben und hatten und brauchen oft nichts Neues mehr, wollen aber mangels technischen Knowhows auch nicht negativ auffallen.
- alte Menschen bei bestimmten Themen still und nachdenklich werden und plötzlich ganz grundlegend über den Sinn ihres Lebens nachdenken. Wichtig ist, ihnen dann das Gefühl zu geben, alles richtig gemacht zu haben oder ihnen konkrete und für sie (noch) realisierbare Änderungsoptionen aufzuzeigen.
- das Wetter bei hochaltrigen Menschen eine wichtige Rolle spielen kann. Die musikalische Umsetzung von Wetterthemen bietet sich also nicht nur für junge Kinder an.
- das Fernsehprogramm häufig den Alltag hochaltriger Menschen strukturiert. Themen daraus aufzugreifen und musikalisch umzusetzen, kann zu Erheiterung, Austausch und Aktivität beitragen.

- Ernährung, Essen und Gesundheit bei vielen alten Menschen täglich präsent sind. An die sie beschäftigen Fragen musikalisch anzuknüpfen kann kreative Momente hervorrufen.
- Haustiere, ggf. auch Stofftiere oftmals gute Freunde hochaltriger Menschen sind, die sie vor Vereinsamung schützen. Tierthemen, individuell für die Gruppe konzipiert, können sich für eine musikalische Umsetzung anbieten.
- religiöse Themen, insbesondere wenn es sich bei der Einrichtung um einen kirchlichen Träger handelt, für alte Menschen eine besondere Kraftquelle sein können. Ebenso sollte das Gegenteil, ein für andere indiskutables Tabuthema, bei der Planung mitbedacht werden.
- Freizeitthemen, zu denen sich die alten Menschen selbst äußern, zu musikalischer Aktivität aller Art anregen können.

Ressourcen und Interessen als Gelingensbedingungen für das generationenverbindende Musizieren mit alten und jungen Menschen

Thematische Kategorien, die für alte Menschen interessant sein können, eignen sich im Optimalfall auch für Musizierungsanlässe in generationenverbindenden Gruppen:

- Alles, was die gewohnte Umgebung an Erinnerung, Geborgenheit und ‚Heimat‘ atmosphärisch bietet, kann als musikalische Inspirationsquelle genutzt werden.
- Populäre und medial vermittelte Kultur- und Sportanlässe, die alle mitbekommen, können musikalisch aufgegriffen werden.
- Biografische Themen bekannter Musikerinnen und Musiker können ebenso thematisiert werden wie „Stars“ der Gesellschaft aus Politik, Sport, Königshäusern etc.
- Langfristige Entwicklungen aus Politik, Wirtschaft, Familie, Philosophie, Ethik etc. können thematisiert werden.

- Die Beschäftigung mit einem für alle anregenden Hobby wie Konzerte, Natur, Kunst, Reisen etc. kann musikalisch zum Thema gemacht werden.
- Gesellschaftlich relevante Themen wie Hilfe für Schwache, Kranke, Tiere, Armut, Arbeitslosigkeit, Rassismus etc. können diskutiert und in Bezug zur Musik gesetzt werden.
- Altersunabhängige Lebenssituation wie viel/weniger Geld, viel/weniger Zeit, Neid und Missgunst, Einsamkeit, Freizeitverhalten, Leistungsfähigkeit, ökologische Positionen, Fitness etc. können thematisiert und mit musikalischen Aktivitäten verknüpft werden.
- Aktivitäten mit Musik und visuellen Künsten im Dialog (Stichwort: interdisziplinäre Formen von Malen und Gestalten zu Musik sowie Musizieren nach Bildern und anderen Kunstwerken) können Menschen aller Generationen gleichermaßen anregen.

EMP für Menschen mit Demenz und deren Angehörige

Ziel eines jeden aktiven Musizierens mit demenziell Erkrankten sollte es sein, allen Beteiligten und damit ggf. auch den mitwirkenden Angehörigen oder Kindern in generationenverbindenden Gruppen, Freude am gemeinsamen Musizieren zu ermöglichen. Mitunter können solche Momente mit Glück und Zufriedenheit einhergehen. Gleichzeitig kann musikalisches Potenzial geweckt und ästhetisches Erleben

initiiert werden. Ein neues, im musikalischen Spiel aufgebautes Selbstwertgefühl und eine so gewonnene Lebensfreude können wiederum in den Alltag ausstrahlen (Hedemann 2022).

Für die Angehörigen von demenziell erkrankten Menschen kann es eine enorme Herausforderung bedeuten, eine zu-

Foto: Hermann Veeh GmbH & Co.KG



verlässige, liebevolle Begleitung für die erkrankte Person zu sein und gleichzeitig die eigenen Kraftressourcen aufrecht zu erhalten. Forschungsergebnisse aus Geragogik und Medizin weisen die positiven Wirkungen aktiven Musizierens nach (ebd.). Sie zeigen, dass auch demenziell erkrankte Menschen durchaus die Möglichkeit haben, trotz kognitiver Einschränkungen mit nachweisbar positivem Einfluss auf Lebensqualität, motorische Kompetenzen und kognitive Leistungen ein Instrument zu spielen, sich zu bewegen und/oder zu singen (ebd.). Die Musik kann ihnen vielfältige Möglichkeiten zu sozialer Interaktion, ganzheitlicher Kommunikation und im Optimalfall auch positiv beeinflusst, individueller Lebensgestaltung eröffnen. Dass ähnliche Effekte auch über eine spezielle Chorarbeit erzielt werden können, sei der Vollständigkeit halber ebenfalls erwähnt (Hartogh & Wickel 2021, 5; Deutsche Gesellschaft für Musikgeragogik 2022). Bereits verloren geglaubte Erinnerungen können beim Musizieren reaktiviert und Bezugspersonen wacher wahrgenommen werden (Landesmusikrat Hamburg 2019, 1). Auch junge Kinder können in generationenverbindenden Gruppen zu intensiven Erlebnissen der alten Menschen beitragen und bei den Kindern selbst zu bleibenden Eindrücken führen, wenn sie spüren, welch große Freude sie hochaltrigen und/oder demenziell eingeschränkten Menschen mit ihrer Anwesenheit, ihrer Energie und nicht zuletzt ihrem von großer Lebendigkeit und Leichtigkeit geprägten musikalischen Potenzial bereiten.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Zuhause im Alter. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/aeltere-menschen/hilfe-und-pflege/zuhause-im-alter-75580> [28.02.2022].

Busch, Barbara; Metzger, Barbara (2020): Generationenverbindende Gruppen (Zielgruppe). In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 130–133.

Deutsche Gesellschaft für Musikgeragogik (DGfMG e. V.) (2022): Singen im Alter. Informationen und Netzwerk. <https://www.singen-im-alter.de/> [28.02.2022].

Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (2021): Musik im Alter. Deutscher Musikrat und Deutsches Musikinformationszentrum. http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/06_Laien-musizieren/hartogh-wickel.pdf [28.02.2022].

Hedemann, Katrin (2022): Musik und Demenz: Instrumentalunterricht mit demenziell veränderten Menschen. <https://www.musikunddemenz.de/demenz/> [28.02.2022]. Landesmusikrat Hamburg (2019): Hamburger Appell: Mehr Lebensqualität für Menschen mit Demenz

durch Musik. https://www.lmr-hh.de/wp-content/uploads/2020/04/Appell_Fachtagung-Musik_und_Demenz_2019.pdf [28.02.2022].

Buchegger, Otto (2022): Senioren besser verstehen: Senioren, Themen und Orte. <https://www.seniorenfreundlich.de/senioren-themen.html> [28.02.2022].

Verband deutscher Musikschulen (VdM) (2009): „Musik – ein Leben lang! Grundlagen und Praxisbeispiele“. Bonn: VdM.

Verband deutscher Musikschulen (VdM) (2014): Musikschule im Wandel. Inklusion als Chance. Potsdamer Erklärung. https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdamer_erklaerung_inklusionspapier.pdf [28.02.2022].

3.2.5 Kooperationen mit Jugendkunstschulen

Barbara Stiller

Musikschularbeit im Dialog der Künste: In der frühen musikalischen Bildung bieten sich für die Arbeit mit nahezu allen Ziel- und Altersgruppen zahlreiche Anlässe, um Musik und künstlerische Aktivitäten der visuellen und darstellenden Künste im Rahmen ästhetischer Dialoge und Auseinandersetzungen miteinander zu verknüpfen. Eine kooperative Zusammenarbeit von Musikschulen und Jugendkunstschulen bietet sich dafür mancherorts an. Beide Institutionen eint, dass die mit ihnen verbundenen künstlerischen Tätigkeiten auf Wahrnehmung, Erfahrung, Vorstellung, Wissen, Übung, Können und Intuition gegründet sind und auf den Ebenen von Produktion (Gestalten von Kunst und Musik), Rezeption (Wahrnehmen, Analysieren und Deuten von Bildern und musikalischen Werken) und Reflexion (Nachdenken über bild- und musikbezogene Prozesse und Zusammenhänge) stattfinden (Stiller 2020, 621).

Vergleichbar mit Musikschulen sind Jugendkunstschulen außerschulische Einrichtungen der kulturellen Kinder- und Jugendbildung, die ein ganzheitliches Bildungsverständnis für künstlerisch-ästhetische Bildungsansätze verfolgen (Bundesverband der Jugendkunstschulen 2022). Als sogenannte „Scharniereinrichtungen zwischen Freizeit, Bildung und Kultur“ sind beide Institutionen gleichermaßen prädestiniert, eine von Vielfalt geprägte Kinder und Jugendkulturarbeit als „Querschnittsaufgabe zur Zukunftssicherung“ von Kindern und Jugendlichen zu erfüllen (Kulturausschuss des Deutschen Städtetages 2003, 9–10). Je nach kommunaler Verankerung sind Jugendkunstschulen ebenso wie Musikschulen Bestandteil der Jugend-/Sozial-, Kultur- oder Bildungspolitik der Städte und Gemeinden (Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. 2022). Vielerorts gehören sie in ein und demselben Bundesland jedoch unterschiedlichen Ressorts an. Musik- und Jugendkunstschulen leisten allein und in kooperativen Settings mit Bildungs- und Kulturinstitutionen einen unverzichtbaren Beitrag zur kulturellen Grundversorgung der lokalen und regionalen Bildungslandschaft. In vielerlei Hinsicht verfügen sie über vergleichbare Organisationsstrukturen:

- Der Hauptanteil der tagtäglichen Arbeit liegt auf regelmäßigen, i. d. R. wöchentlich durchgeführten Kurs- und Unterrichtsangeboten.
- Die von einem kontinuierlichen Kompetenzaufbau geprägten Kurs- und Unterrichtsangebote können von einer punktuell stattfindenden Projektarbeit ergänzt werden.

- Projekte, Ferienkurse, Sommerateliers, Exkursionen u. ä. können die Unterrichtsangebote ergänzen oder als besondere Angebote für sich stehen.
- Nachwuchsförderung im Sinne einer frühen künstlerischen Bildung verfolgen beide: Was an den Musikschulen traditionell als „Musikalische Früherziehung“ bekannt ist, bieten die Jugendkunstschulen als „Ästhetische Frühbildung im Vorschulalter“ (ebd.) an.
- Generationenverbindende Ansätze können in beiden Institutionen in Form von gemeinsamen Angeboten für Kinder unterschiedlichen Alters, Familienkursen, Angeboten für Großeltern und ihre Enkel etc. gewinnbringend sein [► 3.2.4 Kooperationen mit Einrichtungen für ältere und hochaltrige Menschen in homogenen und generationenverbindenden Gruppen].
- Im Gegensatz zu anderen Kulturinstitutionen wie beispielsweise Kunsthallen, Theatern oder Opernhäusern (Stichwort: „Kulturtempel“) ist Dezentralität für Musik- und Jugendkunstschulen selbstverständlich: Die verschiedenen Professionen und Kunstrichtungen von Musik- und Jugendkunstschulen eint der Auftrag, Kunst, Musik und Kultur dahin zu bringen, wo die Menschen leben, indem sie die Stadtgebiete mit Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendbildung bedarfsgerecht versorgen. Während es das Personal von Musikschulen gewohnt ist, in Außenstellen wie Schulen o.ä. zu unterrichten, gehen Jugendkunstschulen in Jugendzentren, Bibliotheken o.ä.
- Neben den genannten Ähnlichkeiten sind frei jeglicher Bewertung im Vergleich der Institutionsstrukturen auch Unterschiede auszumachen:
- Offene Angebote, welche ohne Mitgliedschaft und besondere Voraussetzungen besucht werden können, in hohem Maße von Freiwilligkeit, Partizipation, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung geprägt sind und überwiegend nonformalen Bildungsansätzen entgegenkommen, gehören vielerorts selbstverständlich zum Portfolio von Jugendkunstschulen. Solch niedrigschwellig zugängliche Ansätze entsprechen durchaus auch dem Leitbild einer „Musikschule für alle“ und haben sich an einigen Orten als renommierte Leuchtturmprojekte wie Jamliner, Stadtteilchor, Werkstatt der Kulturen, das Breitenprogramm JeKits o.ä. erfolgreich etabliert. Dennoch sind soziokulturell geprägte Konzepte an Musikschulen seltener als an Jugendkunstschulen.

- Während die Musikschulen ausschließlich musikalische und auf Musik fokussierte Angebote in ihren Portfolios haben, sind die der Jugendkunstschulen meist von größerer künstlerisch-gestalterischer Breite geprägt. In zahlreichen künstlerischen Sparten bieten sie Kurse und Projekte wie Bildnerisches Gestalten, Malerei, digitale Medienkunst, Literatur, Fotografie, Schmieden, Schweißen, Grafik, Plastik, Architektur, Theater, Bewegung, Tanz, Keramikwerkstatt, Nähwerkstatt, Druckwerkstatt, Fotolabor, 3-D-Werkstatt u. ä. an.
- Während an Musikschulen das Erlernen eines Musikinstruments im Einzelunterricht tendenziell gang und gäbe ist, finden an Jugendkunstschulen nahezu alle Angebote in und für Gruppen statt.
- Einige Jugendkunstschulen haben neben ihrer breiten Palette an außermusikalischen Künsten mitunter auch selbst Musikurse in ihrem Programm. Diese sollen nicht in Konkurrenz zu den Musikschulen stehen, können das örtliche Musikschulangebot jedoch durch Schwerpunkt-

setzungen in Bereichen offener Bandarbeit, Musik aktueller Jugendkulturen, Musical, Songwriting o. ä. ergänzen. Mitunter bietet sich damit Potenzial für kooperative Settings.

- Während die Lehrpersonen an Musikschulen ausschließlich an Musikhochschulen o. ä. studiert haben und dementsprechend über musikalische bzw. in Bereichen von Musik/Bewegung/Tanz musiknahe Ausbildungen verfügen, sind die Ausbildungsprofile der Lehrenden an Jugendkunstschulen sehr viel breiter aufgefächert. Dies sind beispielsweise Kunst- und Kulturpädagog:innen, Bildende Künstler:innen, Musiker:innen, Dramaturg:innen, Theaterpädagog:innen, Modedesigner:innen, Mediendesigner:innen, Tänzer:innen, Choreograf:innen, Fotograf:innen, Architekt:innen, Theatermacher:innen, Schauspieler:innen, Artist:innen, Autor:innen, Journalist:innen, Filmemacher:innen etc. Ein Querschnitt durch das Kollegium der Jugendkunstschulen ist dementsprechend von größerer Vielfalt, mitunter aber auch mehr Inhomogenität geprägt.

Kreative Durchdringung der Künste als gemeinsames Anliegen

Die beschriebenen Strukturen würden sich für Kooperationen hinsichtlich einer durchlässigen, transdisziplinären Durchdringung der Künste als gemeinsames Anliegen zur Schaffung und Öffnung künstlerisch-experimenteller Freiräume für Kinder und Jugendliche vielerorts anbieten. Vereinzelt werden Musik- und Kunstschulen unter einem Dach, z. B. unter dem des VdM, explizit gefördert, nehmen quantitativ bundesweit aber einen eher geringeren Stellenwert ein. Die räumliche Nähe kann zwar als eine von vielen Gelingensbe-

dingungen entscheidend sein, ist jedoch kein Garant dafür, dass fachlich und inhaltlich eng kooperiert wird. Dafür ist vielmehr noch das große, gemeinsame Ziel erforderlich, alle an einer solchen Zusammenarbeit Beteiligten spontan mit, die individuelle Phantasie anregende, Aufgaben so zu begeistern, dass sie bereit sind, längerfristig in gemeinsamen Projekten nach neuen, kreativen und partizipativen Wegen zu suchen.

Potenzielle Kunstformen/Formate für kooperative Settings

Naheliegender sind Projekte wie Kinderoper, Musicals o. ä., wo musikalische Aktivitäten mit Kostümen, Kulissen, Requisiten, Filmaufnahmen, Medienkunst etc. zu einem multidisziplinären Gesamtkunstwerk verschmelzen. Dabei kann/können

- offene Jugend- und Stadtteilkulturarbeit von gemischten Lehrenden-Teams [► 4.6 Teamteaching] besonders befördert und ausgebaut werden.
- aktuelle, gesellschaftlich relevante Themen wie Diversität, Klima, kulturelle Vielfalt, Nachhaltigkeit etc. in gemeinsamen Projekten für erhöhte Sichtbarkeit sorgen und in besonderem Maße engagierte Jugendliche ansprechen.
- transdisziplinäre Ansätze in gemischten Lehrenden-Teams traditionelle Wahrnehmungsgewohnheiten im kontinuierlichen Unterrichtsalldag zunehmend aufbrechen, indem die musikalischen Aktivitäten den Umgang mit Farbe, Fläche und bildnerischen Techniken aufgreifen, um Musik sichtbar werden zu lassen und Klangverläufe zu visualisieren. Für die Musikschullehrkräfte setzt dies zunächst das grundlegende Bedürfnis voraus, sich mit weiteren Kunstformen als ausschließlich der Musik auseinanderzusetzen zu wollen.
- die verschiedenen visuellen Künste sich wiederum an akustischem Material (Klang-/Tonkunst/Installationen) orientieren, indem sie für ihre künstlerischen Produkte und Werke zeitliche Dimensionen, rhythmisch-harmonische, improvisatorische und kompositorische Prinzipien aufgreifen.
- Unterrichtsangebote für junge Kinder, die Musik und visuelle Künste gleichermaßen einbeziehen, in beiden Institutionen zu gänzlich neuen Ansätzen einer frühen musikalisch-ästhetischen Bildung führen. Bereits Kindern

im Vorschulalter ist es möglich, Beziehungen zwischen Formen und Flächen, Nuancen und Kontrasten, Farben und Farbsynästhesien als korrespondierende Aspekte zu identifizieren und auf diese Weise von Beginn an einen wertschätzenden Umgang mit Transformationen jenseits klischeehafter Zuschreibungen zu erfahren.

- eine Verzeitlichung der visuellen Künste und Verräumlichung der Musik nicht zuletzt traditionelle Musikschulkonzerte und Kunstausstellungen in den Jugendkunstschulen durch neue, gemeinsame Aufführungsformate, Performances und Installationen inkl. der Einbeziehung digitaler, medialer Kunstformen bereichern.

Dass für eine kooperative Arbeit der Musikschulen und Jugendkunstschulen die Einbeziehung weiterer kultureller Orte wie Museen, Galerien, Kunsthallen, Theater etc. attraktiv sein kann, sei der Vollständigkeit halber ebenso erwähnt wie die Nutzung öffentlicher Räume und natürlicher Flächen.

Für kunstinteressierte Musikschullehrkräfte kann es reizvoll und motivierend sein, die traditionelle Rolle als ausschließlich Verantwortliche für Musik zu verlassen, dem Unterricht einen neuen Rahmen und neue Organisationsformen zu geben und zusammen mit Kolleg:innen der Jugendkunstschulen oder auch allein mit dem eigenen „inneren Team“ kooperative Arbeitsformen mit ungewohnten Materialexperimenten zwischen Musik und visuellen Künsten zu erproben (Stiller 2020, 627). Die Schüler:innen erfahren dabei im Optimalfall eine Stärkung ihres emotionalen Erlebens von Musik und damit möglicherweise auch vertiefende Wirkungen, welche für ein Genießen von Kunst und Kultur schon immer unerlässlich waren und auch zukünftig eine treibende Kraft für ein vielfältiges, multidisziplinäres, künstlerisches Agieren sein können.

Literatur

Bundesverband der Jugendkunstschulen (2022): Leitbild Jugendkunstschule. https://www.bjke.de/files/content/downloads/Leitbild_bjke.pdf [24.02.2022].

Kulturausschuss des Deutschen Städtetages (2003): Jugendkunstschulen/Kulturpädagogische Einrichtungen als Elemente der kulturellen Jugendbildung in den Städten. Eine Orientierungshilfe. <https://www.bjke.de/files/content/downloads/Orientierungshilfe-Deutscher-Staedtetag.pdf> [03.03.2022].

Stiller, Barbara (2020): Visuelle Künste. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Band 1: Lexikon. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 620–628.



Foto: Musikschule Hückeswagen

3.2.6 Kooperationen mit Kulturinstitutionen

Barbara Stiller

Öffentliche Musikschulen bezeichnen sich mitunter selbst als „kulturelle Bildungseinrichtungen“ (VdM Hessen 2022). In den verschiedenen Bundesländern gehören sie je nach föderalem Zuschnitt überwiegend den Kulturressorts, seltener den Bildungsressorts an. Damit sind sie formal zwar einem Ressort/Ministerium/kommunalen Kulturträger zugeordnet, von der Öffentlichkeit werden sie jedoch häufig als übergeordnete Instanz aus Ausbildungsinstitution, Kultureinrichtung und Konzertveranstalter unter einem Dach wahrgenommen. Als Kooperationspartner mit anderen Kultureinrichtungen können Musikschulen in der regionalen Kulturlandschaft einen zentralen Stellenwert einnehmen. Je nach geografischer und demografischer Lage der Region sind dabei auf vielfältige Weisen Kooperationen zwischen mehreren Kulturbetrieben möglich, wovon die Musikschule eine von zwei oder mehreren Partnerinstitutionen sein kann. Oftmals sind erste Kooperationsanbahnungen, bevor sie in tragfähige Verträge gegossen werden, zunächst einmal idealistischer Natur, motiviert mit dem Ziel, auf künstlerisch-kreative Weise Innovatives zu schaffen. In anderen Fällen sind sie ökonomisch geprägt, um Projekte finanziell realisieren zu können, die allein nicht zu stemmen wären. Ein wieder anderer Fall für eine Kooperation besteht, wenn kontinuierliche Kulturarbeit mit sogenannter Eventkultur

synergetisch zusammengebracht werden soll. Musikschulen können für all diese Szenarien Kooperationspartner sein, sind aber insbesondere dann willkommen, wenn künstlerische Kulturarbeit mit einem Bildungs- und Vermittlungsauftrag verknüpft werden soll. Vergleichbar mit Musikschulen und ihrem Auftrag zu kultureller Bildung und Vermittlungsarbeit gibt es weitere „Häuser“, Kultur- und Wissenschaftsinstitutionen wie Jugendkunstschulen, Bücherhallen, Bibliotheken, Kulturzentren und Hochschulen. Damit für viele etwas dabei ist, das sie motiviert, an kulturellen Angeboten zu partizipieren, kann das Spektrum an Formaten und Einrichtungen mit ihren verschiedenen Sparten, Orten, Künsten und Konzepten gar nicht groß genug sein (BKJ 2022). Andere Kultureinrichtungen mit tendenziell weniger auf Bildung denn auf punktuellere, erlebnisorientiertere Kunst- und Kultur-Vermittlung ausgerichtete Partizipationsmöglichkeiten bieten Museen, Theater, Opernhäuser, Berufsorchester, Mitmach-Zirkusse etc. Alle eint, dass es sich um kulturelle Orte handelt, die oftmals gleichermaßen an Kooperationen interessiert, mitunter aber auch auf Kooperationen angewiesen sind. Auf eine kooperative, transdisziplinäre Zusammenarbeit von Musikschulen und Jugendkunstschulen wird an anderer Stelle gesondert eingegangen [▶ 3.2.5 Kooperationen mit Jugendkunstschulen].



Foto: Adobe Stock

Verständigung über gemeinsame Zielsetzungen

Vor jeder Kooperation im Kulturbereich stellt sich die Frage, welche konkreten Ziele damit erreicht werden sollen. Je mehr beispielsweise die Berufsorchester und Konzerthäuser auf „Publikums-Bildung“ (Mertens 2012) als zu gestaltenden Dialog zwischen Musizierenden, Musik und Publikum setzen, desto mehr musikpädagogisch versierte Personen werden für einen Ausbau der Professionalisierung in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik benötigt. Dafür verfügen Musikschulen und nicht zuletzt deren Lehrende der EMP über sehr gute künstlerisch-pädagogische Qualifikationen, welche das Personal der Klangkörper selbst häufig nicht mitbringt. Die gemeinsamen musikalischen Aktivitäten zwischen Schüler:innen der Musikschulen und den professionellen Orchestermitgliedern können sehr vielgestaltig ausfallen:

- partizipative Kinderkonzerte, an denen Kinder der Musikschule aktiv musizierend, singend und/oder tanzend beteiligt sind;
- musikalische Events in der Region (Festivals o. ä.), bei denen Kinder der Musikschule ebenso wie Mitglieder von Berufsorchestern, Theatern o. ä. an einem bestimmten Datum in einem besonderen Rahmen an ungewöhnlichen Orten auftreten;

Gelingsbedingungen für kulturelle Kooperationen

Kooperiert eine Musikschule mit Kultureinrichtungen wie Theatern, Museen, Kunsthallen, Galerien, Bibliotheken o.ä., die selbst nicht musikalisch arbeiten, sind zahlreiche Möglichkeiten transdisziplinärer Dialoge und Veranstaltungsformate möglich. Ob als konzertante Rahmung einer Vernissage in einer Galerie oder als gemeinsam konzipiertes Format in Form einer performativen Lesung mit Musik – sowohl die Schüler:innen als auch das Personal der Musikschulen können von solchen Kooperationen künstlerisch vielgestaltig profitieren. Die Kinder der frühen musikalischen Bildungsangebote können dabei aus dem Publikum heraus ältere Schüler:innen und ihre Lehrpersonen als konzertierende Künstler:innen erleben.

Vergleichbar mit Museen und Kunsthallen, die häufig aus einer regionalökonomischen Perspektive mit Sonderausstellungen (Events) und Dauerausstellungen miteinander kooperieren, können Musikschulen mit ihrer kontinuierlichen Bildungsarbeit zur Stärkung ihrer Sichtbarkeit und Öffentlichkeitsarbeit mit Festivals, Festspielen, Musiksomnern o.ä. als sogenannte Leuchtturm-Projekte punktuell kooperieren. Dabei können sie von deren überregionaler Reich-

- Site-by-Site-Projekte als Schul- oder Familienkonzerte, bei denen sich ein:e professionelle:r Musiker:in und ein Kind ein Notenpult bei einem einfachen Stück, arrangierten Lied, einer Improvisation o.ä. teilen;
- Kultur-Agent:innen-Projekte, an denen Schüler:innen der Musikschule als Kulturmanager:innen organisatorisch beteiligt sind;
- Tage der Offenen Tür zu gemeinsamen Themen, regionalen Spezifika etc.

Diese Formate sind oftmals mit musikalischen Mitspiel- und Mitmachaktivitäten verbunden, die den traditionellen Handlungsformen der EMP nahe sind. Dazu gehören u. a. Aktionen eines aktiven Musikhörens mit Stimme, Sprache, Bewegung, Tanz, Body-, Small- und Materialpercussion sowie in der Verbindung von Musik mit anderen Kunstformen. Auch kompositionspädagogische Projekte erfreuen sich zunehmender Beliebtheit in Kooperationen. Ob die Kooperationspartner:innen bei den beschriebenen Aktivitäten gleichberechtigt agieren oder die Musikschule womöglich als Juniorpartnerin beteiligt ist, sollte bereits im Vorfeld ausgehandelt werden.

weite profitieren. Mitunter sind durch finanzielle Sonderförderungen größere, innovative Projekte möglich, die Spielraum zum Ausprobieren neuer Ausdrucksformen und Erschließen neuer Zielgruppen bieten.

So positiv Extra-Förderungen zunächst einmal sind, so können sie dennoch Zündstoff bergen und die Kooperationen an ihre Grenzen bringen. Konkurrenzen können dabei nicht vollständig ausgeschlossen werden. Insbesondere bei Kooperationen in einem zu ähnlichen Metier mit gleichen Zielgruppen auf zu kleinem Raum bedarf es im Vorfeld des Kooperationsabkommens einer gründlichen Abwägung um etwaige Vor- und Nachteile. Umso wichtiger ist es, die besonderen Chancen von Kooperationen für die Imagesteigerung und Profilbildung in den Blick zu nehmen: Von einer gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit kann für alle Kooperierenden eine größere Strahlkraft für innovative Themen ausgehen, die im Optimalfall zur Stärkung regionaler und überregionaler Netzwerke führen kann.

Formal kooperieren zwar die Institutionen, für das Gelingen sind aber immer die Menschen und nicht die Institutionen verantwortlich. Ihr wechselseitiges und ernsthaftes Inter-

esse an dem:r Kooperationspartner:in führt im Optimalfall allgemein zu Überzeugung und Begeisterung für das gemeinsame Anliegen oder Thema. Dabei sollten sie immer verlässliche Strukturen vereinbaren, um auf Augenhöhe agieren und in angespannten Situationen Belastungen und Vorteile vertrauensvoll und ausgewogen verteilen zu können.

Unterschiedliche Perspektiven auf kooperative Kulturprojekte

Bei den genannten Kooperationsvorhaben können die motivationalen Perspektiven miteinander verschieden sein. Während frühe musikalische Bildungsangebote an Musikschulen i.d.R. die spezifische Bedürfnislage ihrer jeweiligen Zielgruppen in den Blick nehmen, finden andere Vermittlungsprojekte der kulturellen Bildung häufig statt, um zuvor festgelegte Inhalte und Werke zu verbreiten und dafür ein geeignetes Publikum zu gewinnen (Stiller 2020). Beide Anliegen können sich sehr gut ergänzen, indem sich beispielsweise eine Musikschulgruppe über einen längeren Zeitraum im Rahmen ihrer altersbedingten Möglichkeiten intensiv mit der Umsetzung von musikalischen Werken beschäftigt, welche anschließend in Kooperation mit einem Berufsorchester im Rahmen eines Familienkonzertes im örtlichen Konzerthaus oder Theater präsentiert werden. Das Orchester hat diese Werke möglicherweise ohnehin in seinem Spielzeitprogramm und profitiert auf seine Weise von einer Mehrfachverwertung, von besonderer Öffentlichkeit(sarbeit) und von der Einbeziehung der Kinder, für deren Vorbereitung es selbst nicht zuständig sein muss.

Eine kooperative Brücke zwischen den Intentionen der frühen musikalischen Bildung an Musikschulen und den Zielen punktueller Vermittlungsprojekte der kulturellen Bildung von Kulturinstitutionen kann zukünftig möglicherweise verstärkt die Idee von Community Music einnehmen. Sie agiert mit ihren Anliegen zwischen beiden Bereichen in Form einer kontinuierlichen kulturellen Bildungsarbeit auf der einen und auf Einmaligkeit setzende Kulturprojekte auf der anderen Seite. Dabei fühlt sie sich, ganz im Sinne von Musikschulen, stark den sozialen und sozialräumlichen Bedürfnissen ihrer Teilnehmenden für ein gesellschaftliches Zusammenleben verpflichtet (Hill & de Banffy-Hall 2017).

Literatur

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2022): Wo findet kulturelle Bildung statt? <https://www.bkj.de/grundlagen/was-ist-kulturelle-bildung/orte-kultureller-bildung/> [24.02.2022].

Hill, Burkhard; de Banffy-Hall, Alicia (Hg.) (2017): Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive. Münster: Waxmann.

Mertens, Gerald (2012): Konzerthäuser und Orchester als Orte Kultureller Bildung. Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/konzerthaeuser-orchester-orte-kultureller-bildung> [22.02.2022].

Stiller, Barbara (2020): Musikvermittlung. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Band 1: Lexikon. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 375–380.

Verband deutscher Musikschulen, Landesverband Hessen (2022): Öffentliche Musikschulen sind kulturelle Bildungseinrichtungen. <https://www.musikschulenhessen.de/oeffentliche-musikschulen-sind-kulturelle-bildungseinrichtungen/> [25.02.2022].

3.3 Angebotsformen

Renate Reitnger

In den folgenden Kapiteln werden die für den Bereich der frühen musikalischen Bildung gängigen Angebotsformen beschrieben. Diese sind sowohl innerhalb der Musikschule etabliert als auch bei vielen Kooperationspartner:innen. Dennoch sind auch sie einem steten Wandel unterworfen und müssen den Bedürfnissen und der Nachfrage regelmäßig angepasst werden. Ziel ist es zunächst, Menschen jeden Alters zu jedem Zeitpunkt einen passenden Einstieg und Anschluss zu ermöglichen. Gleichzeitig soll die Möglichkeit bestehen, über mehrere Jahre hinweg sinnvoll miteinander korrespondierende Angebote innerhalb der Elementaren Musikpraxis zu belegen.

So können Kinder etwa im Rahmen der Eltern-Kind- oder Familienkurse einsteigen, anschließend die Gruppen für vier- bis sechsjährige Kinder besuchen, ggf. auch mit Spezialisierungen, z. B. im Bereich Kinderchor oder Bewegung/Tanz. Ergänzend können sie weiterhin an Projekten oder offenen/situativen Angeboten teilnehmen. Im Anschluss bieten sich etwa Spielkreise oder Klassenmusizieren sowie spezielle Anfänger:innenensembles an, um das gemeinschaftliche Musizieren, auch begleitend zum Instrumental- und Vokalunterricht fortzusetzen [► 4.9 Übergänge].

Das klassische Format für frühe musikalische Bildungsangebote ist der Unterricht. Obgleich erst mit dem Schulalter assoziiert, handelt es sich hier auch hinsichtlich der Zielgruppe der Klein- und Vorschulkinder um eine künstlerisch-pädagogische Lehr-/Lerntätigkeit unter professioneller Anleitung, die alle Kriterien von Unterricht erfüllt [► 3.3.1 Unterricht]. Aus Gründen der altersgerechten Ansprache entscheiden viele Musikschulen sich für andere Begriffe (Musikkurs, Musikstunde, Gruppenstunde oder auch assoziative Titel wie Musikmäuse/-käfer/-zwerge; Rasselbande o. ä.), um diese Angebotsform zu bezeichnen. Auch die Begriffe Musikalische Früherziehung für die Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen und Musikalische Grundausbildung für Kinder ab dem Grundschulalter sind noch gebräuchlich, werden aber im Fachdiskurs zunehmend ersetzt durch den Terminus Elementare Musikpraxis, teilweise mit einer Zusatzangabe für die jeweilige Altersgruppe. Hierdurch wird deutlich, dass die Herangehensweisen der Elementaren Musikpädagogik grundlegende Herangehensweisen für alle Alters- und Zielgruppen enthalten, vom Ungeborenen bis hin zu den Hochbetagten. Zwar stellt die Elementarstufe/Grundstufe zunächst die Basis für die weiterführenden Unterrichts- und Musizierformate dar, in der Praxis zeigt sich aber, dass auch eine lebenslange Musikschulkarriere im Bereich der Elementaren Musikpraxis möglich und sinnvoll sein kann und entsprechende konsekutive und altersunabhängige Angebote Elementarer Musikpraxis generiert und/oder verstärkt werden sollten.

Unterrichtsähnliche, aber durch zeitliche, räumliche oder methodische Besonderheiten abgrenzbare Formate sind Projekte [► 3.3.2 Projekte], Aufführungen inklusive der vorausgehenden Proben [► 3.3.3 Aufführungen], die sog. Situative Arbeit [► 3.3.4 Situative Arbeit] oder Klanglabore [► 3.3.5 Klanglabore], die hier ebenfalls hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen, methodisch-didaktischen Besonderheiten und Zielebenen behandelt werden. Schließlich bilden auch musiktherapeutische Settings für Kinder eine Sonderform des musikschulischen Angebots. Sie werden daher abschließend hinsichtlich ihres Beitrags zur frühen musikalischen Bildung und in Abgrenzung zu den o. g. Formen näher erläutert [► 3.3.6 Musiktherapie].

3.3.1 Unterricht

Michael Dartsch

Unterricht stellt einen organisierten Prozess und eine institutionalisierte Form des Lehrens und Vermittelns sowie des Lernens und der Auseinandersetzung im Bereich eines bestimmten Unterrichtsgegenstandes dar. Im Falle von Instrumentalunterricht lässt sich als Gegenstand das Spielen auf dem Instrument bestimmen. Für die Elementare Musikpraxis ist es ein breiter, nicht spezialisierter Umgang mit Musik. Sowohl der Instrumental- oder Gesangsunterricht als auch die Elementare Musikpraxis zielen dabei auf ein stimmiges, sinnhaftes und erfülltes Gestalten von Musik. Für die Musiktherapie ist der Begriff des Unterrichts fraglich; zwar sind die hier angestrebten Entwicklungsziele ebenfalls mit Lernen und Auseinandersetzung verbunden, hingegen wird man hier kaum von Lehre sprechen wollen und hat es auch nicht mit einem klar bestimmten Unterrichtsgegenstand zu tun. Daher wird die Musiktherapie im vorliegenden Bildungsplan als eigene Angebotsform verhandelt [► 3.3.6 Musiktherapie].

An Musikschulen findet Unterricht regelmäßig statt und hat insofern eine Verbindlichkeit für die Lehrperson wie für die Schüler:innen. Diese Verbindlichkeit betrifft den regelmäßigen Termin ebenso wie den Ort. Auch der Unterrichtsgegenstand ist nicht beliebig verhandelbar:

- Im Frühinstrumentalunterricht an der Musikschule steht das Spielen mit und auf dem Instrument im Zentrum; gleichwohl lässt er sich nur dann in die frühe musikalische Bildung an Musikschulen einordnen, wenn es sich dabei um einen breiten Zugang zu Musik handelt [► 2.3.2 Grundlegender Unterricht auf Instrumenten]. Das heißt, dass etwa auch Singen, Bewegen, Improvisation, Körperperkussion, Hören, Sprechen und Malen als flankierende und fundierende Inhalte angezeigt sind.
- Für die Elementare Musikpraxis ist ein breiter Zugang zur Musik konstitutiv. Der Wortbestandteil „Praxis“ im Namen des Musikschulfaches korrespondiert dabei damit, dass dieser Zugang als gelebte Praxis betrieben – und dabei vermittelt und angeeignet – wird. Er schließt das Wahrnehmen von und das Nachdenken über Musik keinesfalls aus; vielmehr sind diese unverzichtbar in die Praxis integriert und können immer wieder als eigene Aktionsformen in den Vordergrund rücken. Ähnlich liegen die Dinge, wenn von Elementarem Musizieren gesprochen wird.

Nicht nur für die Musiktherapie, sondern auch für die Elementare Musikpraxis wird der Begriff „Unterricht“ gelegent-



Foto: Adobe Stock

lich kritisch gesehen. Hilfreich kann ein Blick auf die Herkunft des Wortes sein. Der Wortbestandteil „unter“ zielt hier nicht unbedingt auf eine Unterordnung der Lernenden unter die Lehrenden, vielmehr ist es im Blick auf die Etymologie plausibel, ihn im Sinne der Wendung „unter uns“ als „zwischen“ zu verstehen. So sagt er im Grunde aus, dass Unterricht ein interaktives Geschehen ist (vgl. Pfeifer, Braun, Ginschel, Hagen, Huber, Müller, Petermann, Pfeifer, Schröter & Schröter 1993b). Der Wortbestandteil „richt“ kann auf das Verb „richten“ im Sinne von „auf ein Ziel hin lenken“, „in Ordnung bringen“ oder „aufstellen“ bezogen werden und verweist dann möglicherweise auf die „Ausrichtung“ von Unterricht an Zielen, an inhaltlichen Strukturen und an inneren Ordnungen bei den Lernenden (vgl. Pfeifer, Braun, Ginschel, Hagen, Huber, Müller, Petermann, Pfeifer, Schröter & Schröter 1993a), ohne dass an ein Richten und Urteilen über Menschen gedacht werden müsste. Von daher wäre für einen Unterricht in Elementarer Musikpraxis auch die grundsätzliche Ausrichtung an Zielen verbindlich. Damit klingt denn auch Feld der Didaktik an, das hier in einem eigenen Großkapitel behandelt wird [► 2 Fachliche Fundierung].

Genau diese Ausrichtung legitimiert und prägt auch die Planung von Unterricht. Diese soll keineswegs den genauen Verlauf einer Stunde festlegen, sondern kann durch das Zusammenstellen thematisch miteinander verbundener

oder aneinander anknüpfbarer Inhalte die nötige Sicherheit für Abweichungen und spontanes Eingehen auf die Gruppe geben. Ausgangspunkt können Überlegungen dazu sein, welche Erfahrungsmöglichkeiten inszeniert werden, welche Entwicklungen weiter angeregt, welche lohnenden Musikstücke, Lieder und Tänze eingebracht und welche Freiräume für Kreativität geschaffen werden können. Dies wiederum wird davon abhängen, welche Erfahrungen schon gemacht, welche Entwicklungen schon angeregt, welche Musik schon kennengelernt und welche Freiräume von den Kindern schon genutzt worden sind. So ist jede Einzelplanung vor dem Hintergrund der vergangenen Stunden anzustellen. Insgesamt soll eine Vielfalt von Zugängen eröffnet und Einseitigkeit vermieden werden. Es kann genauso sinnvoll sein, etwas in der letzten Stunde Begonnenes weiterzuführen, wie sich zu fragen, welche Bereiche länger nicht mehr Inhalt waren. So wird Bekanntes schließlich neben Neuem stehen. Dabei sollte eine stimmige Dramaturgie angestrebt werden, die unterschiedliche Aktivitätsformen ebenso vorsieht wie den

Wechsel von ruhigeren und aktiveren Phasen. Anhaltspunkte für die Wahl von Spielthemen und Vorstellungsbildern für Unterrichtsstunden bieten die Erfahrungen der Kinder in ihrem Alltag, aber auch ihre Interessen und Fantasiethemen. So können einmal Themen, die die jeweilige Jahreszeit nahelegt, aber auch davon unabhängige Sachthemen im Zusammenhang mit Körper und Umwelt, ein anderes Mal fantastische Welten mit Zauberei und Fabelwesen im Mittelpunkt stehen. Außerdem bieten sich immer wieder einzelne Instrumente als übergreifendes Thema an. Die ausgewählten Inhalte korrespondieren im Idealfall mit bewusst verfolgten Zielen. Man weiß dann nicht nur, was man tun möchte, sondern auch mit welcher Zielrichtung. So kann ein beliebiges Aneinanderreihen verschiedener musikalischer Aktivitäten und Anregungen vermieden werden. Nicht zuletzt bedarf es einer guten Planung auch für die Auswahl der Materialien, die schließlich herausgesucht und in den Unterricht mitgenommen werden müssen.

Literatur

Pfeifer, Wolfgang; Braun, Wilhelm; Ginschel, Gunhild; Hagen, Gustav; Huber, Anna; Müller, Klaus; Petermann, Heinrich; Pfeifer, Gerlinde; Schröter Dorothee; Schröter, Ulrich (1993a): richten, ... In: Dies.: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 2. Aufl. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/richten> [10.11.2021].

Pfeifer, Wolfgang; Braun, Wilhelm; Ginschel, Gunhild; Hagen, Gustav; Huber, Anna; Müller, Klaus; Petermann, Heinrich; Pfeifer, Gerlinde; Schröter Dorothee; Schröter, Ulrich (1993b): unterrichten, ... In: Dies.: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 2. Aufl. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/unterrichten> [10.11.2021].

3.3.2 Projekte

Michael Dartsch

Neben kontinuierlichem Unterricht sind bereits in der frühen musikalischen Bildung auch Projekte denkbar. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie zeitlich begrenzt sind und ein bestimmtes Thema und/oder Ziel verfolgen. Ein naheliegendes Ziel wäre hier eine Aufführung am Ende eines Projekts [► 3.3.3 Aufführungen]. Als Themen kommen insbesondere speziellere Inhalte in Frage, denen in einem regulären Unterricht kaum so viel Zeit eingeräumt werden könnte, wie das innerhalb eines Projekts getan werden kann. Beispiele wären das gemeinsame Bauen bestimmter Instrumente, musikspezifische Schwerpunkte wie etwa Musik oder Volkstänze einer bestimmten Region und die Erarbeitung eines Musiktheaterstücks für einen bestimmten Anlass. Häufig bilden Kooperationen einen geeigneten Rahmen für Projekte [► 3.2 Kooperationen]. Die Ausrichtung von Projekten kann schließlich auch darin bestehen, eine interdisziplinäre Arbeitsweise zu verwirklichen [► 3.2.5 Kooperationen mit Jugendkunstschulen].

Einige Grundgedanken können dafür hilfreich sein, Projekte als besondere Lernmöglichkeiten zu gestalten und organisatorisch erfolgreich durchzuführen:

- Rechtliche, organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen sind frühzeitig mit der Musikschulleitung und gegebenenfalls dem Träger und dem Kooperationspartner zu klären.
- Für Projekte bedarf es einer rechtzeitigen und aussagekräftigen Ausschreibung für die Teilnehmenden beziehungsweise deren Eltern.
- Die Festlegung eines genauen inhaltlichen Schwerpunktes oder Vorhabens kann – ausgehend von dem in der Ausschreibung genannten Thema beziehungsweise Titel – partizipativ unter Einbezug aller Teilnehmenden erfolgen.
- Eine zu genaue und starre Planung erschwert die Mitgestaltung der Kinder, während größere Offenheit in der Planung das Sich-Einbringen der Kinder tendenziell eher ermöglicht.
- Die gemeinsame Beurteilung von Zwischenergebnissen bietet ein Lernfeld eigener Art für die Kinder (vgl. Rolle 2014).
- Wenn, wie es bei Projekten nicht selten der Fall ist, verschiedene Disziplinen zusammenarbeiten – etwa für Musik, Technik, Szene, Tanz und Bühnenbild beim Musiktheater –, sind frühzeitige Absprachen über Zuständigkeiten und Aufgabenverteilungen, Arbeitsformen und Fristen sinnvoll. Im Laufe des Projekts sollten Zwischenfazit ausgetauscht und eventuelle Modifikationen abgesprochen werden, damit alle stets auf dem aktuellen Stand sind.
- Ein Projekt bleibt eher in guter Erinnerung, wenn sein Abschluss als Höhepunkt oder als befriedigender Ertrag erlebt werden kann. So können die Anstrengungen in

einer Aufführung kulminieren, oder ein Bau-Kurs endet damit, dass es eine Ausstellung gibt oder alle ein Produkt mit nach Hause nehmen können.

- Von der Auswertung von Projekten lässt sich für vergleichbare Angebote lernen. Um alle Perspektiven einzubeziehen, sollten alle Verantwortlichen miteinander ins Gespräch kommen. Auch die Sicht der Kinder und der Eltern ist zu berücksichtigen.

Projekte aus dem Bereich der Elementaren Musikpraxis sind methodisch durch ähnliche Herangehensweisen gekennzeichnet wie ein Unterricht in Elementarer Musikpraxis. Sie bieten mithin die Chance, voraussetzungs offen zu arbeiten und dafür alle einzubeziehen, die dabei sein möchten. Gerade auch Kinder von Eltern, die eine langfristige Bindung scheuen, können möglicherweise – gegebenenfalls gemeinsam mit ihren Eltern – mit niederschweligen Angeboten für das Singen, Tanzen und Musizieren gewonnen werden.

Dabei muss nicht gewartet werden, dass Personen sich für Angebote der Musikschulen interessieren und anmelden. Vielmehr können mit einem aufsuchenden Ansatz Projekte in anderen Bildungs- und Kulturinstitutionen oder für bestimmte Gruppen initiiert werden. Ein solcher Ansatz, der darum bemüht ist, mit musikalischen Angeboten in die Gesellschaft hineinzuwirken, berührt sich mit der Community Music (vgl. Hill & Banffy-Hall 2017), die ohnehin Schnittflächen mit der Elementaren Musikpädagogik aufweist (vgl. Savage-Kroll 2020). Im Fokus stehen dann Menschen – in der frühen musikalischen Bildung sind dies Kinder und deren Eltern – an bestimmten Orten der Gesellschaft, denen über Partizipation eine selbstbestimmte musikalisch-kulturelle Teilhabe ermöglicht wird.

Literatur

Hill, Burkhard; Banffy-Hall, Alicia de (Hg.) (2017): Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive. Münster, New York: Waxmann.

Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research, 5 (9). https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_rolle.pdf [24.11.2021].

Savage-Kroll, Camille (2020): Community Music. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Teil 1. Lexikon. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp: Helbling, S. 56–62.

3.3.3 Aufführungen

Renate Reitingner

Aufführungen sind fester Bestandteil des Lebens und der Außenwirkung jeder Bildungseinrichtung. Nicht selten verfolgen sie ein doppeltes Ziel: einerseits stellen sie per se ein Bildungsangebot an das Publikum aus Eltern, Kindern, Kollegium, Gästen etc. dar, andererseits bieten sie ein besonders herausgehobenes Format des Kompetenzerlebens und der musikalischen Bildung für die Menschen – Kinder, Lehrkräfte, Eltern – auf der Bühne. So finden sich im Lauf eines Musikschul-, Schul- oder Einrichtungsjahres immer wieder Orte und Zeiten für Aufführungen von Erwachsenen (z. B. von externen Künstler:innen, Ensembles aus Lehrkräften, Fachkräften, Eltern, Laien) für Kinder oder auch von und mit Kindern für Kinder und Erwachsene. Sie stellen z. B. Gestaltungsergebnisse aus dem laufenden Unterricht oder Projekten vor und ziehen damit ggf. auch neues Publikum für die musikalischen Bildungsangebote an oder ermöglichen in eher konzertpädagogisch ausgerichteten Formaten auch die Interaktion zwischen Aufführenden und Publikum.

Dramaturgie/Inszenierung/Logistik

Inszenierung und Aufführung gehören zusammen, sind aber nicht dasselbe. Während die Inszenierung das geplante und geprobte Arrangement darstellt, ist die Aufführung die oft einmalige und flüchtige Performance des intendierten (oder improvisierten) Ablaufs vor Publikum (Sting 2013). Um beides gerade im Hinblick auf die junge Zielgruppe auf der Bühne und im Publikum passend und doch handhabbar zu gestalten, helfen anschauliche Titel oder ein Motto sowie gut überblickbare Rahmenhandlungen oder Geschichten (z. B. aus Kinderbüchern, gemeinschaftlich im Unterricht entwickelte Geschichten), um die Logik des Ablaufs selbsterklärend zu gestalten. Auch eine multimediale Präsentation kann Atmosphäre generieren und unterstützen. Oft steht keine ausgestattete Bühne mit Lichttechnik, Vorhang, Podesten und Hinterbühne zur Verfügung, so dass hier mit einfachen Mitteln (Beamer, Leinwände, Stellwände, Klebebandmarkierungen...) ein Raum entstehen muss, der sich von der Alltagsnutzung abhebt und als Bühne wirken kann. Angesichts des meist geringen Budgets für solche Aufführungen, empfiehlt es sich, finanziell unaufwändig zu planen, Zubehör zu leihen anstatt zu kaufen oder nach und nach in der Einrichtung einen Fundus für Aufführungen aufzubauen, der dann von vornherein eingeplant werden kann. Aufwändige Kostüme sind oft nicht nötig, auch kleine, evtl. im Unterricht oder von den Eltern angefertigte Accessoires wie Kopfbe-

Charakteristisch für Aufführungen im Bereich früher musikalischer Bildung ist die in der Elementaren Musikpädagogik und Rhythmik verankerte Verbindung der Ausdrucksmedien Musik, Sprache und Bewegung/Tanz. Die Aufführungen beinhalten eher selten bereits vorhandenes, einstudiertes Repertoire (z. B. Kindermusicals, Kinderopern o. ä.), sondern entstehen in einem kreativen Prozess, an dem die Gruppe direkt und verantwortlich in die Entwicklung von Musikstücken, Tänzern, Texten, Szene, aber auch des Bühnenbildes und ggf. der Kostüme sowie des gesamten inhaltlichen Konzepts einbezogen ist (Wüstehube 2019, 18–19). Es gilt, alle Künste, Ausdrucksformen und ggf. auch verschiedene Musikstile kunstvoll miteinander zu verknüpfen, sowohl im Erarbeitungsprozess als auch in der eigentlichen Präsentation. Das körperorientierte Musizieren steht dabei stets im Mittelpunkt, mindestens in Teilen kann auch ein improvisatorischer Charakter beibehalten werden.

deckungen, farbige Bänder oder T-Shirts entfalten ihre Wirkung; ebenso können einfache Objekte wie Reifen, Eimer, Bälle, Ballons oder Stühle zum Einsatz kommen.

Gerade in Aufführungen für und mit jüngeren Kindern und Familien soll eine intensive Verbindung zwischen Publikumsraum und Bühnengeschehen entstehen. Durch die Einbeziehung des Publikums in musikalische Aktionen (Mitsingen, Mitspielen auf elementaren/körpereigenen Instrumenten, Mitdirigieren, Quizfragen beantworten, Ratespiele spielen etc.) entsteht ein gemeinschaftliches Erlebnis, das auf allen Seiten auch die ggf. vorhandene Aufregung reduzieren kann. So können beispielsweise auch die beteiligten Kinder vor und nach ihrem Auftritt im Publikum bei ihren Familien sitzen und von dort aus auf die Bühne kommen. Inhaltlich und dramaturgisch gilt es, eine wirkungsvolle Einfachheit der Abläufe und Choreographien zu berücksichtigen. Die Kinder sollen sich ohne zu großen Probenaufwand schnell auf der Bühne zurechtfinden. Günstig ist es, von vornherein fehlertolerante Arrangements und Choreographien zu gestalten, am besten auf der Basis klarer Spielregeln oder Dirigierzeichen. Dies gilt insbesondere bei improvisierten Teilen.

Aufführungen können in kleinerem und größerem Rahmen geplant werden. Beginnend mit kurzen Sequenzen im Unter-



Foto: Kreismusikschule Bad Mündel/Jürges

richt, bei denen sich die geteilte Gruppe/Klasse gegenseitig etwas vorzeigt, über Vorführungen der Kindergruppe im Rahmen von Elternmitmach-Stunden bis hin zu längeren Performances unter Beteiligung von mehreren Kursen, Projektgruppen oder Klassen, ist alles denkbar. Regelmäßige Gelegenheiten zur Aufführung führen bei den meisten jüngeren Kindern dazu, dass sie in ihrem musikalischen Selbstbewusstsein und ihrer Persönlichkeit gestärkt werden und sollten daher unbedingt zur Förderung des Kompetenzerlebens und der Motivation zum weiteren Musizieren angeboten werden.

Nichtsdestoweniger stellen sie für die beteiligten Lehrpersonen und die Einrichtungen einen gewissen Mehraufwand dar. Um nicht den gesamten Kraftakt alleine schultern zu

müssen – häufig sind ja auch sehr viele Kinder beteiligt, müssen vor, auf und hinter der Bühne betreut werden – empfiehlt es sich, hier im Team von mehreren Kolleg:innen zu agieren und Eltern als Unterstützer:innen einzubeziehen. Viele anfallende Aufgaben (Kostüme, Bühnenbau, Technik, Programmheftgestaltung, Buffet...) können gut verteilt und delegiert werden. Auch die langfristige Reservierung von (lieber zu großzügig bemessenen) Probenzeiten und Aufführungsort entlastet die Planung und gibt Sicherheit. Zur Aufführung gehört schließlich auch das anschließende gemeinsame Feiern und Zusammensein, um die Erlebnisse Revue passieren zu lassen und die gemeinsam erbrachte Leistung zu würdigen.

Probenmethodik und Anforderungen an die Lehrperson

Die Erarbeitung von Aufführungskonzepten im Unterricht und die Probenarbeit mit jüngeren Kindern erfordern spezielle methodisch-didaktische Herangehensweisen seitens der Lehrperson. Dabei können die folgenden Aspekte als Grundprinzipien berücksichtigt werden:

- Eigenschöpferisches Handeln erhält mehr Gewicht als reproduktive Prozesse: ausführliche Explorations- und Improvisationsphasen gehen der (gemeinsamen) Festlegung der Abläufe und dem Proben/Üben des Gestaltungsablaufs voraus.

- Sensibilisierungs- und Reflexionsphasen verfeinern die Wahrnehmung: Beispielsweise kann die Gruppe geteilt werden und sich gegenseitig vorführen und Feedback geben. Dadurch wird auch das Sprechen über Musik und Kunst differenziert.
- Ein vorbereiteter Raum und der Einsatz von geeigneten Materialien und Objekten wirkt als Impulsgeber im Unterricht und bei den Proben.
- Die Lehrperson wirkt im Unterricht und bei den Proben vorbildhaft, macht sich aber konsequent überflüssig: die

Rolle als Dirigent:in oder Regisseur:in kann schon frühzeitig und auch an jüngere Kinder abgegeben werden.

- Jede Stunde/Probe beginnt mit einem Warm-up für Körper und Kopf und beinhaltet auch im weiteren Verlauf Bewegungsphasen und Entspannungspausen, um die Motivation und Konzentration zu fördern.
- Es werden frühzeitig klare Regeln für gegenseitiges Zuhören, Beobachten, Leise sein verabredet und für deren Einhaltung (auch durch die Kinder selbst) gesorgt.
- Der Spielfluss wird möglichst wenig unterbrochen: Zur Unterstützung und Verdeutlichung werden nonverbale Interventionen genutzt oder sehr prägnante Spielregeln und Differenzierungsangebote formuliert.

- Die Vergabe von Rollen und evtl. Sonderaufgaben auf der Bühne erfolgt im Prozess der Erarbeitung durch Beobachten und geschicktes Aufgreifen der von den Gruppenmitgliedern eingebrachten Ideen und Impulse.
- Video- und Audioaufnahmen von Zwischenergebnissen dienen der Motivation und können zur anschließenden Sichtung und Planung der weiteren Gestaltungsarbeit genutzt werden.

Für alle Aufführungen mit Kindern gilt: Aus dem regelmäßig angebotenen „Vorzeigen-Dürfen“ und der wertschätzenden Entgegennahme durch Eltern und Publikum sollte kein „performativer Imperativ“ (Niebuhr 2019) resultieren. Kein Kind muss vor-spielen oder vor-machen, aber alle dürfen mit-spielen und mit-machen.

Literatur

Niebuhr, Janosch (2019): Die Wahrheit über Kinderaufführungen. In: Schlaflos. Das Familienblog der F. A. Z. <https://blogs.faz.net/schlaflos/2019/06/13/die-wahrheit-ueber-kinderauffuehrungen-1723/> [22.03.2022].

Sting, Wolfgang (2013): Inszenierung. In: Kulturelle Bildung online. <https://www.kubi-online.de/artikel/inszenierung> [22.03.2022].

Wüsthube, Bianca (2019): „...etwas, was in keine Schachtel passt!“ – Aspekte künstlerischer Präsentationen im Fachbereich Elementare Musikpädagogik (EMP) an der Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich. Eine Fallstudie. Kefermarkt: Studio Weinberg.

3.3.4 Situative Arbeit

Michael Dartsch

In vielen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ist der sogenannte Situationsansatz für die pädagogische Arbeit leitend. Von seiner Idee her steht dieses Konzept in einer gewissen Spannung zu einem Unterricht, der von außen und von der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung abgekoppelt in diese hineingetragen wird. Denn einer der Grundsätze lautet, dass in realen Lebenssituationen gelernt werden soll. Dazu beobachten die Erzieher:innen die Kinder, um einerseits deren Entwicklung einzuschätzen und andererseits Themen herauszufiltern, die als Schlüsselsituationen bedeutsame Aspekte des Lebens der Kinder in sich bergen. Diese werden schließlich in das Zentrum der pädagogischen Arbeit gerückt. Die Kinder sollen lernen, diese Situationen zu verstehen und mitzugestalten und sich dabei weiterzuentwickeln. Die Planung ist offen und prozesshaft, um den Kindern und den Eltern Partizipation zu ermöglichen. Aufbauend auf einer fortlaufenden Auswertung und Dokumentation werden jeweils neue Schritte festgelegt (vgl. Preissing & Heller 2019).

Nahe an diesem Grundansatz ist die Situative Arbeit der Elementaren Musikpraxis. Auch sie bezieht ihre Themen aus Situationen, die in den Einrichtungen beobachtet und als bedeutsam eingeschätzt werden. Auch Musik und Tanz besitzen ein Potenzial für die Gestaltung und Verarbeitung von Situationen. So können etwa aus Situationen heraus spontan Wahrnehmungsspiele angeregt werden, die weitere Nuancen von etwas Bestimmtem erlebbar machen. Explorieren Kinder ihre Umwelt auch im Hinblick auf akustische Eigenschaften, so lassen sich solche Prozesse mit geeigneten Hinweisen und Anregungen begleiten. Wo Kinder selbst musikalisch kreativ tätig werden, bietet sich die Möglichkeit, dies aufzugreifen und weiterzuführen. Aber auch wenn sich Kinder malend, knetend, bauend oder im szenischen Spiel mit einem Thema auseinandersetzen, kann musikalisch im Sinne einer Transformation (Krämer 2018) daran angeschlossen werden. Zu bestimmten Themen können außerdem immer wieder Lieder, Tänze, Improvisationsanregungen und Hörbeispiele angeboten werden. Nicht zuletzt können Kinder und Erwachsene in ein gemeinsames Spielen eintreten, ohne dass sich dadurch der Charakter von Unterricht [► 3.3.1 Unterricht] einstellt.

Auch für Situative Arbeit im Bereich der Musik stellt sich die Planung offen und prozesshaft dar. Ausgehend von Beobachtungen werden im Team Situationen und Themen identifiziert, die in der Einrichtung bearbeitet werden sollen. Auf

dieser Basis kann die musikpädagogische Fachkraft darüber nachdenken, welche Beiträge musikalischer und tänzerischer Art passend wären. In Frage kommt das ganze Spektrum möglicher Aktivitäten der Elementaren Musikpraxis. Lieder bieten neben dem Text auch eine Ebene des musikalischen Gehalts. Freie Improvisationen mit Stimme und Instrumenten können Emotionen wie Angst und Mut, soziale Konstellationen wie Streit und außermusikalische Handlungselemente wie die Tätigkeiten auf einer Baustelle aufgreifen. Dies gilt auch für Körperbewegungen und Tanz. Musik, die zum jeweiligen Thema einen Bezug ermöglicht, kann auch zur hörenden Beschäftigung mit diesem Thema einladen.

Der Umgang mit Musik wird dabei als Praxis vollzogen und erlebt, nicht in erster Linie als Lernstoff – nicht zuletzt korrespondiert dies mit der Bezeichnung „Elementare Musikpraxis“. Das bedeutet aber nicht, dass musikpädagogische Ziele hintangestellt werden. Grunderfahrungen mit dem Umgang mit Musik sollten auch in einer solchen Arbeitsweise begünstigt werden. Im Verlauf der Auseinandersetzung mit einem Thema wiederholen sich bestimmte musikalische Aktivitäten und ermöglichen eine Verfeinerung und die Ausdifferenzierung entsprechender Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände. Auch die Situative Arbeit erlaubt die Begegnung mit vielfältigen kulturell geprägten Produkten – die sich gegebenenfalls an Themen entzündet haben, wie sie gerade auch in der Einrichtung virulent sind. Die partizipative Arbeitsweise lädt die Kinder schließlich auch dazu ein, eigene Impulse einzubringen. Diese sind es ja letztlich sogar,



Foto: Adobe Stock

die erst zur Auswahl der entsprechenden Schwerpunkte geführt haben. Auch eine Partizipation der Eltern ist wie im Situationsansatz der Frühpädagogik denkbar, denn auch von ihnen ausgehend können sich Themen für die musikalische Arbeit ergeben [► 4.8 Elternpädagogik].

Für eine solche Arbeit sind geeignete organisatorische Rahmenbedingungen wichtig. Besprechungen der Mitarbeiter:innen in den Einrichtungen mit der musikpädagogischen Fachkraft sind unabdingbar. Ideal ist es, wenn diese trotz ihrer Verortung in der Musikschule in gewisser Hinsicht auch als Mitglied des Teams angesehen wird und sich auch so versteht. Dies wird sicher begünstigt, wenn der Besuch in der Einrichtung sich nicht auf eine Stunde in der Woche beschränkt. Der Kooperationsvertrag kann eine bestimmte Zahl von Stunden in einer Einrichtung der Kindertagespflege vorsehen. Es kann dann geregelt sein, dass die Lehrperson innerhalb dieses Zeitkontingents sowohl Unterrichtsstunden in Elementarer Musikpraxis anbieten als auch situativ arbeiten kann.

Von Regelungen solcher Art sollte die Zusammenarbeit insgesamt profitieren. Insbesondere wird der Alltag der Kinder in der Einrichtung dabei vielfältig von Musik durchwoben sein. Dies ist speziell für Einrichtungen mit Musikprofil gewinnbringend; das Angebot der Musikschule erlaubt es ihnen, ihre konzeptionellen Ziele mit entsprechender fachlicher Expertise zu verfolgen.

Literatur

Krämer, Oliver (2018): Musik und andere künstlerische Ausdrucksformen als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann, S. 341–348.

Preissing, Christa; Heller, Elke (Hg.) (2019): Boldaz-Hahn, Stefani; Köpnick, Jana; Krüger, Angelika; Macha, Katrin; Schallenberg-Diekmann, Regine; Urban, Mathias; unter Mitarbeit von Beyersdorff, Sabine; Durand, Judith; Heimgaertner, Henriette; Priebe, Michael; Schweitzer, Christine: Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 5. Auflage, Berlin: Cornelsen.

3.3.5 Klanglabore

Johanna Schönbeck

Das Klanglabor ist ein offenes zusätzliches Angebot zu regulären Musikpraxis-Stunden. Es richtet sich an Kinder im Alter von etwa drei bis sechs Jahren und kann im Kita-Bereich oder an Musikschulen angesiedelt sein. Während in anderen Modellen der Elementaren Musikpraxis normalerweise eine größere Gruppe als Einheit angeleitet und geführt wird, bietet das Klanglabor die Möglichkeit, dass Kinder sich eigenständig und individuell mit Instrumenten und Musik beschäftigen. Die Inhalte Instrumentenkunde und Improvisation stehen hierbei im Vordergrund.

Entstanden ist die Idee des Klanglabors, weil sich gezeigt hat, dass in den üblichen Musikpraxis-Stunden mit zehn und mehr Kindern die Zeit oft nicht dafür reicht, Instrumente in Ruhe und umfangreich auszuprobieren. Gerade für Kinder im Kindergartenalter ist aber dieses freie Spiel mit einem Gegenstand eine wesentliche Form des Lernens. Das Klanglabor schafft Abhilfe, indem es hierfür einen Raum bietet.

Der Grundgedanke dabei ist, dass sich die Kinder ausgiebig mit verschiedenen Instrumenten vertraut machen können, von einem ersten Erkunden und Ausprobieren bis hin zu vertiefendem „Üben“. Sie erforschen Klänge, entwickeln und erweitern ihre Klangvorstellung und experimentieren motorisch und kognitiv mit unterschiedlichen Arten der Klang-erzeugung.

Was dient als Rahmen oder kann hilfreich sein?

Zeit und Raum: Das Klanglabor findet idealerweise in einem großen Raum mit wenigen Kindern zeitgleich statt. Als zeitlicher Rahmen bieten sich 60–90 Minuten an, in denen das einzelne Kind jeweils eine selbstgewählte Zeitspanne anwesend ist. Das Klanglabor sollte regelmäßig und im Optimalfall mehrmals pro Woche geöffnet sein.

Material: Es braucht für ein Klanglabor eine Grundausstattung an Instrumenten: sowohl solche des Elementaren Instrumentariums, die den Kindern aus den Musikstunden bekannt sind, als auch möglichst verschiedene (Orchester-)Instrumente, beispielsweise Gitarren, Geigen, Block- und Querflöten. Oft können ausrangierte, aber noch gut spielbare Instrumente im Klanglabor sinnvoll eingesetzt werden.

Zusätzlich denkbar sind selbstgebaute Instrumente und alle Arten von klangerzeugenden Materialien.

Aufnahme- und Wiedergabemöglichkeiten sind eine zusätzliche Bereicherung.

Freiwilligkeit: Jedes Kind entscheidet selbst, ob und wie lange es sich im Klanglabor aufhält. Es wählt sich selbst ein Instrument, mit dem es sich beschäftigen möchte. Oft wird das gerade bei jüngeren Kindern ein Instrument sein, das in der letzten Musikstunde vorkam, also ansatzweise bekannt ist. Im Klanglabor kann sich das Kind dann vertiefend mit diesem Instrument beschäftigen, es in seiner eigenen Zeit weiter erkunden.

Manche Kinder spielen für sich und beschäftigen sich allein mit einem Instrument; andere etablieren Spielformen, an denen alle beteiligt werden. So wird zum Beispiel oft der Reihe nach abwechselnd gespielt, damit es nicht zu laut wird. Dabei und auch bei Dirigier-Spielen organisieren sich die Kinder selbst. Dank der kleinen Gruppe ist das für sie möglich.

Grundregeln: Wir behandeln die Instrumente sorgsam. Wir nehmen Rücksicht auf die anderen Kinder.

(An-)Leitung: Die leitende Person hat zum einen organisatorische Aufgaben. Sie steuert die Anwesenheit der Kinder beziehungsweise die Gruppengröße und ist eventuell für die Herausgabe der Instrumente verantwortlich. Bei Bedarf gibt sie vorsichtig Hilfestellung bei der Spielweise.

Rolle und Aufgabe der Lehrperson ist es, jederzeit bereit zu sein, um Fragen der Kinder zu beantworten und auf Aufforderung hin „mitzuspielen“. Dabei kann sie behutsam musikalische Impulse geben oder die Wahrnehmung der

Welche Inhalte sind Schwerpunkte des Klanglabors?

Exploration: Ein Instrument darf, vorausgesetzt es geschieht behutsam und ohne Beschädigung, auf alle erdenklichen Weisen gespielt und auf seine Klangmöglichkeiten hin untersucht werden. Alles kann ein Instrument sein. Experimente sind ausdrücklich erwünscht. Selbstverständlich kann auch die (Sing-)Stimme frei eingesetzt werden.

Improvisation: Bei der Beschäftigung mit den Instrumenten und der Stimme ist jede erklingende Musik Improvisation, sei es, dass sie sich aus den Klangexperimenten eines einzelnen Kindes entwickelt oder dass sie mit einfachen Spielregeln in der Gruppe entsteht. Eine Fortsetzung bis hin zur Komposition ist denkbar.

Instrumentenkunde: Mit Blick auf den Frühinstrumentalunterricht können die Kinder im Klanglabor wesentliche Eigenschaften verschiedener Instrumentengattungen kennenlernen und für sich selbst in Ruhe ausprobieren, welche Arten der Klangerzeugung – auch motorisch – ihnen persönlich die größte Freude bereiten.

Hören/Lauschen: Es kann ergiebig sein, in den Klanglabor-Ablauf immer wieder auch Stille-Momente einzubauen und zum Beispiel bewusst auf Klänge im Raum zu lauschen.

(Rollen-)Spiel: Ähnlich wie im sonstigen Freispiel in der Kita, findet ein Kind im Klanglabor die Gelegenheit, sich selbst einen Rahmen für die Auseinandersetzung mit einem Instrument zu geben. Es versenkt sich in sein gegenwärtiges Tun.

Kinder für weitere Aspekte öffnen. Außerdem reflektiert sie musikalisch und verbal die Aktionen der Kinder. So entsteht ein Reden in Musik – zwischen den Kindern und der Lehrperson, aber auch zwischen den Kindern untereinander – und ein Reden über Musik. Hierfür sollte die Klanglabor-Leitung idealerweise eine musikpädagogisch ausgebildete Person sein. Ein situativer Ansatz ist wesentlich [► 3.3.4 Situative Arbeit].

Mehrere Kinder können sich gemeinsam und selbstorganisiert ein Szenario schaffen. Sie stellen sich dann selbst die Spielregeln auf, zum Beispiel für eine Gruppenimprovisation. Oft werden Konzerterlebnisse nachgestellt oder Musikerinnen und Musiker imitiert. Mitunter dauert dann der Aufbau einer „Bühne“ länger als die anschließende Musik. Auch das darf im Klanglabor als Auseinandersetzung mit der Musikwelt seine Zeit und seinen Platz haben.

Eine Herausforderung für das Klanglabor bleibt die räumliche und akustische Situation. Die mögliche Anzahl der Kinder hängt sehr von der Raumgröße und der akustischen Beschaffenheit des Raumes ab. Eventuell lassen sich mit Ständern und Tüchern akustische Nischen für einzelne Kinder schaffen. Wenn sie sehr auf sich selbst und ihr Instrument konzentriert sind, macht es aber vielen Kindern wenig aus, dass um sie herum durcheinander gespielt wird. Wichtig ist, dass jedes Kind die Möglichkeit hat zu sagen oder zu zeigen, wenn es ihm zu laut wird, und auch hier die Kinder selbst eine Lösung finden.

Die jeweiligen Gegebenheiten werden für ein Klanglabor unterschiedliche Abläufe und Regeln erzeugen. In jedem Fall sollen die Kinder an der Entwicklung partizipieren können. Durch die offene Form dauert es unter Umständen eine Weile, bis sich das Angebot etabliert hat, doch dann ist es eine große Bereicherung für die eigenständige musikalische Entwicklung der Kinder.



Foto: Adobe Stock

3.3.6 Musiktherapie

Cordula Reiner-Wormit

Musiktherapie ist eine praxisorientierte Wissenschaftsdisziplin, welche Musik gezielt zum Einsatz bringt, um im Rahmen der therapeutischen Beziehung seelische, körperliche und geistige Gesundheit u. a. von Kindern wiederherzustellen, zu erhalten und zu fördern. Sie steht in enger Wechselwirkung zu verschiedenen Wissenschaftsbereichen, insbesondere der Medizin, den Gesellschaftswissenschaften, der Psychologie, der Musikwissenschaft und der Pädagogik (Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft 1998).

Musiktherapie als sinnvolles Ergänzungsangebot an Musikschulen wurde 2008 vom Verband deutscher Musikschulen anerkannt und in den fakultativen Fächerkatalog aufgenommen. In der Potsdamer Erklärung „Musikschulen im Wandel. Inklusion als Chance“ wird neben inklusiver Musikpädagogik auch auf musiktherapeutische Angebote hingewiesen (VdM 2014) um Barrierefreiheit sowie Teilhabemöglichkeiten zu erweitern und Empowerment von u. a. Kindern mit Einschränkungen, in Risikolagen bzw. in emotionalen oder sozialen Krisen spezifisch zu unterstützen (Holzwarth 2017). Selbstredend können musiktherapeutische Bemühungen die inklusionspädagogischen Strukturen an Musikschulen niemals ersetzen und wollen auch nicht als Adresse bzw. Auffangbecken verstanden werden für alle Kinder, welche als „behindert“ oder „im Verhalten schwierig“ gelten und daher als besondere pädagogische Herausforderung erlebt werden. Kinder mit Entwicklungsverzögerungen in kognitiven, emotionalsozialen, körperlichen oder sprachlichen Bereichen, bei denen ein musikalisches Interesse vorhanden ist und das Erleben von Musik sowie die Förderung von musikalischen Kompetenzen das entscheidende Anliegen und Ziel darstellen, sollen selbstverständlich musikpädagogisch fundierten Unterricht erhalten (Reiner-Wormit & Holzwarth 2020).

Wenn es jedoch darum geht, mit Kindern gezielt und professionell an nicht-musikalischen Zielsetzungen, jedoch mit Musik als nonverbalem Ausdrucks- und Kommunikationsmittel zu arbeiten, können akademisch ausgebildete Musiktherapeut:innen mit ihrer klinischen Expertise einen effektiven und differenzierten Beitrag leisten. Mit dem Fach Musiktherapie an Musikschulen werden auf niederschwellige und barrierefreie Weise Kinder erreicht und begleitet, bei denen Gesundheitsförderung und therapeutische Zielsetzungen im Vordergrund stehen bzw. präventive Maßnahmen zum Einsatz kommen sollen, um weiteren bzw. schwerwiegendere Entwicklungsbrüchen oder -krisen vorzubeugen.

An dieser Stelle ist es hilfreich, den Begriff Prävention etwas genauer zu differenzieren (Hurrelmann, Klotz & Haisch 2014, 36): Primäre Prävention meint universelle Maßnahmen, welche prinzipiell für jedes Kind nützlich sind und die versuchen, Fehlentwicklungen oder das Entstehen von Krankheit von vornherein zu verhindern. Sie setzt zu dem Zeitpunkt an, wenn noch keine Auffälligkeiten oder Symptome bestehen.

Hier leistet die Elementare Musikpraxis mit ihrem ganzheitlichen Ansatz und ihrer kindheitspädagogischen Expertise große Dienste. Natürlich gibt es auch spezielle musiktherapeutische primärpräventive Konzeptionen wie z. B. Trommelpower nach A. Wölfl (Roisch & Wölfl 2018) oder „Echt stark“ nach A. L. Prechtel (Prechtel 2018).

Sekundäre Prävention beginnt im Frühstadium einer Entwicklungsstörung, dient der Früherkennung von Krankheiten und will verhindern, dass pathologische Entwicklungen fortschreiten bzw. sich Störungen manifestieren oder chronifizieren. An eben diesem Punkt setzt Musiktherapie an Musikschulen an – auch vor dem Hintergrund wachsenden Bedarfs



an psychosozialer Unterstützung im Kinder- und Jugendbereich aufgrund von zunehmender Vulnerabilität von kindlicher Entwicklung (Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft 2021). Akademisch ausgebildete Musiktherapeut:innen haben ein grundlegendes entwicklungspsychologisches und psychopathologisches Wissen, um Entwicklungskonflikte und Lernblockaden bei Kindern zu erfassen und diesen im (musik)schulischen Alltag inkl. aller Kooperationspartner:innen wie Kindertageseinrichtungen, Schulen, Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren, Unterkünfte für geflüchtete Familien u. a. m. niederschwellig und gezielt zu begegnen. Musiktherapie ermöglicht so einen direkt verfügbaren, individuell differenzierten Entwicklungsraum („sicherer Ort“ bzw. „safe place“) für Kinder in Entwicklungskrisen (vgl. Kok 2020 bzw. Lutz Hochreutener 2018, 17) und kann diese effektiv auffangen, bevor sich schwerwiegende Störungen entwickeln (Vorbeugung von Pathogenese, Verringerung der Risikofaktoren) – und das mit dem so wirksamen, schöpferisch-kreativen und Selbstwirksamkeitserleben fördernden Ausdrucks- und Kommunikationsmedium Musik (Salutogenese, Stärkung der Schutzfaktoren und der kindlichen Resilienz). Dies alles ist möglich „in einem Haus, in dem Musik zuhause ist“ (Holzwarth, Kok & Reiner-Wormit 2019). Oft können Eltern mit Sorge vor Stigmatisierung therapeutische Unterstützung auf diese Weise offener bzw. mit weniger Hemmungen in Anspruch nehmen, was wiederum eine wichtige präventive Funktion hat. Aufsuchende musiktherapeutische Angebote der Kooperationseinrichtungen bergen das Potenzial, Kinder mit Unterstützungsbedarf direkt in ihrer sozialräumlichen Lebenswelt zu erreichen, deren Bezugspersonen den Zugang zu präventiven bzw. gesundheitsfördernden Maßnahmen nicht eigenständig finden würden – ein wichtiger Aspekt in Bezug auf Chancengerechtigkeit.

In den Methoden von Musiktherapeut:innen und Lehrpersonen der Elementaren Musikpädagogik gibt es viele Gemeinsamkeiten: Es kommen vielfältige, leicht spielbare Musikinstrumente, Musikspiele, Spiel- und Bewegungslieder sowie weitere Medien wie Malen, Materialien oder Bilderbücher zum Einsatz. Es gibt viel Raum für freie Bewegungsideen, szenisches Spiel und musikalische Improvisation. Mitunter wird situativ auf Einfälle und Ideen des Kindes bzw. der Gruppe reagiert, ohne dass dabei die jeweils therapeutische bzw. pädagogische Zielsetzung aus den Augen verloren, sondern – im Gegenteil – indem diese auf individualisiert abgestimmte Weise verfolgt wird (in der Musiktherapie würde man hier

allerdings nicht von „spontanen Methoden“, sondern eher von „Interventionen“ sprechen). Musik wird als emotionales Ausdrucks- und nonverbales Kommunikationsmittel verstanden und angeboten. Sowohl die pädagogische als auch die therapeutische Haltung ist von Aufmerksamkeit, Feinfühligkeit, Achtsamkeit und professioneller Responsivität gekennzeichnet. Im musiktherapeutischen Sprachgebrauch würde man hier lediglich mehr den Begriff der „Resonanzfähigkeit“ verwenden sowie psychodynamisch geschult mit Wahrnehmungen aus dem Konzept von Übertragung und Gegenübertragung arbeiten.

Entscheidende Unterschiede sind zum einen die Qualifikation der Fachkraft: Sowohl Elementare Musikpädagogik als auch Musiktherapie sind eigenständige Studiengänge mit BA- oder MA-Abschluss. Entsprechende Angebote sollten aus fachlicher Verantwortung, zur Qualitätssicherung und aus Respekt vor der jeweiligen Disziplin stets nur von entsprechend akademisch ausgebildeten Kolleg:innen durchgeführt werden. Zum anderen – wie oben beschrieben – unterscheidet sich die (mit den Bezugspersonen) vereinbarte Zielsetzung des musikalischen Angebots ganz wesentlich: Ist Musik bzw. vielfältig-musikalischer Kompetenzerwerb das vorrangige Ziel (EMP) oder ist sie kreativ-wirksames Mittel zur Förderung überwiegend nicht-musikalischer Zielsetzungen (MT)? Natürlich hat Elementare Musikpraxis nie nur die musikalische, sondern immer auch die Gesamtentwicklung von Kindern im Blick. Und Musik wird innerhalb von musiktherapeutischen Settings nicht ausschließlich als Mittel zum Zweck funktionalisiert, sondern das Erleben von Musik und der persönliche musikalische Ausdruck haben auch eine Bedeutung für sich – wenn auch in der Regel ästhetische Bewertungen oder musikalischer Kompetenzerwerb tatsächlich keine Rolle spielen.

Bei aller Klarheit und Differenzierung in der Abgrenzung des jeweiligen Auftrags gilt es an dieser Stelle jedoch auch festzuhalten, dass bei manchen Kindern beide Bedarfe gleichzeitig bestehen können. Hier spricht dann natürlich auch nichts dagegen, parallel ein musikpädagogisches sowie ein musiktherapeutisches Angebot der Musikschule zu nutzen: z. B. die Teilnahme eines Kindes an einer Gruppe für Elementare Musikpraxis und außerdem ein Einzelmusiktherapeutisches Setting. Auch in der aufsuchenden Arbeit in Kooperationseinrichtungen wie Kitas, Grundschulförderklassen, Grundschulen, Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, Einrichtungen für geflüchtete Familien, Frauenhäuser und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe müssen beide Ansätze keineswegs „entweder-

oder“ gedacht oder konzipiert werden, sondern können je nach Bedarf abwechselnd, parallel oder im Rahmen eines spezifisch interdisziplinären Tandemangebots gestaltet werden – solange Auftrag, Zielsetzung, Titel und Inhalt des Angebots klar mit allen Beteiligten abgesprochen und in sich stimmig sind sowie die Qualifizierung der Durchführenden dazu passt (VdM 2020).

Der Schweregrad der Beeinträchtigung spielt per se keine Rolle bei der Entscheidung, ob ein elementar musikpädagogisches oder musiktherapeutisches Angebot an der Musikschule gemacht werden sollte: Auch (Klein-)Kinder mit schwerster Mehrfachbehinderung haben ein Bedürfnis nach musikalischem Erleben und Lernen – und folglich ein Recht auf didaktisch abgestimmten Kompetenzerwerb. Kinder in vulnerablen Phasen, in persönlichen oder familiären Krisen – auch ohne offensichtliche Einschränkung bzw. Diagnosen – profitieren von Einzel- oder Gruppenmusiktherapie. Trotzdem gilt es anzuerkennen, dass Kinder mit körperlichen oder kognitiven Einschränkungen, mit traumatischen Erlebnissen oder aus Familien in Risikolagen (chronische Erkrankung eines Elternteils, niedriger sozialökonomischer Status, Fluchterfahrung, etc.) bezüglich ihrer Entwicklung besonders komplexen Entwicklungsanforderungen ausgesetzt sind und eines keineswegs stigmatisierenden, jedoch sehr achtsamen Blickes zur Bereitstellung einer optimalen, barrierefreien, positive Erfahrungen begünstigende Umgebung bedürfen.

Auch auf institutioneller Ebene können Musiktherapeut:innen an Musikschulen zu einer inklusiven Entwicklung beitragen: Hand in Hand mit den musikpädagogischen Kolleg:innen, mit denen sie eine inklusive Haltung und ein Selbstverständnis von Musikschule der Vielfalt verbindet, begreifen sie den interdisziplinären Austausch als Chance und schätzen auch auf der kollegialen Ebene Heterogenität und Vielfalt als Bereicherung. Verbindendes und Trennendes, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Zielsetzung, Methoden und Haltung können ausgetauscht, diskutiert und gegenseitig erfahrbar gemacht werden (Mensch & Steffan 2020) [► 4.2 Dimensionen der Vielfalt]. Nähe und Verbundenheit werden erlebt und gleichzeitig der Respekt und die Achtung vor der jeweilig anderen Expertise der Nachbardisziplin spürbar und anerkannt. So wird das Neben- und Miteinander pädagogischen und therapeutischen Handelns unter dem Dach der Musikschule zu einer immensen Chance, um Angebote für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf immer differenzierter und individueller ausgestalten und abstimmen zu können (Reiner-Wormit 2017). Musiktherapeut:innen an Musikschulen stehen ihren musikpädagogischen Kolleg:innen bei Bedarf mit ihrem klinischen und fachpraktischen Wissen über Krankheitsbilder, Behinderungsformen, Verhaltensauffälligkeiten und Beziehungsdynamik kollegial unterstützend zur Seite (z. B. im Rahmen von Intervision) und werden auch in pädagogischen Tandems oder gemeinsamer Projektarbeit als hilfreiche Unterstützung im inklusionspädagogischen Prozess erlebt [► 4.6 Teamteaching und Tandemunterricht].



Foto: Adobe Stock

Foto: Adobe Stock



Literatur

Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft (1998): Definition Musiktherapie. <https://www.musiktherapie.de/musiktherapie/was-ist-musiktherapie/> [23.04.2022].

Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft (2021): Pressemeldung „Nach der Pandemie: Musiktherapie an Musikschulen fördert die seelische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, Prävention braucht mehr Angebote“. <https://www.musiktherapie.de/wp-content/uploads/2021/10/2021-10-19-PM-DMtG-und-VdM-MT-an-Musikschulen.pdf> [23.4.2022].

Holzwarth, Karin (2017): Musiktherapie zur Unterstützung des öffentlichen Auftrags an Musikschulen. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Spektrum Inklusion – wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen. Bonn: VdM, S. 115-120.

Holzwarth, Karin; Kok, Marjolein, Reiner-Wormit, Cordula (2019): Auftrag und Chancen – Musiktherapie an Musikschulen heute. Vortrag beim VdM-Musikschulkongress in Berlin (AG10). https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk19/dokumentation/ag10_bamms.pdf [23.4.2022].

Hurrelmann, Klaus; Klotz, Theodor; Haisch, Jochen (2014) (Hg.): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. 4., vollständig überarbeitete Aufl. Bern: Hogrefe.

Lutz Hochreutener, Sandra (2018): Musiktherapie im schulischen Kontext. Fakten – Herausforderungen – Chancen. In: Jordan, Anne-Katrin; Pfeifer, Eric; Stegemann, Thomas; Lutz Hochreutener, Sandra (Hg.): Musiktherapie in pädagogischen Settings. Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung. Münster, New York: Waxmann, S. 15-30.

Kok, Marjolein (2020): Der sichere Ort. Ein traumasensibles Musiktherapie-Projekt in einer Schulkoooperation. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Spektrum Musiktherapie. Grundlagen und Arbeitshilfen. Bonn: VdM, S. 123-126.

Mensch, Eva; Steffan, Karl-Heinz (2020): Zum Beitrag von Musiktherapie an einer Musikschule aus Sicht von Schulleitung und Kollegium. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Spektrum Musiktherapie. Grundlagen und Arbeitshilfen. Bonn: VdM, S. 60-64.

Precht, Anna Lisa (2018): Musiktherapeutische Prävention für 11-jährige Mädchen am Beispiel des Selbstwerts. Eine Fallstudie über das Projekt echt stark. In: Jordan, Anne-Katrin; Pfeifer, Eric; Stegemann, Thomas; Lutz Hochreutener, Sandra (Hg.): Musiktherapie in pädagogischen Settings. Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung. Münster, New York: Waxmann, S. 185-203.

Reiner-Wormit, Cordula (2017): Wechselseitig wertschätzende interdisziplinäre Zusammenarbeit am Beispiel der Musikschule Waghäusel-Hambrücken e.V. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Spektrum Inklusion – wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen. Bonn: VdM, S. 121-123.

Reiner-Wormit, Cordula; Holzwarth, Karin (2020): Zum Auftrag von Musiktherapie an Musikschulen. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Spektrum Musiktherapie. Grundlagen und Arbeitshilfen. Bonn: VdM, S. 28-34.

Roisch, Henrike; Wölfl, Andreas (2018): TrommelPower – ein musiktherapeutisches Gewaltpräventionsprojekt. Ein Projektmodell des Freien Musikzentrums e.V. München für die Arbeit an Schulen und in der Förderung mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. In: Jordan, Anne-Katrin; Pfeifer, Eric; Stegemann, Thomas; Lutz Hochreutener, Sandra (Hg.): Musiktherapie in pädagogischen Settings. Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung. Münster, New York: Waxmann, S. 79-96.

Verband deutscher Musikschulen (2014): Potsdamer Erklärung. https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdamer_erklaerung_inklusionspapier.pdf [23.04.2022].

4. Querschnittsthemen

4. Querschnittsthemen

Barbara Stiller

Themen der Gegenwart in einer sich verändernden Welt verlangen von Kultur- und Bildungsinstitutionen – und somit auch von den Musikschulen – sich als Orte und Labore eines kontinuierlichen Wandels zu begreifen. Die im Folgenden unter dem Label Querschnittsthemen zusammengefassten Kapitel verfolgen das Ziel, den Elementarbereich an Musikschulen als barrierefreien Ort für eine vielfältige und im musikalischen Sinne auch vielschichtige Gesellschaft im Hinblick auf Zukunftsfähigkeit zu hinterfragen. In Zusammenhängen mit früher musikalischer Bildung können auf diese Weise zahlreiche Schnittstellen zu verschiedenen bildungs-, gesellschafts-, kunst- und politikrelevanten Bereichen entstehen, denn auch wenn die Musik in der musikpädagogischen Arbeit mit jungen Kindern für sich wirken soll, so ist sie dennoch immer auch ein Ausdrucksmittel für die Menschen, Themen und Fragen der Gegenwart.

Für musikschemische Kontexte können dazu „große“, komplexe Themen wie nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, kulturelle Vielfalt, Anti-Diskriminierung, Gesundheit, Medienbildung etc. gehören. Mitunter sind diese mit aktuellen Forschungsthemen verbunden, in erster Linie aber spiegeln sie die Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität gesamtgesellschaftlicher Themen wider. In jedem Einzelbereich für sich können sie wiederum eine komplexe Aufgabe sein, die es im Sinne der Zielgruppen, mit denen gearbeitet wird, aufzubereiten gilt. In den folgenden Kapiteln wird dementsprechend eine Auswahl an sogenannten Querschnittsthemen explizit für die Grundfächer präzisiert. Die Zusammenstellung verfolgt das Ziel, die zahlreichen, im Kapitel „Settings“ beschriebenen Angebote gemeinsamen Musizierens stets aktuell gestalten zu können und diese zukünftig noch stärker zu einer Brücke für Menschen unterschiedlicher Herkunft und Generationen werden zu lassen. Sich im Kontext von Musikschemarbeit mit ihnen zu beschäftigen, kann dazu beitragen, die frühe musikalische Bildung entlang ihres Innovationspotenzials zukunftsfähig zu gestalten ohne dabei stimmige Identitäten preisgeben und bewährte Traditionen aufgeben zu müssen. Dies setzt seitens der Lehrenden, Mitarbeiter:innen, Leitungsebenen und nicht zuletzt auch der Lernenden selbst ein ständiges Interesse an einer kontinuierlichen Entwicklung, Veränderung und damit verbundenen Dynamik am eigenen Fach mit neuen Ansätzen, Forschungsethiken und Beziehungen voraus.



Foto: Adobe Stock

4.1 Digitalisierung

Severin Krieger

Etliche Bereiche unseres heutigen Alltags wurden und werden zunehmend digitalisiert. Spätestens mit den Lockdowns der COVID-19-Pandemie mussten sich viele Lehrpersonen mit den Möglichkeiten digitaler Unterrichtsformate auseinandersetzen und entdeckten dabei häufig überraschend positive Chancen. Diese werden im Folgenden orientiert am Dreieck Lehrkraft – Teilnehmer:innen – Eltern aufgelistet. Anschließend werden die Grenzen digitaler Hilfsmittel beleuchtet und die notwendigen Voraussetzungen aufgezeigt, um jetzt und in Zukunft im Bereich früher musikalischer Bildung an öffentlichen Musikschulen in Deutschland digital gerüstet zu sein.

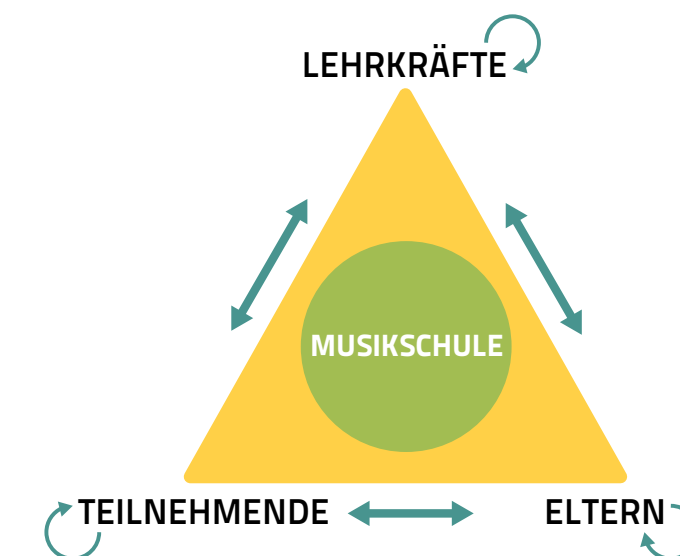
Digitale Möglichkeiten

Mit dem Begriff der Digitalisierung sollen im Folgenden alle Unterrichtsaspekte der Elementaren Musikpraxis betrachtet werden, die sich mit digitalen Mitteln um- bzw. ersetzen lassen. Um einen möglichst vollständigen Überblick aller Einsatzmöglichkeiten digitaler Hilfsmittel zu entwickeln, werden die Kontaktstellen der beteiligten Personen im Musikunterricht getrennt beleuchtet.

Lehrperson ↔ Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Mittlerweile können komplette Unterrichtsstunden als Online-Unterricht für die gesamte oder einen Teil der Gruppe an die häuslichen Bildschirme live übertragen werden. Für solche Lösungen haben sich bestimmte Anpassungen (wie z. B. kleinere Gruppen, kürzere Unterrichtszeiten und spezielle Inhalte) sowie Videokonferenz-Programme (wie z. B. „MS Musikschule“, „Zoom“, „Skype“, „doozzoo“) als günstig erwiesen. Mit neuer Technik und schneller Internetverbindung wird auch gemeinsames, nahezu verzögerungsfreies Musizieren über das Internet bald möglich sein. So ließe sich künftig die Teilnahme am Unterricht für z. B. erkrankte oder weit entfernt wohnende Gruppenmitglieder ermöglichen.

Als Blended-Learning bietet sich die Ergänzung des klassischen Unterrichts mit zusätzlichen, online zugänglichen Inhalten an, z. B. zur Wiederholung der Unterrichtsinhalte (mit Notentexten, Abbildungen, Audio-/Videoaufnahmen usw.) oder als weiterführende Hausaufgaben (in Form von Ausmalbildern, Bastelanleitungen oder Arbeitsaufträgen zum Erstellen eigener Ton- oder Videoaufnahmen etc.). Dies kann schlicht über Cloud-Server (wie „DropBox“, „Google-Drive“, „WeTransfer“) geschehen oder optisch ansprechender



mit digitalen Pinnwänden (via „Padlet“, „Wakelet“, „Task-Cards“ u. a.). Über Messenger-Dienste (wie z. B. „Whatsapp“, „Telegram“, „Signal“) ist ein solcher Austausch noch direkter möglich, aber oft datenschutzrechtlich fragwürdig. Das Zusammenschneiden von häuslichen Aufnahmen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einer Gemeinschaftskomposition oder einem Gruppenvideo (mit Anwendungen wie z. B. „Audacity“, „GarageBand“, „Shotcut“, „iMovie“) kann ein großer Motivationsanlass für die Gruppenmitglieder sein. Möglich wird künftig auch das Ergänzen des Unterrichts durch ausgewählte Tutorials und Lernprogramme für selbstgesteuertes häusliches Lernen. Vor allem für ältere Zielgruppen von Jugend bis Senioren können sich hier große Potentiale entwickeln (vgl. die Medienbox des Bundesmusikverband Chor und Orchester e.V. auf „frag-amu.de“).

Der klassische Live-Unterricht kann mit digitalen Geräten vielfältig ergänzt werden, z. B. zur Liedbegleitung durch CDs, Playalong-Tonaufnahmen, „chordbot“, „ableton live“ etc. Mittlerweile kann man seine gesamte Klangbibliothek jederzeit auf dem Smartphone parat haben und damit Unterrichtsinhalte spontan umgestalten. Mit Aufnahmeprogram-

men lassen sich gemeinschaftliche Musik- und Videoproduktionen (von Ritualliedern bis Klanggeschichten) mit einer einzelnen Gruppe oder gruppenübergreifend umsetzen. Elektronische Instrumente und Sequenzerprogramme können, wie alle anderen Instrumente, in Instrumentenvorstellungen thematisiert und ausprobiert werden. Stetig erscheinen neue Synthesizer und Midi-Controller, die statt einer Klaviatur verschiedenste intuitive Spielweisen über Berührung oder Gesten ermöglichen und dadurch zu voraussetzungslofem Musizieren einladen (z. B. „Otamatone“, „Theremini“, „Orba2“, „Dato Duo“, „Soma Terra“). Auch können interaktive Prozesse mit der Umwelt, Menschen, Pflanzen und Dingen durch synthetische Klangerzeuger angeregt werden z. B. durch Berührung (PLAYTRONICA „TouchMe“), mit Lichtquellen (PLAYTRONICA „IO-Lights“) oder über andere Sensoren („Tree-muse“). Spezielle Musik-Apps ermöglichen musikalische Phänomene nachvollziehbar und bildhaft darzustellen (z. B. Intervalle mit „Orphion“ oder Klangverläufe mit „Singing Fingers“) oder komplexe musikalische Strukturen aufzuschlüsseln (z. B. Einzelstimmen von BigBand, Chor, Orchester herausgreifen und frei kombinieren auf „klangkiste.wdr.de“). In der Arbeit mit Schwerstmehrfachbehinderungen bieten spezielle Installationen die Möglichkeit mit minimalen Bewegungen der Finger oder sogar nur mit den Bewegungen der Augen individuelle Klänge zu erzeugen (z. B. „brainfingers“, „eyegaze“, „soundbeam“).

Lehrkraft ↔ Eltern

Der Kontakt zu vielen Eltern wird durch digitale Medien deutlich erleichtert. In E-Mail-Verteilern, Chatgruppen oder Cloud-Speichern sind Informationen und Austausch jederzeit möglich, ohne einen gemeinsamen Termin zu vereinbaren. Auch Elternabende können mit wenig Aufwand online stattfinden, dafür ggf. kürzer aber mehrmals im Schuljahr. Vor allem bei kleineren Kindern sind die Eltern immer notwendig, um online bereitgestelltes Material zu finden und zu nutzen. Kurze Ton- oder Videoaufnahmen von einzelnen Stundeninhalten und Liedern sind mit einem Smartphone einfach möglich und unterstützen das familiäre Singen und Musizieren (auch ohne Notenkenntnisse).

Lehrkräfte im Kollegium

Für das Lehrkollegium bieten sich vor allem Möglichkeiten der stärkeren Vernetzung und des Austausches an, sowohl innerhalb der eigenen Musikschule als auch zwischen mehreren Musikschulen. Alle Unterlagen, Stundenthemen, Lieder, Arbeitsblätter, Bastelideen, Musikapps etc. können auf verschiedenen Wegen miteinander geteilt und bearbeitet werden. Terminfindungen via „Smart MS“, „nuudel.de“, „terminplaner6.dfn“ o. ä. und Online-Konferenzen sparen Zeit und fördern den Kontakt v. a. bei dezentral organisierten Musikschulen. Eine Einigung im Kollegium auf die gleichen Anwendungen zum Notenschreiben, Videoschnitt o. a. erleichtert die Zusammenarbeit enorm. Ohne großen Aufwand lassen sich außerdem Unterrichtsvideos erstellen und als Grundlage für kollegiales Feedback gemeinsam reflektieren.

Eltern untereinander

Auch die Eltern können sich über das Internet mittlerweile leicht vernetzen und z. B. in gemeinsamen Chatgruppen Fahrgemeinschaften absprechen oder Aufgaben für ein Musikschulkonzert untereinander aufteilen.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander

Eine Vernetzung der Gruppenmitglieder untereinander und gegenseitige Unterstützung von Lernprozessen ist wünschenswert und spätestens ab dem Jugendalter gut umsetzbar. Durch das Teilen und Zusammenfügen von künstlerischen Produkten, wie Bilder, Tonauf-



Screenshot: YouTube-Kanal der Musikschule Bad Nauheim

Foto: Adobe Stock



nahmen, Videos etc., (gemäß der Datenschutz-Grundverordnung, vgl. Europäische Union 2018) kann in allen Altersstufen das Gemeinschaftsgefühl innerhalb einer Gruppe, aber auch über mehrere Gruppen hinweg bis hin zum Gesamterlebnis einer Musikschulfamilie unterstützt werden.

Eltern ↔ Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Eltern müssen vor allem jüngere Kinder beim Hantieren mit digitalen Medien begleiten und unterstützen. Gemeinsam können Eltern und Kinder Lieder und Stundeninhalte zu Hause erleben. Weiterführende individuelle Gestaltungsideen oder Bastelaufgaben können darüber hinaus die Kreativität der Eltern animieren und musikalische Prozesse im Familienalltag anstoßen.

Nicht direkt Gegenstand des Musikunterrichts sind musikbezogene Fernseh- und Radiosendungen, Podcasts, Computerspiele oder Apps für den privaten Zeitvertreib. In der enormen Fülle der Angebote auf unterschiedlichsten ästhetischen und pädagogischen Niveaus können Gütesiegel wie der „Medienpreis LEOPOLD“ oder die „Forschungsstelle Appmusik“ Orientierung bieten.

Musikschule

Auf institutioneller Ebene bieten digitale Lösungen zunehmende Vereinfachung in der Kommunikation und der Verwaltung. Übergreifende Systeme, welche Kontaktadressen, Raumbuchung und Cloud-Speicher in sich vereinen, erleichtern den Austausch (vgl. „Smart-Musikschule“). Mit variablen Off- und Online-Angeboten könnten außerdem verschiedene ggf. neue Zielgruppen erreicht werden.

Grenzen der Nutzung digitaler Medien

Trotz der vielfältigen Möglichkeiten sollte definitiv nicht alles digitalisiert werden, was digitalisiert werden kann. Im Elementarbereich sind wichtige Grenzen für Kleinkinder zu ziehen. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung empfiehlt bei Kindern bis drei Jahren keinerlei Nutzung von Bildschirmmedien (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2019). Dementsprechend sollten in Eltern-Kind-Kursen Videos zur Erinnerung oder für Spielideen ausschließlich an die Eltern gerichtet sein und nicht an die Kinder. Für Kinder von drei bis sechs Jahren sind höchstens 30 Minuten Bildschirmzeit täglich empfohlen und für Kinder von sechs bis zehn Jahren höchstens 45 bis 60 Minuten, jeweils gemeinsam mit einer Bezugsperson. EMP-Lehrkräfte sollten für sich selbst und gemeinsam mit den Eltern klären, inwiefern sie zur Mediennutzung von Kindern beitragen möchten. Außerdem sollte die Vorbildfunktion einer Lehrkraft im Nutzen von Smartphones und u. ä. in und zwischen den Unterrichtsstunden bewusst erfüllt werden. Und Musiklehrende dürfen natürlich auch für sich entscheiden, wie viel Arbeitszeit sie selbst vor Bildschirmen verbringen können und wollen.

Grundsätzlich sollte bei allen (digitalen) Angeboten stets kritisch geprüft werden, ob sie sich mit den als solchen diskutierten Grundprinzipien der EMP vereinen lassen: spielorientiert, experimentell, kreativ, prozessorientiert, körperorientiert, beziehungsorientiert, offen (Dartsch 2002) [► 2.1 Grundlagen der Arbeit in der frühen musikalischen Bildung]. In der Gesamtheit der musikalisch-künstlerischen Erlebnisse sollte keines der Prinzipien einseitig bevorzugt oder vernachlässigt werden. So ist z. B. ein Tablet als Instrument kaum haptisch und körperlich erfahrbar und im Online-Unterricht gehen viele Nuancen nonverbaler Kommunikation verloren. Die Erfahrungen der COVID-19-Lockdowns haben gezeigt, dass digitaler

Austausch gute Chancen bietet, um Kontakt zu halten, Unterrichtsinhalte zu wiederholen und in den Familienalltag zu tragen. Jedoch stellte sich das Erarbeiten neuer Inhalte mit Kindern über Online-Formate mitunter durchaus beschwerlich dar.

Gewiss stößt man bei Gruppenmitgliedern unterschiedlichen Alters und ggf. deren Eltern auf verschiedene digitale Kompetenzen und muss sich an deren Fähigkeiten und Bereitschaft, neue Systeme und Programme zu nutzen, anpassen. Man wird im Allgemeinen mehr Menschen mit Angeboten

Voraussetzungen

Um Musikunterricht zu digitalisieren, bedarf es zunächst der richtigen Hardware. Dienst- oder Privatgeräte müssen angemessen leistungsfähig und auf aktuellem Stand sein. Je nach Einsatzgebiet reichen Aufnahmen mit dem Smartphone aus oder es werden hochwertige Mikrofone, Kameras, Videoleuchten, Lautsprecher etc. für ästhetisch ansprechende Ergebnisse notwendig. Für alle Online-Live-Angebote (streaming) bedarf es einer stabilen und schnellen Internetverbindung – vor allem, wenn in mehreren Räumen nebeneinander zeitgleich unterrichtet wird. Zusätzlich muss die nötige Software auf den Endgeräten der Lehrkraft installiert sein und mit allen Geräten der Lernenden kompatibel funktionieren. Dabei muss unbedingt sorgsam gemäß der jeweils gültigen Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) (Europäische Union 2018) mit dem Datenschutz aller Beteiligten umgegangen werden, besonders wenn Schülerinnen und

erreichen, die in jedem Browser geöffnet werden können, als mit speziellen Apps, die vorab zu installieren und einzurichten sind.

Für die Lehrkräfte wird es bei zunehmender Vernetzung wichtig, die persönliche Abgrenzung außerhalb der Arbeitszeit sicherzustellen. Wer kein Dienstgerät nutzt und dieses abends abschalten kann, muss einen gesunden Umgang mit der eigenen Erreichbarkeit finden und nach außen kommunizieren.

Schüler eigene Inhalte online teilen. Die Musikschule sollte diese Fragen fachbereichsübergreifend abklären.

Die unterschiedlichen Bereiche digitaler Lehre kann und muss keine Lehrkraft von einem auf den anderen Tag beherrschen oder sich alleine erarbeiten. Zahlreiche Fortbildungen, z. B. an Landes- und Bundesakademien der kulturellen Bildung, helfen beim Erwerb dieser neuen Fähigkeiten. Und auch innerhalb des Kollegiums sollte eine gute Vernetzung helfen, um die unterschiedlichen Vorerfahrungen auszugleichen. Der erste Schritt für technisch Unerfahrene ist meist eine konkrete Idee, wobei ein digitales Hilfsmittel überhaupt nützlich sein könnte. Im zweiten Schritt ist allerdings viel (Arbeits-)Zeit und ausreichend Übung im Umgang mit neuen Geräten notwendig, damit im Unterricht die pädagogische Arbeit der Lehrkraft nicht von der Technik absorbiert, eingeschränkt oder gar verhindert wird.

Resümee

Die Digitalisierung bringt zahlreiche Hilfsmittel für den pädagogisch sinnvollen Einsatz in Angeboten früher musikalischer Bildung der EMP mit sich. Vor allem durch jederzeit verfügbare Online-Materialien kann häusliches Musizieren und familiäre Beteiligung unterstützt werden. Schon mit einfachen Mitteln ist ein regelmäßiger Austausch und eine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler möglich. Die Risiken digitaler Medien – v. a. für Babys und Kleinkinder – sind dabei stets im Blick zu behalten. Bei Organisations- und Planungsabläufen sind zeitsparende Strukturen zu begrüßen. Grundlegende Voraussetzungen müssen dabei teilweise von den Musikschulen geschaffen und teilweise im kollegialen Austausch entwickelt und gefördert werden. Darüber hinaus muss jede Lehrkraft für ihre individuellen Unterrichtskonzepte selbst entscheiden, welche Aspekte digitalisiert werden können und sollen. Jedes digitale Hilfsmittel kann nur im passenden Rahmen und durch bewussten Einsatz pädagogisch überzeugend funktionieren.



Foto: Adobe Stock

Literatur

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2019): Pressemitteilung vom 03.12.2019: www.bzga.de/presse/pressemitteilungen/2019-12-03-digitale-medien-mit-augenmass-nutzen [10.05.2024].
- Dartsch, Michael (2002): Elementare Musikpädagogik im anthropologischen Bedingungs-feld. In: Ribke, Juliane; Dartsch, Michael (Hg.): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen, Verbindungen, Hintergründe. Regensburg: ConBrio, S. 311–327.
- Europäische Union (EU) (2018): Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO). Verordnung (EU) 2016/679 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 27. April 2016 zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten, zum freien Datenverkehr und zur Aufhebung der Richtlinie 95/46/EG. In Geltung seit dem 25. Mai 2018: <https://dejure.org/gesetze/DSGVO> [10.05.2024]

4.2 Dimensionen der Vielfalt: Handlungsansätze für ein erfolgreiches Diversity-Management an Musikschulen

Barbara Stiller

Die Wertschätzung von Vielfalt ist eine Haltungsfrage und wird in Arbeitszusammenhängen zunehmend zum Bestandteil einer gesunden Betriebskultur. Für eine solche an VdM-Musikschulen stellt sich die Frage, welche der gängigen Diversity-Bereiche für ein gutes Miteinander im Sinne von Gruppenidentität einerseits und für die individuellen Lebensentwürfe von Lernenden, Lehrenden, Mitarbeiter:innen im Sinne von Ich-Identität andererseits relevant sind (Derman-Sparks 2001, 8). Den europäischen Antidiskriminierungsrichtlinien zufolge darf in Deutschland laut Allgemeinem Gleichbehandlungsgesetz (AGG) niemand aufgrund

- der Ethnie,
- der ethnischen Herkunft,
- des Geschlechts,
- der Religion oder Weltanschauung,
- einer Behinderung,
- des Alters,
- der sexuellen Identität

benachteiligt werden (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2021, 6–8).

Als Antidiskriminierungs-Management wird ein Ansatz bezeichnet, der sich in Arbeitszusammenhängen zum einen für einen respektvollen Umgang mit Vielfalt einsetzt, Akzeptanz, Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit fördert sowie Ausgrenzungserfahrungen thematisiert und zum anderen ein entschiedenes Eintreten gegen Diskriminierung und Herabwürdigung befördert. In pädagogischen Kontexten ist ein solches Antidiskriminierungs-Management auch als Antidiskriminierungspädagogik oder vorurteilsbewusste Pädagogik bzw. vorurteilsbewusste Bildung bekannt (Eder 2018). Speziell als Anti-Bias-Ansatz wird ein intersektionaler Ansatz bezeichnet, der die verschiedenen Formen von Diskriminierung als Ausdruck gesellschaftlich ungleicher Positionen und Machtverhältnisse samt ihren vielschichtigen gegenseitigen Verstrickungen in den Blick nimmt (Anti Bias Netz 2022). Für die Arbeit an Musikschulen sollen Lernende und Lehrende unabhängig von konkreten methodischen Vorgehensweisen befähigt werden, mit vielgestaltigen Differenzen, sozialen Unterschieden und gesellschaftlichen Bedingungen umgehen zu lernen, um im

Alltag an der Musikschule und in deren kooperativen Institutionen wie Kindertagesstätten, Schulen, Einrichtungen für hochaltrige Menschen etc. Ausgrenzung und Exklusion zu thematisieren und ggf. gegen diese vorzugehen. Prozesse eines zeitgemäßen Diversitäts-Managements können dabei

Sensibilisierung für (Anti-)Diskriminierung

Eine besondere Sensibilisierung für Diskriminierungsthemen kann bei jungen Kindern bereits ab dem Alter des Spracherwerbs einsetzen. Dafür ist es erforderlich, Momente und Situationen vor Ort in der alltäglichen Arbeit kontinuierlich zu reflektieren. Für Lehrende an Musikschulen können zahlreiche Fragen exemplarisch als übergeordneter Leitfaden für die Kommunikation mit Schüler:innen, deren Eltern und Kolleg:innen dienen. Diese sind allgemein verfügbaren Methodensammlungen für Antidiskriminierungs-Ansätze entnommen und wurden für Arbeitskontexte an Musikschulen modifiziert (z. B. Stiftung SPI 2013, 66-68):

- Wie wird an der Musikschule mit Vielfalt und Verschiedenheit umgegangen?
- Zeichnet sich die Musikschule durch ein hohes Maß an Vielfalt und Verschiedenheit aus?
- Wie ausgeprägt ist die Beteiligungskultur in Gremien, und wie entwickelt ist die Identität innerhalb des Gesamtkollegiums?
- Stehen für Maßnahmen zur Förderung von Vielfalt zeitliche Ressourcen zur Verfügung?
- Welche Vernetzungen der Musikschule bestehen in der Region und in den umliegenden Sozialraum?
- Ist bekannt, wie viele Kinder, Lehrende, Verwaltungs-Mitarbeiter:innen an der Musikschule (k)einen Migrationshintergrund haben?
- Wie sieht die altersmäßige Verteilung im Kollegium aus? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen den Generationen?
- Welche religiösen und weltanschaulichen Zugehörigkeiten

Beobachtungsfragen für den Alltag an Musikschulen

Der folgende Fragenkatalog kann dabei helfen, zu einer Einschätzung darüber zu kommen, wie sensibel an einer Musikschule mit Vielfalt und Verschiedenheit umgegangen wird, wie ausgeprägt sich die Beteiligungskultur gestaltet und wie entwickelt die musikschuleigene Identität ist. Insbesondere für die musikalische Arbeit mit jungen Kindern im Gruppenunterricht der frühen musikalischen Bildung ist dafür seitens der Lehrenden eine hohe Beobachtungskompetenz erforderlich, welche gleichermaßen von Beachten, Beobachten, Zuhören, Mitfühlen etc. geprägt sein sollte.

nie abgeschlossen sein, denn das eigene Handeln sollte lebenslang reflektiert und gesamtgesellschaftlichen Fragestellungen kontinuierlich angepasst werden (Derman-Sparks 2001).

- ten unter den Kindern, Musikpädagog:innen, Verwaltungsmitarbeiter:innen sind bekannt und wie ist die Verteilung?
- Wie viele Kinder der Musikschule haben einen besonderen Förderbedarf aufgrund von Lernschwierigkeiten oder Behinderungen?
- Welche Jugendkulturen sind an der Musikschule vertreten?
- Wie ist das prozentuale Verhältnis von Mädchen, Jungen u. a. unter den Schüler:innen bzw. Männern, Frauen und Diversen im Kollegium?
- Wie viele Kinder bzw. deren Familien sind von staatlichen Transferleistungen abhängig?
- Gibt es eine ausgeprägte (bewusste oder unbewusste) Stereotypisierung von Kindern, Lehrenden und/oder Mitarbeiter:innen zu bestimmten Gruppen?
- Welche Vorurteilmuster bestehen?
- Sind Fälle bekannt, bei denen Kinder, Lehrende und/oder Mitarbeiter:innen aufgrund
 - ihrer ethnischen Herkunft,
 - ihres sozialen Status,
 - ihrer Herkunftssprache, ihres Dialekts oder wegen einer Sprechstörung,
 - ihrer Religion/Weltanschauung,
 - ihrer sexuellen Orientierung,
 - ihres Aussehens,
 - ihres Geschlechts,
 - ihrer Beeinträchtigung/Behinderung
 gehänselt, beschimpft, ignoriert, bedroht oder körperlich angegriffen wurden?

- Erleben Lernende, Lehrende, Mitarbeiter:innen die Musikschule als sicheren, angstfreien Raum, in dem sie sich wohlfühlen können?
- Ist die Musikschule barrierefrei? Wenn ja, woran macht sich das fest?
- Gibt es für Alle offen zugängliche Informationsmaterialien zu Unterstützungsangeboten bei Fragen oder Problemen in Bezug auf Beeinträchtigung, Behinderung, Geschlecht, ethnische Herkunft, rassistische Diskriminierung, sexuelle Orientierung, Religion/Weltanschauung, sozialen Status?

- Wie wird mit Diskriminierungen umgegangen (Sanktionen, Supervision, Konfliktgespräche etc.)? Wer ist dafür ggf. zuständig?
- Gibt es eine wertschätzende Haltung gegenüber der Erstsprache eines Kindes?
- Wie werden individuelle Interessen ermittelt und berücksichtigt (wird z. B. ungefragt davon ausgegangen, dass Mädchen lieber tanzen und Jungen lieber Drumset spielen oder werden sie dazu befragt)?
- Spiegelt sich die Vielfalt der Kinder zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz aller Beteiligten auch im Personal der Musikschule wider?
- Wird die Vielfalt der Herkunft, sozialen Hintergründe, Wertorientierungen und Lebenswelten eher als Potenzial oder als eher hinderlich für die 'eigentliche Arbeit' begriffen?
- Wird selbstverständlich auf eine geschlechtersensible Pädagogik geachtet (z. B. in der Verwendung von geschlechtergerechter Sprache, Hinterfragen von traditionellen Rollenbildern und praktisches Einüben von ungewohnten, geschlechtsuntypischen Aufgaben oder Tätigkeiten)?

Diversitätssensible Partizipationsstrukturen

- Gibt es funktionierende, vorurteilsbewusst agierende Vertretungsgremien an der Musikschule (Elternversammlung und -vertretung, Gesamtkonferenz, Betriebs-/Personalrat, erweiterte Schulleitung etc.)?
- Wird der Aufbau diversitätssensibler Gremienstrukturen von der Musikschulleitung aktiv unterstützt?
- Werden Fortbildungen zur Etablierung solcher Gremien genehmigt und finanziert (z. B. Workshops zu Rechten und Pflichten, Beratungsstrukturen, Leitfäden zur Konfliktberatung etc.)?
- Wie werden Minderheiten berücksichtigt? Sind diese in den Vertretungsgremien angemessen repräsentiert?
- Beteiligt sich die Musikschule an demokratiefördernden Projekten der Stadt?
- Gibt es eine Musikschulzeitung?
- Wie werden Eltern und ihre Interessen aktiv einbezogen?
- Gibt es Vertrauenslehrkräfte, Konfliktberater:innen o.ä.?
- Wird unter den Schüler:innen der Musikschule bewusst eine Beteiligungskultur gepflegt (z. B. durch einen Musikschul-Schüler:innenrat)?
- Wurde unter Beteiligung aller relevanten Akteure an der Musikschule ein gemeinsames, vorurteilsbewusstes Leitbild entwickelt?
- Werden Partizipationsprozesse evaluiert?

Identitätssensible Indikatoren

- Hat die Musikschule einen Namen?
- Ist der Hintergrund des Namens allen bekannt?
- Welches besondere Profil hat die Musikschule?
- Ist das Leitbild allen bekannt? Wird es regelmäßig partizipativ fortgeschrieben, überarbeitet und darauf hinreichend hingewiesen?
- Sind Kinder, Eltern, Lehrende, Mitarbeiter:innen stolz auf ihre Musikschule?
- Gibt es identifikationsstiftende Musikschul-T-Shirts, -Caps, -Becher, -Taschen o.ä.?
- Wurden der Musikschule in der Vergangenheit besondere Auszeichnungen verliehen?
- Hat sich die Musikschule damit auseinandergesetzt, einen Titel wie 'Musikschule der Vielfalt', 'Musikschule ohne Rassismus', 'Musikschule mit Courage' o. ä. zu erwerben?
- Wird kontinuierlich und aktiv an der Identitätsbildung einer 'Musikschule für alle' (weiter-)gearbeitet (Stiftung SPI 2013)?



Foto: Musikschule Eching/Veronika Hofer

Eine kontinuierliche sensibilisierende Konfrontation mit der eigenen Haltung ist gefragt

Eine sensibilisierende Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung ist für Lehrende, Mitarbeiter:innen an Musikschulen ein zentrales und gewolltes Element, um das (kritische) Reflektieren persönlicher Sichtweisen kontinuierlich zu hinterfragen. Nur so kann ein Bewusstsein dafür wachsen, (potenziell diskriminierende) Strukturen und eigene Verstrickungen darin zu identifizieren. Es sollen Wege zur Selbstreflexion gefunden und im positiven Fall Impulse für eine Änderung der eigenen Haltung gesetzt werden. Für ein diversitätssensibles Unterrichten ist unerlässlich, dass man sich und seinem musikpädagogischen Konzept vertraut, es regelmäßig hinterfragt und daraus resultierend entsprechende Handlungssicherheit und Souveränität ausstrahlt. Dies setzt zahlreiche Aspekte für die tagtägliche Arbeit voraus:

- Eine kontinuierliche kritische Dokumenten-Analyse der genutzten Lehr-/Lernmaterialien ist unerlässlich [► 4.4 Kriterien für eine kritisch-systematische Analyse von EMP-Lehrwerken und ergänzender Unterrichtsliteratur]. Zahlreiche Unterrichtsmaterialien sind bereits älter und haben sich unter künstlerisch-pädagogischen Aspekten für das Erlernen eines Instruments, für das Musizieren in Eltern-Kind-Gruppen oder für einen bewegungsorientierten EMP-Unterricht bewährt. Womöglich entsprechen sie aber nicht mehr einer diskriminierungsfreien Auswahl im Sinne der oben genannten Fragestellungen. Dies kann neben visuellen und grafischen Elementen aller Art auch Liedtexte sowie die Musikauswahl selbst betreffen. Nach welchen Aspekten erfolgt die Stückauswahl, welchen nationalen/internationalen Kriterien unterliegt diese, wie bunt gestaltet sich die stilistische Vielfalt, werden Kompositionen von verpönten Komponist:innen genutzt etc.?

- Ein allgemein wertschätzender Umgang miteinander sollte überall in der Musikschule und in jeder Sprache von einer diskriminierungsfreien Sprachwahl geprägt sein. Dementsprechend ist ein sprachsensibles Unterrichten für die meisten Lehrpersonen an Musikschulen selbstverständlich. Andere sind aus ihren eigenen Ausbildungszusammenhängen möglicherweise vornehmlich auf den Umgang mit korrekt angewendeter Fachsprache, Symbolsprache, Bildsprache und Bildungssprache vorbereitet, in der Verwendung ihrer Sprache in Bezug das Thema Diversitäts-Sensibilität aber noch nicht vollumfänglich versiert. Dies kann über gesprochene Sprache hinaus auch körpersprachliche und gestisch-mimische Signale betreffen, die von einem non-verbalen Agieren ausgehen und beim Gegenüber diskriminierende oder machtmisbrauchende Wahrnehmungen und Wirkungen hinterlassen. Sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch innerhalb hierarchisch organisierter Musikschul-Kollegien kann Sprache zu überhöhter Dominanz, manipulierter Einflussnahme und letztendlich auch Machtmisbrauch führen, umgekehrt aber auch Souveränität ausstrahlen und vertrauensvolle Orientierung für andere bieten.
- Ein diskriminierungsfreier Umgang im gemeinsamen Miteinander betrifft in hohem Maße auch inklusive Diskussionen. Viele Menschen denken dabei zunächst oder auch ausschließlich an die Sprachwahl sowie ihr Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen. Dass damit aber ebenso eine geschlechtsinklusive wie antirassistische Sprache gemeint sein kann, die das Denken, die Wahrnehmung der Welt und nicht zuletzt das aktive Handeln beeinflussen, ist vielen nicht hinreichend bewusst. Allen Musikschulen sollte die Verwendung einer inklusiven Sprache ein Anliegen sein, verbessert sie doch in hohem Maße die Repräsentation der Gesellschaft und verleiht all ihren Teilen eine egalitäre und respektvolle Sichtbarkeit (Amnesty International 2021, 2).
- Bilder spielen in der Kommunikation an Musikschulen eine wichtige Rolle, schließlich sind sie starke Träger von Botschaften und grafischen Symbolen. Das gilt für Fotos, Zeichnungen, Plakate, Flyer, Notate aber auch für Videos, Tutorials, Podcasts etc. Nicht zuletzt können auch Noten und grafische Partituren bildsprachliche Wirkungen entfalten. Ob in Lehrwerken, Dekorationen der Raumgestaltung, Notentexten oder CD-Covern: Formen der Diskriminierung können sich auch in Bildern zeigen und wirken auf Menschen, die sich benachteiligt fühlen, visuell oft noch stärker (Amnesty International 2021, 13).

- Nicht zuletzt sollten Lehrpersonen an Musikschulen dafür sensibilisiert werden, ihre eigene Lehrerrolle in Bezug auf Diskriminierungsthemen wie Adulismus, Machismo etc. regelmäßig zu hinterfragen. Insbesondere – aber nicht nur – in Kontexten von instrumentalem Einzelunterricht kann es zu überhöhten Erhebungen über Schüler:innen kommen, indem Klischees und Stereotype reproduziert, Haltungen belächelt und Sprache durch Beschimpfen, Belehren und/oder Schuldzuweisungen machtmisbrauchend eingesetzt wird.

Auf einer anderen Ebene kann auch der Umgang mit besonderen musikalischen Begabungen an Musikschulen ein Ausgrenzungsthema sein. Wie besonders begabte Schüler:innen bereits ab dem jungen Alter in EMP-Kursen diversitätssensibel gefördert und musikalische Potenziale kindlicher Hochbegabungen nachhaltig unterrichtet werden können, bedarf oftmals nicht nur struktureller und organisatorischer Unterstützung, sondern mitunter auch externer Beratung durch schulische Beratungsstellen, psychologische Dienste o.ä.

Mit den aufgezeigten und weiteren Widerständen verantwortungsvoll, wertschätzend und möglichst förderlich umzugehen, ist eine herausfordernde und verantwortungsvolle Aufgabe für die Zukunft der Musikschulen. Allgemein sollte es weniger darum gehen, in Einzelfällen tatsächliche oder vermeintliche Defizite der Mitarbeiter:innen auszuräumen als eine Sensibilisierung für ein kritisches Fremd- und Selbstbild zu schaffen. Nur so haben die Musikpädagog:innen, Mitarbeiter:innen, Schüler:innen, deren Eltern und nicht zuletzt auch die Musikschulleitung die Chance, eine andere Sicht auf ihr Handeln einzunehmen und ggf. auch den Anlass für Veränderung selbst zu sehen.

Literatur

- Amnesty International (2021): Leitfaden Inklusive Sprache. <https://www.amnesty.ch/de/ueber-amnesty/inklusive-sprache/inklusive-sprache-uebersicht/leitfaden-inklusive-sprache-de-v6.pdf> [01.03.2022].
- Anti-Bias Netz (2022): Anti-Bias-Ansatz. <https://www.anti-bias-netz.org/links/> [01.03.2022].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2021): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile [01.03.2022].
- Derman-Sparks, Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit jungen Kindern in den USA. https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Derman-Sparks2001_ABA-mit-jungen-Kindern-USA.pdf [01.03.2022].
- Diakonie Württemberg (2022): Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassistisch-kritische Bildungsarbeit. <http://landungsbruecken-methodenbox.de/src/files/antibias.pdf> [01.03.2022].
- Eder, Clara (2018): Gesellschaft der Vielfalt. Vorurteilsbewusste Bildung von Anfang an. In: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266816/vorurteilsbewusste-bildung-von-anfang-an/> [01.03.2022].
- Richter, Sandra (2013): Adulismus: Die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf [01.03.2022].
- Stiftung SPI/Sozialpädagogisches Institut Berlin (2013): Vielfalt gestaltet Grundschule. NÜRTIKULTI. Ein Modellprojekt stellt sich vor. Dokumentation, Handreichung und Ausblick. https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/131226_nrtikulti_online.pdf, S. 66–73 [01.03.2022].

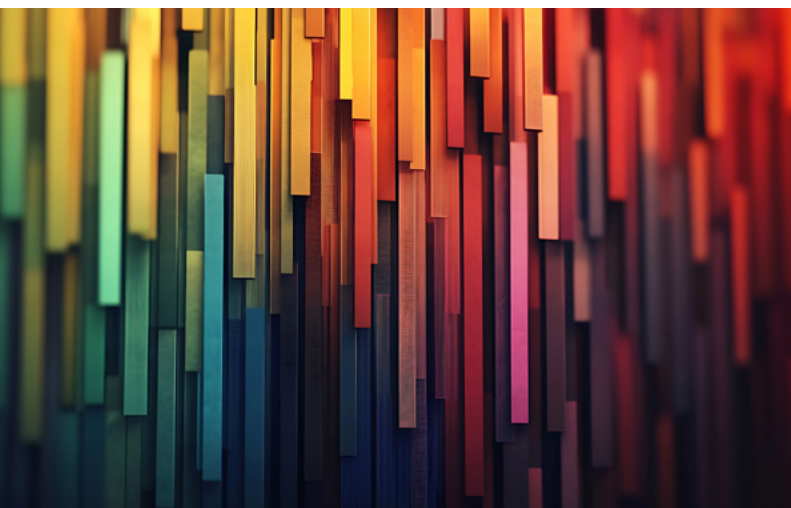


Foto: Adobe Stock

4.3 Inklusion

Robert Wagner

Mit der 2006 verabschiedeten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verbindet sich in der Auffassung vieler Menschen inhaltlich der Begriff der Inklusion (Vereinte Nationen 2006). Der in der Behindertenhilfe viele Jahre verwendete Begriff der „Integration“ wird seither in der Diskussion nahezu ausschließlich im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt und Migration verwendet.

Mit dieser inhaltlichen Zuweisung wird man jedoch weder dem Gehalt des Begriffes Inklusion, der bereits seit 1970 in der politischen Debatte um Partizipation eine Rolle spielt, noch der besonderen Rolle der UN-BRK für die Inklusion gerecht.

Neben der UN-BRK gibt es eine Vielzahl weiterer Menschenrechtskonventionen (z. B. UN-Kinderrechtskonvention, UN-Frauenrechtskonvention, UN-Antifolterkonvention). Die Anerkennung der Menschenwürde – der eigenen Würde und der Würde der anderen – und das Prinzip der Nichtdiskriminierung sind in allen Menschenrechtskonventionen von grundlegender Bedeutung. Menschenrechtskonventionen dienen dem Empowerment (Stärkung der Eigenmacht und Autonomie) des Menschen. Sie leisten dies, indem sie Ansprüche auf Selbstbestimmung, Diskriminierungsfreiheit und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe formulieren, sie rechtsverbindlich verankern und mit möglichst wirksamen Durchsetzungsmöglichkeiten verknüpfen.

Mit der UN-BRK wurde – unter besonderer Berücksichtigung der Menschen mit Behinderung – das Recht jedes Menschen auf umfassende Teilhabe am Lernen und Leben in der Gemeinschaft unter dem Stichwort Inklusion als Menschenrecht konkretisiert. Deutschland hat die UN-BRK 2009 ratifiziert und damit die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft rechtsverbindlich beschlossen.

Inklusion als Welt- und Selbstverständnis

Inklusion ist weder ein Ziel noch ein Prozess, sondern ein Welt- und Selbstverständnis, das die Vielfalt aller Menschen anerkennt und jeden Menschen als Teil der Summe aller Menschen begreift (Teil-Sein). Jeder Mensch gehört dazu, weil er da ist. Aus diesem Verständnis und dieser Haltung heraus leitet sich für den Verband deutscher Musikschulen der Handlungsauftrag ab, im Rahmen der eigenen Zuständigkeit eine inklusive gesellschaftliche Entwicklung zu unterstützen, die den Willen zur Teil-Nahme weckt und stärkt, das Menschenrecht auf Teil-Habe umsetzt, die Möglichkeit einer individuellen Teil-Gabe fördert und deren Notwendigkeit begründet und so das subjektive Gefühl der Zugehörigkeit (Sense of Belonging) unterstützt.

Foto: Adobe Stock



Inklusion kennt nur eine Bezugsgröße, nämlich die Gesamtheit aller lebenden Menschen. Auch die Verantwortung für ungeborenes Leben ist im Weltverständnis der Inklusion mitgedacht. Inklusion ist (bislang) eine weitgehend westliche und zutiefst politische und demokratische Weltanschauung. Alle Menschen sind gleichwertige Mitglieder der menschlichen Gemeinschaft. Alle Menschen haben ein Recht auf Wahrung ihrer Würde, ein Recht auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und an Entscheidungsprozessen.

Die inklusive Entwicklung, der inklusive Prozess, besteht demnach nicht darin, Menschen zu inkludieren, sie einzubeziehen (sie sind bereits eingeschlossen), sondern gelingt durch die Beseitigung von Barrieren, die die Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben verhindern oder erschweren und der Förderung und Entwicklung und dem Recht auf Selbst- und Mitbestimmung aller Menschen im Wege stehen. Das Denken unter diesen Vorzeichen ist entscheidend anders und stellt einen Paradigmenwechsel dar, weil damit die Gesellschaft, z. B. vertreten durch Institutionen wie Musikschulen, eine Bringschuld gegenüber jedem Individuum hat.

Inklusion bezieht sich nicht nur auf Menschen mit Behinderung oder soziale Randgruppen, sondern schließt ausnahmslos und voraussetzungslos alle Menschen ein: Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Senior:innen, Menschen verschiedener sozialer Schichten und verschiedener Herkunft und Religion, Menschen mit besonderem Förderbedarf – also Hochbegabte genauso wie Menschen mit geringen Lernerfahrungen.

Jeder Mensch soll sich individuell entwickeln können, um selbstbewusst einen ihm entsprechenden Platz in (s)einer sozialen Gemeinschaft zu finden. Die Heterogenität von Menschen, die nun deutlich werden darf, wird nicht länger übersehen oder nivelliert, sondern ist als Vielfalt erwünscht und geschätzt. Sie gilt nicht als Problem, sondern als Potential für die Weiterentwicklung und Reifung der ganzen Gesellschaft ([► 4.2 Diversity Management]). Inklusives Denken und Handeln geht von dieser Haltung aus, nimmt Einfluss auf das Zusammenleben der menschlichen Gemeinschaft und trifft Aussagen zur Teilhabegerechtigkeit, z. B. im Bereich der Bildung.

Die inklusive Pädagogik geht als eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993/2019) vom Individuum aus und ermutigt es, eigene Stärken zu entdecken und auszubauen, um mit diesen Fähigkeiten eigene Lebenswege und Lebensräume selbstbestimmt gestalten zu können. Die Herausforderung für unsere Gesellschaft (und ihre öffentlichen Bildungseinrichtungen) ist es, die größtmögliche Teilhabe aller produktiv zu nutzen und die Vielfalt in der menschlichen Gemeinschaft als Chance zu erkennen. In einer inklusiven Gesellschaft respektiert jeder Mensch die Menschenwürde der Anderen und setzt sich solidarisch für die Rechte der Anderen ein.

Inklusive Musikschulen als Schulen in Bewegung

Öffentliche Musikschulen verorten sich und ihre Zuständigkeit inmitten der Gesellschaft und haben den Anspruch und die politische Aufgabe, zu einer inklusiven Entwicklung der Gesellschaft beizutragen. Sie erfüllen dies im Rahmen ihrer Zuständigkeit, der musikalisch-kulturellen Bildung, mit dem Ziel, die Teilhabemöglichkeit aller an Kulturrezeption und



Foto: Adobe Stock

Kulturproduktion zu gewährleisten. Musikschulen vollziehen die Vorgaben des Artikel 30 der UN-BRK zur Teilhabe am kulturellen Leben:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen, gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen, und treffen alle geeigneten Maßnahmen, um [dies; RW] sicherzustellen [...]. Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft“ (Vereinte Nationen 2006, Art. 30).

Mit seiner Potsdamer Erklärung (VdM 2014) und der strukturellen Verankerung eines Netzwerkes Inklusion im Bundesverband, den Landesverbänden und allen Mitgliedsschulen (VdM 2021) stellt sich der Verband deutscher Musikschulen seiner Mitverantwortung für die politisch gewollte inklusive gesellschaftliche Entwicklung. Damit geben der Verband und die in und für die Musikschule Handelnden ihre gesellschaftspolitische Neutralität auf, bei der das Musizieren als l'art pour l'art keinen Bezug zu Politik und Gesellschaft hätte, und tragen im Bereich ihrer Zuständigkeit und ihrer Möglichkeiten dazu bei, eine Welt zu gestalten, in der Chancengerechtigkeit Ziel aller ist und Machtmissbrauch keinen Platz hat.

Das gelebte Selbst- und Weltverständnis Inklusion ist kein Minderheitenthema, sondern nimmt Einfluss auf die Haltung und das soziale Verhalten der Menschen in der Gesellschaft. Die inklusive Musikschulentwicklung (VdM 2017) ist relevant für die Stabilität einer demokratischen, regelbasierten und sozialen Gesellschaft (Wagner 2021).

Literatur:

Prenzel, Annedore (1993/2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer.

Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf [03.07.2022].

Verband deutscher Musikschulen (2014): Potsdamer Erklärung. https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdamer_erklaerung_inklusionspapier.pdf [03.07.2022].

Verband deutscher Musikschulen (2021): Bundesnetzwerk Inklusion. https://www.musikschulen.de/medien/doks/Inklusion/2021_strukturpapier_netzwerk-inklusion.pdf [03.07.2022].

Verband deutscher Musikschulen (2017): Spektrum Inklusion. Wir sind dabei. Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen. Bonn: VdM.

Wagner, Robert (2021): MUSIKschule verbindet. In welcher Welt wollen wir leben ... <https://www.musikschule-fuerth.de/paedagogik-inklusion/veroeffentlichungen/musikschule-verbindet/> [29.07.2022].

4.4 Kriterien für die Auswahl von (Unterrichts-)Materialien

Barbara Stiller

Leitfaden für eine systematische Analyse von Lehrwerken und ergänzender Unterrichtsliteratur

Freude an Musik und Lust am gemeinsamen Musizieren wecken, anhaltend motivieren, erfolgreichen Unterricht für die ganze Gruppe gestalten und gleichzeitig jedes Kind individuell fördern, das sind große Herausforderungen, welche die Musikpädagog:innen der Grundfächer an Musikschulen jeden Tag aufs Neue beanspruchen. Eine ihnen geeignet erscheinende Auswahl der Unterrichts- und Lehrmaterialien spielt dabei eine zentrale Rolle (Tiedemann 2020, 314–322). Für EMP-Lehrwerke existieren bislang – im Gegensatz zu den von der Kultusministerkonferenz (KMK) ausgegebenen Richtlinien für die Genehmigung von Lehr- und Lernmitteln an allgemeinbildenden Schulen – keine Kriterienkataloge (KMK 2022). Insofern sind EMP-Lehrpersonen bei Kaufentscheidungen auf ihr individuelles Einschätzungsvermögen angewiesen, es sei denn, sie lassen sich auf kollegiale oder gar kommerzielle Empfehlungen wie „Mit unseren Materialien sind Sie auf der sicheren Seite“ ein. Sie selbst müssen entscheiden, inwieweit ein Lehrwerk dem Spannungsfeld von Vollständigkeitsanspruch und leichter Handhabung einerseits und passgenauem Zielgruppenbezug sowie weitgehendem Gültigkeitsanspruch andererseits gerecht werden kann (Rösler 2012, 49). Da die Option ‚EMP im Selbststudium‘ mitunter auf Seite der Lehrenden zwar für professionelle musik- und instrumentalpädagogische Quereinsteiger:innen, bislang aber nicht für Lernende selbst existiert, ist davon auszugehen, dass allein die Lehrenden für die Materialauswahl verantwortlich sind. Ein Ersteindruck vermittelt Sichtenden zunächst einen Einblick in das künstlerisch-pädagogische Grundverständnis, das dem Werk zugrunde liegt: Als Auswahlkriterien für Lehrwerke, Unterrichtsmaterialien und -medien bieten sich in EMP-Zusammenhängen Bezüge an zu

- bestimmten Alters- und Zielgruppen,
- formulierten Grob- und Feinzielen,
- erkennbaren Strukturen im Gesamtaufbau,
- einzelnen didaktischen Zielsetzungen,
- einem Spektrum an Inhalten, Methoden, Vorgehensweisen und Sozialformen,
- dem gewünschten emotionalen und motivationalen Klima der Unterrichtsangebote,
- außermusikalischen Themen,
- anderen Künsten im transdisziplinären Dialog zur Musik,
- Verfügbarkeit und Qualität von Zusatzmaterialien wie Ton- und Bildträgern, Arbeitsmaterialien für die Kinder, zugehörigen Musikinstrumenten, Eltern-Informationen, Transport- und Tragesystemen etc..

Neben einer möglichst passgenauen Zielgruppenorientierung inkl. der Berücksichtigung der Gruppenstärke sollten sie den Möglichkeiten und Interessen der Lernenden bestmöglich entsprechen. Ebenso müssen sie auf den persönlichen Lehrstil und die inhaltlichen, künstlerisch-pädagogischen und musikalischen Schwerpunkte der Lehrperson anpassbar sein. Nicht zuletzt sollten sie eigenen künstlerischen Ansprüchen sowie dem intersubjektiven Musik- und Kunstverständnis der Lehrperson gerecht werden (► 4.1 Musik-/Kunstverständnis]. Über solche Standardkriterien hinaus können für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien Diversity-Aspekte ebenso herangezogen werden wie die grafische Gestaltung, die haptische und Audio-Qualität der Materialien, die Handhabbarkeit mithilfe digitaler Zusatztools, Apps etc. (► 4.1 Digitalisierung, ► 4.2 Dimensionen der Vielfalt: Diversity-Management an Musikschulen; ► 4.3 Inklusion].

Auswahl zwischen allgemeinen Empfehlungen und individuellen Begründungen

Die Beschreibung zeigt schon jetzt, dass das Spektrum für die Beurteilung einer Kriteriengeleiteten Auswahl an Unterrichtsmaterialien für die EMP in der Regel individuell erfolgt und sehr vielfältig begründbar sein kann. Viele Lehrpersonen haben für sich einen zufriedenstellenden Modus für die von ihnen genutzten Unterrichtsmaterialien gefunden. Vielfältige Anregungen für die Literatúrauswahl zum Unterrichten von Grundfächern an Musikschulen bieten die Lehrpläne für einzelne Fächer und Instrumente, allgemein verfügbare Literaturempfehlungen, Rezensionen über Neuerscheinun-

gen in Verlags- und Fachzeitschriften und last but not least der kollegiale Austausch in den Musikschulen selbst. Darüber hinaus ist ein Repertoire an analytischeren Herangehensweisen – nicht zuletzt auch als Tool zur Selbstreflexion der eigenen Arbeit – durchaus zu empfehlen. Dieses sollte sich sowohl auf die Materialauswahl im Vorfeld der Unterrichtsvorbereitung beziehen als auch die Funktion der eingesetzten Lehrwerke und dazu gehörigen Lernmaterialien während des Unterrichtsprozesses selbst in den Blick nehmen.

Dem Gesamteindruck kommt eine maßgebliche Bedeutung zu

Musikpädagogische Lehrwerke für die EMP sollen nicht nur Texte, Bilder, Grafiken und Notenbeispiele mit musikalischen Anregungen in Zusammenhang mit außermusikalischen Themen liefern. Vielmehr geht es um eine Gesamtheit an komplexen künstlerisch-praktischen Anforderungen in Bereichen von Instrumentalspiel, Stimm- und Sprachbildung, Bewegung, Darstellung, Improvisation, Musikhören, Musik im Dialog der Künste, Musik und Performance etc., welche als produktive, rezeptive und reflexive Aktivitäten mit einer

EMP-spezifischen Übungs- und Aufgabenvielfalt verbunden sind. Je weniger sich ein EMP-Lehrwerk auf die Aufgabe, diese zahlreichen Aspekte unter zeitgemäßen künstlerisch-musikalischen Ansprüchen nachvollziehbar zusammenzuführen, einlässt, desto häufiger fühlen sich weniger erfahrene Lehrpersonen damit überfordert. Dies kann dann einer von mehreren Gründen gegen eine – häufig kostenintensive – Anschaffung sein.

Flexibilität als unabdingbare Kompetenz für einen passgenauen Umgang mit den Unterrichtsmaterialien

Auch wenn im Grundstufenbereich an Musikschulen die kindliche Auseinandersetzung mit den Lernmaterialien bislang weniger im vollständigen Selbststudium denn in Form häuslicher (Spiel-)Anregungen stattfindet, beurteilen die Lernenden die von der Lehrperson angebotenen Unterrichtsmaterialien mitunter mit anderen Augen und Ohren als die Lehrperson selbst. Für eine im Einzelunterricht genutzte Instrumentalschule ist es selbstverständlich; bei der

Nutzung von EMP-Lehrwerken hingegen führt es mitunter zu Verwunderung, wenn zwischen nahezu identischen Lerngruppen Unterschiede bei der Wahrnehmung im Umgang mit dem Lehrwerk deutlich werden. Umsowichtiger erscheint eine unabdingbare Kompetenz des flexiblen Umgangs mit dem Werk. Diese erfordert allerdings einige Erfahrung, ein hohes Maß an Selbstreflexion sowie ein gutes Beobachtungsvermögen während des Unterrichtens selbst.

Prozessqualität als Kriterium

Während das Wissen um kognitionspsychologische Wahrnehmungs- und Motivationsaspekte heute bereits vielfach in die Gestaltung von Schulbüchern einfließt, sind EMP-Lehrwerke häufig überwiegend von inhaltlichen Gesichtspunkten und persönlichen Prioritätensetzungen und nicht zuletzt einem ‚emotionalen Gefühl‘ der jeweiligen Autorinnen und Autoren geprägt. Rezensionen sind bei Neuerscheinungen von EMP-Literatur i. d. R. Texte, welche vornehmlich die Text- und handwerkliche Qualität des Werkes analysieren. Rezeptionsanalytische Zugänge hingegen, bei denen sich die Rezensent:innen konkret mit der Prozessqualität befassen, wie Lehrende und Lernende mit den Neuerscheinungen umgehen, sind hingegen selten. Dass in der alltäglichen Musikschularbeit auch iterative oder externe Evaluationen als Bestandteile für die Weiterentwicklung von Lehrwerken in Betracht kommen können, kann eine wichtige Idee für die

Zukunft sein. In EMP-Zusammenhängen wurde die unterrichtliche Wirkung von Lehrwerken mit Blick auf die Lernenden bislang wenig untersucht bzw. kaum publiziert. Wie lässt sich diese fehlende Rezeptionsorientierung einer Lehrmaterialanalyse erklären? Die Bedeutung des Wirkens und der Wirksamkeit der Lehrperson und somit deren Professionalisierung wird als selbstverständlich angenommen. Diese besteht aus der konkreten Art der Aktivierung und Aktivität aller Beteiligten sowie aus den vielfältigen Beziehungen, die sie gemeinsam im Unterrichtsraum knüpfen. Empirische Untersuchungen zur Rezeption von EMP-Materialien müssten also davon ausgehen, dass ein Lehrwerk in jedem Unterrichtsraum und mit jeder Gruppe nicht nur verschieden rezipiert und behandelt wird, sondern auch unterschiedliche Ergebnisse hervorbringt.

Anregungen und Kriterien für eine systematische Analyse von EMP-Werken

Für Lehrpersonen, die die Auswahl und Nutzung ihrer Lehrmaterialien überprüfen und ihre bewährten Auswahlkriterien um neue, vorurteilsbewusste Aspekte erweitern möchten, bietet sich methodisch eine Dokumentenanalyse unter selbst gesuchten Kriterien an. Die Dimensionen der Analyse können über rein fachlich-musikalische, künstlerische, musikpädagogische und grafische Aspekte hinaus auch soziale und ökonomische, kulturelle, ökologische und politische Aspekte berücksichtigen. Nachhaltigkeitsaspekte für eine

zukunftsfähige musikalische Bildung können dabei ebenso eine Rolle spielen wie auch die Berücksichtigung von Kinderrechten hinsichtlich einer globalen kulturellen Bildung etc. Dabei sollte immer zwischen den Materialien für Lehrende und für Lernende unterschieden werden. Zahlreiche Kriterien sind für eine Lehrwerkanalyse fachübergreifend gängig (Hoffmann 2019). Die folgenden wurden für die EMP-Kontexte spezifiziert und ergänzt, können aber beliebig erweitert oder reduziert werden:



Foto: VdM/Heiderich

- Angemessenheit für die Zielgruppe (Ausgangslage, Ziele, Alter, Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung etc.);
- Brauchbarkeit für die Lehrenden (erforderliches und vorausgesetztes Vorwissen, künstlerische Fähigkeiten, zeitliche Ressourcen etc.);
- Perspektive der Verfasser:innen;
- Funktionalität, Verhältnis von Konzeption, Zielsetzung, Didaktik und Methodik;
- Stellenwert (ergänzendes Material oder zentrales Leitmedium für das gesamte Unterrichtsgeschehen);
- Umsetzung methodischer Ansätze, lerntheoretischer Konzepte und bildungstheoretischer Verortungen (Verhältnis von Vorannahmen, Theorie und Praxis);
- intendierte Kompetenzen (produktive Kompetenzen durch basale Wahrnehmungs-, Experimentier-, Musizier-, Improvisations-, Sing-, Bewegungs- und Darstellungsfähigkeiten, rezeptive Kompetenzen durch Anregungen zum Hören von Musik, reflexive Kompetenzen durch Sprechen über Erlebtes, Malen zur Musik, Schreiben über Musik, soziale Kompetenzen, situative Orientierungen, Transformationskompetenz in andere Kunst- und Bildungsbereiche etc.);
- Zuschnitt auf spezifische Fertigkeiten, ein- oder mehrdimensionale Ausbildung von Fähigkeiten (fachliche Breite versus vertiefte Spezialisierung);
- Verhältnis von angeleiteten und/oder autonomen Lernprozessen;
- zum Stand der Kunst (Begründung der eigenen künstlerischen Positionierung sowie des dem Werk zu Grunde liegenden Musik- und Kunstverständnisses);
- inhaltliche Qualität und Richtigkeit der Texte, Lieder, Musikwerke, Abbildungen, Interpretationen etc.;
- Textsorte(n), Textvielfalt (Fachsprache, nutzerorientierte Sprache, Unterrichtssprache, Alltagssprache etc.);
- Zielorientiertheit, Vielfalt, Nutzwert und Innovationsgehalt der einzelnen Anregungen/Übungen;

- Einbezug aller relevanten Ausdrucksdimensionen (von der allgemeinen Wahrnehmungssensibilisierung über die Stimme, Sprache und den gesamten Körper zum Instrumentalspiel, zur Hörfähigkeit, zur vielgestaltigen Darstellung, zum Rezeptions- und Reflexionsvermögen);
- Durchführbarkeit (Lehrer:innen- und/oder lerner:innenzentriert);
- Vielfalt und Spektrum der Aufgabenstellung und Übungsformen (Bezug zu Lerntypen und Lernverfahren, Varianten, Mehrdimensionalität in der Abstimmung auf die Ziele etc.);
- Aufbau der Lektionen, der einzelnen Werkteile, der Zusatzmaterialien etc.;
- Altersangemessenheit und Schwierigkeitsgrad in Bezug auf die Lerner:innen;
- Berücksichtigung von Interkulturalität (Ziele im Bereich der Kulturvermittlung, Bearbeitung von Stereotypen und Vorurteilen, kultursensible Aspekte, Anti-Bias-Themen etc.);
- regionale Vielfalt;
- Motivationsgehalt für Lehrende und Lernende (Spiel-/Freiräume für die Lehrenden/ Spiel-/Freiräume für die Lernenden);
- Motivations- und Aufmerksamkeitslenkung (Fokus auf Fertigkeiten, auf abrufbare Kompetenzen oder allgemein(er) auf einen Umgang mit musikalischer Vielfalt, auf kreative Ressourcen, künstlerische Fähigkeiten, Transferstrategien etc.);
- Instrumente zur Erfolgskontrolle (falls ja, welche? Erhebung der Zufriedenheit, Feststellung des Lernerfolgs, Überprüfung von Lernergebnissen, Beobachtung von Transferfähigkeiten etc.);
- Handhabbarkeit und Nutzbarkeit (sachliche Voraussetzungen, Ausstattung, räumliche Bedingungen, zeitliche Ressourcen, Team-Teaching-Optionen, Handling des Materials selbst etc.);
- mediale Form generell (Buchformat, Hypertext, App, Audiobeispiele etc.);
- Illustrationen/Grafik/Bildlichkeit (was sagen die Bildauswahl und grafische Gestaltung über das Gesamtwerk aus? Wie sind diese in Bezug auf das künstlerische Gesamtgeschehen zu interpretieren?);
- Aufbau (Lehrmaterial für Lehrende, Lernmaterial für Lernende, Informationsmaterial für Eltern/Bezugspersonen), Konzeption/Konzept, Lehrer:innenhandbuch, Übungsbücher, Liederbücher, Glossare, Checklisten, Evaluationstools, Apps, Audio-/Videomaterial, Bildserien, Tutorials etc.;
- externe Bedingungen (Kosten, Preis-/Leistungsverhältnis, Verfügbarkeit etc.).

Die genannten Aspekte können als Einzelkriterien für sich stehen und allgemein in eine Gesamtbewertung einfließen. Sie können aber auch in eine sogenannte Präferenzmatrix aufgenommen und vergleichend miteinander in Beziehung gesetzt werden, um ggf. einer allgemeinen oder individuellen Priorisierung genauer auf die Spur zu kommen. Im paarweisen Vergleich wird die Frage beantwortet „Was ist wichtiger?“. Nach und nach können die Antworten zu einer strukturierten Rangfolge führen und anschließend mit eigenen Beobachtungen in der Unterrichtssituation selbst abgeglichen werden.

Literatur

Hoffmann, Ludger (2019): Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken im Bereich DaF/DaZ. http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/Lehrmittelkriterien_LH.pdf [22.02.2022].

4.5 Solperim als Beispiel für Begabtenförderung

Constanze Heller, Heike Vajen

Besonderheiten

Solperim ist eine Förderung für musikalisch begabte Kinder im Vorschulalter von fünf bis sechs Jahren. Der Name setzt sich zusammen aus SOL(misation), PER(kussion) und IM(provisation). Solperim ist ein Baustein der Begabtenförderung an der Staatlichen Jugendmusikschule Hamburg. Der Kurs geht über ein Jahr. Monatlich findet an einem Samstag ein zweistündiger Workshop statt, in dem ein Team von drei Lehrkräften im Rotationssystem unterrichtet.

Solperim schafft einen Raum, in dem Kinder mit besonderer Begabung gemeinsam auf dem hohen Niveau, das ihnen eigen ist, musizieren können.

An diesem Förderangebot können nur Kinder teilnehmen, die dazu von ihren Lehrer:innen empfohlen worden sind. Die Kinder besuchen zusätzlich weiter ihren „normalen“ wöchentlichen Grundfachunterricht (Elementare Musikerziehung, Rhythmik, Chöre etc.) Es können auch Kinder teilnehmen, die noch keinen Unterricht an der Jugendmusikschule haben. Hier greift dann das Programm „Förderung musikalischer Begabungen“.

Bei der Auswahl der Kinder gilt es zu beachten, dass Begabung nicht ausschließlich positiv auffallen muss. So kann es sein, dass ein Kind aufgrund von Unterforderung stört oder sich zurückzieht.

Auffallende Begabung kann sich in folgenden Bereichen zeigen:

- Rhythmus,
- Sauberes Singen,
- Behalten von neuem Material, z. B. Liedtexten,
- Körperkoordination,
- Kreativität.

Kinder, die aus dem Solperim-Jahr kommen, haben die höchste Vermittlungspriorität für weiterführende Angebote der Staatlichen Jugendmusikschule Hamburg.

Zielsetzungen

Die relative Solmisation ordnet und konkretisiert das Gehörte und legt ein Intonationsbewusstsein an. Beim Wahrnehmen und beim Wiedergeben von Musik sind stets mehrere Sinne einbezogen – Auge, Ohr, Kinästhetik und Motorik werden beteiligt. Die Handzeichen machen melodische Verläufe greif- und sichtbar. Eine innere Vorstellung der Tonbezüge, zunächst mit kleinem Tonvorrat, schafft die Voraussetzung zum späteren Verständnis des Notenbildes.

Die Spielbewegungen in der Perkussion schulen die Rechts-Links-Koordination, außerdem den Wechsel von Hören und Spielen, Bestimmen und Reagieren sowie das Gefühl für Zeitabläufe in der Musik. Die Kinder lernen Rhythmuselemente und Patterns kennen, die kombiniert und übereinander gelagert werden.

Improvisation ermöglicht experimentelles, prozessorientiertes Lernen. Nach einem thematischen Impuls beobachtet die Lehrkraft die Kinder: Was ist der eigene Ansatz, die eigene Idee, wie klingt „ihre“ Musik? Die Lehrkraft schafft ein vertrauensvolles Umfeld, in dem Kreativität, Spaß und Gefühle ihren Ausdruck finden. Improvisationsregeln werden erlernt, Hörerfahrungen reflektiert.

4.6 Teamteaching und Tandemunterricht

Gabriele Rüll

Kooperatives Lehren meint den Prozess der Zusammenarbeit von zwei oder mehr Lehrpersonen, mit dem Ziel, Bildungsprozesse weiterzuentwickeln und allen am Unterricht beteiligten Lehrenden und Lernenden einen optimalen Lern- und Entwicklungsraum bieten zu können. Teamteaching und Unterricht im Tandem von zwei Lehrenden (derselben oder zweier unterschiedlicher Institutionen oder Professionen) sind Beispiele für kooperative Lehrformen, die auf geteilten Werten und offengelegten Haltungen sowie der Bereitschaft, trotz ggf. unterschiedlicher Bedürfnisse und pädagogischer Vorstellungen ein gemeinsames Ziel zu erreichen, basieren. Tandemunterricht kann dabei als eine häufig praktizierte Sonderform des Teamteachings betrachtet werden: zwei Teammitglieder – oft aus verschiedenen (pädagogischen) Professionen – gestalten in unterschiedlichen Rollen gemeinsam den Unterricht. Teamteaching- und Tandemkonstellationen finden sich insbesondere in Kooperationssettings und musikalischen Bildungsinitiativen,

Chancen und Vorteile

Teams bzw. Tandems bilden Lehr- und Lerngemeinschaften, die zur gleichen Zeit dieselbe Gruppe/Klasse unterrichten, den Unterricht gemeinsam planen, durchführen und nachbereiten und die Lernenden in wechselnden Rollen begleiten, beraten und unterstützen. Unterrichtsziele, Methoden und die Umsetzung werden grundsätzlich gemeinsam entwickelt. Die Vorteile dieser Unterrichtsform liegen nicht nur in der Bündelung von Fähigkeiten und Kompetenzen der Lehrenden, sondern entfalten ihre Wirksamkeit durch die Methodenvielfalt und indem jeder Partner:in den Unterricht durch die jeweils individuellen Fähigkeiten bereichert. Unterrichten im Team ermöglicht, gezielter auf die Bedürfnisse und Potentiale aller Lernenden eingehen zu können. Größere und heterogene Gruppen, Menschen mit erhöhtem Förderbedarf u. a. m., können so individueller und umfassender betreut werden. Die Lernleistungen werden durch diese Unterrichtsform gesteigert und die Zufriedenheit bei allen Beteiligten wächst, auch durch die Möglichkeit der Arbeitsteilung. Durch kooperatives Lehren werden Formen der zwischenmenschlichen Kommunikation, der Teamarbeit und des gesellschaftlichen Lernens erlebbar. Grundwerte des menschlichen Miteinanders wie gegenseitiger Respekt und Toleranz

wo sie teils konzeptionell verankert sind oder als qualitätsstützendes Instrument fungieren (Rizzi 2010, 73; Rademacher, Siebenlist, Thomanek & Zarius 2010, 74–76)

Die Komplexität der Anforderungen machen ein kooperatives und partizipatives Lehren und Lernen auf allen Ebenen der Gesellschaft notwendig. Teamteaching und Tandemunterricht sind auch der Versuch, berufsbedingtes Wissen, pädagogische Kenntnisse, Alltagswissen, wissenschaftliche Erkenntnisse und kulturelle Erfahrungen zusammenzuführen. Schülerinnen und Schüler, Studierende und Berufstätige müssen sich zunehmend Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eigenverantwortlich und lebenslang aneignen. Insofern ist das kooperative Lehren und Lernen auch ein in konzeptioneller und methodischer Weg, einerseits das kindliche musikalische Lernen individuell zu fördern und andererseits einen institutionellen oder institutionenübergreifenden Entwicklungsprozess zu ermöglichen.

werden ebenso selbstverständlich vermittelt, wie der Umgang mit kulturellen, altersbedingten oder gesellschaftlichen Unterschieden.

Insbesondere Teams bzw. Tandems aus Lehrenden unterschiedlicher Professionen beinhalten die Chance, sich in ihren jeweiligen Kompetenzen zu ergänzen, diese zu bündeln, weiterzuentwickeln und voneinander zu lernen. Kooperationen der Musikschule mit anderen Bildungseinrichtungen bilden häufig die Grundlage für das Entstehen multiprofessioneller Teams [► 3.2 Kooperationen]. So wird es möglich, dass z. B. die Erzieherin in der Kita und eine Musikpädagogin, die Grundschullehrkraft und eine Musikschullehrkraft, die Fachkraft für Soziale Arbeit und der/die Leiter:in der Bläserklasse gemeinsam Unterricht gestalten. Insbesondere in der Frühförderung bilden Fachkräfte aus dem Gesundheitswesen, Pädagog:innen, Therapeut:innen, Spezialist:innen für frühkindliche Entwicklung und Expert:innen der Familienberatung multiprofessionelle Teams. Der ganzheitliche Ansatz der Elementaren Musikpädagogik ermöglicht Lehrkräften mit dieser Qualifikation hier eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten.

Formen der Zusammenarbeit

Das gemeinsame Unterrichten kann in unterschiedlicher und auch ständig wechselnder Form stattfinden (Lehmann & Hammel & Niessen 2012; Herzog & Rüll 2016). Hier einige Beispiele:

- Beide Teampartner:innen teilen sich die Unterrichtsgestaltung und wechseln sich in der Gruppenführung ab,
- ein:e Teampartner:in übernimmt federführend den Unterricht, der/die andere Team-partner:in beobachtet, nimmt am Geschehen teil (wie die Teilnehmenden der Gruppe/Klasse) und unterstützt durch vorbildhaftes Handeln sowie im Nachgang durch Aufgreifen, Wiederholen und Üben,
- ein:e Teampartner:in unterrichtet die (Groß-)Gruppe, während der/die andere Team-partner:in mit einer kleineren Gruppe separat arbeitet.
- der Unterricht wird von beiden Teampartner:innen in zwei etwa gleich großen Gruppen getrennt gehalten und anschließend wieder zusammengeführt,
- beide Teampartner:innen unterstützen die Kinder in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit,
- die Gruppe arbeitet selbstständig an Aufgaben, die Lehrenden unterstützen einzelne Kinder.

Gelingensbedingungen

Für einen gelingenden Unterricht im Team müssen einige wesentliche Voraussetzungen erfüllt sein:

Auf der Ebene der individuellen Lehrperson:

- Grundhaltung, dass Teamteaching und Zusammenarbeit eine Bereicherung für alle Beteiligten sind,
- Bereitschaft, weniger Autonomie in Kauf zu nehmen,
- Offenheit und Flexibilität für kurzfristige Änderungen des Unterrichtsverlaufs,
- Kommunikations- und Kritikfähigkeit,
- Veränderungsbereitschaft.

Auf der Teamebene:

- Pädagogische Vorstellungen der anderen Person werden akzeptiert und gemeinsame Haltungen werden entwickelt,
- gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung ist vorhanden,
- gegenseitige Erwartungen werden offengelegt und eine Feedbackkultur gepflegt,
- Rollen und Zusammenarbeitsformen sind geklärt.

Auf der Sachebene:

- Notwendige fachliche Qualifikationen sind vorhanden und werden eingebracht,
- Kompetenzen sind klar geregelt,
- die Teampartner:innen tragen die Verantwortung für alle Lernenden gemeinsam oder teilen sie sinnvoll auf,
- es existieren gemeinsame pädagogische Ziele auf Grundlage der Lehr-/Bildungspläne,
- offene Unterrichtsformen und verschiedene Arbeits- und Sozialformen werden praktiziert,
- Aufgaben sind in gemeinsamer Absprache verteilt oder werden geteilt erledigt.

Auf der Strukturebene (Träger/Kooperationspartner:innen, Schul- und Einrichtungsleitungen):

- Gemeinsame bezahlte Besprechungs- und Unterrichtszeit ist vorhanden und verbindlich definiert,
- freie Wahl der Teampartner:innen ist möglich bzw. bei neuen oder schwierigen Konstellationen erfolgt ein begleiteter Einstieg,
- entsprechend ausgestattete Räumlichkeiten stehen zur Verfügung, die vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit oder Arbeitsteilung ermöglichen,
- Ressourcen für Weiterbildungen und/oder prozessbegleitende Beratungen/Supervision sind vorhanden und kommen zum Einsatz,
- geeignete Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel, Förderpläne, Bildungspläne etc. stehen zur Verfügung.

Mögliche Stolpersteine und Lösungsansätze

Trotz aller Vorteile ergeben sich in der Zusammenarbeit von Teams auch immer wieder Schwierigkeiten, die für eine längerfristige und erfolgreiche gemeinsame Arbeit behoben werden müssen:

„Stolpersteine“	Lösungsansätze
Durch eine starke und/oder einseitige fachbezogene und inhaltliche Ausrichtung der einzelnen Teammitglieder kann eine Selbstbeschränkung des Teams stattfinden.	Der Austausch über die individuellen Stärken und Schwächen der Teammitglieder kann dazu führen, dass neue Inhalte und Methoden gemeinsam entwickelt und probiert werden und so das fachliche Spektrum erweitert wird.
Ein Teammitglied ist im Arbeitsgebiet nicht ausreichend qualifiziert.	Teamsituationen an sich sind nicht primär geeignet, um fachliche Defizite eines Teammitglieds auszugleichen. Es sollte daher ausschließlich im jeweiligen Fach qualifiziertes Personal eingesetzt und entsprechend weitergebildet werden.
Unterschiedliche Bewertungssysteme (insbesondere die Leistungsbewertungen in Schulen) können zu Einschränkungen bei der Gestaltung des Unterrichts führen.	Es gibt klare Absprachen, wann und wie viele Leistungsabfragen notwendig sind und wie viel Zeit für andere Unterrichtsformen zur Verfügung steht.
Die unterschiedliche Verwendung von Sprache (Fachsprache/ Fachjargon) führt evtl. zu Missverständnissen und kann sich störend auf die Kommunikation im Team auswirken.	Ein bewusster Umgang mit Sprache in der Teamkonstellation und entsprechende Vorabsprachen und Austausch sind empfehlenswert.
Unterschiedliche Standards im Unterricht und unterschiedliche Erwartungshaltungen an die zu erzielenden Ergebnisse führen zu Unzufriedenheit aller Beteiligten.	Ziele werden gemeinsam operationalisiert, Quartals-, Halb- und Jahresplanungen erfolgen gemeinsam.
Unklares Rollenverständnis, sehr unterschiedliche Erwartungen an die Zusammenarbeit oder grundsätzlich fehlende Bereitschaft zur Kooperation wirken sich negativ aus.	Kollegiale Beratung und Supervision sollten angeboten werden. Es muss auch die Möglichkeit geben, einzelne Lehrkräfte nicht für Teamkonstellationen einzusetzen. Nicht jeder ist hierfür geeignet.
Unterschiedliche Anstellungsverhältnisse und Gratifikationssysteme lassen den Wert der Arbeit unterschiedlich erscheinen.	In die Arbeitszufriedenheit muss durch vielfältige begleitende Maßnahmen sowie eine entsprechend angepasste Aufteilung von Verantwortlichkeiten investiert werden. Alle Beteiligten müssen über vertragliche und tarifliche Pflichten informiert sein.

Neben der Notwendigkeit der gemeinsamen Vor- und Nachbereitung des Unterrichts ist der grundsätzliche Wille zur Zusammenarbeit aller Beteiligten die wichtigste Grundlage. Ein offener und regelmäßiger Austausch und das Entwickeln einer gesunden Feedback- und Fehlerkultur sichern die dauerhafte Basis für die Zusammenarbeit und erzeugen einen Zuwachs an Unterrichts- und Betreuungs- bzw. Förderqualität. Der Besuch gemeinsamer Fortbildungen stärkt zudem die partnerschaftlichen Beziehungen und ermöglicht gemeinsames Handeln. Darüber hinaus sollten ggf. vorhandene unterschiedliche Lehr- und Lernpläne analysiert

und wenn möglich in einem gemeinsamen Curriculum zusammengeführt werden. Denkbar ist auch die Erarbeitung gemeinsamer Handlungsempfehlungen. Gemeinsame Projekte, bei denen alle Beteiligten etwas Neues ausprobieren, stärken die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. Werden die Ergebnisse dann auch in Aufführungen präsentiert, entfalten sie eine positive Wirkung für die Einrichtung, die Kooperationspartner:innen und die Elternschaft, und der Gewinn aus dem vermeintlich „luxuriös-teuren“ Teammodell wird auch für Außenstehende erkennbar.



Foto: Adobe Stock

Literatur

Lehmann, Katharina; Hammel, Lina; Niessen, Anne (2012): „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule, S. 195-212.

Herzog, Andrea; Rüll, Gabriele (2016): Im Tandem unterrichten. Grundsätze – Praxis – Beispiele. Eine Handreichung für Musikpädagogen, Grundschullehrkräfte und pädagogische Fachkräfte von Kitas. Nürnberg: MUBIKIN Trägerversammlung.

Rizzi, Werner (2010): Musikalische Kooperationsmodelle für Kinder im Grundschulalter von 6 bis 9 Jahren. Einleitung. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM, S. 73-74.

Rademacher, Ulrich; Siebenlist, Mirjam; Thomanek, Georg; Zarius, Karl-Heinz (2010): Angebote an ganze Schulen: Kooperationsmodelle zur musikalischen Breitenbildung. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM, S. 74-76.

4.7 Zum Kunst- und Musikverständnis

Barbara Stiller

Herangehensweisen an eine künstlerische Auseinandersetzung mit Musik können außerordentlich vielschichtig sein, so auch und vielleicht gerade in Kontexten der frühen musikalischen Bildung mit ihren zahlreichen Handlungsebenen und Aktivitätsbereichen. Der Kunstbegriff umfasst überall in den visuellen, darstellenden und musikalischen Künsten viele Strömungen, was es schwierig macht, von der (einen) Kunst zu sprechen. Schließlich hat jeder künstlerische Ausdrucksbereich, jede Strömung, jede Gattung, jedes Werk, jede Künstler:in ihre:seine eigene Wirklichkeit und versucht, diese so gut wie möglich abzubilden, zu realisieren, zu interpretieren etc. Ebenso wie die Kunstschaffenden bringen auch die Zuhörenden und die Betrachtenden ihre individuellen Wahrnehmungsstrukturen, Sichtweisen und Realitäten mit, die es ebenso unmöglich machen, von dem (einen) Kunst- oder Musikverständnis zu sprechen. In Unterrichtskontexten früher musikalischer Bildung an Musikschulen sind nicht nur die Lehrenden künstlerisch-musikalisch oftmals sehr unterschiedlich ausgebildet und sozialisiert, vielmehr ist auch jedes Kind einer Gruppe ständig (auf)gefordert, unterschiedliche Rollen als Kunstschaffender, Ausübender und Betrachter:in einzunehmen.

Die EMP hat sich in ihrer noch recht jungen Geschichte auf der Ebene von zugänglicher Theoriebildung und Forschung bislang nur peripher mit ihrem eigenen Kunst- und Musikverständnis auseinandergesetzt. Auch wenn zahlreichen Fachbüchern, Lehrwerken und anderen Veröffentlichungen aufgrund ihrer thematischen Schwerpunktsetzungen mitunter ein gewisser Zeitgeist hinsichtlich gesellschaftlicher, bildungspolitischer und/oder kulturell aktueller Sujets entnommen werden kann, findet darin kaum Positionierung hinsichtlich eines für die EMP angenommenen Kunst- und Musikverständnisses statt (Stiller 2020a, 304–309). Die Frage, was in Kontexten der EMP überhaupt Musik ist, wie sie auf wen wirkt und wer dem Fach welche Art von spezifischem Musikverständnis zugrunde legt und warum, wurde bislang nicht systematisch bearbeitet. Vielmehr wird seit den Anfängen der Grundfachangebote an Musik-

schulen – im vielerorts durchaus eigenen Interesse des Faches selbst – ein pluraler Musikbegriff als gegeben hingenommen, der nahezu alles zulässt und nichts ausschließt. Möglicherweise hat auch die umgangssprachlich salopp formulierte Option „In der EMP ist alles erlaubt, was gefällt“ bis heute dazu geführt, dass die mangelnde kritische Abhandlung auf einer fachwissenschaftlichen Ebene – anders als in Zusammenhängen des Lehramts Musik (Geuen 2018, 18–24) – offenbar nicht als dringlich erachtet wurde (Stiller 2020b, 381). Ein Grund dafür könnte das in der EMP recht funktionale Verständnis von Musik als weit fassbares Medium sein, mit dem man sich explorierend, experimentierend, improvisierend, interpretierend, gestaltend und komponierend auf produktiven, rezeptiven und reflexiven Handlungsebenen auseinandersetzen kann (Beidinger & Dartsch 2020, 5–7). Mitunter differieren einzelne Positionen zwischen einem „pluralen eher ganzheitlichen Musik- und Gestaltungsbegriff, in dem akustische, optische und bewegungsmäßig-szenische



Foto: Adobe Stock



Foto: Musikschule Eching/Veronika Hofer

Anteile miteinander verbunden sind“ (Zarius 1989, 6) und einem Musikverständnis mit der Nähe zum Orff-Schulwerk, das zwischen artifizell arrangierter, volkstümlicher und pädagogischer Musik zu verorten ist (Orff & Keetman 1951–1954). In der gelebten Praxis wird bis heute nahezu selbstverständlich ein voraussetzungsöffener Musik- und Musi-

zierbegriff verfolgt, der im Positiven davon geprägt ist, dass er seit den Anfangszeiten der Musikalischen Früherziehung an den VdM-Musikschulen in den 1960er-Jahren den Eigenwert der Musik an sich nicht in Frage stellt (Stiller 2020b, 381–386).

Verständnis für künstlerisches Agieren durch eine musikalische Auseinandersetzung mit bestehenden und neu entstehenden (Kunst-)werken

Vergleichbar mit den zahlreichen Instrumental-Lehrplänen des Verbandes deutscher Musikschulen geht es auch in dem Bildungsplan für frühe musikalische Bildungsangebote allgemein um einen Anspruch an die Musik als Kunst(form), nicht aber um eine spezifische, kriteriengeleitete, definierbare und entsprechend abprüfbare „Kunst der EMP“. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass bereits bei jungen Kindern ein allgemeines Verständnis für Kunst durch die musikalische Auseinandersetzung mit bestehenden und neu entstehenden (Kunst-)werken, Themen und Alltagshandlungen besteht. Als individuelle Eindrücke einer Idee, einer Suche, eines Lebensprozesses, einer Entwicklung, einer Denkweise o.ä.

Der Anspruch an das Musizieren liegt in der Vielfalt

Zentral ist seit Etablierung der Grundfächer an Musikschulen bis heute die Frage, mit welcher Art von musikalischen Anregungen und Aufgabenstellungen welche musikalisch-künstlerischen und musikpädagogischen Zwecke verfolgt werden. Alleine das Ziel, jungen Menschen weitreichende musikalische Erfahrungen durch nahezu alle Stile, Gattungen und Epochen der Musikgeschichte zu ermöglichen. Die Musik darf dabei für sich wirken und für spezifische Aktivitäten wie Musik und Bewegung, Musikhören, Wahrnehmen und Symbolisieren, Musik und Bodypercussion, Musik im Dialog mit anderen Künsten etc. zum Einsatz kommen. Das in den einschlägigen

werden die Anregungen von jedem einzelnen Kind individuell zum Ausdruck gebracht. Fachspezifische Handlungsoptionen und Gestaltungsparameter wie Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transformation, Improvisation, Interpretation, Komposition, Reflexion etc. können dabei in jeder einzelnen Unterrichtseinheit zum Aufbau eines solch persönlichen Kunst- und Musikverständnisses beitragen. Dieses wiederum ist bei jedem Kind einer Gruppe von dessen ebenso individueller Beurteilungs- und Urteilsfähigkeit in Bezug auf zahlreiche stilistische, historische, materialbasierte, räumliche, instrumentale u. a. Gestaltungsparameter geprägt.

Lehrwerken angebotene Spektrum der Musikauswahl ist breit angelegt, unterliegt mitunter regionalen Vorlieben und reicht vom großen Werkekanon der sogenannten Kunstmusik von der Renaissance bis zur Neuen Musik des 20. und 21. Jahrhunderts über volkstümliche Musik, Musik aus verschiedenen Regionen und Kulturen der Welt und aktuelle Populärmusik bis zu zu pädagogischen Zwecken komponierten Stücken mit nur wenigen Tönen. Auf der Ebene des Instrumentalspiels lässt sich festhalten, dass ein musikalisches Neuschaffen in EMP-Kontexten überwiegend auf der Ebene des Improvisierens und der Improvisation stattfindet.

Erweiterte künstlerische Mittel regen zu zukunftsorientierten Diskursen an

Wie können sich an Musikschulen Unterrichts- und Projektangebote für junge Kinder mit Blick auf deren eigenes Kunst- und Musikverständnis und im Kontext allgemeiner Trends der kulturellen Bildung zukünftig entwickeln? Zahlreiche Einflüsse können den Diskurs anregen, beispielsweise durch

- die verstärkte Einbeziehung populärer und internationaler Musikkulturen,
- eine verstärkte künstlerische Nutzung der für die Produktion von Musik und Kunst heute selbstverständlich relevanten digitalen und elektronischen Medien,
- eine Öffnung der EMP gegenüber anderen gesellschaftlichen Strömungen in Bereiche von Community Music, Musikvermittlung, Digitale Medienkunst, Installation, Performance o.ä.

Einigkeit herrscht weitestgehend darüber, dass künstlerisches Agieren in diesen Fachrichtungen ein oftmals prozesshaft und partizipativ angelegtes Tätigkeitsfeld ist, dessen (End-)Produkte ggf. stark kontextabhängig sind und eine komplexe Haltung sowie individuelle Expertise verlangen, die nicht allein in einem messbaren Virtuositentum zum Ausdruck gebracht werden. Dabei sollte die Musik in der Praxis der EMP beständig das bleiben, was die Menschen, die sich damit beschäftigen, selbst als Musik wahrnehmen und erleben, denn die Ausprägung eines jeden Kunst- und Musikverständnisses ist immer von individuellen Erfahrungen und Talenten derer, die sich damit befassen, gespeist. Die Lehrpersonen sind dementsprechend in besonderem Maße gefordert, solche Talente bei jedem einzelnen Kind zu be(ob)achten und entsprechend darauf zu reagieren. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Kinder und deren Eltern weiterführend für ihren späteren musikalischen Weg beraten zu können.

Literatur

Beidinger, Werner; Dartsch, Michael (2020): Aktivierungskette. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Lexikon. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 5–7.

Geuen, Heinz (2018): Musikbegriffe. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse. Münster: Waxmann, S. 18–24.

Orff, Carl; Keetman, Gunild (1950–1954): Das Schulwerk. Musik für Kinder. Mainz: Schott.

Stiller, Barbara (2020a): Kunstverständnis/Kunstbegriff. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Lexikon. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 304–309.

Stiller, Barbara (2020b): Musikverständnis/Musikbegriff. In: Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Lexikon. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 381–386.

Zarius, Karl-Heinz (1989): Musikalische Früherziehung. Stundenbilder für 2 Jahre. München/Berlin: Ricordi.

4.8 Elternpädagogik

Renate Reitinger

Eltern sind als die engsten Bezugspersonen ihrer Kinder für die Lehrkräfte der grundlegenden Musizierungsangebote und die Musikschulen und weiteren Bildungseinrichtungen unverzichtbare Partner:innen. Schon vor Beginn des eigentlichen Unterrichts- oder Kursangebots sind idealerweise sie es, die das Kind ermuntern, sich mit Musik oder einem bestimmten Instrument näher zu befassen, gemeinsam mit anderen Kindern auszuprobieren, zu spielen und zu üben und die ggf. den vom Kind geäußerten Wunsch nach musikalischer Beschäftigung dauerhaft unterstützen. Sie nehmen in der Regel Kontakt zur Musikschule oder zur Lehrperson auf, finanzieren den Unterricht, organisieren die regelmäßige Teilnahme und unterstützen alle im Umfeld des eigentlichen Unterrichts stattfindenden Aktivitäten. Beim Einstieg in den frühen Instrumentalunterricht gewährleisten sie, dass Instrumente und Musizerräume vorhanden sind und gepflegt werden und das regelmäßige Üben Teil des Familienalltags werden kann.

Der Unterricht mit Kindern spielt sich in seiner inhaltlichen Dimension im Spannungsfeld der Interessen und Bedürfnisse der verschiedenen Beteiligten ab: neben den Eltern tragen beteiligte Lehrpersonen, die Kollegien und Leitungen von Musikschule, Kindertagesstätte oder Schule Erwartungen an die musikalischen Bildungsangebote für die ihnen anvertrauten Kinder heran. Eltern und alle anderen häuslichen Bezugspersonen besitzen zudem mit ihren gesamten Einstellungen den Bildungsangeboten gegenüber, ihren Wertvorstellungen und dem daraus resultierenden Verhalten eine enorme Vorbildfunktion für ihre Kinder. Sie müssen

daher für eine wohlwollende und interessierte, von einer ausgewogenen Mischung aus Distanz und Engagement gekennzeichnete Begleitung ihrer Kinder gewonnen werden. Eine positive musikalische Entwicklung und Förderung der gesamten Persönlichkeit der Kinder kann am besten auf der Basis einer vertrauensvollen Lehrperson-Eltern-Beziehung erreicht werden. Es gilt also, zunächst bei den Eltern Interesse für den Unterricht und weitere musikalische Aktivitäten zu wecken, sie umfassend zu informieren oder auch selbst anzuleiten, sie aber gleichzeitig zu ermutigen, auch kritisch nachzufragen, wenn Klärungsbedarf besteht.

Im Umfeld der Kooperationen mit frühkindlichen Bildungsinstitutionen und allgemeinbildenden Schulen rückt zunehmend auch die Eltern- und Familienbildung als eine Mischung aus Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit in den Mittelpunkt der Aktivitäten der Musikschulpartner:innen. Maßnahmen der Eltern- und Familienbildung sollen Eltern und familiären Bezugspersonen Kompetenzen und Orientierung für die Erziehung, die Lebensführung und Freizeitgestaltung allgemein vermitteln. Neben der Stärkung von Erziehungskompetenz zielen sie aber zunächst generell auf die Förderung von Elternbeteiligung ab. Insbesondere in interkulturellen Zusammenhängen gilt es, die sog. „doppelte Bildungsdistanz“ (Fischer 2017, 150) im Sinne von Hemmschwellen, Sprachbarrieren und allgemeiner Skepsis zu überwinden. Aber auch andere Umstände führen zu einer „Schwererreichbarkeit“ der Eltern: schwierige Lebens- und Familiensituationen (z. B. Trennung, Arbeitslosigkeit, Gewalterfahrung), Zeitmangel durch starke Beanspruchung in Arbeit und Beruf, eigene ungünstige Erfahrungen in Schule und Gesellschaft, Desinteresse an musikalischer Bildung etc. Diese Hemmnisse gilt es, insbesondere in den zunehmenden Ganztagsbetreuungskonzepten in den Blick zu nehmen, da diese künftig für viele Familien die einzige Chance sein werden, im normalen Tages- und Wochenablauf in Kontakt zu musikalischen Bildungsangeboten zu kommen (Lessing 2014).

Voraussetzungen für gelingende Elternpädagogik

Elternpädagogik im „Einstiegsbereich“ der Musikschule beinhaltet vornehmlich die außerunterrichtliche Kommunikation, Beratung und Kooperation mit den familiären Bezugspersonen der Kinder, ggf. entsteht in der Folge auch ein Anwerben weiterer Interessierter und bisher unerreichter Musikschulpublika [► 3.1.3 Settings mit Familien]. Durch

Foto: Musikschule Hemmingen/Michael Löwa



den Unterricht von Kindergruppen entsteht eine Vielzahl an Kommunikationspartner:innen pro Unterrichtseinheit, so dass eine besondere Herausforderung für die Lehrperson auch darin besteht, alle Eltern und Familien überhaupt in Gänge in den Blick zu nehmen. Deshalb und weil Elternpädagogik generell eine professionelle Aufgabe der Lehrpersonen ist, wird sie innerhalb der regulären Arbeitszeiten bzw. im Rahmen der sog. Zusammenhangstätigkeiten entsprechend berücksichtigt. Die Träger und Leitungen sind gefragt, auch konzeptionell Ressourcen vorzuhalten. Professionelle Elternpädagogik beinhaltet beispielsweise auch Kenntnis von Methoden der Gesprächsführung in potenziell konflikthaften Situationen. Hierfür qualifizieren sich Lehrpersonen nicht automatisch „on the job“, sondern sollten auch Beratung/Supervision und/oder Fortbildung in Anspruch nehmen können, damit dieser Teil der Arbeit nicht als belastend erlebt und daher vermieden wird. In Teamkonstellationen [► 4.6 Teamteaching und Tandemunterricht] oder Kooperationssettings [► 3.2 Kooperationen] können die jeweiligen Partner:innen die ihrerseits etablierten Kommunikationswege nutzen und so die musikschulbezogene Elternarbeit stützen und stärken.



Foto: Adobe Stock

Grundprinzipien gelingender Elternpädagogik

Auch wenn die Verantwortlichkeiten der Musikschulen und der einzelnen Lehrpersonen für eine professionelle Elternpädagogik bestehen bleiben, hat sich inzwischen doch das Verständnis von Elternpädagogik als zielgerichteter Maßnahme der Lehrpersonen und (Musik-) Schulen in Richtung der zu bildenden Eltern eher zu einem dialogischen Zusammenwirken und gegenseitigen Voneinander-Lernen gewandelt.

- Kultur der Offenheit: Eltern werden als eigenständige Akteur:innen und bereichernde Ressource mit Kompetenzen, Talenten, Wünschen gesehen, die eine Teilhabeberechtigung beanspruchen dürfen,
- Grundhaltung des Voneinander-Lernen-Wollens: Eltern lernen von Expert:innen und von anderen Eltern und auch Expert:innen lernen von Eltern. Einseitige Lehr-Lernbeziehungen werden zu wechselseitigen und gemeinschaftlichen Lernerfahrungen; so können die besonderen Interessen, Wünsche und Talente aller Beteiligten in die förderliche Zusammenarbeit einfließen,
- Zusammenarbeit von Anfang an (vor dem ersten Konflikt): Zum Zeitpunkt der Aufnahme beginnt ein wertschätzender Austausch mit den Eltern, in dem diese über die Möglichkeiten der Mitarbeit und die Chancen der Kontaktgestaltung und Partizipation informiert werden (Stork 2011, 335-338).

Ziele von Elternpädagogik im Bereich elementarer musikalischer Bildung

Folgende Ziele können mit Hilfe der oben beschriebenen dialogischen Zusammenarbeit erreicht werden:

- Motivation zur dauerhaften Beschäftigung mit Musik im weiteren Lebenslauf: Kinder und Eltern erleben Musik und gemeinschaftliches Musizieren als relevant für ihr Leben und sich selbst als aktiv Musizierende als kompetent,

- Förderung und Unterstützung des Musizierens und Übens der Kinder im familiären/häuslichen Umfeld: Eltern sind ermutigt, informiert und in ihrer Rolle als Resonanzgebende gestärkt (Mahlert 2019, 5),
- Elterliche Partizipation am Musikschulleben: Eltern sind informiert und motiviert zum Engagement in den entsprechenden Gremien, zur punktuellen Unterstützung von Aktivitäten und Veranstaltungen und zum Einbringen ihrer Expertise und ihrer Netzwerke,
- Vertrauen in und Identifikation mit Fähigkeiten und Möglichkeiten der Musikschule: die Musikschule und ihre musikalischen Bildungsangebote und Kooperationspartner:innen sind in der (Stadt-) Gesellschaft bzw. im regionalen kulturellen Umfeld fest verankert.

Strukturen, Formate und Methoden

Damit Partnerschaften zwischen allen Beteiligten – den Eltern und ihren Kindern, den Lehrpersonen und den Eltern, den Eltern und der Musikschule bzw. Bildungseinrichtung – entstehen können, braucht Elternpädagogik geeignete Räume, Formate und Methoden. Diese müssen auf die jeweiligen Zielsetzungen und Bedürfnisse der Beteiligten abgestimmt sein und können beispielsweise folgende Formen annehmen:

Informelle Gespräche/Tür- und Angel-Gespräche

Diese stellen im Grunde kein elternpädagogisches Format dar, finden aber trotzdem in vielen Situationen statt und bieten eine gute Gelegenheit, sich kurz gegenseitig zu informieren, kleine organisatorische Details abzusprechen und regelmäßig freundlich in Kontakt zu treten. In vielen Kooperationssettings bestehen diese informellen Möglichkeiten nicht oder nur sehr eingeschränkt. Auch in der Musikschule eignen sie sich nicht für ein Erstgespräch, inhaltliche oder personenbezogene Themen oder gar zur Klärung von Konflikten, da hierfür ein geschützter Raum und mehr Zeit notwendig sind, die an dieser Stelle sonst für den Unterricht mit dem Kind oder den Kindern fehlte.

Mündliche Beratung/Sprechzeiten (telefonisch, per Video oder persönlich)

Im direkten Gespräch zwischen Lehrperson und Eltern können sowohl die erste Begegnung zum gegenseitigen Kennenlernen als auch alle im weiteren Verlauf des Unterrichts aufkommenden Themen behandelt werden. Das Angebot einer festen Sprechzeit signalisiert generell Gesprächsbereitschaft und Wertschätzung für die Anliegen der Eltern als Erziehungspartner:innen. Lehrkräfte mit hohem Anteil an (Groß-)Gruppenunterricht sind gut beraten, aufgrund der Vielzahl der Elternkontakte feste Zeitfenster oder Kommunikationswege zu vereinbaren, damit einerseits die Erreichbarkeit gewährleistet ist, andererseits aber auch keine zeitliche Überbeanspruchung entsteht. Gerade bei jüngeren Kindern ist es auch möglich und manchmal sinnvoller, diese Gespräche ohne Anwesenheit des Kindes zu führen, zum Beispiel, wenn es um spezielle Förderbedarfe o. ä. geht. Auch potenziell konflikt-hafte Szenarien sind in einem geschützten Raum besser handhabbar. Hierfür sind zusätzlich seitens der Lehrkraft Methodenkenntnisse in Gesprächsführung von Vorteil (z. B. Ich-Botschaften, Aktives Zuhören, gewaltfreie Kommunikation nach M. Rosenberg) oder es besteht die Möglichkeit, ein moderiertes Gespräch mit externer Beteiligung zu führen.

Schriftliche Kommunikation

Wiederkehrende Themen und Informationen, die mehrere Familien betreffen, können gut in Form von Elternbriefen oder Rundmails kommuniziert werden. Auch ein Bereich der Musikschulwebseite sollte für abrufbare Elterninformationen (z. B. Informationen zur Instrumentenwahl, Merkblätter zum Instrumentenkauf/zur Instrumentenpflege) reserviert

sein. Checklisten für das häusliche Üben oder Blanko-Übpläne können ebenfalls auf diese Weise verteilt werden. Typische geeignete Themen für Rundschreiben sind außerdem Einladungen zu Veranstaltungen, organisatorische Informationen zu Aufführungen oder Bögen für Elternbefragungen. Für kürzere schriftliche Nachrichten und Absprachen eignen sich evtl. auch die Aufgabenhefte der Kinder oder die Nutzung von Kurznachrichtendiensten. Terminabsprachen, Krankheitsausfälle u. ä. können so unkompliziert und zuverlässig erfolgen. Voraussetzung ist, dass alle Beteiligten ihre Kontaktdaten austauschen und diese datenschutzkonform nutzen.

Hospitation im Unterricht/Teilnahme an Modellstunden

Musikalische Bildungsangebote finden zwar in geschützten Räumen statt, sie stellen aber keine Privatangelegenheit zwischen Lehrperson und Kind bzw. Gruppe dar. Unterricht findet daher jederzeit so statt, dass auch Beobachtung von außen möglich und das Geschehen transparent ist. Dies dient auch der Sicherheit und freien Entfaltung und Förderung der anvertrauten Kinder. Um den Eltern gezielt einen Einblick in das Unterrichtsgeschehen zu geben und so ihr Interesse an den Inhalten und der musikalischen Entwicklung der eigenen Kinder zu fördern, sollten sie in regelmäßigen Abständen eingeladen werden, den Unterricht mitzuerleben. Dies kann in Hospitationsstunden eher beobachtend, in Eltern-Mitmach-Stunden teilnehmend bzw. mitlernend geschehen. Insbesondere bei Kindern im Vorschulalter kann durch die Teilnahme der Eltern am Unterricht in den ersten Wochen sowie ihr vorbildhaftes Agieren und Mitmachen im Unterricht Motivation und Sicherheit entstehen, die das Kind und seine Beziehung zur Lehrperson, zur musikalischen Betätigung allgemein und zu den Gruppenmitgliedern stärkt. Bei älteren Kindern ist es unter Umständen wiederum von Vorteil, wenn der Unterricht weitgehend in einer „elternfreien Zone“ stattfindet. Hier besteht für die Kinder eher die Chance, sich jenseits der familiär eingeübten Rollenmuster zu verhalten, ein Vertrauensverhältnis zur Lehrperson aufzubauen und Selbstständigkeit zu entwickeln. Gut planbar sind als Mittelweg etwa zehnminütige Zeitfenster am Ende der Stunde, in denen die (abholenden) Eltern dazustoßen, zuhören und so über Fortschritte und ggf. Hausaufgaben informiert werden. In den Mitmachstunden erhalten die Eltern auch am eigenen Leib einen guten Eindruck von den komplexen Anforderungen, die das Musizieren an die Kinder stellt, und können so deren Kompetenzerwerb noch besser wahrnehmen und würdigen. Im Gegensatz zu Stunden, in denen Eltern nur als Beobachter:innen dabei sind, müssen Eltern-Mitmach-Stunden für Eltern und Kinder als gleichwertige Teilnehmende konzipiert werden. Um auch Eltern mit geringen musikalischen Vorkenntnissen ein aktives Mitwirken zu ermöglichen, sollte die Stunde so geplant sein, dass Notenkenntnisse oder die Beherrschung eines Instrumentes nicht erforderlich sind. Beispielsweise können die

sprachen eignen sich evtl. auch die Aufgabenhefte der Kinder oder die Nutzung von Kurznachrichtendiensten. Terminabsprachen, Krankheitsausfälle u. ä. können so unkompliziert und zuverlässig erfolgen. Voraussetzung ist, dass alle Beteiligten ihre Kontaktdaten austauschen und diese datenschutzkonform nutzen.

Foto: Adobe Stock



Eltern rhythmische Begleitpatterns auf elementaren Instrumenten oder mit Körperperkussion erlernen, Lieder mitsingen oder grafische Partituren anfertigen. Im instrumentalen Anfangsunterricht können sie auch einfache spieltechnische Sachverhalte mitvollziehen.

Eltern als Mitlernende im Unterricht (dauerhaft oder zeitweise)

Unterrichtssettings für junge Kinder sehen zum Teil die generelle Anwesenheit der Eltern im Unterricht bereits konzeptionell vor. Angefangen von musikalischen Bildungsangeboten für Schwangere und werdende Eltern über die Eltern-Kind-Kurse für die Null- bis Dreijährigen bis hin zu Konzepten des frühen Instrumentalunterrichts (etwa nach Suzuki), finden sich die Eltern erneut in der Schüler:innenrolle und zur Unterstützung des kindlichen Lernens als direkt und regelmäßig am Unterricht Beteiligte wieder. Auch außerhalb von explizit umgesetzten Konzepten wie den oben genannten können Lehrkräfte Eltern zeitweise in den Unterricht integrieren. Die Bandbreite kann vom Lernen aus Beobachtungen und Hinweisen der Lehrkraft bis hin zum

Elternnachmittag/Elternabend/Elternworkshop

Veranstaltungen nur für Eltern wie Informationsabende, Elternnachmittage oder Workshops für Eltern bieten verstärkt die Möglichkeit für Eltern, sich auch untereinander auszutauschen, voneinander zu lernen. Dies tun sie insbesondere dann, wenn sie nicht nur als reine Informationsveranstaltung (z. B. zur Instrumentenwahl oder den Orientierungsangeboten) konzipiert werden, sondern auch kürzere oder längere praktische Phasen beinhalten, in denen die Eltern Unterrichtsmaterialien selbst ausprobieren oder Inhalte, mit denen sich ihre Kinder im Unterricht beschäftigen werden, exemplarisch anhand ähnlicher methodischer Werkzeuge erfahren können. Auch Formate wie das World Café

partnerschaftlichen Instrumentalunterricht von Elternteil-Kind-Paaren reichen. Gleichzeitig können die Eltern Informationen und Fragen aus dem häuslichen Umfeld in den Unterricht einbringen. So profitieren alle Akteur:innen von der Anwesenheit der Eltern: Eltern erwerben ein Repertoire für das gemeinsame Musizieren und erhalten eine Art Fortbildung zum ÜbeCoaching, Lehrpersonen differenzieren ihre Unterrichtssprache, können gezielter fördern und unterrichten, weil sie umfassender informiert sind, die Kinder profitieren schließlich von der zusätzlichen familiären Begleitung des häuslichen Musizierens und Übens durch schnelleren Fortschritt und vielfältigere Anregung.

können zum Einsatz kommen, um Elternperspektiven in die verschiedenen Bereiche der Musikschularbeit einfließen zu lassen, die Qualität verschiedener Angebote zu eruieren oder die Elterneinbeziehung generell zu beleuchten und weiterzuentwickeln. Solche Veranstaltungen müssen gut beworben und vorbereitet sein, evtl. auch mit Angeboten zur gleichzeitigen Kinderbetreuung versehen werden, damit eine hohe Beteiligung möglich ist. Manche Kooperationspartner:innen haben hierfür bereits Formate etabliert, welche dann auch von der Musikschule genutzt bzw. bestückt werden können.

Projekte, Familienfreizeiten, Exkursionen, Chor- und Orchesterprobenphasen

Auch die zusätzlich zum regulären Kurs- oder Unterrichtsangebot angebotenen Projekte (► 3.3.2 Projekte) oder Exkursionen stellen ein elternpädagogisches Format dar, vor allem, da sie häufig auf Zuarbeit und Unterstützung durch die Eltern angewiesen sind. Damit sind nicht nur Bring- und Holdienste für Proben oder die Begleitung und Mitbetreuung bei auswärtigen Aktivitäten (z. B. Begleitung/Aufsicht bei Fahrten) verbunden, sondern wo möglich auch inhaltliche Unterstützung, eigener Zuwachs an Kenntnissen und Wissen über Musik. Einige Musikschulen bieten in Zusammenarbeit mit weiteren Trägern auch Familien-Musikfreizeiten in den Schulferien an. Hier können sich Familien in besonders anregender Umgebung dem gemeinsamen Musizieren (durchaus auch in getrennten Angeboten) intensiv widmen, soziale Kontakte zu Gleichgesinnten knüpfen und Abstand vom Alltag gewinnen. Auch Großeltern-Kind-Freizeiten stellen eine gute Möglichkeit dar, den Kreis der Musik(schul)-begeisterten zu erweitern. Die leitenden Musikpädagog:innen

sollten ebenfalls als Team agieren, um eine gewisse Arbeitsteilung zu gewährleisten, den interkollegialen Austausch durch gemeinsame Konzeption, Durchführung und Reflexion zu fördern und in den freien Phasen in entspannter Atmosphäre mit den Beteiligten in Kontakt treten zu können. Dies gilt auch für mehrtägige Chor- oder Ensembleprobenphasen: Musikschulensembles (Chöre, Ensembles, Orchester) planen immer wieder zusätzlich zu den wöchentlichen Proben Intensivphasen von mehreren Tagen (teils mit Übernachtung) oder auch Konzertreisen. Auch zur Unterstützung solcher Aktivitäten werden engagierte Eltern als Helfer:innen oder zur Begleitung der jüngeren Kinder benötigt. Sie entlasten die Leiter:innen der Ensembles enorm und erhalten vertiefte Einblicke in die musikalische Arbeit, werden ggf. selbst begeistert für eine Ensembleteilnahme.

Konzerte/Aufführungen, Tage der offenen Tür, Feste Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit in einem ermöglichen öffentliche Konzerte und Aufführungen, zum Beispiel im Rahmen von Tagen der offenen Tür oder Jahresfesten/Jubiläen der Musikschule und der kooperierenden Einrichtungen. Hier können nicht nur die Eltern der auftretenden Kinder, sondern auch potenziell zukünftig Interessierte sowie die gesamte Öffentlichkeit erreicht werden bzw. von sich aus Kontakt zu den Akteur:innen aufnehmen. Nicht selten ergeben sich daraus neue Kursanmeldungen oder anderweitige Unterstützungs- und Vernetzungsmöglichkeiten. Eltern können dabei nicht nur vor, sondern auch hinter oder auf der Bühne eingebunden werden [► 3.3.3 Aufführungen], bei den Festen eigene Stände/Stationen betreiben oder als Ansprechpersonen für Fragen anderer Eltern zur Verfügung stehen. Dies gilt in besonderem Maße

Elternvertretungen

Aufgabe der Musikschule als Institution ist es zudem, die Eltern für die Mitwirkung am Musikschulleben zu gewinnen, indem sie die entsprechende Infrastruktur für die übergeordneten Musikschulgremien zur Verfügung stellt und diese in ihrer Arbeit unterstützt. Dazu gehört etwa die Einrichtung und satzungsgemäße Verankerung von Eltern- oder Musikschulbeiräten, die regelmäßige Durchführung von Musikschulversammlungen oder Mitgliederversammlungen von Träger- und Fördervereinen, die Unterstützung der Mitgliedschaft in den Landes- und Bundeselternvereinigungen etc. Eltern finden hier eine institutionalisierte Möglichkeit vor, sich einerseits zu engagieren und andererseits auch zum Wohle ihrer Kinder das Musikschulleben aktiv mitzu-

für Eltern, die selbst aktiv oder sogar professionell musizieren. Für die Vorbereitung solcher Veranstaltungen haben sich Teams aus den verschiedenen Bereichen der Musikschule bzw. der Kooperationspartner:innen bewährt, neben Eltern und Lehrkräften sind dies etwa Personen aus der Leitungsebene, der Verwaltung und dem Hausdienst. Hier kann auch die interkollegiale und multiprofessionelle Zusammenarbeit gestärkt und das Gefühl vermittelt werden, dass alle Beteiligten zum Wohle der Kinder und der Bildungseinrichtung an einem Strang ziehen. Motivation zur Mitarbeit entsteht vor allem dann, wenn für die Einzelnen ersichtlich ist, wie sie ihre Stärken einbringen können. Besteht bereits im Lauf des Unterrichtsjahres oder über längere Zeit hinweg die Gelegenheit, sich auszutauschen, können hier schnell die richtigen Menschen zusammenfinden.

gestalten und weiterzuentwickeln. Sie können – anders als die Leitungen der Bildungseinrichtungen – auch politisch anders aktiv werden, können ohne Einhaltung des Dienstweges die politisch Verantwortlichen auf Missstände oder Finanzierungslücken hinweisen, sich z. B. für den Neubau eines Musikschulgebäudes öffentlich stark machen, Spenden und Drittmittel einwerben für spezielle Instrumente oder Fördermaßnahmen. Allgemein sorgen sie durch ihre Präsenz und ihr Netzwerk dafür, dass die gesellschaftliche Bedeutung der musikalischen Bildung wahrgenommen und anerkannt wird. Hierfür – also zur Zukunftssicherung der musikalischen Bildung durch die Musikschule – gilt es, die Eltern zu gewinnen.

Literatur:

Fischer, Veronika (2017): Familienbildung – Orte gelebter Diversität? Der Beitrag bürgerschaftlichen Engagements von Migrantenorganisationen zur Interkulturellen Öffnung der Familienbildung. In: Groß, Torsten; Huth, Susanne; Jagusch, Birgit; Klein, Ansgar; Naumann, Siglinde (Hg.): Engagierte Migranten. Teilhabe in der Bürgergesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 147–153.

Lessing, Wolfgang (2014): Eltern als Partner? Perspektiven elternpädagogischer Arbeit an Musikschulen in Zeiten von JeKi, Klassenmusik und Ganztagschule. In: Busch, Barbara (Hg.): Spielraum Instrument. Neue Studientexte zur Instrumentalpädagogik. Augsburg: Wißner, S. 117–142.

Mahlert, Ulrich (2019): Elternarbeit an Musikschulen. Vortrag auf dem Musikschulkongress des Verbandes deutscher Musikschulen, Berlin, 19. Mai 2019. <https://www.musikschulen.de/projekte/musikschulkongress/musikschulkongress2019/gesamtprogramm/ag17/index.html> [21.03.2022].

Stork, Remy (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 327–346.

4.9 Übergänge

Renate Reitinger

Angebote der (frühen) musikalischen Bildung, wie sie in Form der sog. Grundfächer an den Musikschulen oder den mit ihnen kooperierenden Einrichtungen existieren, dienen zuallererst einer musikalischen Breitenbildung im besten Sinne: Menschen werden durch sie angeregt, Musik in ihrem Leben einen Raum zu geben, das Hören und Erleben von Musik sowie eine eigene musikalische Betätigung als sinnstiftend und gewinnbringend für sich und andere zu erleben und die eigenen spezifischen Interessen an Musik zu erkennen und zu verfolgen. Gelingt dies, entsteht dauerhafte Motivation, sich musikalisch – mit der Stimme, einem oder mehreren Instrumenten, dem eigenen Körper – zu betätigen. Lehrkräfte und Musikschulen sind daher gefordert, für die Teilnehmenden aus den Kursen und Gruppen der Elementaren Musikpraxis, den Chören oder Spielgruppen entsprechende Anschlussangebote zu etablieren. Diese können neben dem Instrumental- oder Vokalunterricht im Einzel-, Gruppen- oder Klassenunterricht auch Spezialisierungen wie Tanz, Musiktheater, Improvisation und Komposition, Chor, Ensembleformationen, Orchester oder Verbindungen zur visuellen Kunst umfassen, je nach Angebot an der Musikschule und ggf. in ihrem Umfeld bzw. dem der kooperierenden Einrichtungen.

Kooperationen von Musikschulen mit Kindertageseinrichtungen und Schulen sind zwar häufig mit dem Hinweis auf die Möglichkeiten des Übergangsmanagements (z. B. zwischen Kita und Schule) begründet worden, in der Realität für die Familien bleiben es jedoch zunächst getrennte Institutionen. Dies gilt insbesondere, wenn im Anschluss an die Angebote der Elementaren Musikpraxis etwa instrumentaler Einzelunterricht, Stimmbildung oder Ensemblespiel gewünscht sind und eine gesonderte Anmeldung bei der Musikschule erfolgen muss. Aber auch für die Kindergruppen der Musikschule gilt es, die Anschlussfähigkeit an die weiterführenden Unterrichts- und Spielmöglichkeiten zu sichern. Hierfür ist insbesondere auch die Raumsituation bzw. die Örtlichkeit des Anschlussangebots entscheidend. Über kurz oder lang soll es für die Kinder evtl. selbstständig erreichbar sein, damit keine zusätzlichen Wege erforderlich werden und die Unterrichtszeit so eingeplant werden kann, dass die Schüler:innen noch konzentriert und aufmerksam folgen können. Insbesondere im zunehmenden Ganztagsbetrieb müssen daher integrierte Angebotsstrukturen etabliert werden. Hier sind Musikschulen und Träger anderer Bildungseinrichtungen konzeptionell gefordert.



Foto: Leo Kestenberg, Musikschule Berlin

Voraussetzungen für ein gutes Anschlussmanagement und hohe Übergangsquoten

Die Angebote früher musikalischer Bildung müssen so gestaltet sein, dass das Interesse und die Motivation an einer weiteren und möglichst dauerhaften Beschäftigung mit Musik geweckt werden. Dies gelingt durch methodisch und inhaltlich vielfältige Musizierungsangebote, durch eine erfolgreiche Elternbildung [► 4.8 Elternpädagogik] sowie durch ein insgesamt qualitativvolles Unterrichtsangebot, das weniger ausgerichtet ist auf eine Propädeutik des Instrumentalunterrichts (z. B. Notenlesen/-schreiben, Musiktheorie) als auf ein lustvolles gemeinsames Musizieren, durch das die Beteiligten in ihrem Kompetenzerleben gefördert werden.

- Die Lehrkräfte der sog. Grundfächer übernehmen zusätzlich zu den o. g. fachlichen Verantwortlichkeiten auch eine Beratungs- und Lotsenfunktion. Idealerweise integrieren sie Instrumenteninformations-, Orientierungs- und Ausprobierangebote in ihre regulären Kurse und Unterrichtszeiten. Dabei beobachten und evaluieren sie konsequent die individuellen Interessen, Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten der teilnehmenden Kinder (z. B. mit Hilfe von Diagnosebögen oder Lernportfolios), so dass sie auf dieser Grundlage auch Kinder, Eltern oder weitere Bezugspersonen sowie die aufnehmenden Kolleg:innen befragen, informieren und beraten können (Schmidt 2016, 97-99).
- Die Musikschule hält zusätzliche Orientierungsformate sowie insbesondere für den Anfangsunterricht qualifizierte Lehrkräfte und Jahreswochenstunden für den weiterführenden Unterricht vor und nimmt die Kinder aus den bestehenden Grundfach- und Orientierungsangeboten bevorzugt auf. Damit Wartelisten nicht zu stark anwachsen, können die Orientierungsangebote auch so strukturiert sein, dass sie insbesondere weniger nachgefragte Fächer oder solche mit freien Kapazitäten in den Mittelpunkt stellen, sodass hierfür motivierte Schüler:innen gewonnen werden können.
- Die Lehrkräfte der sog. Anschlussangebote greifen insbesondere im instrumentalen/vokalen Anfangsunterricht die Inhalte und Vorgehensweisen der Elementaren Musikpädagogik auf und knüpfen konsequent an die bestehenden Vorkenntnisse der Kinder (z. B. hinsichtlich des vorhandenen Liedrepertoires, ihrer bewegungsmäßigen, rezeptiven, produktiven, transformativen und sozialen Vorerfahrungen) an.
- Die Musikschule evaluiert im Sinne der Qualitätsentwicklung regelmäßig die Übergangsquoten, Wirkmechanismen von Orientierungsangeboten und ihre Gelingensbedingungen und leitet daraus entsprechende Maßnahmen ab bzw. modifiziert die Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen.



Fotos: Kreismusikschule Bad Mündel

Strukturierung und Organisationsformen von Orientierungsangeboten

Instrumenteninformation/Instrumentenbau durch die Lehrkraft

Informationen über Instrumente und ihre Klangerzeugungsmechanismen werden regelmäßig innerhalb der Musikstunden durch die Lehrkraft selbst als Inhalte angeboten. So erhalten die Kinder nach den ein- oder zweijährigen Kursen einen gewissen Überblick über die verschiedenen Instrumente, die an der Musikschule angeboten werden. Dabei werden möglichst unterschiedliche Instrumentengruppen berücksichtigt. Die Lehrkraft kann ihrer Gruppe besonders die von ihr selbst beherrschten Instrumente vorstellen, darauf ggf. Begleit- und Musiziermöglichkeiten (z. B. auf leeren Saiten, auf dem Mund-/Kopfstück) anleiten. Hierfür ist es notwendig, dass in ausreichender Anzahl und geeigneter Größe auch Probierinstrumente für die Gruppe zur Verfügung stehen. Aber auch der Bau einfacher Instrumente kann einen guten ersten Einblick in die Spieltechnik und die Klangerzeugung bieten, fördert zudem die Feinmotorik und sensibilisiert die Wahrnehmung für Klangunterschiede (Meyer 2010, 52-55). Die Instrumente können meist aus einfachen Alltagsmaterialien hergestellt werden, so dass Aufwand und Kosten im Rahmen bleiben.

Einladung von Spieler:innen zu Gastauftritten in den Elementarkursen

Da die Instrumentenvorstellungen klanglich auf möglichst ansprechendem Niveau stattfinden sollen, empfiehlt es sich, für weitere Instrumente regelmäßig Kolleg:innen oder fortgeschrittene Schüler:innen, evtl. auch geeignete Eltern, Geschwisterkinder oder kleine Ensembles einzuladen, um ein Live-Erlebnis zu gewährleisten. Bild- und Tonaufnahmen von Instrumenten können ergänzend herangezogen werden, sind als Ersatz für einen echten Kontakt zu dem Instrument bzw. den Personen, die es spielen, jedoch oft nur bedingt geeignet.

Exkursionen zu anderen Musikschulangeboten, Museen, Kirchen, Sammlungen

Anstelle von Vorstellungen in den regulären Unterrichtsstunden können die Gruppen auch Exkursionen unternehmen. Gemeinsam kann ein Ausflug zu einer Orchester- oder Ensembleprobe, zu einer Orgelführung, einer Instrumentenbauwerkstatt oder in ein Instrumentenmuseum unternommen werden. Auch innerhalb der Musikschule bietet sich eine „Reise

durch das Instrumentenland“ an, bei der – vorab angekündigt – Kolleg:innen und Schüler:innen in ihren Stunden besucht werden, die kurze Einblicke in den Instrumentalunterricht oder die Musiziermöglichkeiten einer Gruppe oder eines Ensembles geben oder ein vorab abgesprochenes Lied auf den verschiedenen Instrumenten mit den Kindern musizieren. Diese Exkursionen erzeugen einen erhöhten organisatorischen Aufwand und benötigen eine gute Vernetzung der Lehrkraft mit dem Kollegium sowie weiteren Anbietern. Um den Aufwand in Grenzen zu halten, können Eltern für unterstützende Begleitung hinzugezogen und ggf. mehrere Gruppen zusammengefasst werden (ebd.).

Zusätzliche Orientierungskurse der Musikschule/ Schule

Orientierungsangebote wie das sog. Instrumentenkarussell fungieren als Angebot für Kinder, die sich noch nicht für ein bestimmtes Instrument entschieden haben oder noch probieren möchten, ob das Erlernen (und regelmäßige Üben!) eines Instruments machbar und in den Alltag integrierbar



erscheint. Hier werden üblicherweise im Zeitraum von einem Schuljahr vier bis sieben Instrumente in Kleingruppen von drei bis fünf Kindern für mehrere Wochen von Lehrkräften dieser Fächer angeboten (Busch/Metzger 2010, 69-70). Die Instrumente können idealerweise verliehen und so auch zuhause geübt und der Umgang mit ihnen erlernt werden. Auch die Eltern bekommen so einen ersten Eindruck von der Interessenslage oder dem häuslichen Überverhalten im Vergleich zwischen den einzelnen Instrumenten. Kleine Vorgespielsituationen können das Angebot ergänzen. Barbara Busch nennt darüber hinaus u. a. folgende allgemeine Qualitätskriterien für Orientierungsangebote: lern- und musizierfreundliches Unterrichtsklima, stimmige Unterrichtsdramaturgie, möglichst hohe echte Lernzeit (im Unterricht), adäquater Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen sowie Methodenvielfalt und Fachkompetenz der Lehrperson (Busch 2014, 83-87).

Veranstaltungen und Events

Tage der offenen Tür mit Konzerten und Schnupperangeboten sowie Konzerte und Musiktheateraufführungen der Musikschule oder Schule sind weitere Formate, innerhalb derer sich Anschlussoptionen anbahnen lassen und interessierten Kinder z. B. in der Pause oder im Foyer, etwa bei einer Art Instrumentenmesse, zusätzliche Möglichkeiten zum selbstständigen Ausprobieren mit Anleitung angeboten werden können.

Informationsveranstaltungen zu Anschlussangeboten

Bei Eltern- und Informationsabenden in Schule und Musikschule können die Möglichkeiten z. B. von Musikschulangeboten oder Musikprofilklassen an den weiterführenden Schulen (inkl. Streicherklassen, Bläserklassen etc.), inklusive ggf. vorhandener Förder-/Stipendienmodelle erörtert werden. Auch auf der Webseite der Musikschule können Informationen und kurze Filme platziert und abgerufen werden, in denen die Lehrkräfte ihre Instrumente vorstellen.

Weitere Ansatzpunkte für einen gelingenden Einstieg in die Anschlussangebote

Lehrkräfte mit einer Qualifikation in Elementarer Musikpädagogik verfügen zumeist ebenfalls über eine Lehrbefähigung für ein Instrument oder Gesang sowie insbesondere methodisch-didaktisches Knowhow für den Anfangs- und Gruppenunterricht. Nicht selten sind sie diejenigen, die als besonders vertraute Personen gerade in den jüngeren Kindern den Wunsch wecken, das betreffende Instrument zu erlernen und dies auch bei der Lehrkraft zu tun, die sie bereits kennen. Insofern spielt neben dem Kennenlernen der verschiedenen Klanglichkeiten der Instrumente auch die Frage eine Rolle, von wem oder mit wem das Instrument gelernt werden kann. Die oben genannten Formate bieten vielfältige Möglichkeiten des „Sich-gegenseitig-Kennenlernens“ und bei der Zusammenstellung von Anfangs- und Gruppenunterricht sollten nach Möglichkeit die Wünsche hinsichtlich Lehrkraft und Gruppenmitgliedern bei der Planung und Verwaltung der Unterrichte Berücksichtigung finden. Insgesamt ist es hilfreich, die Übergänge aus der Perspektive der Lernenden zu betrachten und ihre Bedürfnisse zu eruieren. Auch jüngere Kinder sind sehr gut in der Lage, eigene Vorlieben zu erkennen und zu benennen sowie Entscheidungen für ein bestimmtes Instrument oder eine bestimmte Unterrichtsform belastbar zu treffen. Spezielle Anfänger:innenensembles oder Übe-Patenschaften bilden weitere Möglichkeiten für einen gelingenden Einstieg in den weiterführenden Unterricht.

Das Kollegium der sog. Grundfächer ist insbesondere prädestiniert, auch interkollegial fortbildend tätig zu werden sowie Materialien für den Übergang, die interkollegiale oder interinstitutionelle Zusammenarbeit zu konzipieren. Insbesondere in Kooperationsbezügen mit einer hohen Anzahl an potenziell beteiligten Akteur:innen müssen zudem Prozessabläufe etabliert und auf Leitungsebene abgestimmt werden, die das Anschlussmanagement qualitäts gesichert und handhabbar machen.

Übergänge und Anschlüsse funktionieren dann besonders gut, wenn es gelingt, die den Kindern aus der Elementaren Musikpraxis bekannten Umgangsweisen, Methoden und Inhalte auch im weiterführenden Unterricht aufzugreifen und darauf aufzubauen. Nicht nur fördert es das Kompetenzerleben des einzelnen Kindes, sondern die Herangehensweisen des Elementaren Musizierens (z. B. Verwenden von Solmisation/Rhythmussprache, eigenes Erfinden und Improvisieren, körperorientierte Methoden, Live-Arrangements etc.) bereichern auch die Qualität des Einzel-, Klein- und Gruppenunterrichts mit Instrumenten oder Stimme. Auch für Menschen, die nach den grundlegenden musikalischen Bildungsangeboten keine weitere Spezialisierung wünschen, müssen schließlich Angebote zum gemeinsamen (voraussetzungs offenen), lebenslangen und niederschweligen Musizieren vorgehalten werden (Reitinger 2020, 605-607).

Ziel bleibt es, Interesse an einer weiteren musikalischen Betätigung zu wecken und dauerhaft zu erhalten, den beteiligten Eltern und Kindern einen nahtlosen und unkomplizierten Anschluss oder Einstieg in ein Folgeangebot zu ermöglichen und allen Interessierten ein entsprechendes Angebot machen zu können.

Literatur

Busch, Barbara; Metzger, Barbara (2010): Orientierungsangebote für Kinder ab 5 Jahren unter Berücksichtigung des frühen Instrumentalunterrichts. In: Verband deutscher Musikschulen: Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM, S. 65-72.

Busch, Barbara (2014): Die Qualitätssicherung. Was macht gute Orientierungsangebote aus? In: Busch, Barbara (Hg.): Spielraum Instrument. Neue Studientexte zur Instrumentalpädagogik. Augsburg: Wißner, S. 77-90.

Meyer, Claudia (2010): Instrumentenorientierung. In: Verband deutscher Musikschulen: Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM, S. 52-55.

Reitinger, Renate (2020): Übergänge zu weiterführenden Angeboten. In: Dartsch, Michael/Meyer, Claudia/Stiller, Barbara (Hg.): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Teil 1 Lexikon. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling (604-608).

Schmidt, Kitty (2016): Entwicklung sichtbar machen – Die Materialordner: Portfolio-Arbeit in der EMP. In: Dartsch, Michael; Savage-Kroll, Camille; Schmidt, Kitty; Steffen-Wittek, Marianne; Stiller, Barbara; Vogel, Corinna: Timpano. Konzept. Elementare Musikpraxis in Themenkreisen für Kinder von 0 bis 10. Kassel: Bosse, S. 97-99.

4.10 Frühe musikalische Bildung für nachhaltige Entwicklung in gesellschaftlicher Verantwortung

Barbara Stiller

Wiewollen wir (zukünftig) leben? Diese Frage hat bundesweit – ursprünglich u. a. motiviert durch das Weltaktionsprogramm für nachhaltige Entwicklung (WAP) – in viele Lehr- und Bildungspläne der Länder Einzug gehalten (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015–2019). Unter dem Label „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) ist Nachhaltigkeit neben Themen wie Digitalität, Diversität, Demokratiebildung und Inklusion ein übergeordnetes Querschnittsthema in den Bildungsplänen der allgemeinbildenden Schulen und zunehmend auch in den Bildungsplänen der Einrichtungen der Kindertagesbetreuung für die frühe Bildung (ebd., S. 45–92). Wie alle Querschnittsthemen zeichnet sich BNE dadurch aus, dass es kein zusätzliches oder separat für sich zu behandelndes Thema ist, sondern vielmehr kontinuierlich Denk- und Handlungsprinzipien anregen soll, welche sich auf vielfältige Weise in die Bildungspraxis integrieren lassen (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz 2018). In Bildungszusammenhängen findet die Frage „Wie wollen wir (zukünftig) leben?“ in dem Zusatz „Wie wollen wir (zukünftig) leben und wie können wir lernen, so zu handeln, wie wir es wollen?“ Konkretisierung (Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2015). Unter dem Motto „Heute an morgen denken“ (Bildungsserver Innovationsportal 2020) steht dabei das Thema Klima in bildungstheoretischen und bildungspolitischen Kontexten mit seinen Unterpunkten Umweltzerstörung, Planet, Artensterben, Dürre, Wüstenbildung, Landverödung, Süßwasserknappheit, globaler Temperaturanstieg, Anstieg des Meeresspiegels, Versauerung der Ozeane etc. als übergeordnete Kategorie über allen anderen. Dass der weltweite Klimawandel unmittelbar für eine globale Entwicklung mit gesellschaftlichen Aspekten wie Frieden, Partnerschaft, Solidarität, sozialer Ungleichheit, (Kinder-)Armut, Wohlstand, Reichtum, Macht, Armut, Jugendarbeitslosigkeit, Gesundheitsgefahren, gewalttätigem Extremismus, Terrorismus, humanitären Krisen, Diskriminierung aufgrund von Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer Anschauung, Behinderung etc. einhergeht, prägt zunehmend das Wissen und die Ziele um die weltweite Agenda 2030 (Deutsche UNSECO-Kommission 2020 + 2021). Jeder einzelne Mensch gilt darin als ein gestaltender Faktor der Welt, in der wir heute leben und zu-

künftig leben möchten. Die dafür erforderlichen Handlungskompetenzen, Fähigkeiten im kritischen Denken, Macht- und Hierarchiebewusstsein sowie flexiblen Perspektiven inklusive der Bereitschaft zu Übernahmen von Perspektiven anderer verlangen jedem Menschen kreative Ressourcen und sensible Wahrnehmungsstrukturen ab. Kinder, mit ihrem besonderen „Recht [...] auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben“ (§ 31 der UN-Kinderrechtskonvention), welches sie „zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (Bundesministerium der Justiz 1990) soll, sind dabei als aktive Gestalter mitgedacht. In pädagogischen Zusammenhängen bedeutet dies, Lehr- und Lernumgebungen zu verändern und pädagogische Fachkräfte so zu qualifizieren, dass das Denken an die Zukunft unmittelbar Einzug in die Welt von heute halten kann.

Spezielle oder spezifisch adaptierte BNE-Programme für Musikschulen existieren bislang nicht. Dennoch leisten Musikschulen mit ihrer intensiven und mitunter (hoch-) spezialisierten Förderung vielfältiger kreativer Ressourcen und Wahrnehmungskompetenzen schon heute einen zentralen Beitrag zur Umsetzung nachhaltiger Entwicklungsthemen. Davon ausgehend, dass die Welt nicht nur wahrgenommen, sondern in künstlerischen Zusammenhängen auch aktiv gestaltet wird, beschreibt Dartsch Gestaltung als „eine direkte Kontaktaufnahme mit der Welt“ (Dartsch 2022, 5). Auch die Musikschulen durchlaufen Transformationsprozesse, um sich langfristig zu einer zukunftsorientierten Bildungsinstitution für nachhaltige Entwicklungsprozesse in der musikalisch-künstlerischen Bildung zu etablieren. Der Begriff Artistic Citizenship im Sinne eines Terminus Technicus für künstlerisches bürgerschaftliches Engagement hat sich in diesem Zusammenhang in der deutschen Musik- und Kulturlandschaft zu etablieren begonnen. Kulturelle Bildung, gesellschaftliche Daseinsfürsorge und gesellschaftliches Gemeinwohl gehören schon lange zum Auftrag von Musikschulen. Durch eine Öffnung der Musikschulen für eine breitere gesellschaftliche Vielfalt können diese Aspekte von Artistic Citizenship zukünftig noch mehr an Bedeutung gewinnen. Der vorliegende Bildungsplan für frühe musikalische Bildungsangebote an und mit Musikschulen geht in zahlreichen Kapiteln konkret auf Szenarien ein, die sich für

einen BNE-Beitrag als Maßnahme im Sinne von Artistic Citizenship in besonderem Maße anbieten. Weitere, die hier exemplarisch nur kurz skizziert werden sollen, könnten zukünftig noch vertieft werden:

- Beim generationenverbindenden Musizieren mit jungen, älteren und hochaltrigen Menschen können Mehrgenerationenprojekte angestoßen werden, die sich musikalisch wie außermusikalisch mit aktuellen BNE-Themen beschäftigen (► 3.2.4 Kooperationen mit Einrichtungen für ältere und hochaltrige Menschen in homogenen und generationenverbindenden Gruppen).
- Projekte in Kooperation mit Schulen und Jugendkunstschulen (► 3.2.2 Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen und ► 3.2.5 Kooperationen mit Jugendkunstschulen) fördern in besonderem Maße die Einbindung von Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft und bieten sowohl musikalisch als auch im Sinne eines interdisziplinären Kunst- und Musikverständnisses (► 4.7 Zum Kunst- und Musikverständnis) und künstlerischen Handelns konkrete Sujets für BNE-Themen wie Menschen, Planet, Umweltzerstörung, Macht, Hierarchie, Gesundheit etc..
- Projektarbeit an Musikschulen (► 3.3.2 Projekte) bietet sich musikpädagogisch in hohem Maße zur Vertiefung von musikalisch-künstlerischen Spezialthemen an, welche sowohl in den gewohnten Lernumgebungen als auch an besonderen Lernorten wie Outdoor-Umgebungen, Gemeinschaftsgärten u. a. stattfinden können. Soundwalks, Flashmobs, Upcycling-Aktivitäten zum Bau von Musikinstrumenten, Klangerzeugern und Klangskulpturen, Land Art- bzw. Earth-Works-Konzepte als Ausgangspunkt für musikalische Improvisationen etc. seien dafür nur beispielhaft erwähnt.
- Durch die Kooperation mit Kulturinstitutionen (► 3.2.6 Kooperationen mit Kulturinstitutionen) wie Museen für Künste und Kulturen der Welt, naturkundliche Sammlungen, Kunstaussstellungen zu aktuellen gesellschaftlichen Themen, Klimahäuser und Kindermuseen als sog. Hands-On-Institutionen etc. können musikalische Interventionen in Umgebungen stattfinden, die mit ihren temporären und dauerhaften Angeboten unmittelbar für BNE-Themen stehen.
- Musizieren in der Familie (► 3.1.3 Settings in Familien) bietet zahlreiche Anlässe, um sich mit der ganzen Familie musikalisch mit einem außermusikalischen BNE-nahen Thema auseinanderzusetzen. Gemeinsam kann sich die Familie ein alle Familienmitglieder interessierendes Sujet



Foto: Adobe Stock

aussuchen, dieses ggf. von einzelnen Familienmitgliedern individuell und unterschiedlich bearbeiten lassen und mit einer kleinen Aufführung weiterführende Diskussionsanlässe innerhalb der (Kern-)Familie und ggf. auch darüber hinaus schaffen.

- Kinder und Jugendliche, die sich für Musik und Kunst interessieren, künstlerische Herausforderungen mögen und gerne an ihren eigenen Ideen knobeln und tüfteln, könnten an Musikschulen zunehmend die Chance erhalten, in dort für sie vorgehaltenen Räumen ihre eigenen Projektideen experimentierend zu verwirklichen (Bildungsserver Innovationsportal 2018). In Kombination mit angeleiteten Angeboten können sie in diesen Räumlichkeiten eigenen Projektentwürfen nachgehen und so ggf. früh Erfahrungen durch ein selbstständiges künstlerisch-forschendes Ler-

nen machen. Dabei können für musikspezifische Themen Inhalte nachhaltig zum Einsatz kommen, die einen Fokus auf relevante Praxisthemen/-probleme legen und dazu beitragen, gemeinsam kreative Lösungen zu entwickeln und diese umzusetzen. Durch solche oder ähnliche musikalische Zukunftslabore könnten sich Musikschulen verstärkt zu Orten mit Experimentiercharakter für die Themen der Schülerinnen und Schüler öffnen. Gleichzeitig können sie sich dabei zu zukunftsorientierten Fördereinrichtungen für musikinteressierte Kinder und Jugendliche entwickeln, deren besondere Interessen und Talente nicht unmittelbar in einer klassischen (Hoch-)Begabung für das Spiel eines Instruments oder für Gesang liegen. Dafür sind vielfältige Arten einer kooperativen, ggf. auch altersübergreifenden Zusammenarbeit mit Jugendzentren, allgemeinbildenden Schulen, Berufsorchestern, Musikhochschulen, Universitäten, Unternehmen der Region, Forschungszentren (z. B. für Klima- und Nachhaltigkeitsforschung) denkbar.

- Beteiligen sich Schülerinnen und Schüler der Musikschulen an den Aktivitäten von „Fridays for Future“ (Fridays for Future Deutschland 2022)? Ggf. können sie mit musikalischen oder lauten, geräuschhaften Beiträgen in besonderem Maße auf sich bzw. ihre Anliegen aufmerksam machen.
- Klima/Umwelt/Natur: Jede Musikschule sollte Klima- und Naturschutz zukünftig als wichtigen Teil ihres Kulturauftrags begreifen (Orchester des Wandels 2022). Kreative Konzert- und Aufführungsformate, themenspezifische Musiktheaterprojekte, themenspezifische Songwriting-Angebote und transdisziplinäre Kunstaktivitäten im öf-

fentlichen Raum sind nur einige Beispiele für vielfältige Veranstaltungsformen, in denen sich die Lehrenden mit ihren Schülerinnen und Schülern mit klimaspezifischen Themen auseinandersetzen können. Alle von ganz jung bis älter, Schüler:innen, Lehrende, Eltern und bei Interesse auch Verwaltungsmitarbeiter:innen können mitmachen, ihr eigenes Bewusstsein schärfen und damit (ohne missionarischen Eifer) einen Beitrag für den Wandel zu einer nachhaltig lebenden Gesellschaft leisten. Dass dabei ggf. auch Menschen für gemeinsame Musizieraktivitäten erreicht werden können, die selbst nicht in die Musikschule gehen und solch künstlerisch gestaltete Transformationsprozesse im Rahmen von Sonderveranstaltungen als besonderen Ausdruck von Kreativität erleben dürfen, sei explizit erwähnt.

- Den eigenen CO₂-Fußabdruck kann jede Musikschule für sich selbst hinterfragen. Dazu zählen z. B. die Reduktion von Abfall, die Vermeidung von Plastik, das Vermeiden unnötiger Autofahrten zwischen verschiedenen Standorten sowie das Einsparen von Emissionen. In Bezug auf Musik sollte sich jede Musikschule selbst hinterfragen, in welcher Menge sie Musik(-Videos) energieintensiv produziert, streamt, rezipiert und speichert. Mitunter bieten sich für einen gemeinsam verabredeten Verhaltenskodex Selbstverpflichtungen an, die für alle transparent gemacht werden können.
- Dass die Musikinstrumentenindustrie durch die Verwendung exotischer Edelhölzer zur Gefährdung ganzer Ökosysteme beiträgt, sollte auch an Musikschulen hinlänglich bekannt sein. Bei der Neuanschaffung von Musikinstrumenten können Zertifizierungen beachtet werden, Tropenhölzer z. B. durch die Anschaffung von Carbonbögen reduziert werden, neue Trommelfelle unter Berücksichtigung von Tierwohl-Zertifikaten nachgekauft werden etc.

Um die Nachhaltigkeitsprinzipien und -strategien von BNE in möglichst vielen Bildungs- und Ausbildungskontexten der Musikschulen verankern zu können, müssen die pädagogischen Fachkräfte dafür kontinuierlich sensibilisiert und ihre entsprechenden Kompetenzen gestärkt werden. Dafür sind an Musikschulen in hohem Maße fachnahe, musik- und kunstspezifische wie auch allgemeine, fachübergreifende Fortbildungsmaßnahmen erforderlich. Diese

gilt es für das Personal zu entwickeln, um es dazu zu befähigen, in dem stark kulturell geprägten Arbeitsumfeld von Musikschulen zukunftsfähig denken und handeln zu können, um die Auswirkungen des eigenen Handelns zu verstehen und um verantwortungsvolle Entscheidungen für Lehrende und Lernende treffen zu können. Dafür bieten beispielsweise der deutsche Bildungsserver (deutscher Bildungsserver 2022) sowie die Bildungsportale mehrerer Bundesländer umfassende fachübergreifende Fortbildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für BNE und globales Lernen an. Mehr denn je wird an Musikschulen jede einzelne Lehrperson, jeder Verwaltungsmitarbeiter:in und jeder Schüler:in zur Verantwortung gezogen werden müssen, sein/ihr eigenes Lebens- und Arbeitsumfeld selbst und im Optimalfall zur Zufriedenheit vieler nachhaltig bei maximal möglicher Kreativität zu gestalten. Neben der Entwicklung

zielgruppen-, fach- und ortsbezogener musikpädagogischer Settings und Konzepte für musikalische Zukunftsaktivitäten in einer sich wandelnden Welt (Trimum 2022) spielen dabei auch individuelle Lebensweisen in Bezug auf Konsumverhalten, Ressourcennutzung, Energieverbrauch, Verkehrsaufkommen, Abfallproduktion etc. eine Rolle. Nicht zuletzt können Musikschulen bei der Bearbeitung sogenannter BNE-Themen durch ihr hohes Maß an thematisch kreativen, phantasievollen, künstlerisch-performativen und nicht zuletzt öffentlichkeitswirksamen Möglichkeiten zum Vorbild für andere Kultur- und Bildungsinstitutionen werden. Auch wenn die beschriebenen Maßnahmen für jede:n Einzelne:n zunächst einschränkend und anstrengend sein mögen, können sie, nicht zuletzt auch aus einer Resilienzförderlichen und salutogenetischen Perspektive, bei allen Beteiligten zu erhöhter (Arbeits-)Zufriedenheit führen.

Literatur

Bildungsserver Innovationsportal (2018): Die Forschungszentren stehen allen Schülerinnen und Schülern offen. <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1119> [29.10.2022].

Bildungsserver Innovationsportal (2020): Heute an morgen denken. Das Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1181&mstn=9> [27.10.2022].

Bundesministerium der Justiz (1990): Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163) § 11 Jugendarbeit, zuletzt geändert durch Art. 12 Gv. 24.6.2022 I 959. <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/11.html> [30.10.2022].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015–2019): UNESCO-Weltaktionsprogramm (WAP) Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) 2015–2019. <https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/das-unesco-weltaktionsprogramm-bne/das-unesco-weltaktionsprogramm-bne.html> [31.10.2022].

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (2018): Die Agenda 2030 und die Bildung: Wie kann man Nachhaltigkeit lernen? <https://www.umwelt-im-unterricht.de/wochenthemen/die-agenda-2030-und-die-bildung-wie-kann-man-nachhaltigkeit-lernen/> [29.10.2022].

Dartsch, Michael (2022): Kulturelle Bildung und Transformation. Diagnosen, Probleme und Perspektiven im Rückblick auf die kubi-online Jahrestagung 2022. In: Kulturelle Bildung online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-transformation-diagnosen-probleme-perspektiven-rueckblick-kubi-online> [23.10.2022].

Deutscher Bildungsserver (2022): Veranstaltungen. <https://www.bildungsserver.de/veranstaltungen.html> [01.11.2022].

Deutsche Unesco-Kommission 2020: Bildung für nachhaltige Entwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen (BNE 2030). https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-05/BNE%202030_Rahmenprogramm_Text_Deutsch.pdf [30.10.2022].

Deutsche Unesco-Kommission (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf [01.11.2022].

Fridays for Future Deutschland (2022): Wir sind Fridays for Future. <https://fridaysforfuture.de/> [01.11.2022].

Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [31.10.2022].

Orchester des Wandels (2022): Unsere Idee. <https://www.orchester-des-wandels.de/unsere-idee/> [28.10.2022].

Trimum (2022): Zukunftsmusik in einer sich wandelnden Welt. <https://trimum.de/> [30.10.2022].

UN (Vereinte Nationen) (ursprünglich ratifiziert 1989): UN-Kinderrechtskonventionen. § 31 Recht auf Ruhe, Freizeit und Spiel, Beteiligung an Freizeit, künstlerischem und kulturellem Leben, staatliche Förderung. <https://www.kinderrechtskonvention.info/recht-auf-altersgemaesse-freizeitbeschaeftigungrecht-auf-spielen-3654/> [01.11.2022].



Foto: Johannes Voit

4.11 Musik und das gute Leben für alle

Michael Dartsch

Die im vorangegangenen Kapitel (►4.10 Frühe musikalische Bildung für nachhaltige Entwicklung in gesellschaftlicher Verantwortung) aufgeworfene Frage, wie wir leben wollen, berührt schließlich auch das Streben nach dem „guten Leben“. Gesellschaftliche Verantwortung und ein künstlerisches Engagement im Sinne von Artistic Citizenship können sich auch in dem Bemühen um das gute Leben für alle Mitglieder der Gesellschaft verwirklichen. Als gutes Leben kann im Sinne der antiken „Eudaimonia“ ein Leben in Muße verstanden werden, das sich nicht in der Funktionslogik der Wirtschaft, der Steigerung von Effizienz und Marktwert erschöpft (Mantie 2022, Dartsch 2022, 4).

Mit der Rede von Muße wird keineswegs einer egoistischen Freizeit-Orientierung an Lust oder gar Konsum das Wort geredet. Vielmehr zeichnet sich das gute Leben im antiken Sinne durch Tugenden aus, das heißt durch die Orientierung an Werten, zu denen auch Gerechtigkeit gehört. Das Ideal einer autarken Lebensführung wird ergänzt durch das Ideal einer guten Gemeinschaft, ohne die ein gutes Leben des einzelnen Menschen nicht möglich wäre (Werner 2021, 34, 37).

Indem der Wert einer solchen Lebensführung ins rechte Licht gerückt wird, indem er sich auf dem Feld der Musik gerade auch im gemeinsamen Musizieren zeigt, dient das Bemühen um Musizieren als eine Form guten Lebens schließlich auch dem Gemeinwohl. Gerade hierzu kann die Musik und kann so auch die Musikschule entscheidend beitragen. Die Bedürfnisse nach intensiver Verbindung mit anderen Menschen,

nach Entgrenzung und Enthebung aus den Zwängen des Alltags, nach autonomer Lebensgestaltung und erfüllter Zeit lassen sich nicht zuletzt durch Musik befriedigen.

In der frühen musikalischen Bildung können diese Bedürfnisse auch schon im Unterricht zum Maßstab werden. Dazu gehören Formen des Musizierens und Tanzens, aber auch des Erlebens und Sprechen zu zweit oder in der Gruppe, welche eine Verbindung mit den anderen spürbar werden lassen. Das Abtauchen in eine „eigen-sinnige“ Welt des Spiels, der Fantasie und der Klänge kann durchaus Gefühle der Entgrenzung und ein Aufgehen im Augenblick mit sich bringen. Anregungen zum kreativen Umgang mit Musik und Bewegung zielen auf autonomes Entscheiden und Gestalten ab.

Die Ermächtigung – das Empowerment – dazu, sich jetzt und zukünftig solche Bedürfnisse erfüllen zu können, darf im Sinne der Gerechtigkeit kein Privileg für wenige sein, sondern ist allen offenzuhalten und anzubieten. In der Gruppe müssen alle Mitglieder gesehen und gehört werden, für alle muss die Möglichkeit zur Mitgestaltung gegeben sein. Darüber hinaus muss der Zugang zu den Angeboten der frühen Bildung für alle Menschen im entsprechenden Alter grundsätzlich gewährleistet sein. Hierin liegt eine der vornehmsten Aufgaben der Musikschulen, die nach öffentlicher Förderung verlangt. Frühe musikalische Bildung an und mit Musikschulen kann dann dem guten Leben aller in der Gesellschaft zugutekommen.

Literatur

Dartsch, Michael (2022): Kulturelle Bildung und Transformation. Diagnosen, Probleme und Perspektiven im Rückblick auf die kubi-online Jahrestagung 2022. In: Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-transformation-diagnosen-probleme-perspektiven-rueckblick-kubi-online> [04.11.2022].

Mantie, Roger (2022): Music, leisure, education. Historical and philosophical perspectives. New York: Oxford University Press.

Werner, Micha H. (2021): Einführung in die Ethik. Berlin: J. B. Metzler, https://www.academia.edu/67233086/Einf%C3%BChrung_in_die_Ethik [04.11.2022].

5. Literatur

5 Literatur

Für frühe musikalische Bildungsangebote in und mit Musikschulen benötigen Lehrpersonen vielerlei fundierte Anregungen und aktuelle Materialien.

Zunächst erweisen sich Lehrwerke als hilfreich. Als solche sollen hier im Unterschied zu Materialsammlungen einerseits und zu Fachbüchern andererseits Werke gelten, nach denen man unterrichten kann. In Lehrwerken finden sich ebenso wie in Materialsammlungen in der Regel vielerlei Lieder, Verse, Tänze und gegebenenfalls Hörbeispiele; im Unterschied zu reinen Materialsammlungen enthalten Lehrwerke darüber hinaus aber auch konkrete Vorschläge und Anregungen zur Gestaltung eines Kurses über einen längeren Zeitraum hinweg. Mit Fachbüchern haben Lehrbücher meist gemeinsam, dass in ihnen auch didaktische Überlegungen entfaltet werden. Während diese in Fachbüchern den Kerninhalt darstellen, haben sie in Lehrwerken eher einen einleitenden und rahmenden Charakter.

Die Lehrwerke werden hier getrennt für verschiedene Altersgruppen aufgeführt. Auf Werke, die für mehr als eine Altersgruppe gedacht sind, folgen solche für Babys und Kleinkinder mit erwachsenen Bezugspersonen. Es schließen sich Veröffentlichungen für Gruppen von Kleinkindern an. Die größte Zahl an Lehrwerken findet sich für die frühe Kindheit, das Alter zwischen drei und sechs Jahren. Auch für die mittlere und die späte Kindheit, das Grundschulalter, sind viele Publikationen verfügbar. Ein Werk für das späte Erwachsenenalter, das explizit auch Anregungen für generationenverbindende Kurse enthält und hier insofern ebenso relevant ist, beschließt die Liste der Lehrwerke für Kurse der Elementaren Musikpraxis einschließlich der Rhythmik. Zum Schluss werden zwei Unterrichtswerke für Orientierungsangebote mit unterschiedlichen Instrumenten aufgeführt.

Theoretisches Fachwissen, welches die Lehrwerke und zusätzlichen Praxismaterialien wissenschaftlich fundiert, ist einer weiteren Kategorie mit ergänzender Fachliteratur zu entnehmen. Die Werke setzen bei den Leser:innen vielfach Vorkenntnisse voraus und wurden danach ausgewählt, wissensorientiert zu einer Vertiefung zahlreicher Themen

Michael Dartsch, Renate Reitinger, Barbara Stiller

aus dem breiten Spektrum an Grundlagenthemen der frühen musikalischen Bildung beizutragen. Zahlreiche dieser Fachbücher sind über das theoretische Wissen hinaus handlungsorientiert konzipiert und sollen die Lehrpersonen darin unterstützen, das erworbene Wissen anwendungsorientiert zu nutzen, um bestimmte Handlungen und Aktivitäten reflektiert durchführen zu können. Ein Großteil der hier ausgewählten Fachbücher vertieft die Praxis des elementaren Musizierens. Einige Bücher weisen darüber hinaus explizit eine Nähe zu den in Kapitel 4 beschriebenen Querschnittsthemen auf.

In Abgrenzung zu den Fachbüchern und Lehrwerken, die ebenfalls konkrete Beispiele zur Unterrichtsgestaltung inkl. der notwendigen Materialien enthalten, stellen die im Folgenden aufgelisteten Praxismaterialien vor allem zahlreiche Unterrichtsgegenstände zur Auswahl, ohne diese im Sinne eines aufbauenden Unterrichtskonzeptes zueinander in Beziehung zu setzen. Vielmehr adressieren sie in der Regel spezielle Inhaltsbereiche und bieten hierzu eine Sammlung an Werken oder Unterrichtsanregungen. Zur besseren Übersicht wurden die Materialien daher nach diesen Inhaltsbereichen kategorisiert, so dass auch eine gezielte Suche zu bestimmten Themen möglich ist. In einer letzten Kategorie finden sich die gängigen Fachzeitschriften, die ebenfalls als übergreifende Materialsammlung dienen können, da sie in der Regel etliche Praxisbeispiele und Impulse für die Unterrichtsgestaltung enthalten.

Im vierten Kapitel wurden bereits Kriterien für die Auswahl geeigneter Materialien erörtert[4.4 Kriterien für die Auswahl von (Unterrichts-)Materialien], die folgenden Kapitel listen nun in einer je eigenen Systematik Lehrwerke, Fachbücher und Praxismaterialien auf. Der Schwerpunkt liegt – insbesondere bei den Praxismaterialien – auf möglichst aktuellen Publikationen (der letzten zwei Jahrzehnte), einige Grundlagenwerke wurden jedoch ebenfalls berücksichtigt. Die Zusammenstellung der Literaturlisten erfolgte unter Mitarbeit der Fachberater:innen des VdM sowie der Mitglieder des Arbeitskreises Elementare Musikpädagogik Deutschland (AEMP).

5.1 Lehrwerke

Elementare Musikpraxis

Mehrere Altersgruppen

Dartsch, Michael; Savage-Kroll, Camille; Schmidt, Kitty; Steffen-Wittek, Marianne; Stiller Barbara; Vogel, Corinna (2016): Timpano. Elementare Musikpraxis in Themenkreisen für Kinder von 0 bis 10. Kassel: Gustav Bosse.

Engl, Heinz; Feldhaus, Karl (1985): Ein Anfang mit Musik. 130 Vorschläge für die Praxis elementarer Musikerziehung in Kindergarten und Grundschule. Mainz: Schott.

Forster, Michael; Hamann, Doris (2018): Orff-Instrumente neu entdecken. Lieder und Spielstücke. Mainz: Schott.

Gebhard, Ursula; Kugler, Michael (1979): Didaktik der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung. München: Don Bosco.

Glathe, Brita (1972): Stundenbilder zur rhythmischen Erziehung. Wolfenbüttel: Georg Kallmeyer.

Küntzel-Hansen, Margrit (1978): Klangwerkstatt 1-3. Arbeitsblätter zur Musikerziehung für Kinder. Wolfenbüttel: Georg Kallmeyer.

Küntzel-Hansen, Margrit (1980): Lernfelder der Musik. Hannover: Hermann Schroedel.

Babys und Kleinkinder mit erwachsenen Bezugspersonen

Amann, Daniela; Engel, Ingrid; Maniscalco, Anette; Röthke, Susanne; Telle; Karina (2000): ZwergenMusik. Wachsen mit Musik. Musikalische Spiele für den Unterricht mit Eltern und Kindern von achtzehn Monaten bis drei Jahren. Kassel: Gustav Bosse.

Arnold-Joppich, Heike; Schmoll, Michael (2005): Toni im Liedergarten – Singen und Musizieren in Eltern-Kind-Singgruppen. Lehrerhandbuch. Dortmund: Chorverband NRW.

Dietzfelbinger-Roy, Lotte (2001): Euline Klimperbein: Lauschen und Tönen. Elementares Musizieren in Eltern/Kind-Gruppen. Nürnberg: Klimperbein.

Le Brün-Hölscher, Heike; Lüber, Renate (1998): Wenn die Ohren laufen lernen. Ein Wegweiser für die musikalisch-rhythmische Erziehung ein- bis dreijähriger Kinder. Lahr: Ernst Kaufmann.

Lutz Heyge, Lorna (1993): Musikgarten. Gemeinsam musizieren. Mainz: Hohner.

Lutz Heyge, Lorna (1995): Musikgarten. Gemeinsam musizieren. Teil 2. Der musikalische Jahreskreis. Lehreranleitung mit 140 Karteikarten. Mainz: Hohner.

Lutz Heyge, Lorna (2005): Musikgarten 2. Der musikalische Jahreskreis. Lehrerhandbuch mit 140 Karteikarten. Mainz: Hohner.

Lutz Heyge, Lorna; Müller, Evamarie (2003): Musikgarten für Babys. Lehrerhandbuch mit über 100 Karteikarten. Mainz: Musikgarten.

Süberkrüb, Almuth; Kompare-Zecher, Jeanne (2010): Cantabile e Mobile. Musik erleben von Anfang an. O. O.: o. V.

Verhoeven, Petra; Richter, Iso; Schuh, Karin; Kaiser, Hildegard (2002): MUKI Kindermusik für Eltern-Kind-Gruppen. Ein Anfang mit Musik für die Kleinen und ihre Familien zum Singen, Tanzen und Spielen. Gärtringen: Schuh.

Widmer, Manuela; Ensslin, Corinna (2012): Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk für Eltern-Kind-Kurse. Mainz: Schott.

Kleinkinder

Wörner, Ruth (2015): Musikwichtel. Kita-Jahreskurs für Kinder ab 18 Monaten. Mainz: Schott.

Ziegler, Alexandra (2011): Wir fangen an. Musik für die aller kleinsten. Mainz: Schott.

Frühe Kindheit

Arnold-Joppich, Heike (Hg.); Mohr, Andreas; Brünger, Peter; Schmoll, Michael; Hartmann-Hilter, Christine; Reiting, Renate; Arnold-Joppich, Heike; Schick, Tina; Burandt, Ludwig (2008): Toni im Kindergarten – Singen und Musizieren in Eltern-Kind-Singgruppen. Duisburg: Chorverband NRW.

Berger, Ulrike; Greiner, Jule; Pfaff, Franziska; Robie, Beate; Schilling-Sandvoß, Katharina; Schwabe, Matthias (1998): Spiel und Klang. Die Musikalische Früherziehung mit dem Murrel. Kassel: Gustav Bosse.

Blazej, Irmgard; Sulz, Josef; Wilander, Alfred (Hg.) (1989): Kindermusik (Überarbeitung des Curriculum Musikalische Früherziehung des Verbandes deutscher Musikschulen für Österreich). Innsbruck: Helbling.

Foltz-Zaun, Angelika (1999): Spitz’ die Ohren. Musikalische Früherziehung. Aachen: Leopold.

Haselbach, Barbara; Nykrin, Rudolf; Regner, Hermann (Hg.), unter Mitarbeit von Elsbeth Hörner, Manuela Keglvič, Christine Perchermeier, Petra Sachsenheimer, Ulrike Schrott und Hermann Urabl (1985–1986): Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Musikalischen Früherziehung. Mainz: Schott.

Lutz Heyge, Lorna; Jekic, Angelika (2008): Musikkindergarten. Mainz: Musikgarten.

Nothdorf, Edith (1984): Singen und Spielen für Kinder. Eine Einführung in die Musik. 66 Lernschritte. Erzieherhandbuch mit Stundenbildern. Wolfenbüttel: Kallmeyer.

Nykrin, Rudolf (Koord., Hg.); Grüner, Micaela; Widmer, Manuela (Hg.), unter Mitarbeit von Jutta Funk, Rainer Kotzian, Christine Perchermeier und Ulrike Schrott (2007–2008): Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Musikalischen Früherziehung. (Neufassung) Mainz: Schott.

Ritter, Irmhild; Schäfer, Christa (1999–2001): Klangstraße. Sing mit, tanz mit, spiel mit mir. Mainz: Schott.

Sacher, Melanie Carolin (2003–2006): Die Musi-Maus. aus Musi-Maus & Friends. Das Unterrichtsprogramm für musikalische Früherziehung und Musiktherapie in Kindergruppen. Wangen im Allgäu: Musi-Maus & Friends.

Sander, Manon (2009): Jetzt machen wir Musik! Ausgearbeitete Stunden zur musikalischen Früherziehung. Mülheim an der Ruhr. Verlag an der Ruhr.

Schranner, Afra (2017): TAP. Brühl: AMA.

Schuh, Karin (1997): Musik-Fantasie. Unterrichtsprogramm für Musikschulkinder von 4 bis 6 Jahren. Gärtringen: Schuh.

Schuh, Karin; Richter, Iso; Debschütz, Heidi (2004–2005): Mein Musimo. Rhythmische Musikerziehung und Vorschul-förderung. Gärtringen: Schuh.

Schulz-Kleinstoll, Dina (o. J. (1991)): Kalu von Hubbelbubel. Trossingen: Hohner.

Steiner, Lucie; Melber-Göltenboth, Susanne; Widmann-Godbersen, Antje (1975–1976): Rhythmisch-musische Erzie-hung. Unterrichtsplan für Lehrer und Erzieher zur Unterweisung von Kindern ab 4 und 5 Jahren. Neuhausen-Stutt-gart: Hänssler.

Wucher, Diethard; Benzing, Irmgard; Mehlig, Rainer; Noll, Günther; Steiner, Lucie, unter besonderer Mitarbeit von Heidi Geck, Siegfried Fink, Peter Heilbut, Ingrid Schult und Peter Schuster (1977): Curriculum Musikalische Früherziehung Kindergartenfassung. Musik- und Spielprogramm. Regensburg: Gustav Bosse.

Wucher, Diethard; Twittenhoff, Wilhelm (Hg.), unter besonderer Mitarbeit von Irmgard Benzing, Rainer Mehlig, Günther Noll und Lucie Steiner (1968): Curriculum Musikalische Früherziehung. Unterrichtsprogramm. Musikschulfassung. Regensburg: Gustav Bosse.

Wucher, Diethard; Twittenhoff, Wilhelm (Hg.), unter besonderer Mitarbeit von Irmgard Benzing, Rainer Mehlig, Günther Noll und Lucie Steiner, überarbeitet von Simonetta Tüchler und Wiebke Wucher (1986): Tina & Tobi. Curriculum Musikalische Früherziehung. (Neufassung) Kassel: Gustav Bosse.

Zarius, Karl-Heinz (1989): Musikalische Früherziehung. Stundenbilder für zwei Jahre. München: Ricordi.

Ziegler, Wilma (1995–1998): Ein neuer Weg zur Musik. Für unsere Kinder im Vorschulalter. München. Ziegler.

Mittlere und späte Kindheit

Auerbach, Lore; Köneke, Hans Wilhelm; Stumme, Wolfgang (Hg.) (1978–1980): Musikalische Grundausbildung in der Musikschule. Mainz: Schott.

Benzing-Vogt, Irmgard (1966): Methodik der elementaren Musikerziehung. Zürich: Pelikan.

Beyer, Anne; Probst, Werner; Steiner, Lucie (1997): Elemente – Instrumente. Feuer, Wasser, Erde, Luft. Eine musikali-sche Grundausbildung für Kinder. Kassel: Gustav Bosse.

Haselbach, Barbara; Nykrin, Rudolf; Regner, Hermann (Hg.); Grunenberg, Manfred; von Hänisch, Iris; Hartmann, Wolfgang; Maschat, Verena; Urabl, Hermann; Widmer, Manuela; Wieblitz, Ernst (1990): Musik und Tanz für Kinder. Musikalische Grundausbildung. Mainz: Schott.

Hopf, Helmuth; Mehlig, Rainer; Probst, Werner; Sonntag, Brunhilde; Steiner, Lucie; Vetter, Hans Joachim (Hg.) (1977–1978): Grundausbildung in Musik für Musikschule und Primarstufe. Regensburg: Gustav Bosse.

Kotzian, Rainer; Nykrin, Rudolf (Hg.): Enders, Sabine Anni; Herwig, Birgit; Kotzian, Rainer; Nykrin, Rudolf; Yaprak Kotzian, Emine (2013): Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk für Kinder von 6 bis 8 Jahren. Mainz: Schott.

Renggli, Willi (o. J.–1972): MEZ-Plan. Musikerziehung im Grundschulalter. Musikalische Elementarerziehung. Zürich: Pelikan.

Renggli, Willi (1978–1979): Praxis der musikalischen Elementarerziehung. Bewegungsspiele, Schallspiele, Musizieren auf Elementarinstrumenten, Musikhören, Singen. Zürich: Pelikan.

Schuh, Karin; Schuh, Uwe; Richter, Iso (2000): Oktala, die klingende Insel. Lehrerband. Für das Okta-la-Musikschuljahr. Unterrichtsprogramm. 36 Musikstunden für Kinder ab dem 1. Schuljahr. Gärtringen: Schuh.

Stiftung Jedem Kind ein Instrument (Hg.); Dues, Stefanie; Eibeck, Gilla; Hartmann-Hilter, Christine; mit Beiträgen von Angela Bausch, Barbara Busch, Micaela Grüner, Thomas Holland-Moritz, Rolf Kessler, Hartwig Maag, Barbara Metzger und Friedrich Neumann (2011): JeKi elementar. Grundlagen, Materialien, Ideen. Mainz: Schott.

Weber, Klaus-Jürgen (Hg.), unter Mitarbeit von Ulla Ellermann, Karl Haus, Bernhard Jahn, Ahmet Kaya, Herbert Langhans, Edelgard Lübke und Jürgen Müller (1994): Der Musikwagen. Musik verstehen – verstehen durch Musik. Kassel: Gustav Bosse.

Spätes Erwachsenenalter auch gemeinsam mit Kindern

Jekic, Angelika; Henrich, Inge; mit Beiträgen von Wolfgang Meissner und Alexandra Geist (2013): Musik tut gut. Musizieren mit Senioren. Kassel: Gustav Bosse.

Orientierungsangebote

Bacsalmasi, Katharina; Beyer, Antje; Peter, Wolfgang (2007): Das Instrumentenkarussell INKA. Instrumente ausprobieren, singen, spielen und vieles mehr. Manching: Edition Conbrio.

Marx, Elena; unter Mitarbeit von Ma-Lou Bangerter, Silke Manteufel, Dorothea Kammer (2004): Schnupperkurs. Konzept und Materialien für ein Instrumentenkarussell. Basispaket mit Klavier, Geige, Gitarre, Blockflöte. Lehrerhandbuch. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

5.2 Fachbücher

Abel-Struth, Sigrid (Hg.) (1970): Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule. Bd. 1. Situation und Aspekte. Kassel: Bärenreiter.

Ardila-Mantilla, Natalia; Röbbke, Peter; Stöger, Christine; Wüstehube, Bianka (Hg.) (2016): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott.

Auerbach, Lore; Dreyer, Gisela; Höhnen, Heinz W.; Keller, Wilhelm; Nitsche, Paul; Regner, Hermann; Schneider, Margit; Stumme, Wolfgang (1974): Musikalische Grundausbildung. Beiträge zur Didaktik. Die Musikschule, Band III. Mainz: Schott.

Beck-Neckermann, Johannes: (2002): Handbuch musikalische Früherziehung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder.

Beck-Neckermann, Johannes (2008): Mit Kindern Musik entdecken. Musikalisches Experimentieren und Gestalten in der frühpädagogischen Bildungsarbeit. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Blömer, Daniel; Lichtblau, Michael; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michaela; Werning, Rolf (Hg.) (2015): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS.

Bradler, Katharina (Hg.) (2016): Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen. Mainz: Schott.

Busch, Barbara (Hg.) (2014): Spielraum Instrument. Neue Studentexte zur Instrumentalpädagogik. Augsburg: Wißner.

Busch, Barbara; Henzel, Christoph (Hg.) (2012): Kindheit im Spiegel der Musikkultur: Eine interdisziplinäre Annäherung (Forum Musikpädagogik). Augsburg: Wißner.

Claussen, Marret (2001): Elementare Musikerziehung in Eltern-Kind-Kursen. Augsburg: Wißner.

Danuser-Zogg, Elisabeth (2003): Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung. Sankt Augustin: Academia.

Dartsch, Michael (Hg.) (2007): Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik. Bonn: VdM.

Dartsch, Michael (Hg.) (2008): Eltern-Kind-Gruppen an Musikschulen. Grundlagen, Materialien, Unterrichtsgestaltung. Bonn: VdM.

Dartsch, Michael (2008): Studie zu Wirkungen und Voraussetzungen der Musikalischen Früherziehung. Bonn: VdM.

Dartsch, Michael (Hg.) (2009): Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik. Bonn: VdM.

Dartsch, Michael (2010): Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Dartsch, Michael (2014): Musik lernen – Musik unterrichten: Eine Einführung in die Musikpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Dartsch, Michael (Hg.) (2014): Musik im Vorschulalter. Dokumentation Arbeitstagung 2013. Kassel: Bosse.

Dartsch, Michael (2019): Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Dartsch, Michael (2022): Inklusive Potenziale Elementarer Musikpraxis. In: Klingmann, Heinrich/Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp: Helbling (183-192).

Dartsch, Michael; Meyer, Claudia; Stiller, Barbara (Hg.) (2020): EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Lexikon und Handbuch. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Doerne, Andreas (2010): Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Instrumentalpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Doerne, Andreas (2019): Musikschule neu erfinden. Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft. Mainz: Schott.

Fröhlich, Charlotte (2002): Präsenz und Achtsamkeit. Beiträge zur psychosozialen Prävention aus Musiktherapie und Elementarer Musikpädagogik. Frankfurt am Main: Michael Lang.

Fröhlich, Charlotte (2009): KlangKörper ZeitRäume. Elementare Musik mit Erwachsenen. Regensburg: ConBrio.

Fuchs, Mechthild/Brunner, Georg (Hg.) (2006): Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Essen: Die Blaue Eule.

Fuchs, Mechthild (2010): Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp: Helbling.

Girod-Perrot, Ruth (2012): Bewegungsimprovisation. Sankt Augustin: Academia.

Greuel, Thomas; Schilling-Sandvoß, Katharina (2012): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. Aachen: Shaker.

Gruhn, Wilfried; Röbbke, Peter (Hg.) (2018): Musiklernen. Bedingungen, Handlungsfelder, Positionen. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Haselbach, Barbara; Grüner, Micaela; Salmon, Shirley und unter Mitarbeit von Bacher, Esther (2007): Im Dialog/In Dialogue. Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext/Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Contexts. Dokumentation/Documentation Orff-Schulwerk Symposium 2006. Mainz: Schott.

Jungmair, Ulrike (1992): Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz: Schott.

Karoß, Sabine; Schroedter, Stephanie (Hg.) (2017): Klänge in Bewegung. Spurensuche in Choreographie und Performance. Jahrbuch TanzForschung. Bielefeld: transcript.

Kisker, Roland (2017): Transferieren, Transkulturieren und Verstehen. Interkulturelles Lernen am Beispiel der musikalischen Früherziehung in Südkorea. Pädagogik. Bielefeld: transcript.

Klöppel, Renate; Vliex, Sabine (1992): Helfen durch Rhythmik. Verhaltensauffällige Kinder erkennen, verstehen, richtig behandeln. Freiburg: Herder.

Kugler, Michael (2000): Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung. Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Metz, Johanna (2013): Wort, Klang, Bewegung. Elementare musikalische Bildung im späten Erwachsenenalter. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Meyer, Claudia; Dartsch, Michael; Stiller, Barbara (Hg.) (2010): Musizieren in der Schule. Modelle und Perspektiven der Elementaren Musikpädagogik. Regensburg: ConBrio.

Meyer, Claudia; Tiedemann, Ulrike; Weber-Krüger, Anne (2010): Klassenstreicher – Elementare Musikpraxis mit Streichinstrumenten. Uelvesbüll: Der andere Verlag.

Neuhäuser, Meinolf, in Zusammenarbeit mit Jentges, Christel (1971): Musikalische Früherziehung. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main – Berlin – München: Moritz Diesterweg.

Niermann, Franz (Hg.) (1997): Elementare musikalische Bildung. Grundfragen. Praxisreflexionen. Unterrichtsbeispiele. Wien: Universal Edition.

Noll, Günther; Suder, Alexander S. (Hg.) (1974): Musik im Vorschulalter. Dokumentation der Studententagung Musikalische Früherziehung. Würzburg, 11. bis 14. Mai 1973. Regensburg: Bosse.

Noll, Günther (1992): Musikalische Früherziehung. Erprobung eines Modells. Regensburg: Bosse.

Priesner, Vroni; Hamann, Doris (2010): Unterricht gestalten. Wege zu phantasievollen Konzepten für die Musikalische Früherziehung. Hersbruck: Klimperbein.

Reitinger, Renate (2008): Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens. Regensburg: ConBrio.

Ribke, Juliane (1993): Musikalische Früherziehung. In: Richter, Christoph (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik. Instrumental- und Vokalpädagogik. Einzelfächer. Kassel: Bärenreiter (S. 94–125).

Ribke, Juliane (1995): Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg: ConBrio.

Ribke, Juliane; Dartsch, Michael (Hg.) (2002): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen Verbindungen Hintergründe. Regensburg: ConBrio.

Ribke, Juliane; Dartsch, Michael (Hg.) (2004): Gestaltungsprozesse erfahren lernen lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik. Regensburg: ConBrio.

Richter, Christoph (Hg.) (1993): Handbuch der Musikpädagogik 3. Instrumental- und Vokalpädagogik 2. Einzelfächer. Kassel: Bärenreiter.

Ring, Reinhard; Steinmann, Brigitte (1997): Lexikon der Rhythmik. Kassel: Bosse.

Sangiorgio, Andrea (2015): Collaborative creativity in music education: Children’s interactions in group creative music making. Dissertation. Exeter: University of Exeter.

Schaefer, Gudrun (1992): Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept. Solingen: Waldkauz.

Schmidt, Kitty (2009): Musik-Kultur leben. Frühkindliche musikalische Bildung im KISUM-Musikkindergarten Weimar. Marburg: Tectum.

Schneidewind, Ruth (2011): Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert.

Schneidewind, Ruth; Widmer Manuela (Hg.) (2016): Die Kunst der Verbindung. Texte zur Elementaren Musikpädagogik in Österreich. Innsbruck. Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Schneidewind, Ruth (2020): Die Praxis des Elementaren Musizierens: Anleitung für das Musizieren mit Gruppen. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp: Helbling.

Seeliger, Maria (2003): Das Musikschiff. Kinder und Eltern erleben Musik. Von der pränatalen Zeit bis ins vierte Lebensjahr. Regensburg: ConBrio.

Steffen-Wittek, Marianne; Lange, Eckart (Hg.) (2005): Musik ist Bewegung ist Musik. Wahrnehmung und Bewegung im musikpädagogischen Kontext. Dokumentation des Weimarer Rhythmik-Symposiums 2004. Bad Kösen: GfBB.

Steffen-Wittek, Marianne; Dartsch, Michael (Hg.) (2014): Improvisation – Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik. Regensburg: ConBrio.

Steffen-Wittek, Marianne; Weise, Dorothea, Zaiser, Dierk (Hg.) (2019): Rhythmik – Musik und Bewegung. Transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript.

Steinmann, Brigitte (2018): Rhythmik Musik und Bewegung im Dialog. Wiesbaden: Reichert.

Stippler, Renate (2011): Musikalische Früherziehung. Entwicklungen und Aspekte eines Fachs im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Mainz: Schott.

Süberkrüb, Almuth (2005): Musiklernen: Verstehen und Geschehen. Didaktische Interpretation von Musik und Music Learning Theory als Grundlage für vieldimensionales Musiklernen. Saarbrücken: Pfau.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (1999): Empfehlungen zur Gestaltung des Frühinstrumentalunterrichts. Bonn: VdM.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (1999): Grundstufe an Musikschulen. Bonn: VdM.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2005): Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagschule. Bonn: VdM.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2009): Musik – Ein Leben lang! Grundlagen und Praxisbeispiele. Bonn: VdM.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2010): Arbeitshilfe Kulturelle Vielfalt in der Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2010): Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2013): Spektrum Rhythmik. Musik und Bewegung/Tanz in der Praxis. Bonn: VdM.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2017): Spektrum Inklusion. Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen. Bonn: VdM.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2020): Spektrum Musiktherapie. Grundlagen und Arbeitshilfen. Bonn: VdM.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2023): Musikschule: ein sicherer Ort! Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Erstellung eines Schutzkonzeptes. Grundlagen und Arbeitshilfen. Bonn: VdM.

Vogel, Corinna (2007): Tanz in der Grundschule. Geschichte, Begründungen, Konzepte. Forum Musikpädagogik Bd. 62. Augsburg: Wißner.

Weber-Krüger, Anne (2014): Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse. Münster – New-York: Waxmann.

Weber-Krüger, Anne; Oravec, Lina (Hg.) (2016): Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule.

Widmer, Manuela (2011): Die Pädagogik des Orff-Instituts. Entwicklung und Bedeutung einer einzigartigen kunstpädagogischen Ausbildung. Mainz: Schott.

Weise, Dorothea (Hg.) (2013): Musik ist Bewegung ist Musik. Grundlagen der Rhythmik. Berlin: Spektrum.

Yaprak Kotzian, Emine (2018): Handbuch Orff-Schulwerk. Grundlagen der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik. Mainz: Schott.

Zaiser, Dierk (2011): Rhythmus und Performance. Kulturprojekte als Chance für sozial benachteiligte und straffällige Jugendliche. München: kopaed.

Zarius, Karl-Heinz (Hg.) (1985): Musikalische Früherziehung. Grundfragen und Grundlagen. Mainz: Schott.

Zwiener, Daniel (2008): Als Bewegung sichtbare Musik. Zur Entwicklung und Ästhetik der Methode Jaques-Dalcroze in Deutschland als musikpädagogische Konzeption. Essen: Die Blaue Eule.

5.3 Materialien zu einzelnen Inhaltsbereichen

Liederbücher, Singen mit Kindern, Sprachförderung

Arnold-Joppich, Heike; Baumann, Lars (2011): Singen in der Grundschule: Ein Lehr- und Übungsbuch für die Praxis. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Deutscher Chorverband (Hrsg.) (2016): Alle Lieder sind schon da. Das Kinderliederbuch der Carusos. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Dotzler, Verena; Herwig, Birgit (2018): Lied kreativ. Singen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Ideenpakete und Unterrichtsmodelle für eine kreative Liedvermittlung. Emmelshausen: Fidula.

Ein Projekt, viele Mitstreiter (seit 2009): Liederprojekt. Singen macht stark. Leinfelden-Echterdingen: Carus. <https://www.liederprojekt.org/> [27.03.2022].

Erhard, Amelie; Hiesl Milena; Sokoll, Lena (2016): Stimm – Spiel – Klang. Liederbuch. Stimmspiele, Geschichten und Rituallieder für die Kita. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Erhard, Amelie; Hiesl Milena; Sokoll, Lena (2021): Singen mit Kita-Kindern. Lieder – Spiele – Praxistipps: 0-7 Jahre. Chorissimo! Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Ernst, Manfred (2008): Praxis Singen mit Kindern: Lieder vermitteln, begleiten, dirigieren. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Gaul, Magnus; Nagel, Eva (2016): Spring. Sprache lernen durch Singen, Bewegung und Tanz. Kassel: Bosse.

Göstl, Robert (2021): Faszination Kinderchor. Inspirieren – Klang formen – Zukunft gestalten (mit Zusatzmaterial auf der Webseite www.conbrio.de/kinderchor). Regensburg: ConBrio

Häfner, Carla (2014): Es tanzt ein kleiner Pinguin. Fingerspiele, Streichel- und Bewegungslieder für Babys. Mainz: Schott.

Häfner, Carla (2018): Es schläft ein kleiner Pinguin. Schlaflieder und Reime für Babys. Mainz: Schott.

Hummel, Lore (2012): Mein schönstes Liederbuch. Die bekanntesten Volks- und Kinderlieder. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.

Maierhofer, Lorenz; Kern, Walter (2005): Sim-Sala-Sing. Liederbuch. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Maierhofer, Lorenz; Kern, Walter (2014): Sing & Swing: Liederbuch. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Metzner, Mathias; Blaschke, Maren (2014): Kinderlieder von nah und fern: Praxisbuch für Kita, Grundschule und Musikschule. Liederbuch mit CD. Schott: Mainz.

Mohr, Andreas (2004): Praxis Kinderstimmbildung: 123 Lieder und Kanons mit praktischen Hinweisen für die Chorprobe. Mainz: Schott.

Mohr, Andreas (2007): Lieder, Spiele, Kanons: Stimmbildung in Kindergarten und Grundschule. Mainz: Schott.

Schanz-Hering, Brigitte (2021): Sing & Move in English. 50 Bewegungslieder und 30 Sprachverse in englischer Sprache für alle Gelegenheiten. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling.

Schneidewind Ruth; Brischnik Irene (2012): Freunde sind wichtig: 44 Lieblingslieder zum Singen und Musizieren mit vielen Spielideen für KiGa und Grundschule. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Steffen-Wittek, Marianne (2002): Monsterband & Co. Populäre Musik, Rhythmus und Percussion mit Kindern von 4 bis 10 Jahren. Essen: Hubertus Nogatz.

Trüün, Friedhilde (2009): Sing Sang Song: Kinder-Stimmbildung Komplettpaket (2 Bücher und DVD). Leinfelden-Echterdingen: Carus.

Wieblitz Christiane (2007): Lebendiger Kinderchor: Kreativ, spielerisch, tänzerisch. Anregungen und Modelle. Emmelshausen: Fidula.

Ziegler, Alexandra (2015): Die singende Kita: Das Praxisbuch. Mainz: Schott.

Ziegler, Alexandra (2017): Crashkurs Singen: Atmung – Tonbildung – Stimmklang – Artikulation. Mainz: Schott.

Textbücher, Gedichtbände, Rhythmicals

Butz, Birgit; Mohos, Anna-Kristina; Kindel, Manfred (2017): Singen, spielen, erzählen mit Kindergebärden (inkl. Audio-CD). Münster: Ökotopia.

Duderstadt, Matthias; Tegeler, Alexa (2018): Frühe Sprachbildung mit Witz und Vergnügen. Kiliansroda: Verlag das netz.

Ellersiek, Wilma (2016): Handgestenspiele, Reigen und Lieder. Herbst/Winter. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Filz, Richard (2008): Rhyth:MIX 1: Bodygrooves, Rhythmicals und Raps für rhythmisches Klassenmusizieren. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling.

Gelberg, Hans-Joachim (Hg) (2011): Wo kommen die Worte her? Neue Gedichte für Kinder und Erwachsene. Weinheim/Basel: Beltz&Gelberg.

Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg); Erlbruch, Wolf (Illustrator) (2015): Großer Ozean. Gedichte für alle. Weinheim/Basel: Beltz&Gelberg.

Gericke, Wiebke (2019): babySignal – mit den Händen sprechen: Spielerisch kommunizieren mit den Kleinsten. Der Klassiker in erweiterter Neuauflage. München: Kösel.

Guggenmoos, Josef (2018): Oh, Verzeihung sagte die Ameise. Ein Kinderbuch mit Bildern von Nikolaus Heidelberg. Neuauflage. Weinheim/Basel: Beltz&Gelberg

Gulden, Elke; Scheer, Bettina (2010): Singzwerge und Krabbelmäuse. Frühkindliche Entwicklung musikalisch fördern mit Liedern, Reimen, Bewegungs- und Tanzspielen für zu Hause. Münster: Ökotopia.

Gulden, Elke; Scheer, Bettina (2011): KliKlaKlanggeschichten im Frühling. München: Don Bosco.

Kliewer, Heinz-Jürgen; Kliewer, Ursula (Hg.) (2005): Die Wundertüte. Alte und neue Gedichte für Kinder. Stuttgart: Reclam

Schuh, Karin (seit 2010): Hören-Singen-Bewegen-Klingen (verschiedene Themenhefte zu Jahreszeiten, Natur, Feste, Tiere etc.). Gärtringen: Schuh-Verlag.

Studer, Christoph (2010): Rhythmicals: Sprechverse in Bewegung Buch incl. CD. Emmelshausen: Fidula.

Westhoff, Gabriele (2019): Makkaroni futschi dei: Finger-, Gesten- und Rhythmusspiele. Emmelshausen: Fidula.

Solmisation

Baumgartner, Zsuzsa (2020): Solfège-Hefte 1-4 mit Lehrerhandbuch. Berlin: Verlag Neue Musik.

Caiter, Franz (2020): Ut-Re-Mi-Fa: Grundstein der Solmisation. Independently published.

Engel, Eric (2016): Fachfremd Musik unterrichten in der Grundschule? Kein Problem! Tolle Ideen für den Einsatz von Solmisation, Rhythmussprache, Drum Circle, Boomwhacker und Ukulele. München/Ravensburg: Grin.

Heygster, Malte (2012): Relative Solmisation: Grundlagen, Materialien, Unterrichtsverfahren (Studienbuch Musik). Mainz: Schott.

Moritz, Ulrich; Trimpert, Heike (2018): Rhythm Songs: Solmisation plus Bodypercussion – über 100 Lieder und Übungen für Musikunterricht und Chor. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Schullz, Axel Christian (2008): do, re, mi... – was ist das?: Relative Solmisation kompakt und übersichtlich erklärt. Backnang: gnp.

Bodypercussion

Filz, Richard (2011): Body Percussion Sounds and Rhythms: Das umfassende Trainingsprogramm mit DVD. Köln: Alfred Music.

Filz, Richard (2021): Stomp Clap Butterfly: 99 Body Percussion Warm-Ups und Kanons für 8- bis 88-Jährige (inkl. 101 Video-Clips zum Download). Katzelsdorf: Rhythm One.

Jasper, Christiane (2018): Anfangen mit Musik. Einführung in das Thema Body-Percussion. Zeitschrift Grundschule Musik Nr. 87/2018, Hannover: Friedrich.

Moritz, Ulrich (2024): Der Rhythmus lauert überall. Band 2: Bodypercussion. Rhythmusspiele und einfache Spielstücke mit Händen und Füßen und lustigen Texten. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Studer, Christoph (2021): Das Rhythmical-Buch: Sprechverse und Bodypercussion für Kita und Grundschule. Sprachförderung durch Musik und Bewegung: 33 rhythmische Sprechverse zur Rhythmusübung. Ein Praxisbuch. München: Don Bosco.

Zimmermann, Jürgen (2005): Charivari: Trommeln aus der Provinz. Emmelshausen: Fidula.

Bewegung/Tanz

Beidinger, Werner (2018): Ludi movendi 1: Bewegungs-, Rhythmus- und Tanzspiele. Emmelshausen: Fidula.

Engel, Ingrid (2007): Tanzen nach Bildern. Vom Pilgertanz zur Popkultur. Fächerübergreifende Ideen für den Unterricht mit Musik, Tanz, Kunst, Sprache und Geschichte. Boppard am Rhein: Fidula.

Gadelha, Catharina (2012): Kreatives Tanzen mit Schulkindern: Ein Leitfaden für Lehrer und Tanzpädagogen. Leipzig: Henschel.

Gulden, Elke; Scheer, Bettina (2021): 30 Musikstoppspiele. Bildkarten für Kinder: Bewegungsspiele und mehr für Kita, Grundschule und Kinderturnen. Körperarbeit und innere Balance. München: Don Bosco.

Fischer, Renate; Renz, Ilka (2013): Spiel und Tanz zu klassischer Musik: Lehrbuch mit CD + DVD. Schott: Mainz.

Friebel, Volker (2017): Tanz um die Quelle: Meditative Tänze mit Kindern. Tübingen: Blaue Felder.

Kleinstoll, Karin; Diederich, Henner, et al. (2018): Djingalla. Bewegt im Alter: Musik und Anleitungen für Sitztänze. Seefeld: Uccello.

Körber, Katja; Schindler, Peter (2021): Kinder-Tanz-Geschichten: Praxismaterial. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Ickstadt, Leanore (2007): Dancing Heads. a hand- and footbook for creative/contemporary dance with children and young people from 4 to 18 years. Bloomington: iUniverse.

Meyerholz, Ulrike; Reichle-Ernst, Susi (2002): Kleine Clowns und große Töne. Kinder zaubern Zirkusluft. Bern: Zytglogge.

Meyerholz, Ulrike; Reichle-Ernst, Susi (2007): Tanz im Glück – Märchen bewegen Kinder. CH-Oberhofen am Thunersee: Zytglogge.

Oosterveen, Corina (2006): Tanzarello. Folk-Tanzen in der Grundschule. Boppard am Rhein: Fidula.

Priesner, Vroni (2005): bewegung(S) forme(L)n. Tänze gestalten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Hersbruck: Klimperbein.

Studer, Christoph; Mgonzwa, Benjamin (2006): Jambo Afrika. Lieder, Tänze und Spiele. Emmelshausen: Fidula.

Vogel, Corinna (2001): Der erste Schritt. Einfache Tänze für Grundschule und Kindergarten. 15 Tänze für Kinder von 4 bis 12 Jahren (inkl. CD). Kassel: Bosse.

Vogel, Corinna; Strauß, Sabine (2014): Der zweite Schritt: Tänze für Kinder von 3 bis 13 (inkl. CD). Kassel: Bosse.

Westhoff, Gabriele (2011): Djingalla. Das Buch: Tänze, Tanzgeschichten und kreative Bewegungsideen: Kreative Tanzanleitungen und Bewegungsideen (Tanz- und Bewegungsmusik-Buch und CDs). Seefeld: Uccello.

Westhoff, Gabriele (2016): Djingalla. Tanz und Lied. Das Buch: Neue kreative Ideen zur Lied- und Tanzgestaltung. Seefeld: Uccello.

Instrumentalspiel, Spielen auf Alltagsgegenständen

Filz, Richard; Moritz, Ulrich (2010): Magic Groove Box: Die Cajon in Spielgruppe und Klasse. Trommelspiele – Basis-Rhythmen und Songbegleitung – Spiel- und Performance-Stücke (inkl. CD mit Audio- und Videoaufnahmen). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Hamann, Doris; Forster, Michael (2018): Orff-Instrumente neu entdecken – Orff unterrichten: Lieder und Spielstücke (Orff-Schulwerk). Mainz: Schott.

Junker, Martin (2014): Sounds & Grooves mit Stift & Co. Perkussives Klassenmusizieren mit Schultensilien für die Jahrgangsstufe 3 bis 11 (Buch incl. CD) Emmelshausen: Fidula.

Klee, Tobias (2009): BUMM! KLACK! TSCH! – Rhythmus kreativ! Methoden und Praxisübungen zum Musizieren mit Alltagsgegenständen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Metzger, Barbara; Häublein, Elke (2016): Der Rhythmus-Globetrotter: Praktischer Rhythmuslehrgang für Einsteiger. Für den Klassenunterricht Musik, für den instrumentalen Gruppen- und Einzelunterricht, für jedes Alter. Zürich: Edition Conbrio Hug.

Moritz, Ulrich (2014): Fantastic Plastic Grooves: Rhythmusspiele mit Flaschen, Bechern, Eimern und Abflussröhren für Kinder und Erwachsene. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Moritz, Ulrich; Trimpert, Heike (2021): Boomy Songs. Groovige Lieder mit Boomwhackers und Bodypercussion (inkl. Helbling Media App). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Peter, Susanne (2011): Rhythmik kinderleicht: 33 Modelle zum Singen, Bewegen, Musizieren. Mainz: Schott.

Reiter, Gerhard (2019): Das groovende Klassenzimmer: Rhythmusstücke mit Stift, Lineal & Co für Kids von 6 bis 12 (inkl. App-Angebot mit 12 Audios und 79 Videos). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Schillmöller, Mathias (2021): Kreatives Klassenmusizieren. Innovative Musizierkonzepte für Unterricht und Projekt (Buch und CD/App mit 52 Hörbeispielen). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Instrumentenkunde

Bacsalmasi, Katharina; Beyer, Antje; Wolfgang, Peter (2007): INKA – Das Instrumentenkarussell. Instrumente ausprobieren, singen, spielen und vieles mehr. Zürich: Hug.

Becker, Stéffie (2008): Musik und Tanz für Kinder. Instrumentenposter. Mainz: Schott.

Grüner, Micaela (2011): Orff-Instrumente – und wie man sie spielt. Mainz: Schott.

Helms, Siegmund (Hrsg.) (2003): Die große Musikschule. Kinder und Jugendliche lernen musizieren. Das richtige Instrument für Kinder und Jugendliche. Köln: Naumann & Göbel.

Neuhaus, Klaus; Kreter-Neuhaus, Sabine (Hrsg.) (2010): Instrumentenliederhits. 50 Lieder über Musikinstrumente zum Singen und Spielen. Mainz: Schott.

Rehm, Angelika; Rehm, Dieter (2005): Von Pauken und Trompeten. Handlungsorientierte Materialien zur Instrumentenkunde (3. bis 6. Klasse). Horneburg: Persen.

Schröder, Bianca (2020): Instrumentenrätsel zu Orff-, Rhythmus- und Saiteninstrumenten: Für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter und für alle, die Spaß am Rätseln haben. BoD (Books on Demand).

SWR Classic (2021): Orchestermitglieder erklären ihr Instrument. <https://www.swr.de/swrclassic/musikvermittlung/aexavarticle-swr-822.html> [28.03.2022].

WDR (2018): WDR Klangkiste. <http://klangkiste.wdr.de/card/extra/> [27.03.2022].

Unterberger, Stephan; Unterberger, Kerem (2015): 8 DVDs: Saiteninstrumente, Holzblasinstrumente, Blech- & Harmonikainstrumente, Schlaginstrumente, Orgel, Elektrofone und Musikcomputer, Zupfinstrumente. Geschichte – Bau – Spielweise. Für Schule und Musikschule! Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Instrumentenbau

Dosch, Jan; Timmermann, Tonus (2005): Das Buch vom Monochord: Hören – Spielen – Messen – Bauen (zeitpunkt musik). Wiesbaden: Reichert.

Funk, Jutta; Riemann, Alexa (2016): Mit Kindern Instrumente bauen: mit vielen Liedern, Spielen und Praxistipps. Mainz: Schott.

Hopkin, Bart (2009): Making Musical Instruments with Kids: 67 Easy Projects for Adults Working with Children (inkl. CD). See Sharpe PR: Pap/Com Edition.

Meyerholz, Ulrike (2018): Mit Knall und Schlauch: Kinder musizieren auf Selbstbauinstrumenten (Musikpraxis-Extra). Emmelshausen: Fidula.

Neumann, Friedrich; Schmidt-Landmeier, Arend (2009): Cajon spielen und bauen: Cajon. Stuttgart: Klett.

Improvisation

Gagel, Reinhard; Schwabe, Matthias (Hg.) (2013): expressiv & explOHRativ. Musikalische Improvisation in der Schule. Norderstedt: Books on Demand.

Handschick, Matthias; Egeler-Wittmann, Silke (2021): Neue Klänge machen Schule: 50 Musiziermodelle zur kreativen Vermittlung Neuer Musik im Unterricht. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Losert, Martin; Schilp. Karen (2019): Klangwege: Improvisation anregen – lernen – unterrichten. Münster: Lit.

Rüdiger, Wolfgang (2015): Ensemble & Improvisation: 20 Musiziervorschläge für Laien und Profis von Jung bis Alt. Regensburg: Con Brio.

Schlimp, Karen; Jarchow, Peter (2010): Impro-Mosaik – Klappbuch zum Improvisieren. Das verrückte Klappbuch mit unbegrenzten Ideen zum Improvisieren – allein oder in der Gruppe. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Sonntag, Jan-Peter; Holzwarth, Karin (Hrsg.) (2020): Der nächste Schritt ist immer fällig: Improvisation in der Musiktherapie. Wiesbaden: Reichert.

Terhag, Jürgen; Kaul, Albert (2013): Improvisation: Elementare Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Lehrbuch. Mainz: Schott.

Komponieren, Musiklehre

Dahme, Nathalie; Schmid, Sabine Anni (2023): Musiklehre monsterstark. Das Kreativbuch für Kinder. Mainz: Schott.

KOMPÄD-Team (2022): Handreichungen zur Kompositionspädagogik. <https://www.kompaed.de/projekt/kompaed-projekt/> [28.03.2022].

Kotzian, Rainer (2015): Musik erfinden mit Kindern: Elementares Improvisieren, Arrangieren und Komponieren. Mainz: Schott.

Krämer, Laura (2021): Musik verstehen und erfinden: Übungs- und Spielbuch für Melodieinstrumente. Mainz: Schott.

Langford, Claire (2016): Allgemeine Musiklehre anschaulich erklärt: Mit Hörbeispielen auf CD. Hörbuch. London: Dorling Kindersley.

Nykrin, Rudolf (2017): Mit Musik kenn ich mich aus: Musiklehre für Kinder. Band 1. Schott (mehrere Bände erhältlich).

Schneider, Hans (2017): Musizieraktionen: frei streng lose. Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen. Mit 29 Originalbeiträgen. Bidingen: Pfau.

Musikhören

Biegholdt, Georg (2019): Aktives Musikhören (inkl. Helbling Media App). Praxisbuch zur Rezeptionsdidaktik im Musikunterricht. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Fröhlich, Charlotte (2015): HörRituale: Musikhören in den ersten Schuljahren (Buch incl. 3 CDs). Emmelshausen: Fidula.

Jeschonneck, Birgit (2008): Musikhören in der Grundschule. Kassel: Bosse.

Keil, Marion (2022): Musik hören: Abwechslungsreiche Materialien für einen kompetenzorientierten Musikunterricht (1. bis 4. Klasse). Hamburg: Persen.

Petzold, Bert Alexander (2015): Große Oper für kleine Hörer. Die ZEIT-Edition: 13 Hörspiele mit Opernmusik. Hamburg: Zeit-Verlag.

Musiktheater

Komische Oper Berlin (2018): Oper jung! Musiktheater für Kinder zwischen Bühne und Bildung. Berlin: Henschel.

Priesner, Vroni; Hamann, Doris (2004): Laut Geste Klang. Beiträge zur ästhetischen Bildung. Räume öffnen in elementaren musikalischen Gestaltungsprozessen. Hersbruck: Klimperbein.

Schäuble, Marion (2012): Auftritt!: Musiktheater mit Kindern und Jugendlichen. Leinfelden-Echterdingen: Carus.

Widmer, Manuela (2004): Spring ins Spiel. Spring ins Spiel: Elementares Musiktheater mit schulischen und außerschulischen Gruppen. Ein Handbuch inkl. CD. Emmelshausen: Fidula.

Musik und visuelle Künste

Dotzler, Verena (2020): Sag mir, wie klingt Kunst? Musik und bildende Kunst im Dialog (Musikpraxis-Extra inkl. Hörbuch). Emmelshausen: Fidula.

Engel, Ingrid (2003): Spaß mit Mozart und Picasso: Kinder gestalten und erleben Kunst (inkl. CD) Emmelshausen: Fidula.

Kuhlmann, Dagmar (2016): Malen nach Musik, Musik nach Bildern, Buch: (1. bis 4. Klasse). Augsburg: Auer.

Schillmöller, Mathias (2016): MusikKunst. Kultur verstehen im Wechselspiel der Künste. Musik (Lehrerband und Schülerbuch). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Elementare Musikpraxis allgemein

Biallas, Eva; Hiesl, Milena; Studer, Christoph (2023): Schatzkiste Musik. Das große Praxishandbuch für Krippe, U3, Kita, Kindergarten und Elementarpädagogik. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Zeitschriften

Grundschule Musik. Hannover: Friedrich.
<https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/grundschule/musik/grundschule-musik/>

Musik in der Grundschule. Mainz: Schott.
<https://musikindergrundschule.de/>

Musik in der KITA. Das Praxismagazin für die wichtigen Jahre von 1 bis 6. Handorf: Lugert.
<https://www.lugert-verlag.de/musik-in-der-kita>

Musikpraxis. Zeitschrift Musik und Bewegung in Kindergarten, Musik- und Grundschule. Emmelshausen: Fidula.
<https://www.fidula.de/musikpraxis/>

Musik, Spiel und Tanz mit Kindern von 0 bis 6. Mainz: Schott.
<https://musikspielundtanz.de/>

Üben und Musizieren. Zeitschrift für Instrumentalpädagogik und musikalisches Lernen. Mainz: Schott.
<https://uebenundmusizieren.de/>

Der Bildungsplan möchte eine fachliche Fundierung für die Arbeit in der Elementarstufe/Grundstufe zur Verfügung stellen. Er beleuchtet die verschiedenen Settings, in denen frühe musikalische Bildung an Musikschulen verfolgt wird, und diskutiert schließlich aktuelle Entwicklungen als Querschnittsthemen. Eine umfassende Zusammenstellung relevanter Literatur rundet das Werk ab.

Der Bildungsplan spiegelt die stetige Entwicklung der Angebote in der Elementarstufe/Grundstufe und macht diese für alle Interessierten transparent. Gleichzeitig soll er Orientierung für die Lehrkräfte bieten und den fachlichen Austausch anregen. Nicht zuletzt will der Bildungsplan die künstlerisch-pädagogische Arbeit in der Praxis befruchten und so kontinuierliche Bildungsprozesse von Kindern befördern.



Verband deutscher Musikschulen e.V.

Plittersdorfer Str. 93

53173 Bonn

Tel.: 0228/95706-0

Fax: 0228/95706-33

vdm@musikschulen.de

www.musikschulen.de



ISBN 978-3-949043-08-6