

impuls:vlk 3-2017, urn:nbn:at:at-lkonsv-20170125111227021-1895137-1

Online publiziert am 25.1.2017

---

Musikalisches Lernen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse – Einführung und Übersicht <i>Jörg Maria Ortwein</i>	2
„Musik ist dazu da, dass man glücklich ist...“. Kindspezifische Aspekte für die Gestaltung musikpädagogischer Settings <i>Silke Schmid</i>	7
Wie man Tandem fährt. Forschungsergebnisse zur Kooperation zwischen Grund- und Musikschullehrpersonal nebst einigen praktischen Tipps zum Aufsteigen <i>Andreas Lehmann-Wermser</i>	17
Was ist guter Instrumentalunterricht? Die Heterogenität von Lernenden verlangt keinen speziellen, sondern guten Unterricht! <i>Verena Beyrer, Barbara Busch, Mirjam Decker, Severin Krieger</i>	23
Plakat: Gedankensplitter “Intergeneratives Musizieren” <i>Barbara Busch, Severin Krieger, Barbara Metzger</i>	28
Kooperation Schule-Musikschule <i>Peter Heller</i>	29
Lehrpraxis im Schwerpunktfach Volksmusik an Musikschulen am Vorarlberger Landeskonservatorium. Mit Praxisbeispiel und Medienpaket zum Volkstanzlied „Bin i net a schöner Hahn“ <i>Evelyn Fink-Mennel, Franziska Schneider</i>	32
Plakate der Postersession im Rahmen des vom Vorarlberger Landeskonservatorium am 16. November 2016 in Feldkirch durchgeführten Symposiums <i>Kooperationsmodelle Schule/Musikschule</i>	73

Jörg Maria Ortwein

## Musikalisches Lernen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse – Einführung und Übersicht

Die aktuelle Bildungslandschaft ist aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und politischer Willensentscheidungen von weitreichenden Veränderungsprozessen geprägt. Dies betrifft in besonderer Weise auch die internationale Bodenseeregion im Dreiländereck Deutschland-Österreich-Schweiz. Im österreichischen Bundesland Vorarlberg wurden aufgrund strategischer bildungspolitischer Entscheidungen, die eine Erhöhung von schulischen Ganztagesangeboten zum Ziel haben, entsprechende Entwicklungen bereits in Gang gesetzt und zeigen schon heute erste Auswirkungen auf das Handlungsfeld der Musikpädagogik innerhalb und außerhalb des Bereichs der Pflichtschulen. Damit sind von Veränderungsprozessen in der Bildungslandschaft insbesondere auch Musikpädagogen<sup>1</sup> an den Musikschulen betroffen, die ihren Blick mittlerweile auf neue musikpädagogische Tätigkeitsfelder richten müssen, welche die enger gewordene Zusammenarbeit zwischen Schulen und Musikschulen schon heute mit sich gebracht hat und die sich hinkünftig weiter entwickeln werden. Betrachtet man die Entwicklungen in den Musikberufen, dann zeigt die historische Perspektive, dass Veränderungen, die mit gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen einher gehen, seit Jahrhunderten zu beobachten sind. Die Ausbildung von Nachwuchskräften in musikbezogenen Tätigkeiten von Berufsmusikern wie Stadtpfeifern und Hof- oder Kirchenmusikern orientierte sich bis in das 18. Jahrhundert hinein an der ständischen Meisterlehre des Mittelalters (vgl. Merk & Müller 2016: 392ff.). Im 18. Jahrhundert differenzierte sich dagegen – parallel zu bildungspolitischen Reformen wie der Einführung einer gemeinsamen Staatsschule und der Schulpflicht in Österreich unter Maria Theresia – ein „zunehmendes pädagogisches Bewusstsein“ (ebd.: 394) auch für den Instrumentalunterricht heraus, das in Lehrwerken von Johann Joachim Quantz, Carl Phillip Emanuel Bach und Leopold Mozart verschiedenste Manifestationen erfuhr.

Eine zunehmende Nachfrage nach Musikern und Sängern führte zu einem erhöhten Bedarf an Instrumental- und Gesangspädagogen und in diesem Zusammenhang auch zu einer Welle der Institutionalisierung von Musikunterricht ab dem späten 18. Jahrhundert. Die damit einhergehenden Gründungen von Musikkonservatorien stützen sich vielfach auf das im Jahr 1795 gegründeten *Conservatoire National de Musique* in Paris (vgl. o.A. 2016). Insbesondere zwischen 1815 und 1849 konnte sich nach der Stagnation des kulturellen Lebens durch die Aufhebung geistlicher und weltlicher Fürstentümer im Jahr 1803 das Kultur- und Geistesleben neu entfalten (vgl. Sowa 1973: 12ff.) In einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Gründung des Pariser Konservatoriums ist die Gründung einer *Gesellschaft zur Förderung der Musik in Böhmen* im Jahr 1810 zu sehen, welche im Jahr 1811 zur ersten Konservatoriumsgründung nach dem Pariser Vorbild führte und das Ziel verfolgte, Musiker für den Orchesterbetrieb zu qualifizieren (vgl. Weber et al. 2016). Carl Maria von Weber beschreibt in der *Prager Zeitung* im Jahr 1816 begeistert die Strukturen und Zielsetzungen:

*„Der Hauptlehrgegenstand des Instituts ist die Instrumentalmusik, da sein Zweck ist, tüchtige Musiker zu bilden, und es werden alle zu einem vollkommenen Orchester erforderlichen Instrumente, von eigens hierzu angestellten Lehrern, in abgesonderten Lehrzimmern, täglich durch zwei Stunden gelehrt. Außerdem werden die sämtlichen Zöglinge im Gesange, insofern er ein allgemeines Erforderniß musikalischer Bildung ist, täglich eine Stunde lang unterrichtet; (seit einigen Monaten ist auch damit eine eigene Unterrichtsklasse für sechs Sängerinnen verbunden) auch wird die Theorie der Musik in ihrem ganzen Umfange gelehrt. Das System, nach welchem hier Jünglinge zu Künstlern gebildet werden, beruht auf einer wohlberechneten*

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.



Abb. 1: Caroline Bardua: Bildnis des Komponisten Carl Maria von Weber (Schloss Bellevue, Berlin)

*Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern und auf der ungetrennten Verbindung der theoretischen Kenntnisse mit den praktischen Fertigkeiten“ (Weber 1816: 467).*

Die bürgerliche Mittelschicht und adelige Kreise waren in der Regel die treibenden Kräfte für Neugründungen und Ausrichtungen der frühen Konservatorien, so auch die im Jahr 1812 gegründete *Gesellschaft der Musikfreunde Wien des österreichischen Kaiserstaates*, die 1817 eine Gesangsschule als Vorläufer der *Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien* gründete. Mit dieser Gesangsschule sollten die in Mode gekommenen großen Oratorien, die schon rein quantitativ große Besetzungen erforderten, in der Hauptstadt des damaligen Kaiserreichs adäquat umgesetzt werden können (vgl. Weber et al. 2016). Die Beweggründe zu den vielen Neugründungen dieser Zeit allein im Gebiet des damaligen *Kaiserthum Oesterreich*,

die Konservatorien in Graz (1817), Innsbruck (1819), Linz (1823), Klagenfurt (1828) und nicht zuletzt auch die Gründung des *Dommusikvereins und Mozarteum* in Salzburg im Jahr 1848 waren nicht weniger pragmatisch angelegt (vgl. Valentin 1941: 6).

Blickt man auf die Schüler und Studierenden, dann fällt auf, dass sich im Verlauf der Entwicklungen die Lernenden, die bis zum 17. Jahrhundert zunächst weitgehend aus dem adeligen oder kirchlichen Umfeld kamen, sich zunehmend aus bürgerlichen Gesellschaftsschichten rekrutierten (vgl. Merk & Müller 2016: 392ff.). Mit dem zunehmenden Einfluss einer neuen Aufbruchsstimmung, die sich nicht zuletzt in den verschiedenen Reformbewegungen des ausgehenden 19. Jahrhundert ausdrückte, sorgen gesellschaftliche Entwicklungsprozesse für eine weitergehende Dynamik, die auch die musikalische Ausbildung in den mittlerweile vielen Ausbildungsinstitutionen des deutschsprachigen Raums erreicht. Ausgehend von der Wandervogelbewegung, die zunächst eine Angelegenheit von Gymnasiasten aus dem gehobenen Bürgertum war und später einen großen Einfluss auf die Arbeiterjugendbewegung des frühen 20. Jahrhunderts hatte (vgl. Gruhn 2003: 176ff.), entwickelten sich parallel zur deutschsprachigen Reformpädagogik, die wiederum ihren Ursprung in den Grundsätzen Jean-Jaques Rousseaus und Johann Heinrich Pestalozzis sowie in den pädagogischen Forderungen des Verstehens und Erlebens eines Wilhelm Dilthey hatte, insbesondere im Deutschen Reich zunehmend die Forderung, die musikalische Bildung allen Teilen der Gesellschaft zukommen zu lassen.

Es mag einerseits kurios anmuten, war auf der anderen Seite aber ganz dem Zeitgeist verpflichtet, dass pädagogische Forderungen zur musikalischen Bildung von höchster politischer Stelle in der Person des letzten deutschen Kaisers und König von Preußen, Wilhelm II., auch mit gesellschaftspolitischen Argumenten in Verbindung gebracht wurden:

*„Bei Eröffnung der Schulkonferenz am 4. Dezember 1890, die im Beisein Sr. Majestät des Kaisers erfolgte, hat dieser gesagt: ‚Ich suche Soldaten; wir wollen eine kräftige Generation haben. ‚Nun, eine kräftige Generation gibt’s nicht ohne kräftige Lungen, und dazu kann am besten mithelfen der richtige Schulgesangsunterricht‘“ (zit. in Lemmermann 1984: 661).*

Die Systematisierung der Lehrerbildung, die zunächst auch ebenso wie die Ausbildung von Musikern und Sängern gesellschaftlichen Initiativen zuzuschreiben ist, erhielt einen deutlich spürbaren Entwicklungsschub in den Verwaltungsreformen im Zusammenhang mit nationalstaatlichen Entwicklungen im 19. Jahrhundert sowie insbesondere

mit den Reformen in Preußen und darüber hinaus durch die Einführung der gemeinsamen Grundschulpflicht in der Weimarer Republik im Jahr 1920 eine besondere Bedeutung für die Überwindung sozialer Klassensysteme (vgl. Scholz 2013: 6). Zugleich setzte sich ab 1890 das Fachlehrerprinzip bei der Ausbildung von Lehrern durch und löste „die Einheit des Berufswissens der auf Grundlage der Altertumswissenschaft gelehrten Schulmänner“ (ebd.: 8) zunehmend ab.

Auf diesem fruchtbaren Boden war es nach den politischen Wirren des Ersten Weltkriegs Leo Kestenbergs vorbehalten, als Leiter der *Musikabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* in Berlin die musikalische Bildung auf ein breites institutionelles Fundament zu setzen. Er entwickelte verbindliche Lehrpläne, Prüfungsordnungen und sorgte nicht zuletzt für eine Professionalisierung des Privatmusiklehrers – also des heutigen Instrumental- und Gesangspädagogen – auf akademischem Niveau (vgl. Eschen 2005). Seine Forderung, die musikalische Bildung auf ein breites gesellschaftliches Fundament zu stellen, bedeutete im Umkehrschluss jedoch nicht, dass künstlerische Leistungen in Frage gestellt wurden: „Musiker sollten wir alle sein, Künstler sind nur die Auserwählten“ (Kestenbergs 1929: XII). Stattdessen erschien es Kestenbergs wichtig, die Lebensumstände der Musiker den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen und den Beruf des Musikers durch eine pädagogische Zusatzqualifikation in eine finanzielle Absicherung zu überführen, wie er dies in einem Schreiben an den Direktor der Berliner Musikhochschule im Jahr 1924 deutlich macht – und was bis heute an Aktualität nicht verloren hat (vgl. Mahler 2008: 94):

*„Ich bin mir der Schwierigkeit bewusst, die mit diesen Wünschen verbunden sind. Trotzdem erscheint es mir gerade in diesem Augenblick von entscheidender Bedeutung, daß die Hochschule den veränderten Lebensverhältnissen die aufmerksamste Beachtung zuteil werden läßt. Während vor dem Kriege die für die Konzert- und Opernlaufbahn ausgebildeten Kräfte immerhin gewisse wirtschaftliche Möglichkeiten vor sich sahen, ist in dem verarmten Deutschland der Platz für die Kräfte, die sich durch das Konzertieren eine wirtschaftliche Existenz schaffen können, so schmal geworden, daß es fast widersinnig erscheint, eine große Anstalt nur für diese Zwecke staatlicherseits zu unterhalten. Eine Umstellung auf die pädagogischen Erfordernisse erscheint mir deshalb unabweisbar“* (zit. n. Mahler 2008: 93).



Abb. 2: Leo Kestenbergs am Klavier, 1905 (unbekanntes Privatarchiv)

Die Bedeutung Kestenbergs für die Reform der Schulmusik wie auch der Instrumental- und Gesangspädagogik ist unbestritten, insbesondere wenn die aktuellen Entwicklungen berücksichtigt werden, mit denen sich Musikpädagogen an den Musikschulen seit wenigen Jahren vermehrt auseinandersetzen müssen: alters- und gesellschaftsheterogene Schülerstrukturen, Gruppenunterricht oder die Einführung von Ganztagschulen. Insbesondere der letzte Punkt erscheint besonders interessant, da auf diesem neuen Terrain das Aufgabenfeld der Instrumental- und Gesangspädagogen an den Musikschulen tendenziell immer näher an die Schulmusik herangerückt ist (ebd.: 97).

Dass die Impulse Kestenbergs aus den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts bis heute für die Musikpädagogik aktuell geblieben und welche Herausforderungen bis in unsere Zeit zu spüren sind, darauf weist Eschen (2008) hin und formuliert dies als

- „Forderung, Musikerziehung an der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zu orientieren,
- über die Grenzen des Bildungsbürgertums hinaus breite musikalische Bildung und schöpferische

- *musikalische Betätigung zu ermöglichen,*
- *die Forderung der allgemeinen musikalischen ‚Alphabetisierung‘ - zum hörenden Erfassen und geistigen Verstehen von Musik,*
- *der Ansatz, politisch zu denken und künstlerische und erzieherische Tendenzen als gesellschaftliche Entwicklungen zu sehen und darauf in der Demokratie zu reagieren,*
- *und schließlich der Anspruch, die Achtung des Menschen und die Aufmerksamkeit für die Kunst in einem fundamentalen Zusammenhang zu verstehen, der weder den Menschen für die Kunst instrumentalisiert noch die Kunst für den Menschen“* (ebd.: 86f.).

An dieser Stelle setzt die aktuelle Ausgabe von *impuls:vlk* an. Die musikpädagogische Lebenswelt hat sich seit dem späten 18. Jahrhundert auch abseits der großen Metropolen durch institutionelle und didaktische Ausdifferenzierungen weiterentwickelt. Betrachtet man allein das Musikschulwesen im österreichischen Bundesland Vorarlberg, welches sich im Vergleich zu anderen österreichischen Bundesländern durch einen sehr hohen Anteil an Musikschülern auszeichnet, dann fällt auf, dass der instrumentale Einzelunterricht aufgrund der großen Nachfrage und nicht zuletzt auch der Vorgabe finanzieller Rahmenbedingungen zunehmend durch den Unterricht in Kleingruppen ergänzt und oftmals durch einen relativ hohen Anteil musikpädagogischer Bildungsangebote auf dem Niveau der Elementar- oder Unterstufe geprägt ist. Mit Blick auf die veränderten Gesellschaftsstrukturen und den bildungspolitischen Zielsetzungen zur Einführung ganztägiger Schulformen mit integrierten Unterrichts-, Lern- und Freizeitphasen stellen sich Fragestellungen, denen sich diese Ausgabe widmen möchte: Wo liegen die Chancen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen für die Musikpädagogik und welche Risiken sind zu erwarten? Welche Auswirkungen hat die Tatsache, dass durch Kooperationsprojekte von Schulen und Musikschulen breite gesellschaftliche Schichten erreicht werden dürften? Was bedeutet dies für das zukünftige Berufsbild von Absolventen aus Musikhochschulen und wie können diese darauf reagieren?

Einige Beiträge der vorliegenden Ausgabe von *impuls:vlk* wurden im Symposium *Kooperationsmodelle Schule/Musikschule* der Reihe *Expertenforum Musikpädagogik* am Vorarlberger Landeskonservatorium in Feldkirch entwickelt. Das Symposium bewegte sich entlang der These, dass die bisher übliche Unterrichtsform von Einzel- und Kleingruppenunterricht an Musikschulen durch Kooperationen von Musikschule und Schule in Zukunft deutliche Veränderungen erfahren wird. Es führte Standortbestimmungen, Erfahrungen und Erkenntnisse zusammen und

ging der Frage nach, in welche Richtung sich Kompetenzprofile von Lehrenden an Musikschulen für neue Aufgabenstellungen entwickelt werden müssen. Ergänzt werden diese Beiträge durch Texte zur musikpädagogisch angeleiteten Perspektive auf Heterogenität und Intergenerativität. Auf die theoretischen Grundlegungen folgen Beiträge zur aktuellen musikpädagogischen Praxis in Vorarlberg und geben einen Überblick zu laufenden Kooperationsprojekten. Der dieser Einleitung anschließende Beitrag *„Musik ist dazu da, dass man glücklich ist...“*. *Kindspezifische Aspekte für die Gestaltung musikpädagogischer Settings* nähert sich dem Thema der Kooperation zwischen Schule und Musikschule aus der Perspektive der beteiligten Schüler. Silke Schmidt diskutiert pädagogisches Handeln im Zusammenhang mit dem Musikerleben von Kindern und vermittelt neben ihren theoretischen Überlegungen mögliche Implikationen für die musikpädagogische Praxis.

Andreas Lehmann-Wermser beschreibt in seinem Beitrag *Wie man Tandem fährt. Forschungsergebnisse zur Kooperation zwischen Grund- und Musikschullehrpersonal nebst einigen praktischen Tipps zum Aufsteigen* die deutsche Forschungsperspektive zu Bedingungen und Wirkungen von Kooperationen zwischen Pflichtschule und Musikschule. Mit Rückgriff auf das Konzept der *Community-of-Practice* (Lave & Wenger 1991) erläutert er am Beispiel von Programmen und Initiativen, wie Kooperationen trotz aller Herausforderungen letztendlich erfolgreich umgesetzt werden können.

Auf die Bedeutung von Heterogenität für die Instrumentalpädagogik zielt der Beitrag *Was ist guter Instrumentalunterricht? Die Heterogenität von Lernenden verlangt keinen speziellen, sondern guten Unterricht!* von Barbara Busch, Verena Beyrer, Mirjam Decker und Severin Krieger. Aktuelle gesellschaftliche Veränderungen zeigen sich auch für die Musikpädagogik als bedeutender Einflussfaktor. Entlang sieben Thesen diskutieren die Autoren Chancen und Schwierigkeiten im Umgang mit sozialer Vielfalt und kulturellen Unterschieden in der Instrumentalpädagogik.

Mit dem Titel *Gedankensplitter „Intergeneratives Musizieren“* ist ein Plakat von Barbara Busch, Severin-Krieger und Barbara Metzger überschrieben, das sich ebenfalls der Dimension von Heterogenität und hier insbesondere der Altersheterogenität im Musizieren annimmt. Dabei erläutert es insbesondere Merkmale generationenverbindender Musizierungsangebote und gibt Definitionsvorschläge zu den Begriffen Intergeneratives Musizieren und Generationenverbindendes Musizieren.

In seinem Beitrag *Kooperation Schule-Musikschule* skizziert Peter Heiler als Direktor einer Vorarlberger Musikschule und Geschäftsführer des Vorarlberger Musikschulwerks Rahmenbedingungen und Herausforderungen von Musikschularbeit in Vorarlberg. Dabei werden theoretische

Rahmungen in Verbindung zur bestehenden Kooperationspraxis von Pflichtschulen und Musikschulen gebracht und anhand statistischer Daten visualisiert. Wie das musikpädagogische Spannungsfeld Schule und Musikschule auf die Ausbildungssituation am Vorarlberger Landeskonservatorium zurück wirkt, erläutern Evelyn Fink-Mennel und Franziska Schneider in ihrem Beitrag *Lehrpraxis im Schwerpunktfach Volksmusik an Musikschulen am Vorarlberger Landeskonservatorium. Mit Praxisbeispiel und Medienpaket zum Volkstanzlied ‚Bin i net a schöner Hahn‘* am Beispiel einer Unterrichtsintervention durch Studierende an einer Vorarlberger Volksschule. Wie sich aktuelle Kooperationen zwischen Musikschulen und Pflichtschulen in Vorarlberg konkret ausgestalten, darüber informierte als Standortbestimmung eine Postersession im Rahmen des Symposiums *Kooperationsmodelle Schule/Musikschule*. Die beigelegten Poster beschließen diese Ausgabe von *impuls:vlk*.

## LITERATUR

- Eschen 2005  
 Andreas Eschen, *Der Lehrer der Lehre: Leo Kestenberg*. In *Neue Musikzeitung*, 2005, 54. Jahrgang, S. 11.
- Eschen 2008  
 Andreas Eschen, *Kestenberg und die Jugendmusikbewegung*. In Susanne Fontaine, Ulrich Mahler, Dietmar Schenk, Theda Weber-Lucks (Hg.), *Leo Kestenberg: Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv*. Freiburg, Br., Berlin, Wien 2008, S. 69–88.
- Gruhn 2003  
 Wilfried Gruhn, *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. 2. überarbeitete und erw. Aufl., Hofheim 2003.
- Kestenberg 1929  
 Leo Kestenberg, *Geleitwort zur Musikpädagogischen Bibliothek*. In Hans Joachim Moser (Hg.), *Das Volkslied in der Schule*. Leipzig 1929, S. V–XIII.
- Lave, Wenger 1991  
 Jean Lave; Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge 1991.
- Lemmermann 1984  
 Heinz Lemmermann, *Kriegserziehung im Kaiserreich: Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik, 1890–1918*. Lilienthal 1984.
- Mahlert 2008  
 Ulrich Mahler, *Leo Kestenberg und das Seminar für Musikerziehung*. In Susanne Fontaine, Ulrich Mahler, Dietmar Schenk, Theda Weber-Lucks (Hg.), *Leo Kestenberg: Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv*. Freiburg, Br., Berlin, Wien 2008, S. 89–118.
- Merk, Müller 2016  
 Theresa Merk; Silvia Müller, *Professionalisierung der Instrumentalpädagogik*. In Barbara Busch (Hg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Wiesbaden 2016, S. 391–414.
- o.A. 2016  
 ohne Autor, *Histoire*. Abgerufen am 8. Dezember 2016 von <http://www.conservatoiredeparis.fr/lecole/histoire/>.
- Schenk 2004  
 Dietmar Schenk, *Die Hochschule für Musik zu Berlin: Preussens Konservatorium zwischen romantischem Klassizismus und neuer Musik, 1869–1932/33*. Stuttgart 2004.
- Scholz 2013  
 Joachim Scholz, *Geschichte der Lehrerbildung*. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. 2013. Abgerufen am 20.12.2016 von [http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs\\_und\\_sozialwissenschaften/enzyklopaedie\\_erziehungswissenschaft\\_online\\_eeo.html](http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html).
- Schünemann 1930  
 Georg Schünemann, *Musikerziehung. Erster Teil: Die Musik in Kindheit und Jugend*. Leipzig 1930.
- Sowa 1973  
 Georg Sowa, *Anfänge institutioneller Musikerziehung in Deutschland, 1800–1843*. Regensburg 1973.
- Valentin 1941  
 Erich Valentin, *Hundert Jahre Mozarteum*. In Eberhard Preußner (Hg.), *Jahresbericht 1940/41*. Salzburg 1941, S. 5–10.
- Weber 1816  
 Carl Maria von Weber, *Aufsatz über das Musik-Konservatorium in Prag*. In *K. K. privilegierte Prager Zeitung* vom 26. April 1816. Prag 1816, S. 467.
- Weber et al., 2016  
 William Weber; Denis Arnold; Cynthia M. Gesele; Peter Cahn; Robert W. Oldani; Janet Ritterman, *Conservatories*. In *Grove Music Online*. Oxford University Press. Abgerufen am 08.12.2016 von <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/41225>.

## AUTOR

**Jörg Maria Ortwein** ist seit 2006 künstlerischer Leiter des Vorarlberger Landeskonservatoriums, an dem er seit 1989 lehrt. Er arbeitet als freischaffender Musiker in den Bereichen klassischer und improvisierter Musik sowie viele Jahre als Orchestermusiker in diversen Orchestern wie den Bamberger Symphonikern, den Stuttgarter Philharmonikern und dem Orchester des Hessischen Rundfunks. Seine künstlerische und musikpädagogische Arbeit ist in mehreren CD- und Rundfunkaufnahmen sowie durch verschiedene TV-Sendern (BR, SWR, 3SAT) dokumentiert. Dem Musikstudium folgten sozial- und kulturwissenschaftliche Studien mit dem Schwerpunkt Bildungswissenschaft an der Fernuniversität in Hagen. Er ist Herausgeber der Reihen *Feldkircher Musikgeschichten* und *impuls:vlk*.

Silke Schmid

## „Musik ist dazu da, dass man glücklich ist...“. Kindspezifische Aspekte für die Gestaltung musikpädagogischer Settings

Die „Schnittstelle Schule & Musikschule“<sup>1</sup> umschreibt die Begegnung zweier unterschiedlicher institutioneller Systeme, die eines jedoch mit Sicherheit verbindet: Die Zielgruppe ihres Handlungsfeldes. Im Mittelpunkt aller strukturellen Gegebenheiten und professionellen Bemühungen stehen meist Kinder.

Sich der komplexen Thematik einer erfolgreichen Kooperation von Schule und Musikschule von der Seite der jungen „Endabnehmer“ her zu nähern, ist damit in gewisser Weise ein nahe liegender, jedoch gar nicht allzu häufig erfolgreicher Schritt. Der folgende Beitrag wird diesen Schritt gehen und dabei jeweils theoretische Überlegungen in Verbindung bringen mit möglichen Implikationen, die sich aus ihnen jeweils für die musikpädagogische Praxis ergeben. Das im Titel stehende und aus einer empirischen Studie der Autorin stammende Zitat (Schmid 2014) symbolisiert beispielhaft, wie Kinder einer subjektiven Funktionalität von Musik Ausdruck verleihen. Das Zitat im ursprünglichen Vortragstitel „der Rhythmus dringt in mein Herz ein...“ (Schmid 2014: 222) repräsentiert darüber hinaus die Beobachtung, dass Kinder häufig auf anderen Ebenen wahrnehmen und agieren als Erwachsene das in ihren pädagogischen Settings einplanen: So ist Rhythmus in pädagogischen Kontexten didaktisch häufig mit den Extremitäten wie Händen oder Beinen assoziiert. Hat man musikalische Kompetenzentwicklung im Blick, so ist dies tendenziell mit kognitiver Aktivierung, also dem „Kopf“ verbunden. Für den 9-jährigen Kevin geht der Rhythmus jedoch eher ins Herz.

Was bedeuten diese Beobachtungen anhand dieser – zu gegeben aus dem Zusammenhang gerissenen Zitate, von denen noch viele weitere aufgezählt werden könnten – für eine zeitgemäße, oder vielleicht besser noch „zukunfts-fähige“ Musikpädagogik?

Eines steht fest: Auch jenseits einer reformpädagogischen Orientierung ist nahe liegend, pädagogisches Handeln „vom Kinde aus“<sup>2</sup> zu konzipieren – selbst in einem neoliberalistischen Bildungsideal wird das Angebot sich an der „Konsumenten-“ bzw. „Zielgruppe“ ausrichten. Wenn wir über die (Musik)schule der Zukunft oder moderne Kooperationsformen nachdenken, wird das Musikerleben von Kindern im Idealfall wichtige Orientierungsparameter für die Gestaltung o.g. musikpädagogischer Settings zur Verfügung stellen.

### Kindspezifisch?

Das Label „kindspezifisch“ oder „kindgerecht“ ist nicht unproblematisch. Der Anspruch, der sich daraus womöglich ableitet, ist immer wieder auch zu hinterfragen (Oelkers 2007). Da eine Auseinandersetzung mit der Kinderperspektive jedoch gewinnbringend ist (s.o.), soll dieser Artikel die Funktion erfüllen, zu einer entsprechenden Reflektion von Lehr-Lernsituationen beizutragen. Ziel ist, „sorgfältig zu beobachten, zu diskutieren und zu reflektieren mit dem Ziel, musikalische Praxis sozial anschlussfähig zu gestalten“ (Stadler-Elmer 2015: VIII). Vor diesem Hintergrund werden verschiedene Perspektiven einiger weniger zentraler Aspekte für eine kindspezifische Fundierung musikpädagogischer Settings vorgestellt. Dabei wird zunächst die entwicklungspsychologische Perspektive eine Rolle spielen. Anschließend soll die Relevanz dreier ausgewählter Kategorien musikdidaktischer Reflexion, nämlich *Spiel*, *Motivation* und *Agency* angedeutet werden. Darüber hinaus wird ein Modell vorgestellt, welches das *Musikerleben* von Kindern für musikpädagogisches Handeln systematisiert.

1 So die Formulierung im Ausschreibungstext des Expertenforums Musikpädagogik.

2 Das Postulat „vom Kinde aus“ ist inzwischen einerseits im pädagogischen Mainstream angekommen, andererseits wird vom Bildungswissenschaftler Jürgen Oelkers zu recht die „Konstruktion des verallgemeinerten Kindes“ im Rahmen reformpädagogischer Ansätze moniert (Oelkers 2007: 5).

Der Beitrag schließt mit der Andeutung von Spielräumen, die sich in der Zusammenarbeit der Systeme Musikschule und Schule ergeben und bietet einen kurzen Ausblick auf die Idee eines *Musikschullabors*.

Bei der Vorstellung o.g. ausgewählter Aspekte wird es darum gehen, zu fragen, welche theoretischen Überlegungen für Musikpädagoginnen relevant sein könnten, um die Kinderperspektive im praktischen Handlungsfeld nachvollziehbar zu machen. Bei der Auswahl dieser Aspekte aus aktuellen, internationalen Forschungen stand im Mittelpunkt, welche Erkenntnisse momentan potenziell in Richtung einer Weiterentwicklung bereits vorhandener pädagogischer Modelle zielen<sup>3</sup>. Zu jedem der vorgestellten Aspekte werden je erst einige Eckpunkte skizziert, um dann mögliche Implikationen für die Gestaltung von Unterrichtssituationen auf zu zeigen.

## Entwicklungspsychologie

Die Entwicklungspsychologin Stefanie Stadler-Elmer charakterisiert Musik als „früheste(n) Bildungsbereich, für den sich das kleine Kind interessiert, für den es empfänglich ist und an welchem es sich aktiv beteiligt und Regeln übernimmt“ (Stadler-Elmer 2015: VII). Demnach enthält so manche Spielhandlung von Kindern potenziell musikalische Elemente. Eindrücklich zitiert Stadler-Elmer in diesem Zusammenhang die folgende Unterhaltung<sup>4</sup> von vier Erzieherinnen bei der Betrachtung einer Videosequenz:

Alma: „...und hier beginnen Sara und Erik, Quatsch zu machen.“

Beate: „Nein, das sehe ich anders. Sie machen Musik.“

Christof: „Aber es ist doch klar, dass sie nur Unsinn im Kopf haben.“

Beate: „Nein. Schaut doch mal genau hin: Erik entdeckt, dass er diesen Gegenstand als Lautverstärker brauchen kann.“

Doris: „Ja, schon. Aber was hat das mit Musik zu tun?“

Beate: „Er macht mit seiner Stimme nun Lautmuster: Sara geht sofort darauf ein und übernimmt das Muster mit ihrer Stimme. Das Ganze ist zwar laut, aber genau betrachtet machen die beiden zusammen Musik.“

Alma: „Du hast recht. So habe ich das nicht gesehen.“

(Stadler-Elmer 2015: 2)

Es soll nun nicht darum gehen, Verhalten von Kindern, welches in pädagogischen Kontexten aus anderer Perspek-

tive als „Unterrichtsstörung“ (Eberhard 2011) klassifiziert werden kann, zu idealisieren. Vielmehr geht es darum, die Handlungen von Kindern aufmerksam zu beobachten und durchaus auch im unterrichtspragmatischen Sinne zu fragen, welche dieser Handlungen ggf. als genuin musikalische Impulse aufgegriffen werden können. Der produktive Umgang mit musikalischen Impulsen von Kindern kann dann in das „Verhandeln und Einhalten“ (Stadler-Elmer 2015: 86) von musikalischen Regeln münden. Dies ist möglich in unterschiedlichsten Ansätzen von Instrumentalunterricht bis zu Aufbauendem Musikunterricht (Fuchs 2010).

Wichtig für die o.g. Weiterentwicklung pädagogischer Modelle ist jedoch, sich zunächst einer in der notationsorientierten Musizierpraxis vernachlässigten Prämisse bewusst zu werden: Da musikalische Regeln fundamental generativen Charakter haben, ermöglichen sie zu jedem Zeitpunkt unendlich viele neue Formen musikalischer Produktion (vgl. ebd.). Doch woran kann man sich in diesem Kosmos der nahezu unerschöpflichen Möglichkeiten orientieren? Stadler-Elmer plädiert in ihrer neuesten Publikation zur musikalischen Entwicklung von Kindern (ebd.) für psychosoziale Parameter als entscheidende Grundlage pädagogischer Konzepte.

## Thesen zur musikalischen Entwicklung

Im Kontext der musikalischen Entwicklung von Kindern ist sinnvoll, sich zunächst vier wesentliche Eckpunkte zu vergegenwärtigen, die hier als Thesen weiteren Aspekten einer kindspezifischen Perspektive voran gestellt werden.

1. Multisensorische, nonverbale Kommunikation zwischen Säuglingen und Erwachsenen kann als erster musikalischer Erfahrungsraum betrachtet werden
2. Musikalische Interaktion fungiert demnach zunächst als rituelle Handlung und befindlichkeitsregulierendes Medium
3. Hervorrufen positiver emotionaler Zustände und Erzeugung kollektiver Identität ist für musikalische Praxen also zentral
4. Musikalische Entwicklung ist vor diesem Hintergrund als Aneignen kulturspezifischer Spielregeln zu verstehen

(vgl. Stadler-Elmer 2015: 19ff.)

<sup>3</sup> Weiterentwicklungen dieser Art sind an einigen Orten inzwischen Selbstverständlichkeit – ebenso wie die Orientierung an Bedürfnissen von Kindern im 19. Jahrhundert in gewisser Weise revolutionär war, heute jedoch zur pädagogischen Professionalität gehört.

<sup>4</sup> Nicht immer sind beide Geschlechter explizit genannt, jedoch selbstverständlich immer beide gemeint.



Dass die fünfte These die Spielmetapher „ins Spiel“ bringt, ist kein Zufall. *Spiel* ist für das Musizieren eine zentrale, aber erstaunlich wenig reflektierte Metapher. Sie wird zu einem späteren Zeitpunkt noch eine Rolle spielen. Zunächst einmal ist fest zu halten: Die Fokussierung einer kindspezifischen Perspektive bedeutet in einem ersten Schritt, die in den fünf Thesen kondensierte psychosoziale „Geschichte“ musikalischer Praxen von Kindern als Grundlegung professionellen musikpädagogischen Handelns zu berücksichtigen.

### Entwicklungspsychologie: Praktische Implikationen

Die praktischen Implikationen der oben formulierten Thesen zur musikalischen Entwicklung von Kindern liegen auf der Hand: Musikalische Interaktion ist herausgefordert, auch im Unterricht – wo ja oft aus naheliegenden Gründen<sup>5</sup> die kognitive Aktivierung der Kinder im Mittelpunkt steht – gezielt<sup>6</sup> auch emotionale Aktivierung und kollektive Identifizierung zu fokussieren und Musik auch als Teil einer rituellen Kultur zu verstehen (siehe Abb. 1). Diese konzentriert sich im Unterschied zu einer instrumentellen Kultur nicht auf Ergebnisse und Produkte, sondern auf die erfüllte Ausführung der Handlung selbst (Stadler-Elmer 2015: 195).

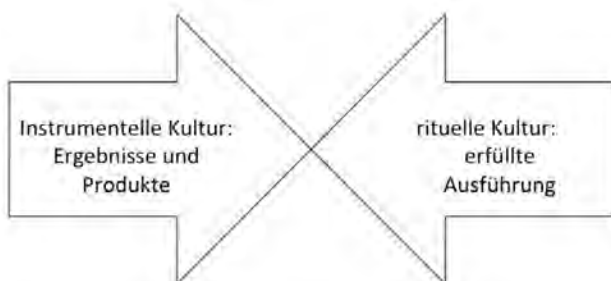


Abb. 1: Instrumentelle versus rituelle Kultur

Stadler-Elmer formuliert die entsprechende entwicklungspsychologische Prämisse so: „Musikalische Entwicklung wird nicht mehr als eine altersbezogene Zunahme von Fä-

higkeiten (...) verstanden, sondern als lebenslanges Lernen von kulturspezifischen musikalischen Spielregeln und von Teilnahmestrategien an der vielfältigen rituellen Musikpraxis“ (Stadler-Elmer 2015: 136).

Wir fassen also zusammen: Es geht um das Erlernen musikalischer Spielregeln für ein Spiel, das – nicht nur, aber auch – prozessorientiert ist. Bei einer „musikalischen Spielregel“ kann es sich um Fingersätze ebenso handeln wie um den Ablauf eines in Szene gesetzten Liedes, die Abfolge von Rhythmusmustern oder das gemeinsame Einatmen beim synchronen Beginn der musikalischen Handlung. Ungewohnt an einer solchen Betrachtung musikalischer Entwicklung mag sein, dass nicht mehr der Überblick über das, was Kinder in welchem Alter können oder wollen, im Mittelpunkt steht. Doch laut State of the Arts ist die Variabilität, also die Verschiedenheit von Kindern in dieser Hinsicht so groß, dass Pädagoginnen effektiver agieren, wenn sie vorrangig das fokussieren, was unmittelbar durch pädagogisches Handeln interaktiv zugänglich ist. Dies betrifft z. B. die Etablierung musikalischer „Spielregeln“, die auch in heterogenen Gruppen die Institutionalisierung ritueller musikalischer Spielformen ermöglichen.

An diesem Punkt stellen sich jedoch neue Fragen. Denn wenn man oben stehendes Zitat von Stadler-Elmer ernst nimmt, muss geklärt werden, auf welchen Grundlagen o.g. „lebenslanges Lernen“ „kindspezifisch“ etabliert werden kann: Welche Faktoren begünstigen das Erlernen „musikalischer Spielregeln“ bei Kindern? Wie kann eine positive Emotionen und kollektive Identifikation fördernde rituelle Kultur gestaltet werden?

### Spiel, Motivation und Agency

Drei Phänomene, die in Zusammenhang stehen mit dem *Musikerleben* von Kindern, sollen in diesem Beitrag herausgegriffen werden: *Spiel*, *Motivation* und *Agency*. Musikerleben ist dabei sozusagen ein tiefer liegendes Phänomen, ein psycho-physischer Prozess, der in pädagogischen Interaktionen nur mittelbar zugänglich ist. Überlegungen, die o.g. Auswahl an Aspekten in Relation zum Musikerleben reflektieren, müssen also im wahrsten Sinne des Wortes vielschichtig sein, wie z.B. in folgendem *Schichtenmodell* stark vereinfacht dargestellt:

5 Z. B. dem Wunsch nach Kompetenzzuwachs der Schüler und Schülerinnen.

6 „Gezielt“ meint im professionellen Kontext explizit und systematisch – es gilt, „emotionale Aktivierung“ nicht als implizites Nebenprodukt musikalischer Praxen, sondern als deren Hauptmotor und damit als musikpädagogisches Handlungsfeld zu begreifen, für das musikdidaktische Strategien zur Verfügung stehen müssen.

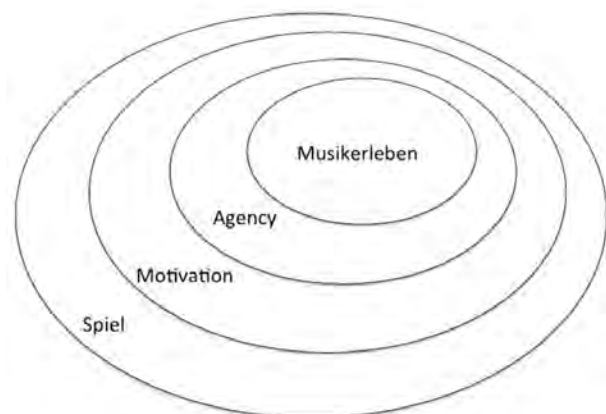


Abb. 2: Schichtenmodell einer kindspezifischen Perspektivierung

Abb. 2 zeigt verschiedene Schichten einer kindspezifischen Perspektivierung für die Gestaltung musikpädagogischer Settings. Die unmittelbar zugänglichen Schichten liegen dabei weiter außen: Je weiter innen ein Aspekt im Schichtenmodell positioniert ist, desto weniger ist dieser Aspekt direkt musikpädagogischen Interaktionsformaten zugänglich. Dementsprechend liegt *Spiel* in der äußeren Schicht, denn die Vermittlung musikalischer Spielregeln (vgl. Stadler-Elmer) ist etwas, das pädagogisch direkt gestaltbar ist: Es betrifft die unmittelbare Interaktionsebene. *Motivation*<sup>7</sup> ist ebenfalls etwas, von dem wir annehmen, dass es teilweise im Rahmen pädagogischer Interaktion beeinflussbar ist. Die Beeinflussung von Motivation ist dabei jedoch nicht als behaviouristisches Belohnungssystem, sondern bezogen auf die Beziehungsebene zu verstehen<sup>8</sup>. In jedem Falle bestimmt die Gestaltung einer motivationsfördernden Lernumgebung das Handeln von Pädagoginnen in hohem Maße – und nicht immer nur im positiven Sinne (Harnischmacher 2012: 147). In der nächsten, tiefer liegenden Schicht meint der Begriff *Agency* die von Kindern selbst wahrgenommene musikbezogene Handlungsfähigkeit. Es geht um den Glauben an die eigene Fähigkeit, musikalische Ideen und Aktionen zu initiieren (Wiggins 2016: 103). *Agency* ist eine wichtige Zieldimension für die Interaktion mit Kindern, jedoch nur mittelbar beeinflussbar. Das *Musikerleben* von Kindern befindet sich im Zentrum des Schichtenmodells. Für die Ausrichtung eines musikpädagogischen Kompasses ist die Qualität dieses Musikerlebens sozusagen der Nordpol – eine entscheidende Orientierungsgröße.

7 An dieser Stelle wird nicht zwischen extrinsischer, also durch äußere Einflüsse hervorgerufene Motivation und intrinsischer Motivation unterschieden – ihre Einordnung im Schichtenmodell wäre unterschiedlich. Zu Erläuterungen der hochkomplexen motivationalen Prozesse siehe Harnischmacher 2012: 147ff.

8 In einer Interviewstudie, welche von der Autorin momentan mit Musikstudentinnen durchgeführt wird, spielt die „coole“ Lehrkraft als Motivationsfaktor augenscheinlich eine große Rolle (o.P.).

Die wesentlichen Dimensionen des Musikerlebens von Kindern werden weiter unten noch ausführlicher Thema sein. An dieser Stelle stellt sich zunächst die Frage: Wie kann ein solches Schichtenmodell musikpädagogischer Praxis nützen? Entsprechend sollen nun die einzelnen Aspekte näher betrachtet werden.

## Spiel

„I could play if my teacher would let me“ (Campbell 2010: 269): Dieses Kinderzitat ist eine Provokation: Lassen wir Kinder Musik zu wenig *spielen*? Oben wurde bereits darauf verwiesen, dass *Spiel* im Kontext Musik ein scheinbar selbstverständlicher, aber wenig reflektierter Begriff ist. Denn wann „spielen“ wir Musik wirklich? Wird Musik ggf. manchmal eher exerziert als gespielt? Und in welchem Sinne ist Musik *Spiel*? Eine ausführliche Diskussion hierüber kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Die Provokation des obigen Zitates soll jedoch genutzt werden, um zu fragen, wie musikpädagogische Settings gestaltet werden können, um musikalisches Spiel gedeihen zu lassen. Musikalisches Spiel von Kindern ist ein spannender Forschungsgegenstand: In quasiethnographischen Studien wurden Kinder beim selbst initiierten musikalischen Spiel auf Spielplätzen, Schulhöfen und an vielen anderen Orten beobachtet (u.a. Harwood & Marsh 2012). In ihrer Metaanalyse dieser und anderer Forschungen zum musikalischen Spiel von Kindern nennen die amerikanischen Musikpädagoginnen Kathryn Marsh und Susan Young (2016) u.a. folgende Charakteristika dieses Spiels:

1. Multimodalität
2. Improvisation
3. Soziale Interaktion

Das musikalische Spiel von Kindern ist demnach v.a. *multimodal*, d.h. Kinder integrieren Bewegung, Singen und sämtliche Formen der Klangerzeugung. Kinder sind beim musikalischen Spiel auditiv, visuell und kinästhetisch aktiv (Marsh & Young 2016: 462). Musikalisches Spiel zeichnet sich darüber hinaus durch seinen *Improvisationscharakter* aus: Sogar offensichtlich zunächst fest stehende musikalische Formen werden in einem ständigen Prozess kreativer Veränderung abgewandelt. Es gibt dementsprechend nicht nur eine Version eines Liedes sondern derer viele (Marsh &

Young 2016: 463). Hinzu kommt, dass die *soziale Interaktion* im Mittelpunkt steht: Musik ist für Kinder in diesem Kontext vor allem ein Anlass zu Gemeinschaftsaktivitäten und festigt den Zusammenhalt von Freundschaftsgruppen (ebd.: 463). Was bedeuten diese Beobachtungen nun für die Gestaltung musikpädagogischer Settings?

### **Spiel: praktische Implikationen**

Kathryn Marsh und Susan Young plädieren dafür, die Spielfreude von Kindern zu aktivieren und sich die in diesen Spielformen enthaltenen informellen Lernformen zunutze zu machen: „*The significance of play as an essential vehicle for children’s musical expression should be (...) encouraged within (...) educational settings*“ (Marsh & Young 2016: 478). Wie kann dies konkret aussehen? Zunächst einmal: Eve Harwood und Kathryn Marsh hatten schon 2012 darauf verwiesen, dass ein „participatory frame“, in dem der Genuß des Zusammenspiels im Vordergrund steht für die musikalische Interaktion mit Kindern gegenüber einem „rehearsing frame“, der das Ziel eines häufig weit entfernten Vorspiels fokussiert (Harwood & Marsh 2012: 333) neue Möglichkeiten eröffnet. Dies beinhaltet die Einbeziehung von Drum Circles, Spielplatzrepertoire oder aber – ja, auch das – dem eigenen Lernen der Lehrkraft (ebd.: 335).

Von praktischem Interesse sind jedoch auch die Lernprozesse, die dadurch möglicherweise eine andere Ausrichtung erfahren: Kinder erwerben augenscheinlich Kompetenzen eher holistisch, d.h. wenn Kinder sich gegenseitig Lieder beibringen, tun sie es nicht fragmentiert (Marsh & Young 2016: 474). Sie erzielen in informellen Lernkontexten (Ardila-Mantilla & Röbbke 2009) dabei erstaunliche Ergebnisse z. B. beim Erlernen komplexer Polyrhythmen.

Für die musikpädagogische Praxis bedeutet dies, dass für Kinder im Idealfall die musikalische Gesamtsituation, bspw. das ganze Musikstück, auch beim manchmal notwendigen parzellierten Üben präsent sein sollte. Vorstellbar wird dies durch eine weitere Beobachtung von Kathryn Marsh und Susan Young: Das soziale Setting ermöglicht die Koexistenz vielfältiger Kompetenzniveaus (Harwood & Marsh: 474). Diese unterschiedlichen Niveaus können in die Spielaktivitäten einbezogen werden. So wird den Kindern durch unterschiedliche Rollen im musikalischen Ritual ermöglicht, im jeweils eigenen Tempo und auf unterschiedlichen Levels zu lernen – von aktiver Teilnahme bis zu bloßer Beobachtung (ebd.). Doch kann die Motivation, sich aktiv zu beteiligen, beeinflusst werden?

### **Motivation**

Motivationsprozesse von Kindern sind ein Fixpunkt pädagogischer Reflexion. Der Umgang mit „unmotivierten“ Kindern bzw. mögliche motivierende pädagogische Einflussfaktoren stellen für Lehrkräfte eine in Lehrerzimmern viel besprochene Herausforderung dar. Der amerikanische Musikpädagoge und Entwicklungspsychologe Paul Evans beschreibt in seinem Überblick über die aktuelle musikbezogene Motivationsforschung, welche Themen und Schlussfolgerungen im Zusammenhang mit Motivation für Lehrkräfte relevant sind (Evans 2016: 325). Er betont u.a. folgende Eckpunkte:

1. Statische Begabungskonzepte sind motivationshemmend
2. Die Projektion eines zukünftigen musikalischen Selbstkonzeptes hat einen hohen Vorhersagewert bzgl. Ausdauer und Erfolg

Er beschreibt, wie (1) das Konzept einer als angeboren betrachteten und damit nicht beeinflussbaren musikalischen Begabung die Motivation von Kindern eklatant mindert (Evans 2016: 327f.). Entscheidend sei demgegenüber, die konkreten, wahrnehmbaren Bemühungen der Kinder als Quelle ihrer wachsenden Fähigkeiten zu identifizieren (ebd.: 336). Des Weiteren hat interessanterweise (2) das in die Zukunft projizierte Selbstkonzept – also die Projektion von sich selbst als auch in ferner Zukunft musizierendem Menschen – einen hohen Vorhersagewert bzgl. Überausdauer und Erfolg (ebd.: 331). Welche praktischen Implikationen ergeben sich aus diesen Beobachtungen?

### **Motivation: praktische Implikationen**

Im Zusammenhang mit der Motivation von Kindern scheint Kommunikation entscheidend zu sein. So ist das Lob der konkreten Anstrengung des Kindes gegenüber einem Lob der Person des Kindes aus pädagogischer Sicht zu bevorzugen. Damit verbunden ist der Gebrauch einer informativen, anstelle einer kontrollierenden Sprache entscheidend: Dies bedeutet (a) Wahlmöglichkeiten für Lernaktivitäten zu geben und (b) auf jedem Level den „Sinn“ einer Aufgabenstellung zu begründen. Damit wird Kindern das „Warum“ eines potenziellen Lernzuwachses hinsichtlich langfristiger Lernziele zugänglich gemacht (Evans 2016: 334). Diese Kommunikation kann auch nonverbal erfolgen. Entscheidend ist nicht, Vorträge zu halten, sondern Kindern ihre eigenen Lernwege interaktiv transparent zu machen. So steht auch nicht die unmittelbare Beeinflussung des momentanen

Verhaltens der Kinder im Fokus der Aufmerksamkeit der Lehrkraft, sondern die als viel wichtiger einzuschätzenden musikbezogenen Überzeugungen der Kinder (Evans 2016: 336). Letztere beeinflussen Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen oft nur unbewusst. Es ist jedoch lohnenswert, sich explizit genau damit befassen. Ein Schwerpunkt des Unterrichts liegt damit auf proaktiver Beziehungsarbeit, die laut Evans (ebd.) für Motivationsprozesse zentral ist. Derartige Beziehungsarbeit, die im Musikunterricht für die Qualität der musikalischen Interaktion bestimmend ist, wird in einer tiefer liegenden Schicht beeinflusst durch die *Agency* der Kinder. Was ist darunter zu verstehen?

### Agency

Der Glaube an die eigene Fähigkeit, musikalische Ideen und Aktionen zu initiieren (Wiggins 2016: 103), bestimmt musikbezogene Aktivitäten von Kindern grundlegend. Die in oben beschriebenen Untersuchungen zum musikalischen Spiel von Kindern erhobenen Daten weisen darauf hin, dass schon die Allerjüngsten selbstverständlich musikalische Ideen selbst initiieren. Die amerikanische Musikpädagogin Jackie Wiggins<sup>9</sup> hebt hierzu zwei Punkte hervor:

1. *Agency* beruht auf dem Vertrauen, dass die eigenen Ideen und Impulse geschätzt werden (Wiggins 2016: 115)
2. Auch musikalische Anfänger sollten ihre „eigene Stimme“ entwickeln können (ebd.: 108)

Im Vergleich zum musikalischen Selbstkonzept (u.a. Spychiger 2007), das allgemeinere musikbezogene Selbsteinschätzung und Überzeugungen meint, oder das musikbezogene Kompetenzerleben (Carmichael & Harnischmacher 2015), welches sich auf konkrete Fähigkeitseinschätzung bezieht, zielt *Agency* darauf ab, wie sehr Kinder in realen musikbezogenen, sozialen Situationen glauben, musikalisch aktiv zum Zug kommen zu können und eine musikalische Situation (Schmid 2015; 2014) aktiv (mit) zu gestalten. Wiggins betont die Zentralität von *Agency* für die Qualität musikalischer Lernprozesse und empfiehlt, in Unterrichtssituationen diesen Aspekt auf keinen Fall zu vernachlässigen (Wiggins 2016: 103).

### Agency: praktische Implikationen

Wiggins zitiert in ihrer Untersuchung zur musikalischen *Agency* Schlussfolgerungen für die Praxis, die von Eve

Harwood und Kathryn Marsh 2012 im Kontext ihrer Untersuchungen zum musikalischen Spiel von Kindern formuliert wurden. Nach Wiggins' Einschätzung geben gerade diese Richtlinien nicht zufällig der musikalischen *Agency* von Kindern Raum. Demnach sollten Kinder...

1. einen Teil des Repertoires frei bestimmen können
2. regelmäßig unabhängig von der Lehrkraft „arbeiten“ können
3. das Repertoire kreativ manipulieren dürfen
4. Gruppenprojekte mit Freunden wählen können
5. Gelegenheit zum Peer-tutoring haben

(Harwood & Marsh 2012: 337)

Für die Praxis bedeutet dies, dass es immer wieder zu überlegen gilt, an welchen Punkten und wie genau Kinder selbst gestalterische Kontrolle über eine musikalische Situation ausüben können. Dies bedeutet, dass das Kontrollmonopol des Lehrenden punktuell immer wieder gezielt abgegeben und mit unterschiedlichen Rollenmodellen experimentiert wird. Möglich wird dies ganz konkret z. B. durch präzise Spielregeln als freiheitsgebendes Scaffolding.

Nach diesen Überlegungen entlang des Schichtenmodells gilt es nun, zur innersten Schicht zu kommen. Dabei wird angeknüpft an die eingangs mit Bezug auf Stadler-Elmer formulierten vier Thesen zur musikalischen Entwicklung. Diese stellen *Spielregeln* und *rituelle Handlungen* in den Mittelpunkt. Damit sind, wie eben gesehen, sowohl die bereits besprochenen Aspekte *Spiel*, als auch Motivation und *Agency* tangiert: Es geht letztlich um die bewusste Gestaltung von musikalischen Selbstwirksamkeitserfahrungen in sozialen Kontexten. Doch auf welcher Grundlage machen Kinder diese Erfahrungen? Welche Dimensionen sind möglicherweise für das unmittelbare Erleben von Kindern im Umgang mit Musik und damit für die Gestaltung musikpädagogischer Settings relevant?

### Dimensionen des Musikerlebens

Wie erleben Kinder Musik? Musikerleben ist ein komplexes Konstrukt – der Begriff „Musikerleben“ hat eine gewisse Unschärfe und ist empirischer Forschung nur bedingt zugänglich (Schmid 2014: 333). Doch die Begriffsgeschichte und forschungsmethodische Erwägungen sollen hier bewusst ausgespart werden. Stattdessen wird hier ein Modell vorgestellt, das zentrale Dimensionen des Musikerlebens von Kindern veranschaulicht. Das Modell wurde im Rahmen einer theoretischen und empirischen Studie entwickelt und soll hier nur kurz skizziert werden<sup>10</sup>.

9 Jackie Wiggins wurde v. a. bekannt durch ihre viel rezipierte Buch *Teaching for Musical Understanding* (Wiggins 2015<sup>3</sup>), das bereits in dritter Auflage verlegt wurde.

10 Für eine ausführlichere Beschreibung des Modells sowie seiner Herleitung und Weiterentwicklung siehe Schmid 2014; 2015; i. Dr.

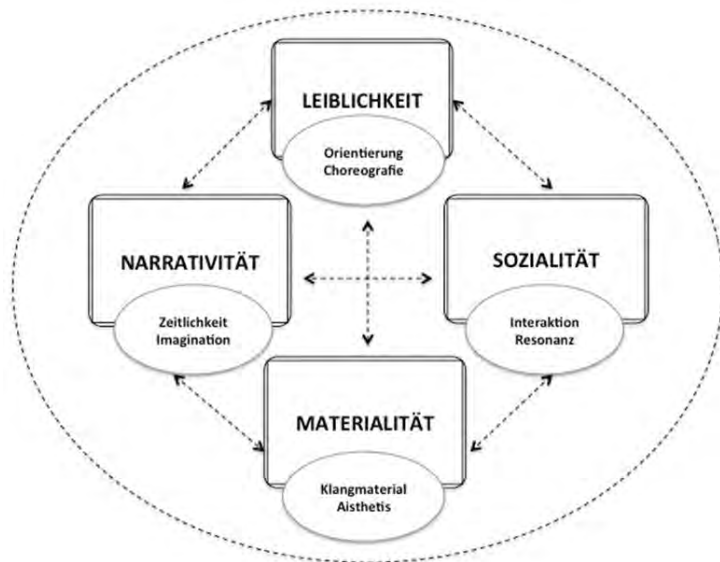


Abb. 3: Dimensionen des Musikerlebens von Kindern

Die Dimension der (1) *Leiblichkeit* ist eine für Kinder relevante Dimension des Musikerlebens. Diese Dimension bezieht sich auf den Körper als *Orientierungsorgan*, auf implizites Körperwissen (Johnson 2009) und meint die Ebene der konkreten Körperbewegung ebenso wie die einer lediglich vorgestellten *Choreografie*. Im Nachvollziehen des musikalischen Gestus kommt es z. B. zum Phänomen der „ideomotor simulation“ (Reybrouck 2015: 18): einer virtuell imaginierten Bewegung – Musik hören, als würde man selbst spielen. Dieser ausagierte oder imaginierte Nachvollzug von musikalischer „Bewegung“ ist für Kinder elementar (Schmid 2014; 2015). Ebenso wesentlich ist die Dimension der (2) *Sozialität*<sup>11</sup>: Hier geht es um die für Kinder virulente Ebene der Interaktion, aber auch *Resonanzphänomene* (Syfuß 2010). Eine musikalische Situation ist eine sozial aufgeladene, beziehungshafte Situation – und als solche für Kinder bedeutsam (Weber-Krüger 2014). Diese Dimension spielt bei Identifikationsprozessen eine große Rolle. Die dritte für Kinder wichtige Dimension ist die der (3) *Narrativität*. Sie bezieht sich auf die Bedeutung erzählähnlicher logischer Strukturen von Musik bzw. auf deren intuitive Assoziation. Konkrete oder abstrakte Plots werden dabei in Zusammenhang gebracht mit und musikalischen Texten und Texturen – was vollständiges Eintauchen (Immersion) in musikalische Situationen provoziert und verstärkt. Dieses Phänomen ist durch *Zeitlichkeit* von Musik bedingt und verweist auf die Ebene der

*Imagination* (Schmid 2014: 115).<sup>12</sup> Die vierte Dimension lässt sich mit dem Begriff (4) *Materialität* beschreiben. Sie zielt z. B. auf die Bedeutung der sensorischen Faszination sämtlicher Klangerzeuger. Die „bloße Anwesenheit von Instrumenten“ hat „auf Kinder eine unmittelbare Wirkung“ (ebd.: 222). Allgemeiner gefasst bezieht sie sich ebenso auf die materiale Beschaffenheit von Klang als akustisches Phänomen. Die Faszination sinnlicher bzw. sinnenhafter Wahrnehmung von *Klangmaterial* verweist auf die Bedeutung von *Aisthesis*<sup>13</sup> (Welsch 1990) für das Musikerleben von Kindern.

### Dimensionen des Musikerlebens: praktische Implikationen

Die vier Dimensionen des Musikerlebens können im Einklang mit den oben beschriebenen Aspekten des Schichtenmodells als Framework für die Gestaltung musikpädagogischer Settings dienen. In Planung und Durchführung verschiedenster Formen von Musikunterricht können sie ggf. Orientierungshilfe sein: Die Einbeziehung dieser Dimensionen kann die Integration einer kindspezifischen Perspektive erleichtern. In der folgenden Tabelle sollen in Stichworten beispielhaft einige Implikationen aufgeführt werden.<sup>14</sup>

11 Zunächst war die Bezeichnung dieser Dimension Beziehunghaftigkeit (Schmid 2014), inzwischen wird der auch durch die Ergebnisse der empirischen Verbaldatenanalyse von Kinderinterviews begründete Begriff *Sozialität* verwendet (Schmid i. Dr.).

12 Aktuell findet sich interessanterweise der junge Forschungszweig „*Audionarratology*“, der das Interface (i.e. die Schnittstelle von Klang und Narration) untersucht (Mildorf & Kinzel 2016).

13 Wolfgang Welsch schreibt: „*Ich möchte Ästhetik genereller als Aisthetik verstehen: als Thematisierung von Wahrnehmungen aller Art, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen*“ (Welsch 1990: 9f.).

14 Vertiefende Ausführungen zu Hintergründen und praktischen Implikationen der Dimensionen des Musikerlebens von Kindern siehe Schmid 2015 sowie Schmid i. Dr.

Leiblichkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• motorische Qualitäten ausagieren</li> <li>• Spiel mit Körpermetaphern</li> </ul>
Narrativität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musikalisches <i>Storytelling</i></li> <li>• Imagination: <i>Possibility thinking</i><sup>15</sup></li> </ul>
Sozialität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musikalische Texte als soziale Skripts und Beziehungsaktionen</li> <li>• Inszenierte Interaktion (z.B. Szenische Interpretation)</li> </ul>
Materialität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aisthesis: tabuloser, experimenteller Umgang mit Material</li> <li>• <i>Musikateliers</i> statt „Klassen“</li> </ul>

Tab. 1: Praktische Implikationen der Dimensionen des Musikerlebens

Die Dimensionen können als dem Musikerleben von Kindern angemessene „Leitplanken für die Konzeption von Unterricht“ (Schmid 2014: 14) verstanden werden.

Welche Dimension auch immer in den Unterricht integriert wird – häufig werden es auch mehrere sein – stets steht im Mittelpunkt, der Perspektive der Kinder gerecht zu werden, indem auf für sie bedeutungsvolle Handlungsmodelle und Schemata Bezug genommen wird. Wichtig ist, für sie musikalische Interaktionen zu inszenieren, die sie intuitiv als potenziell relevant für sich selbst erleben können. Die Wahrscheinlichkeit hierfür wächst, wenn sich die Bedeutsamkeit der aktuellen musikalischen Situation als persönlicher Spielraum in den Dimensionen *Leiblichkeit*, *Narrativität*, *Sozialität* und *Materialität* unter der Berücksichtigung grundlegender Aspekte von *Spiel*, *Motivation* und *Agency* erschließt.

### Spielräume

Wie sehen die musikalischen Spielräume der Zukunft aus? Musiklehrkräfte haben oftmals das verständliche Anliegen, mit Kindern „gute Musik“ zu machen.<sup>16</sup> Laut Patricia Shehan Campbell (Campbell 2010: 226) fragen Kinder jedoch tendenziell zunächst einmal „gut“ wofür? Dieser auf Funktion bezogene subjektive Angebotscharakter (*Affordance*) (Gibson 1982)<sup>17</sup> führt uns in Richtung einer zunächst nicht normativen, ökologischen Sichtweise. Hier wird Musik als „Sonic Environment“ gedacht: Im Mittelpunkt steht die Organismus-Umwelt-Interaktion (Reybrouck 2015). Sowohl

das „Schichtenmodell“ als auch die Dimensionen des Musikerlebens stehen im größeren Kontext eines ökologischen Ansatzes. Denn wie der schwedische Musikpädagoge Stålhammar (Stålhammar 2006) und wahrscheinlich auch die Leserschaft dieses Artikels immer wieder feststellt: Musikunterricht fühlt sich für Kinder häufig nicht natürlich an. Wichtig für die Spielräume der Zukunft ist demgegenüber, in einer ökologischen Ausrichtung Musik wann immer möglich als Interaktion in „natürlichen“, sozialen Ritualen zu gestalten. Es könnte vor diesem Hintergrund bspw. wieder selbstverständlicher werden, dass anlässlich eines Geburtstages Instrumente ausgepackt werden und nicht „vor“-gespielt, sondern musikalisch gefeiert wird – wie das wohl seit Jahrhunderten der Fall, jedoch in einer propädeutischen Musikunterrichtskultur keineswegs selbstverständlich ist. Im Rahmen eines solchen ökologischen Ansatzes hat auch eine weitere Beobachtung Campbells ihren Platz. Sie stellte nämlich fest, dass Kinder durch ihr Verhalten immer wieder aufs Neue v.a. eine zentrale Botschaft senden: Sie bevorzugen Aktivität gegenüber Passivität (Campbell 2010: 255): „Music is about stuff you do!“

### Praktische Implikationen: Ausblick

In einem musikökologischen Ansatz, der die in diesem Beitrag vorgestellten Aspekte und Dimensionen berücksichtigt, wären Schulen und Musikschulen aufgerufen, (1) musikalischen Lebensraum (Musikökologie!) anzubieten (2) eine Kultur der offenen Türen zu etablieren, (3) ge-

15 *Possibility Thinking* wird von Craft et al. (2007) als wichtige Qualität des Musikunterrichts bezeichnet. Diese Qualität steht in Einklang mit den Aspekte des Schichtenmodells (*Spiel/Motivation/Agency*).

16 Im Zusammenhang mit dem normativen Attribut „gut“ nicht nur im Zusammenhang mit Musik hochgradig subjektivierend

17 Nach dem amerikanischen Wahrnehmungspsychologen James Jerome Gibson, der diesen Begriff in seinem ökologischen Ansatz geprägt hat (Gibson 1979).

meinschaftsatelierartige Arbeitssituationen zu ermöglichen, (4) künstlerische Entstehungsprozesse auch öffentlich zu machen, (5) Medien in Spielräumen und (6) offen zugängliche Instrumente frei zur Verfügung zu stellen.<sup>18</sup> Musikschule wäre dann auch ein Übe-Ort (Doerne 2011). In dieser Vision kommen die Musikschülerinnen zum Üben in die Musikschule, da sie dort andere treffen, die ebenfalls üben – und weil sie dort auch ihre Lehrerinnen beim eigenen Musizieren beobachten können. Ja, in dieser Musikschule sollte man proben dürfen, bei offenen Türen! An einem solchen Ort könnte Üben eine entlastende, sozial attraktive Tätigkeit sein – wie Skateboardfahren in einem Skaterpark.

Die allgemeinbildende Schule wäre in diesem ökologischen Ansatz dann noch viel mehr zu einem Aus-übungsort um zu gestalten. In dieser Vision ist die Schule ein Ort, an dem die Kinder auch anwenden können, was sie an der Musikschule „üben“. Hier können sie die erlernten Spielregeln anderen weiter geben. Ihr Musizieren ist nicht ausgeklammert oder in AGs verbannt, sondern hat eine selbstverständliche, rituelle und atmosphärische Funktion im Schulalltag. Entscheidend ist, dass Kinder, die ein Instrument spielen, dieses bedenkenlos in die allgemeinbildende Schule mitbringen oder dass Instrumente jederzeit auch spontan und niedrigschwellig zugänglich sind.

Auf diese Weise können die beiden Institutionen Musikschule und Schule zunehmend zu einer Lerngemeinschaft reifen – langfristig sogar mit einem gemeinsamen (impliziten oder expliziten) Lehrplan. Inspiration für alle diese Reifeprozesse bieten bekanntermaßen Best Practice Beispiele. Um die dort gewonnenen Erkenntnisse zugänglich zu machen, braucht es (a) die systematische Bereitstellung wissenschaftlicher Evidenzen (siehe z. B. Lehmann-Wermser, in diesem Heft) und (b) die ständige, experimentierfreudige Erweiterung vorhandener Ansätze. Beispielhaft soll daher abschließend der Blick auf ein *Musikschullabor* geworfen werden.

## Musikschullabor

Die Entwicklung von Ideen für eine Musikschulpraxis der Zukunft ist Gegenstand einer Plattform, die dem Austausch über neue Formen des Musizierenlernens dient. Die Frage, die es sich immer wieder zu stellen lohnt, ist: Wie könnte eine Musikschule der Zukunft aussehen? Die Suche nach Antworten auf diese Frage bedeutet, das „Lehren und Lernen an Musikschulen von Grund auf zu überdenken, Ideen für eine Musikschularbeit von morgen zu entwickeln und diese Ideen in der Praxis zu erproben“ (<http://www.musikschullabor.de/>). Das Labor versteht sich dabei als Open Source Projekt, das zum Ziel hat,

1. *innovative Ideen* für die Arbeit von und an Musikschulen zu veröffentlichen
2. eine offene Plattform für die *kollaborative Weiterentwicklung* dieser Ideen zu bieten
3. daraus hervorgehende *Praxis-Projekte* vorzustellen,
4. ein *Netzwerk* von experimentierfreudigen MusizierpädagogInnen aufzubauen (ebd.).

Entscheidend ist die Offenheit für Neues ebenso wie die Dokumentation erprobter Weisheit der Praxis – all dies hoffentlich im Sinne der Kinder, um die es in diesem Beitrag vorrangig ging.

<sup>18</sup> Siehe Vortrag von Andreas Doerne und Silke Schmid beim Kongress *Theater träumt Schule. Aufbruch der Bildung. Abschied von der Erschöpfung* im Theater Freiburg, 19.2.2016

## LITERATUR

- Ardila -Mantilla, Röbbke 2009  
 Natalia Ardila-Mantilla; Peter Röbbke (Hg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Mainz 2009.
- Carmichael, Harnischmacher 2015  
 Melina Carmichael; Christian Harnischmacher, *Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht*. In Anne Niessen, Jens Knigge (Hg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster 2015, Band 35, S. 177–198.
- Doerne 2011  
 Andreas Doerne, *Wir brauchen eine Revolution! Zur Zukunft von Musikschulen in einer „Bildungsrepublik Deutschland“*. In *Üben & Musizieren* 28/4, 2011, S. 12–18.
- Eberhard 2011  
 Daniel Mark Eberhard, *Ursachen von Unterrichtsstörungen im Fach Musik aus Sicht der Beteiligten und Entwurf eines Diagnosebogens zur Metakommunikation im Musikunterricht der Bayerischen Realschule*. Diss., 2011.  
 URL: <http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/1430> (4.10.2015).
- Evans 2016  
 Paul Evans, Motivation. In Mc Pherson, G.E. (Hg.), *The Child as Musician*. Oxford 2016, S. 325–339.
- Fuchs 2010  
 Mechthild Fuchs, *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Esslingen 2010.
- Gibson 1979  
 James Jerome Gibson, *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston 1979.
- Harnischmacher 2012  
 Christian Harnischmacher, *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Augsburg 2012.
- Harwood, Marsh 2012  
 Eve Harwood; Kathryn Marsh, *Children's Ways of Learning Inside and Outside the Classroom*. In Gary McPherson, Gary Welch (Hg.), *The Oxford Handbook of Music Education vol. 1*. New York 2012, S. 322–340.
- Marsh, Young 2016  
 Kathryn Marsh; Susan Young, *Musical Play*. In Gary E. McPherson (Hg.), *The Child as Musician*. Oxford 2016, S. 462–484.
- Johnson 2009  
 Marc Johnson, *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago 2009.
- Mildorf, Kinzel 2016  
 Jarmila Mildorf; Till Kinzel (Hg.), *Audionarratology. Interfaces of Sound and Narrative*. Berlin 2016.
- Oelkers 2007  
 Jürgen Oelkers, *Die Reformpädagogik und das Kind*, Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Zug am 30. November 2007. URL: [http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb2-ffff-ffffba1b656d/302\\_ZugReformpaedagogik.pdf](http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb2-ffff-ffffba1b656d/302_ZugReformpaedagogik.pdf). (5.11.2016).
- Reybrouck 2015  
 Mark Reybrouck, *Music as Environment. An Ecological and Biosemiotic Approach*. In *Behavioural Sciences* 2015, 5. doi:10.3390/bs5010001, S. 1–26. (2.11.2016).
- Schmid 2014  
 Silke Schmid, *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern. Theoretische und empirische Studie im Rahmen eines Opernvermittlungsprojektes*. Augsburg 2014.
- Schmid 2015  
 Silke Schmid, „Was Musik erzählt...“ *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern – Implikationen theoretischer Erkenntnisse und empirischer Evidenzen im Rahmen eines Opernvermittlungsprojektes*, In Constanze Rora, Alexander Cvetko, *Tagungsband Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik*. Aachen 2015, S. 148–171.
- Schmid i. Dr.  
 Silke Schmid, *Children's Multimodal Dimensions of Music Experience. An Open Framework*. In Oliver Krämer, Isolde Malmberg (Hg.), *European Perspectives on Music Education VI: Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp, i. Dr.
- Syfuß 2010  
 Enno Syfuß, *Relation und Resonanz. Die Bedeutung des musikalischen Lernens für die Entwicklung der kindlichen Wirklichkeit unter Berücksichtigung konstruktivistischer und neurobiologischer Perspektiven*. Hildesheim 2010.
- Spychiger 2007  
 Maria B. Spsychiger, „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. *Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts*. In *Diskussion Musikpädagogik*, S. 9–20.
- Stålhammar 2006  
 Börje Stålhammar, *Musical Identities and Music Education*. Aachen 2006.
- Weber-Krüger 2014  
 Anne Weber-Krüger, *Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse*. Münster 2014.
- Welsch 1990:  
 Wolfgang Welsch: *Ästhetisches Denken*. Stuttgart 1990.
- Wiggins 2015<sup>3</sup>  
 Jackie Wiggins, *Teaching for Musical Understanding*. New York, NY 2015.

## AUTORIN

**Dr. Silke Schmid**, seit 2011 zuständig für den Forschungsschwerpunkt Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Basel, WS 2015/16 Vertretungsprofessur am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Universität Koblenz-Landau. Studium der Instrumentalpädagogik, Schulmusik sowie künstlerisches Aufbaustudium Violine (o. A.). Studienaufenthalte in New York und Oxford. Kinderkonzerte und Musiktheaterprojekte, Engagement in der Bildungspolitik. Interessenschwerpunkte: Schulentwicklung, Musikerleben von Kindern, Unterrichtsqualität, Theorien kollektiver Kreativität.



Andreas Lehmann-Wermser

## Wie man Tandem fährt. Forschungsergebnisse zur Kooperation zwischen Grund- und Musikschullehrpersonal nebst einigen praktischen Tipps zum Aufsteigen

Dieser Beitrag ist aus einer vor allem deutschen Perspektive geschrieben, nicht nur, weil der Autor dort lebt und lehrt, sondern auch, weil dort umfangreichere Forschungsergebnisse vorliegen. Die Frage nämlich, was passiert, wenn Pflichtschule und Musikschulwerk nicht nur *friedlich nebeneinander*, sondern auch *konstruktiv miteinander*<sup>1</sup> arbeiten sollen, erfordert vielschichtige Antworten, zu denen die Wissenschaft beitragen kann.

### Von der Wertschätzung der Musikerziehung

Anders als es gelegentlich aus der Perspektive der Akteure aussieht, erfreut sich Musikerziehung im öffentlichen Diskurs und wie auch von Seiten der Eltern einer hohen Wertschätzung. Das zeigt sich beispielsweise in den wiederholten Hinweisen deutscher Bundespräsidenten darauf, wie wichtig es sei, ein Instrument zu lernen<sup>2</sup>. Es spiegelt sich aber auch in der finanziellen Unterstützung, die als Reaktion auf die mäßigen Ergebnisse im PISA-Test etwa mit dem IZBB-Programm<sup>3</sup> in den Jahren nach 2004 die Ganztagschulen allgemein und in ihnen auch den Musikunterricht förderte. Die Frage nämlich, wie genuin schulische Angebote (wie Mathematik- oder Fremdsprachenunterricht) und traditionell außerschulische (wie Fußballspiele oder eben Flötenunterricht) miteinander verschränkt werden könnten, bedurfte ja nicht nur aus der Sicht der Musikschulen und Fußballvereine und ihrer Sorge um den Nachwuchs einer Antwort, sondern auch aus der der Schulpädagogen<sup>4</sup> und Bildungstheoretikerinnen: Wie passen schulische Qualifizierung und ein umfassender Erziehungs- und Bil-

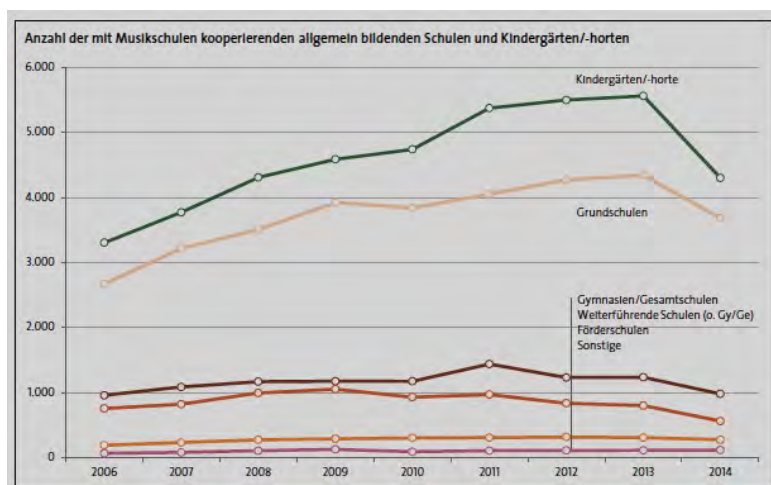


Abb. 1: Anzahl der Kooperationen zwischen Kindertagesstätten und verschiedenen Schultypen (Quelle: [www.miz.org](http://www.miz.org))

dungsauftrag zusammen? Welche Strukturen braucht es, das Bildungswesen in diesem Sinne für die Vermittlung der oft als „21st century skills“ bezeichneten, also der für die Zukunft notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, weiterzuentwickeln?

Eine Antwort wurde im Ausbau von Kooperationen zwischen Musikschulen und Kindergärten bzw. Schulen gesehen (Abb. 1). Deren Zahl ist seit der Jahrtausendwende stark gestiegen.

Einen wesentlichen Anteil an diesen Entwicklungen haben die besonderen Programme, die für die Intensivierung der Musikerziehung ins Leben gerufen worden sind und deren Vielfalt hier nur kurz angerissen werden kann. Es finden

1 Ich verdanke diesen Ausdruck der Vertreterin der Vorarlberger Landesregierung, Frau Mag. Dürr, die diese Expertentagung eröffnet hat.

2 Ausführlicher dazu: Lehmann-Wermser 2013.

3 Die *Initiative Zukunft der Bildung* förderte in einem einmaligen Akt den Ausbau von Ganztagschulen mit mehreren Milliarden Euro aus Bundesmitteln. Dafür mussten sogar verfassungsrechtliche Hürden übersprungen werden, da aus historischen Gründen Bildung Sache der Länder ist und vom Bund eigentlich nicht unterstützt werden darf. Aus IZBB-Mitteln konnten Musikräume ausgebaut, Bühnen für Auftritte zeitgemäß ausgestattet und Klassensätze von Instrumenten angeschafft werden (Naacke, Lehmann-Wermser 2009)

4 Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit sind nicht immer beide Geschlechter genannt, aber stets beide gemeint.

sich darunter von den Ländern finanzierte Programme wie *Wir machen die Musik* in Niedersachsen<sup>5</sup>, von lokalen Initiativen getragene wie *MUBIKIN* in Nürnberg oder bundesweite wie *Die musikalische Grundschule*, die von potenten Stiftungen initiiert und dann den Kultusministerien der Länder überantwortet werden. Eins der größten ist das Programm *Jedem Kind ein Instrument*<sup>6</sup>, das im Bundesland Nordrhein-Westfalen gestartet und mit hohen Millionenbeträgen vom Land getragen wurde und wird. Dieses Programm (und seine Nachahmer in anderen Bundesländern) hat so viel Aufmerksamkeit erfahren, dass es vom Berliner Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit einem Förderprofil in Höhe von 5 Millionen Euro begleitet wurde.<sup>7</sup> Wesentliche Erkenntnisse aus diesem Forschungsverbund sind in diesen Beitrag eingeflossen. Die genannten Projekte und Programme unterscheiden sich vielfältig. Insbesondere die Art der Implementierung, Form und Ablauf der Aufnahme in das Programm, die Rolle der Fortbildung und die Art der Berichterstattung sind überall anders (und nicht überall gleich erfolgreich) gestaltet. Das soll an einigen für den Kontext hier relevanten Merkmalen erläutert werden.

Alle Programme erfordern inzwischen einen Beschluss der Gesamtkonferenz oder der Personalversammlung als Grundlage für den Start. Die breite Zustimmung wird nämlich als Gelingensbedingung angesehen. Nur wenn möglichst viele solche musikalische Programme als Teil des pädagogischen Profils begreifen und wertschätzen, können die Hemmnisse überwunden und Schwierigkeiten gemeistert werden. Aber während in Niedersachsen die Musikschulen die Triebfedern sind und einzelne Schulen und Kindergärten auf Antrag bedacht werden, bildet in Nürnberg ein gemeinsamer Antrag von Schulen und Kindergärten auf der Basis von Schulbezirken („Sprengeln“) die Grundlage: Auf diese Weise soll ein kontinuierliches Angebot über vier Jahre (zwei Jahre Kindergarten und zwei Schuljahre) zustande kommen. In Nürnberg und bei der Bertelsmann Stiftung war die Fortbildung der Akteure mit potenten Partnerinnen von Beginn an integraler (und verpflichtender) Teil des Angebotes, in Niedersachsen wurde das erst nachträglich eingeführt. Wir werden sehen, warum solchen Fragen ein zentraler Stellenwert zukommt. Ein paar Bemerkungen seien noch der Legitimation solchen Einsatzes gewidmet. Es ist inzwischen gesichert, dass musikalische Bildung nicht schlauer macht (Schumacher 2007). Sie verändert auch nicht per se und in jeder Form

das Sozialverhalten oder das Glücksgefühl. Der kanadische Kulturwissenschaftler Gaztambide-Fernández formuliert sogar provokant: „Why the arts don't do anything“ (Gaztambide-Fernández 2014). Letztlich liegt die Begründung nicht in so einem funktionalen Nutzen, sondern in der Bedeutung ästhetischer Erfahrungen für ein gelingendes, gutes Leben. Dass darüber hinaus bei Kindern und Jugendlichen, die intensive Formen künstlerischer Bildung genossen haben, eine große Offenheit besteht (Rat für Kulturelle Bildung 2015), dass sie gerade auch in Formen der Ganztagschule wichtige Erfahrungen machen, die nicht (mehr) zum selbstverständlichen Bestand postmoderner Jugend gehören (Lehmann-Wermser et al. 2010), ist ein zusätzlicher, schöner und wertvoller Effekt – aber keine finale Begründung

### Warum Kooperationen anspruchsvoll sind

Auf den ersten Blick scheinen Kooperationen ein für alle Beteiligten gutes Modell zu sein. Musikschulen sichern sich ihre Klientel (auch in Zeiten der Ganztagschule), Schulen können ihr musikalisches Angebot ausweiten, das Schulleben bereichern sowie ihre Attraktivität für Eltern steigern.

Dass Kooperationen gleichwohl in der Praxis viele Schwierigkeiten mit sich bringen, lässt sich unter zwei verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Es gibt eine *strukturelle* Seite, die mit organisatorischen und systemischen Bedingungen zu tun hat. Und es gibt eine *professionelle* Seite, die mit den Fähigkeiten und Einstellungen der Akteure zu tun hat. Beide Aspekte treffen sich im Alltag der Lehrpersonen und lassen sich unter dem Begriff der „communities of practice“ (Lave & Wenger 1991) einordnen und verstehen.

Die Arbeit des Lehrpersonals an Pflicht- und Musikschulen unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht (Tab. 1). Die hier gewählten Dimensionen mögen an einzelnen Schulen anders aussehen, manche mögen hinzutreten, andere wegfallen. Aber es sind jeweils Aspekte, die im Alltag wirksam sind und das Bewusstsein prägen. Und obwohl Lehrpersonen an einem Ort und mit den gleichen Kindern arbeiten, unterliegt ihre Arbeit unterschiedlichen Bedingungen, und sie wird auch unterschiedlich wahrgenommen.

5 Näheres zu den genannten Programmen unter [www.wirmachendiemusik.de](http://www.wirmachendiemusik.de) (Niedersachsen), [www.mubikin.de](http://www.mubikin.de) (Nürnberg), bzw. [www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/musikalische-grundschule](http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/musikalische-grundschule)

6 [www.jekits.de](http://www.jekits.de)

7 Näheres dazu unter: [www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-339.html](http://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-339.html)

Dimensionen	Volksschullehrpersonal	Musikschulpersonal
Status des Schulangebots	verpflichtend	freiwillig
Anordnung der Inhalte	Lehrpläne mit Erfolgskontrolle	Lehrpläne als Orientierung <sup>8</sup>
Bezahlung im Verhältnis zueinander	höher	niedriger
Arbeitsplatz	zeitlich stabil an einem Ort	variierend, ggf. auch an mehreren Schulen
genutzte Informationsquellen	im Nahbereich (Kolleginnen, Schulleitung) (Kulin et al. 2015)	zentrale Quellen
Unterrichtsorganisation	mehrere Lehrkräfte in einer Gruppe	eine Lehrkraft in mehreren Gruppen
Methodische Ausbildung	auf große Gruppen spezialisiert	für Kleingruppen- und Einzelunterricht vorbereitet

Tab. 1: Systemische Aspekte der Unterschiede zwischen der Arbeit in der Pflichtschule und in der Musikschule.

Die beiden Erziehungswissenschaftler Jean Lave und Etienne Wenger haben diese Bedingungen unter dem Begriff der „communities of practice“ zusammengefasst. Danach werden sie durch die folgenden Merkmale konstituiert. Sie...

- ...haben gemeinsame historische Wurzeln
- ...dienen einer Sache oder gehören zu einer Institution
- ...arbeiten unter ähnlichen Umständen
- ...besitzen ein gemeinsames Repertoire an Geschichten, hilfreichen Werkzeugen, Erfahrungen oder Strategien, typischen Problemen zu begegnen
- ...wissen, was die anderen wissen, was sie können und was sie zum Gelingen des Ganzen beitragen können (vgl. Lave, Wenger 1991).

Diese Liste beschreibt sehr gut die Breite dessen, was in unserem Alltag die „community“ ausmacht. Natürlich gehören dazu formale Qualifikationen und Kompetenzen, aber eben auch Tür-und-Angel-Gespräche, subjektive Theorien oder „desformations professionnelles“ und vieles anderes mehr.<sup>9</sup>

Sollen Kooperationen gelingen, so ist deshalb sowohl strukturell als auch professionell zu denken. In jedem Fall sind dafür ein breiter Konsens der Akteure, ausreichende zeitliche und finanzielle Ressourcen und ein inhaltlicher Gestaltungswillen notwendig. Ein Beispiel mag das erläutern.

*Im bereits erwähnten Programm MUBIKIN wurde im Rahmen einer Evaluation (Lehmann-Wermser, Hammel 2013) von den Akteurinnen beklagt, dass weder für organisatorische noch für pädagogische Fragen zuverlässige und verbindliche Gesprächszeiten und -gelegenheiten existierten. Unterbrechungen im gewohnten Ablauf blieben so unbekannt, wichtige Informationen zur Gestaltung der Stunden, aber auch zu einzelnen Kindern wurden nicht weitergegeben. Dieser Befund wurde im Trägerverein und mit den Akteuren diskutiert – das kostete Zeit. Als Ergebnis wurden sog. „Regiezeiten“ eingeführt, die zur Arbeitszeit verbindlich dazugehören – das kostete Geld! – und die in den Arbeitsablauf einzuplanen waren: ein struktureller Wandel. Wie aber sollten die Regiezeiten in die unterschiedlich phasierten Tages- und Wochenabläufe integriert werden? Welche professionellen Modelle sollten verwendet werden? Dafür Lösungen zu erarbeiten, die u. U. von Institution zu Institution variierten, erforderte einen gemeinsamen Willen, das Programm weiterzuentwickeln, qualitativ zu verbessern und entsprechende Schritte auch tatsächlich zu unternehmen. Es sei nicht verschwiegen, dass im Programm MUBIKIN mit sog. „Jahresgesprächen“ ein Instrument des Monitoring bereit gestellt wurde, das seitdem die Zielformulierung und deren Erreichung in einem regelmäßigen Turnus kontrolliert; ein Organisationselement, das bislang im deutschen Erziehungssektor eher selten verwendet wird und nicht allen Beteiligten selbstverständlich oder gar angenehm ist.*

8 Natürlich gibt es punktuelle Erfolgsrückmeldungen, etwa bei Konzerten oder Wettbewerben, aber flächendeckende Überprüfungen des Lernstands wie etwa in England über die ABRSM oder in den fernöstlichen Ländern gibt es nicht (Einblicke dazu finden sich in den Kongressbänden der ISAME (Brophy 2010; Brophy, Albert 2008; Brophy, Lehmann-Wermser 2012)).

9 Offensichtlich eignet das Konstrukt sich besonders gut, um den Arbeitskontext von Musikschullehrpersonen zu charakterisieren. Natalia Ardila-Mantilla hat das in einem interessanten Projekt an Wiener Musikschulen zeigen können (Ardila-Mantilla 2017).

Die bisherigen Ausführungen waren eher allgemein und theoretisch gehalten. (Theorien sind ja gelegentlich gut geeignet, um die Praxis zu verstehen – und ggf. auch zu verändern. Sie werden manchmal unterschätzt.) Im Folgenden soll jetzt allerdings versucht werden, Schritte für die Praxis zu beschreiben.

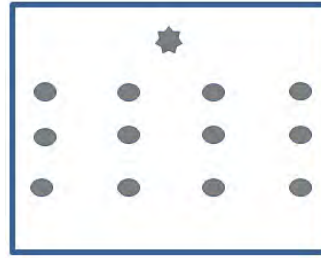


Abb. 2: herkömmlicher Unterricht

### Welche Schritte kann man unternehmen?

Eine erste Annäherung soll wiederum über die Struktur erfolgen. Was müssen die Institutionen tun, um in Kooperationen erfolgreich zu sein?

Die erste große Hürde ist mit der Finanzierung zu nehmen. Darauf soll hier nicht detaillierter eingegangen werden, weil von Staat zu Staat, Bundesland zu Bundesland und Kommune zu Kommune die Bedingungen variieren. Tarifsätze, Schulpläne usw. unterscheiden sich. Empfehlenswerte Modelle kann es daher nicht geben. Eins aber haben wir bei der Evaluation von verschiedenen Programmen festgestellt: Neben dem grundsätzlichen Willen und den Basisbedingungen ist oft die Fähigkeit gefragt, kreativ Lücken im System zu nutzen, Regelungen großzügig und/oder unkonventionell auszulegen und so Gestaltungsräume zu schaffen. Daneben gilt es die Weitergabe von Informationen strukturell zu ermöglichen und zu befördern; das o. g. Nürnberger Beispiel hat das gezeigt.

Außerdem müssen Modelle entwickelt werden – welche Lehrkraft macht welchen Unterricht? Wie viele Stunden sollen erteilt werden? –, Abläufe aufeinander abgestimmt, gemeinsame Foren geschaffen und Fortbildungsangebote implementiert werden. Das alles ist vor allem *Leitungsaufgabe*. Dem Bild, nicht nur in einem Gebäude gleichzeitig zu unterrichten, sondern tatsächlich gemeinsam zu unterrichten, dem sogenannten „Tandem“ kommt dabei besondere Bedeutung zu.

### Wie man ein Tandem besteigt und wie man es fährt

Hier soll die Frage nach der professionellen Weiterbildung weiterverfolgt werden. Ein wichtiger Schritt ist, das professionelle Selbstverständnis weiterzuentwickeln. Das herkömmliche beruht darauf, als Einzelne(r) vor einer Lerngruppe zu stehen – ja in der Tat: meistens genau *vor!* – und als Einzelne(r) auch für Ablauf und Erfolg des Unterrichts verantwortlich zu sein. Das gilt für Musikschul- und Primarschullehrkräfte gleichermaßen. Da beide aber von ihren jeweiligen „Communities of Practice“ geprägt sind, entsteht bei gemeinsamen Unterricht eine Diskrepanz. Das lässt sich an einem Beispiel erläutern.

Im Rahmen des JeKi-Programms hat Melanie Franz-Özdemir die an den Kooperationen Beteiligten nach ihrer Wahrnehmung des Unterrichts und nach ihren Zielvorstellungen befragt. Tab. 2 zeigt, wie unterschiedlich schon der Ist-Zustand wahrgenommen wird.

Aufgabe	% Ist	n	% Ist	n
„Wer führt den Unterricht durch?“	33,83 % gemeinsam <b>66,17 % MSL</b>	133	63,71 % gemeinsam <b>36,29 % (MSL)</b>	124
„Wert trägt die Verantwortung für den Unterricht?“	<b>67,67 % gemeinsam</b> 28,57 % MSL	133	<b>83,74 % gemeinsam</b> 13,82 % MSL	124
„Wer in Ihrem Tandem ist für organisatorische Belange zuständig?“	<b>61,19 % gemeinsam</b> 26,12 % MSL 12,69 % GSL	133	<b>77,42 % gemeinsam</b> 9,68 % MSL 12,90 % GSL	123
„Wer ist für die Einhaltung der Disziplin im Unterricht“ zuständig?“	<b>72,73 % gemeinsam</b> 23,31 % GSL	133	<b>86,99 % gemeinsam</b> 11,38 % GSL	122

Tab. 2: Wahrnehmung der Unterrichtssituation (Ist-Zustand) durch Musikschullehrkraft (MSL) und Grundschullehrkraft; Vergleich mit gewünschter Zukunft (Sollzustand). (Franz-Özdemir 2016)

In diesen Zahlen wird deutlich, wie unterschiedlich die Wunschvorstellungen für die Gestaltung und Aufteilung des Unterrichts sind. Es gibt eine deutliche Tendenz dazu, *mehr* gemeinsame Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten umzusetzen. Die Form, in der das bislang in Tandemkonstellationen häufig geschieht, wird von der Dortmunder Musikpädagogin Ulrike Kranefeld als „Assistieren“ bezeichnet (Kranefeld 2013). Sie meint damit alle Formen, bei denen Schülerinnen und Schüler beide Akteure eben nicht als prinzipiell Gleichberechtigte (und auch nicht gleich Kompetente) erleben (Abb. 3).

Dass damit zugleich auch Rollen fest zugeschrieben werden und ein voneinander Lernen schwieriger wird, ergibt sich von allein: Es wird für die Musikschullehrkraft schwieriger, den Umgang mit größeren Gruppen und disziplinarischen Schwierigkeiten zu üben und zu lernen wie es umgekehrt auch schwieriger wird, musikalische Fähigkeiten – eine Anleitung zu singen, ein Warm-up, ein Lied zu intonieren – zu erwerben.

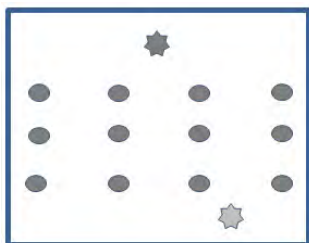


Abb. 3: „Assistieren“

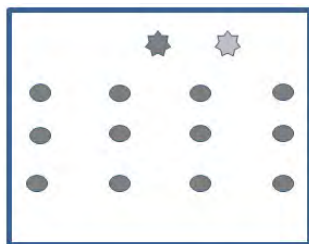


Abb. 4: Team teaching

Besser ist das bekannte team-teaching – zugegeben allerdings auch die Königsdisziplin des Tandems (Abb. 4). Was bedarf es zu dieser Unterrichtsform? Es bedarf sicherlich einer veränderten Einstellung, einer geringeren Scheu, den eigenen Unterricht zugänglich, öffentlich zu machen. Rüll und Herzog (Herzog, Rüll 2016) haben einen Fragebogen entworfen, mit dem Tandempartner sich gegenseitig bekannt machen können. Als erfahrene Praktikerinnen haben sie eine Liste entworfen, auf der persönliche Vorlieben

und Eigenschaften („Singen Sie gerne?“ „Arbeiten Sie gerne im Team?“) gleichermaßen neben musikalischen Kompetenzen stehen („Spielen Sie gerne auf Orff-Instrumenten?“ „Können Sie einen vorgegebenen Rhythmus sicher wiedergeben?“) (Herzog, Rüll 2016: 45). In ähnlicher Form wird auch die organisatorische Grundlage der Kooperation erfasst. Dort stehen neben Fragen zur Vertretungsregelung und zu Elternabenden auch solche zu den Erfahrungen mit Kooperationen und Ritualen (ebd.). Es mag zunächst befremden, warum in dieser Wiese formalisiert auch vermeintlich „Privates“ an so prominenter Stelle steht. Es ist allerdings nachvollziehbar, wenn man an die Beschreibungen der „Communities of Practice“ denkt. Zu den Merkmalen gehörte schließlich auch der gemeinsame Vorrat an Geschichten und Erzählungen, die nicht nur die individuelle Erfahrung spiegeln, sondern auch typische Wahrnehmungs- und Denkweisen. Sie zu kennen ist für die Annäherung der beiden „communities“ nicht nur schön, sondern von zentraler Bedeutung.

Schon seit vielen Jahren ist in der pädagogischen Forschung zur Zusammenarbeit von Lehrpersonal („multi-professionellen Teams“) eine Abstufung der Zusammenarbeit bekannt, die für die Bestimmung des eigenen Standpunktes hilfreich ist. Hans Günther Rolff unterscheidet dabei zwischen:

- ungeplantem und informellem Informations- und Erfahrungsaustausch,
- Hilfestellungen und Erfahrungsaustausch auf Anfrage,
- routinemäßiger Kollegialität mit Austausch von Materialien, Meinungen und Methoden sowie
- echter Zusammenarbeit mit gegenseitiger Verpflichtung und gemeinsamen Zielen (Rolff 1980).

Es ist nachvollziehbar, dass die höchste Stufe nicht nur die für die Akteure dankbarste ist, sondern auch die pädagogisch und musikalisch besonders gewinnbringendste ist.

### LITERATUR

- Ardila-Mantilla 2017  
Natalia Ardila-Mantilla, *Musiklernalwelten erkennen und gestalten*. Münster 2017.
- Brophy 2010  
Timothy S. Brophy (Hg.), *The Practice of Assessment in Music Education. Framework, Models, and Designs. Proceedings of the 2009 Florida Symposium on Assessment in Music Education*. Chicago 2010.
- Brophy, Albert 2008  
Timothy S. Brophy; Kirsten Albert (Hg.), *Assessment in music education. Integrating curriculum, theory, and practice; proceedings of the 2007 Florida Symposium on Assessment in Music Education*. Chicago 2008.
- Brophy, Lehmann-Wermser 2012  
Timothy S. Brody; Andreas Lehmann-Wermser (Hg.), *Music Assessment Across Cultures and Continents. The Culture of Shared Practice. Proceedings of the 3rd International Symposium on Assessment in Music Education*. Chicago 2012.
- Franz-Özdemir 2016  
Melanie Franz-Özdemir, *Zur Kooperation im Tandem*. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript auf dem MUBIKIN-Fortbildungstag zum Tandem 13.11.2016.
- Gaztambide-Fernández 2014  
Rubén A. Gaztambide-Fernández, *Warum die Künste nichts tun. Auf dem Weg zu einer neuen Vision für die kulturelle Produktion in der Bildung*. (Originaltitel: Why the arts don't do anything) In Gunhild Hamer (Hg.), *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte*. München 2014, S. 52–86.
- Herzog, Rüll 2016  
Andrea Herzog; Gabriele Rüll, *Im Tandem unterrichten. Eine Handreichung für Musikpädagogen, Grundschullehrkräfte und pädagogische Fachkräfte in Kitas*. Nürnberg 2016.
- Kranefeld 2013  
Ulrike Kranefeld, *Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“*. In Ulrich Riegel (Hg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster, München [u.a.] 2013, S. 233–248.
- Kulin et al. 2015  
Abrina Kulin; Knut Schwippert; Torben Rieckmann, *Teilprojekt Kooperation: Rahmen und Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aus Grund- und Musikschulen*. In Ulrike Kranefeld (Ed.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Berlin 2015, S. 200–220.
- Lave, Wenger 1991  
Jean Lave; Etienne Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge 1991.
- Lehmann-Wermser 2013  
Andreas Lehmann-Wermser, *Music Education in Germany. On Politics and Rhetoric*. In *Arts Education Policy Review* 114 (3), Online-Veröffentlichung 2013, S. 126–134.
- Lehmann-Wermser et al. 2010  
Andreas Lehmann-Wermser; Susanne Naacke; Sonja Nonte; Brigitta Ritter (Eds.), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Weinheim [u.a.] 2010.
- Lehmann-Wermser, Hammel 2013  
Andreas Lehmann-Wermser; Lina Hammel, *Evaluation des Programms MUBIKIN*. Durchgeführt im Auftrag der Stiftung *Persönlichkeit*. Unveröffentlichtes Dokument, 2013.
- Naacke, Lehmann-Wermser 2009  
Susanne Naacke; Andreas Lehmann-Wermser, *MUKUS - Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen. Qualitative Fallstudien*. In Norbert Schläbitz (Hg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. 1. Aufl., Essen, Ruhr 2009, S. 127–144.
- Rat für Kulturelle Bildung 2015  
Rat für Kulturelle Bildung (Ed.), *Jugend/Kunst/Erfahrung*. Horizont 2015, Essen 2015.
- Rolf 1980  
Hans-Günther Rolf, *Soziologie der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung*. Weinheim, Basel 1980
- Schumacher 2007  
Ralph Schumacher (Hg.), *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. Berlin 2007

### AUTOR

**Dr. Andreas Lehmann-Wermser** studierte Deutsch, Schulmusik und Erziehungswissenschaft in Hannover. Nach fast 20 Jahren als Lehrer an Gymnasien und Gesamtschulen und einem Aufbaustudium an der Hochschule für Musik und Theater Hannover wurde er mit einer Arbeit im Bereich der historischen Musikpädagogik 2002 promoviert. Zwischen 2004 und 2015 arbeitete er als Professor für Musikpädagogik an der Universität Bremen, zuletzt zugleich auch als Direktor des Zentrums für Lehrerbildung. Seit 2015 ist er Direktor des Instituts für Musikpädagogische Forschung an der Hochschule in Hannover. Er hat verschiedene empirische Forschungsprojekte zur Kompetenzmodellierung und zur Kulturellen Teilhabe durchgeführt.

Verena Beyrer, Barbara Busch, Mirjam Decker, Severin Krieger

## Was ist guter Instrumentalunterricht? Die Heterogenität von Lernenden verlangt keinen speziellen, sondern guten Unterricht!<sup>1</sup>

Im pädagogischen Diskurs wird der Begriff der Heterogenität verwendet, um – hinsichtlich lernrelevanter Merkmale – die Unterschiedlichkeit der Lernenden einer Gruppe zu beschreiben. Angesichts aktueller gesellschaftlicher Veränderungen, wie Zuwanderung von Migranten und deren Integration, einer alternden Gesellschaft aufgrund sinkender Geburtenzahlen und steigender Lebenserwartung (Walper & Bien 2015: 8), zunehmender Inanspruchnahme von Betreuung in Ganztageschulen und Hort (Hüsken 2015: 33), wird das Phänomen der Heterogenität auch im musikpädagogischen Unterrichtsalltag verstärkt wahrgenommen. Dies darf jedoch nicht zur Annahme führen, es handle sich um einen Modebegriff. Vielmehr ist Heterogenität ein altbekanntes Phänomen (Rebel 2011: 21), das seit jeher Unterricht prägt, weil Lernen ein Prozess von höchster Individualität ist (Edelmann 2012: 205–234). Heterogenität bzw. die Vielfalt der Lernenden ist demnach schon lange eine Tatsache, mit der Lehrende tagtäglich in ihrem Unterricht konfrontiert sind. In einer Studie konnte ermittelt werden, dass heterogene Lernsituationen „nicht einen anderen, sondern einfach einen guten Unterricht“ (Jundt 2005: 20) verlangen. Zu fragen ist also, was im konkreten Fall des Instrumentalunterrichts<sup>2</sup> unter gutem Unterricht zu verstehen ist. Dabei ist zu bedenken, dass Musikunterricht nicht per se gut oder schlecht sein kann, „weil Qualität ein relativer Begriff ist“ (Busch & Metzger 2016b: 350). Er ist abhängig

1. von der Perspektive und Absicht aus bzw. mit der Unterricht bewertet wird,
2. von der Zielgruppe und ihren Lernvoraussetzungen sowie

3. von den Lern- und Lehrzielen, die dem Unterricht zugrunde liegen.

Zudem ist Qualität keine direkt zu beobachtende Eigenschaft eines Objekts, sondern „*das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes*“, also von Unterricht (Heid 2000: 41; kursiv im Original).

Je nach Bezugswissenschaft kann diese Bewertung unterschiedlich ausfallen: „Während die empirische Lehr-Lern-Forschung ihre Aufmerksamkeit primär auf die tatsächliche Wirkung von Unterricht lenkt, also am Produkt des Unterrichts interessiert ist, analysiert die [Allgemeine] Didaktik den Unterrichtsprozess und formuliert unterrichtsmethodische Forderungen“ (Busch & Metzger 2016b: 350). Möchte man beiden Ansätzen gerecht werden, muss man sowohl einen methodisch durchdachten Unterrichtsverlauf als auch einen im Ergebnis wirkungsvollen Unterricht anstreben (Helmke 2012: 21–24). Die internationale Unterrichtsforschung hat seit mehreren Jahrzehnten fächerübergreifend herausarbeiten können, welche Merkmale von Unterrichtskultur Lernprozesse und Lernergebnisse fördern oder stören (bspw. Helmke 2012; Meyer 2010). Dieser Diskurs wurde von der Instrumentalpädagogik aufgegriffen. Neben Überlegungen, wie Musikunterricht beispielsweise aus neurodidaktischer Perspektive aufgebaut sein sollte (Petrat 2014: 77–81), wurden zentrale Faktoren von Unterricht fachspezifisch eingegrenzt und in instrumentenübergreifenden Darstellungen vereint (bspw. Busch 2016; Ernst 2007; Ernst 2008; Losert 2015; Mahler 2011). Die an unterschiedlichen Stellen veröffentlichten didaktischen Überlegungen lassen sich bündeln und thesenartig zu sieben Leitlinien eines guten Instrumentalunterrichts zuspitzen:

1 Der Text entstand im Seminar „Musikpädagogik“, das im Studienjahr 2015/16 an der Hochschule für Musik Würzburg im Rahmen des künstlerisch-pädagogischen Masterstudiengangs unter der Leitung von Prof. Dr. Barbara Busch stattgefunden hat.

2 Hier und im Folgenden ist der Vokalunterricht mitzudenken; wir verstehen die Stimme auch als Instrument.

### **These 1: Das Unterrichtsangebot sollte auf die individuelle Disposition eines jeden Schülers abgestimmt sein.**

Jeder Schüler verfügt über unterschiedliche Lernvoraussetzungen und eignet sich Wissen auf eine persönliche und einzigartige Weise an. Insofern muss Unterricht jedem einzelnen Lernenden den idealen Rahmen zum Lernen und zum Entfalten seines Potentials ermöglichen; das ist eine Herausforderung für jeden Lehrer, denn mit geschulter Diagnosefähigkeit muss er differenzierte Lernstandsanalysen anfertigen und in Absprache mit den Lernenden individuelle Ziele formulieren und Unterrichtspläne entwerfen (Meyer 2010: 97–103). Darüber hinaus ist die Offenheit auf unerwartete Unterrichtsverläufe zu reagieren unerlässlich, um beispielsweise den Schwierigkeitsgrad oder das Unterrichtstempo situationsgerecht austarieren zu können (Ernst 2007: 165).

Kurz: Die Bereitschaft des Lehrenden sich in seine Schüler einzufühlen, nachzufragen und auszuprobieren ist notwendig, um die Lernsituation an jeden Schüler optimal anzupassen (Jundt 2005: 21).

### **These 2: Ein positives Unterrichtsklima stellt die Grundlage für einen lern- und musizierförderlichen Instrumental- unterricht dar.**

Eine lernförderliche Atmosphäre beeinflusst Unterricht maßgeblich und wird daher auch „in allen wichtigen Klassifikationen der Unterrichtsqualität“ thematisiert (Helmke 2012: 226). Empirische Belege bestätigen, dass ein positives Unterrichtsklima nachhaltige, wenn auch nicht sonderlich starke, positive Auswirkungen u.a. auf Leistungsbereitschaft, Sozialverhalten und Interessensentwicklung der Schüler hat (Meyer 2010: 51–52).

Aus didaktischer Perspektive tragen folgende Parameter zu einem „intakten Miteinander“ (Busch & Metzger 2016b: 353) und somit positiven Unterrichtsklima bei:

*Regelklarheit:* Das konsequente Einhalten sowie die kontinuierliche Sicherung gemeinsam besprochener Regeln sind die Grundlagen für effektiven Unterricht. Empirische Befunde belegen die Bedeutung von verbindlichen Abmachungen und zeigen, dass deren Wirksamkeit bei Akzeptanz und Einsichtigkeit besonders hoch ist (Helmke 2012: 179).

*Begeisterungsfähigkeit:* Die spürbare Begeisterung eines Lehrers für das Musizieren auf seinem Instrument überträgt sich auf seine Schüler und führt schließlich zu einem anregenden und stimulierenden Lernklima (Mahlert 2016: 198–199).

*Gegenseitige Wertschätzung:* Das Respektieren des Gegenübers in sämtlichen – auch problematischen – Situationen ist unabdingbare Voraussetzung für ein lernförderliches Unterrichtsklima (Ernst 2007: 158).

### **These 3: Eine klare Unterrichtsstrukturierung ist wesentlich für erfolgreiches Lernen.**

Um Lernprozesse beim Schüler anzuregen, müssen Informationen korrekt, klar und verständlich präsentiert sowie strukturiert angeboten werden (Helmke 2012: 90). Deshalb sollte der Unterricht im Hinblick auf Inhalte, Ziele, Methoden und deren Folgerichtigkeit stimmig gestaltet sein (Meyer 2010: 26 f.). Aufgaben-, Regel- und Rollenklarheit sowie Rituale und Freiräume tragen darüber hinaus zu einer klaren Strukturierung bei (ebd.: 28 f. und 37). Dabei geben, wie empirisch belegt, wiederkehrende Rituale bei passender Dosierung dem Unterricht Struktur und vermitteln dem Lernenden Sicherheit (Helmke 2012: 183). Weiterhin wurde nachgewiesen, dass der Lernerfolg deutlich ansteigt, wenn die Übergänge zwischen einzelnen Unterrichtsphasen reibungslos und kurz gestaltet werden (Meyer 2010: 34). Mit Hilfe der Rhythmisierung des Unterrichts, also einem gelungenen Wechsel von An- und Entspannung, Herausforderung und spielerischen Musizierphasen, Altem und Neuem bleibt außerdem die Spannung des Schülers erhalten und ein gleichmäßiger Unterrichtsfluss wird erreicht (Ernst 2007: 162 f.).

### **These 4: Unterricht sollte methodisch vielfältig gestaltet werden.**

Um jedem Schüler hinsichtlich kurz- und langfristiger Unterrichtsziele gerecht werden zu können, als auch auf besondere, unvorhersehbare Unterrichtssituationen und jeweilige Tagesformen spontan eingehen zu können, braucht eine Lehrperson methodische Flexibilität im Handeln bzw. ein umfangreiches methodisches Repertoire (Ernst 2008: 87; Mahler 2011: 100; Meyer 2010: 80). Dabei wird von Methodenvielfalt im engeren Sinne gesprochen, „wenn ein- und derselbe Lerninhalt auf unterschiedlichen Wegen angeboten wird; im weiteren Sinne bezieht sich der Begriff auf mehrere Lerninhalte, die jeweils auf einem anderen Weg vermittelt werden“ (Busch & Metzger, 2016b: 353 f.). Im Instrumentalunterricht werden verschiedene musikspezifische und musikunabhängige Handlungsmuster unter dem Begriff *Methoden* zusammengefasst und beschreiben die verschiedenen Möglichkeiten, Unterrichtsinhalte zu vermitteln bzw. sich anzueignen (Busch & Metzger 2016a: 272).



### **These 5: Der Anteil sogenannter echter Lernzeit (und Musizierzeit) sollte möglichst hoch sein.**

Der offensichtlich scheinende Umstand, dass Schüler mehr lernen, desto mehr Zeit sie zum Lernen aufwenden ist „empirisch sehr gut bestätigt“ (Meyer 2010: 41). „Je besser es Lehrpersonen gelingt, die zur Verfügung stehende Zeit für Unterricht zu nutzen, desto mehr wird gelernt und desto günstiger ist die Leistungsentwicklung.“ (Helmke 2007: 46) Folglich ist es Aufgabe des Lehrenden, einen möglichst großen Teil der Unterrichtsstunde für aktives Lernen nutzbar zu machen.

„Echte Lernzeit“ meint also nicht die vom Schüler im Unterricht zugebrachte Zeit, sondern nur „die vom Schüler tatsächlich aufgewendete Zeit für das Erreichen der angestrebten Ziele“ (Meyer 2010: 40). Damit gehören beispielsweise organisatorische Aufgaben oder Disziplinierungsmaßnahmen in der Regel nicht zur echten Lernzeit (ebd.: 39).

Folgende didaktische Maßnahmen tragen dazu bei, die Dauer echter Lernzeit zu erhöhen: Wechsel von aktiven Lernphasen und erholsamen Pausen, nicht vom Thema abschweifen, gute Vorbereitung sowie Pünktlichkeit des Lehrers und des Schülers, Aufgabenformulierungen, die dem Leistungsvermögen des Schülers entsprechen (Busch & Metzger 2016b: 353). Im Kontext von Instrumentalunterricht ist davon auszugehen, dass der Anteil hoher Lernzeit gleichgesetzt werden kann mit einem hohen Anteil an (gemeinsamer) Musizierzeit.

### **These 6: Musikpädagogen müssen über Sachkompetenz bzw. über künstlerisch-pädagogische Kompetenz verfügen.**

Der Begriff der Sachkompetenz steht für „ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten (...), um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (Frey 2006: 31). Im Musikunterricht umfasst Sachkompetenz zum einen spieltechnisch-musikalisches Können im Umgang mit Instrument und Stimme sowie musikbezogenes Fachwissen (Busch & Metzger 2016b: 354) und zum anderen pädagogisch-didaktisches Fachwissen und dessen adäquate Umsetzung im Unterricht (Helmke 2012: 111–113).

Im Instrumentalunterricht spielt die künstlerische Kompetenz der Lehrperson im Vergleich zum Unterricht an allgemeinbildenden Schulen eine besondere Rolle (Losert 2015: 80). Als musikalischer Spielpartner und künstlerisches Vor-

bild liefert der Lehrende Beispiele besonders hinsichtlich Klangästhetik, Spieltechnik und des allgemeinen Umgangs mit Musik und Instrument. Die für den Musikunterricht relevanten künstlerischen Lehrerkompetenzen lassen sich in Instrumentaltechnik, Inneres Hören und Verstehen, Musiktheorie und Musikgeschichte sowie Interpretation und Improvisation gliedern (ebd.: 81–86).

### **These 7: Eltern spielen bei jungen Schülern eine immense Rolle beim Erwerb instrumentaler Fertigkeiten. Daher sind sie als Partner ihrer Kinder wahrzunehmen und zu gewinnen.**

Im Anfangsstadium benötigen junge Schüler jenseits des Unterrichts Hilfestellungen bei der Organisation und Gestaltung des Übens. Eltern oder andere Personen, die im engen Kontakt zum Lernenden stehen, können sie dabei unterstützen (Lessing 2014: 117 und 137). Dieser Aspekt darf von Seiten der Lehrenden nicht unterschätzt werden, denn ein aus Perspektive des Schülers erfüllendes Instrumentalspiel ist davon abhängig, inwieweit „das kindliche Üben und Musizieren ins häusliche Familienleben integriert wird“ (ebd.: 117).

Deshalb sollten Lehrende die Eltern als Partner ihrer Kinder wahrnehmen und gewinnen (Theil & Dummert 2005: 25). Aktive, vom Lehrenden initiierte Elternarbeit ist demnach notwendiger Bestandteil des Instrumentalunterrichts (Busch & Metzger 2016b: 353), damit eine angemessene Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern überhaupt möglich ist. Aktive Elternarbeit beinhaltet u.a. Elterninformationen mit Hilfestellungen zum häuslichen Üben (Reidick 2005: 31) sowie den regelmäßigen Kontakt zu Eltern. Außerdem ist ein transparentes Unterrichtsgeschehen im Sinne eines Einblicks in aktuelle Unterrichtsinhalte von Bedeutung (Theil & Dummert 2005: 25 und 29).

Zu bedenken ist, dass Instrumentalunterricht zunehmend in allgemeinbildenden Schulen stattfindet. Dies führt dazu, dass der direkte Kontakt zu Eltern nicht automatisch gegeben ist. Zudem entstehen im Rahmen unterschiedlicher Kooperationsmodelle (z.B. Streicher- oder Bläserklassen, JeKi) Situationen, die es bislang so in der Instrumentalpädagogik nicht gab (Lessing 2014: 122): Zum einen sind Musikpädagogen nun auch mit Schülern und Elternhäusern konfrontiert, welche die Ziele der Musikschularbeit bzw. der musikpädagogischen Arbeit nicht unmittelbar unterstützen (ebd.). Notwendige Aufgabe für Instrumentalpädagogen ist es demnach, einen „neuen Blick auf das Verhältnis von Musikschule und Elternschaft“ (ebd.) zu werfen, um auch die Eltern zu erreichen, die der musikpädagogischen Arbeit skeptisch gegenüberstehen (ebd.). Zum anderen übernimmt die Institution Schule zunehmend Auf-

gaben, die bislang im familiären Rahmen erfüllt wurden (ebd.: 134). Eine Familiarisierung von Schule und Musikschule würde über die bestehenden Kooperationsmodelle hinaus bedeuten, Kindern neben prägenden musikalischen Erfahrungen weitere ‚familiäre‘ Rahmenbedingungen zu bieten. Dazu gehören z.B. zur Verfügung stehende Überäume sowie kompetente Personen, die den Übeprozess der Kinder begleiten (ebd.: 136). Bei allen Bemühungen einen Lebensraum innerhalb der Schule zu schaffen, „der den Nährboden fürs instrumentale Musizieren bilden soll“ (ebd.), kann Schule dennoch nicht der Familie gleichgesetzt werden (ebd.: 137).<sup>3</sup>

Kurz: Flexible Formen der Elternarbeit zu finden und durchzuführen, welche den Kontakt zum Elternhaus unabhängig gegebener Rahmenbedingungen ermöglichen, sollte deshalb Bestandteil des Instrumentalunterrichts sein.

### Schluss

Guter Unterricht als Antwort auf die Herausforderung heterogener Lerngruppen bietet Chancen in zwei Richtungen: Zum einen kann die verstärkte Aufmerksamkeit auf Unterrichtsqualität in der Allgemeinen Didaktik sowie in der Lehr-Lernforschung auch in der Instrumentalpädagogik für neuen Schwung sorgen oder wie Prenzel es ausdrückt: „Heterogenität wandelt sich in der Schulpädagogik von der ‚Schere‘, die sich bedrohlich öffnet, zur ‚Chance‘, die Erneuerung verheißt.“ (Prenzel 2004: 44) Dies gilt nicht minder für den instrumentalen Einzel- und Gruppenunterricht. Zum anderen können bisher wenig bekannte Potentiale heterogener Gruppen neu erkannt und genutzt werden, wenn Lehrende bewusst eine positive Haltung gegenüber dem Phänomen der Heterogenität einnehmen (Jundt 2005). Zunehmende soziale Vielfalt und stärkere kulturelle Unterschiede werden die Verschiedenartigkeit der Lernenden auch in naher Zukunft – jenseits von Moden – zu einem aktuellen pädagogischen Thema machen. Letztendlich muss aber jeder Lehrende für sich selbst klären, ob Heterogenität in seinem Unterricht eher eine hinderliche Abweichung von einer Norm darstellt oder ob er Heterogenität als fruchtbare Ressourcenvielfalt versteht (Rebel 2011: 20).

### LITERATUR

- Busch 2016  
Barbara Busch (Hg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Wiesbaden 2016.
- Busch, Metzger 2015  
Barbara Busch; Barbara Metzger. *Mit älteren Menschen im Sinne der Elementaren Musikpädagogik musizieren. Ein Aufgabenfeld auch für Instrumentalpädagogen*. In Barbara Busch (Hg.), *Spielraum Instrument. Neue Studententexte zur Instrumentalpädagogik*. Augsburg 2015, S. 55–73.
- Busch, Metzger 2016a  
Barbara Busch; Barbara Metzger, *Methoden im Instrumentalunterricht*. In Barbara Busch (Hg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Wiesbaden 2016, S. 272–293.
- Busch, Metzger 2016b  
Barbara Busch; Barbara Metzger, *Instrumentalunterricht beobachten und bewerten*. In Barbara Busch (Hg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Wiesbaden 2016, S. 336–355.
- Doerne 2016  
Andreas Doerne, *Musikschule als Simulation eines musikalischen Elternhauses konzipieren*. Verfügbar unter <http://www.musikschullabor.de/ideenlabor/ms-als-musikalisches-elternhaus> (7.10.2016)
- Edelmann, Wittmann 2012  
Walter Edelmann; Simone Wittmann, *Lernpsychologie*. 7. Aufl., Basel 2012.
- Ernst 2007  
Anselm Ernst, *Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen*. Aarau 2007.
- Ernst 2008  
Anselm Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. 3. überarbeitete Aufl., Mainz 2008.
- Frey 2006  
Andreas Frey, *Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten*. In Cristina Allemann-Ghionda, Ewald Terhart (Hg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*, 51, S. 30–46.
- Heid 2000  
Helmut Heid, *Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie*. In Cristina Allemann-Ghionda, Ewald Terhart (Hg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik und Hochschule*, 41, S. 41–51.
- Helmke 2007  
Andreas Helmke, *Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung?* In *Pädagogik*, Heft 59 5/07, Weinheim, S. 44–50.

3 Im Kontext der sich grundlegend verändernden Lebenswelt von Heranwachsenden entwickelt Andreas Doerne „das Vorhaben, eine Bildungsinstitution als Elternhausersatz zu denken“ (Doerne 2016). Ihm geht es darum, „die konstitutiven Elemente eines musikalischen Elternhauses zu identifizieren (...) und zu überlegen, ob und welche Möglichkeiten es gibt, sie (...) für das Musizierenlernen an einer Musikschule nutzbar zu machen.“ (ebd.) Seine Überlegungen sind zu übertragen auf die Gestaltung allgemeinbildender Schulen als Lebensräume, in denen das Musizierenlernen explizit eingebunden werden soll.

Helmke 2012

Andreas Helmke, *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 4. Aufl., Seelze 2012.

Hüsken 2015

Katrin Hüsken, *Brüche in der Betreuungskarriere am Schulbeginn: Familien in Ostdeutschland im Vorteil*. In Sabine Walper, Walter Bien, Thomas Rauschenbach (Hg.), *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*, S. 30–33. Verfügbar unter: [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2015/DJI\\_AIDA\\_gesamt\\_v03.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_AIDA_gesamt_v03.pdf) (6.3.2016)

Jundt 2005

Werner Jundt, *Heterogenität – Modebegriff oder Kernaufgabe? In Profil. Das Magazin für Lehren und Lernen*. Heft 3/2005. Bern, S. 20–21. Verfügbar unter: <http://www.profil-online.ch/web/2005-03-vielfalter/heterogenitat-modebegriff-oder-kernaufgabe> (19.1.2016)

Lessing 2014

Lessing, Wolfgang, *Eltern als Partner? Perspektiven elternpädagogischer Arbeit an Musikschulen in Zeiten von JeKi, Klassenmusizieren und Ganztageschule*. In Barbara Busch (Hg.), *Spielraum Instrument. Neue Studentexte zur Instrumentalpädagogik*, 117, S. 117–142.

Losert 2015

Martin Losert, *Die Kunst zu unterrichten. Grundlagen der Instrumental- und Gesangspädagogik*. Mainz 2015.

Mahlert 2011

Ulrich Mahler, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz 2011.

Mahlert 2016

Ulrich Mahler, *Kommunikation im Unterricht*. In Barbara Busch (Hg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Wiesbaden 2016, S. 193–217.

Meyer 2010

Hilbert Meyer, *Was ist guter Unterricht?* Berlin 2010.

Petrat 2014

Nicolai Petrat, *Glückliche Schüler musizieren besser! Neurodidaktische Perspektiven und Wege zum effektiven Musikmachen*. Augsburg 2014.

Prenzel 2004

Annedore Prenzel, *Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive*. In *Friedrich Jahreshaft 2004. Heterogenität – Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*, S. 44–46.

Rebel 2011

Karlheinz Rebel, *Heterogenität als Chance nutzen lernen*. Bad Heilbrunn 2011.

Reidick 2005

Michael Reidick, *Kleiner Übeleiftaden. Erste Hilfe für Eltern bei der Organisation des Übeltags ihrer Kinder*. In *Üben und Musizieren*, 6, S. 30–32.

Theil, Dummert 2005

Elke Theil; Renate Dummert, *Und schon wieder steht eine Mutter in der Tür. Bedingungen und Möglichkeiten, Eltern im Unterrichtsalltag partnerschaftlich und professionell zu begegnen*. In: *Üben und Musizieren*, 6, S. 24–29.

Walper, Bien 2015

Sabine Walper; Walter Bien, *Einleitung. Aufwachsen in Deutschland 2015*. In: Sabine Walper, Walter Bien, Thomas Rauschenbach (Hg.), *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*, S. 8–15. Abrufbar unter [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2015/DJI\\_AIDA\\_gesamt\\_v03.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_AIDA_gesamt_v03.pdf) (6.3.2016)

## AUTORINNEN UND AUTOR

**Verena Beyrer** studierte Elementare Musikpädagogik mit Gesang am Leopold-Mozart-Zentrum der Universität Augsburg und anschließend den Master of Music in Performance and Pedagogy in advanced education an der Hochschule für Musik Würzburg. Derzeit gehören Elementares Musizieren mit Senioren, Eltern-Kind-Gruppen, Musikalische Früherziehung, Elementares Musizieren mit Geflüchteten und Konzerte für Menschen mit Demenz zu Ihrem Aufgabenfeld. Darüber hinaus erteilt sie Gesangsunterricht und gibt Workshops.

**Dr. phil. Barbara Busch** lehrt als Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Würzburg; seit 2016 ist sie Mitglied des Vorstands der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen. Ihr besonderes Interesse für Fragestellungen der Instrumentalpädagogik spiegelt sich in zahlreichen Publikationen wider (z. B. *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, Wiesbaden 2016). Regelmäßige Einladungen zu Workshops, Vorträgen und Gutachtertätigkeiten auch auf internationaler Ebene stehen neben der wissenschaftlichen Begleitung musikpädagogischer Projekte wie beispielsweise WIM – wir musizieren und Die Carusos. Für ihre Forschungsarbeiten wurde sie mit dem Hamburger Wissenschaftspreis Kurt-Hartwig-Siemers ausgezeichnet.

**Mirjam Decker** studierte Elementare Musikpädagogik (Bachelor) mit Saxofon sowie ein Zertifikatsstudium mit Klavier an der Hochschule für Musik Würzburg. Anschließend absolvierte sie dort den Master of Music in Performance and Pedagogy in advanced education mit dem Schwerpunkt der Elementaren Musikpädagogik. Sie ist Lehrbeauftragte im Fachbereich Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Würzburg, Dozentin an der Berufsfachschule für Musik in Bad Königshofen sowie Elementare Musikpädagogin und Instrumentalpädagogin für Saxofon an der Dekanatsmusikschule Würzburg. Mitglied im Fachgremium der GMA – German Music Academy; Mitarbeit an der Konzeption zertifizierter Weiterbildungen von Lehrkräften im Bereich der Elementaren Musikpädagogik in China.

**Severin Krieger** ist diplomierter Elementar-Musikpädagoge und Bachelor of Music im Hauptfach Jazz-Piano. Neben dem aktuellen Masterstudium in Elementarer Musikpädagogik und Jazz-Bass an der Hochschule für Musik Würzburg unter anderem Dozent diverser Fördermaßnahmen des bayerischen Landes-Jugendjazzorchesters, Ensembleleiter beim multilingualen Projekt Willkommen mit Musik und Juror bei Jugend Musiziert Unterfranken/West. Konzerttourneen und CD-Produktionen mit verschiedenen Bands, z. B. lucid, Landes-Jugendjazzorchester Bayern, philoo, Gavriel de Funès Jazz Trio, Cantina Clash u. a. Ab August 2017 Fachbereichsleitung für Elementare Musikpädagogik an der Musikschule Bremen.

## MITAUTORIN des Plakats auf Seite 11

**Barbara Metzger** ist Diplompädagogin, Grund-Hauptschullehrerin und Flötistin und hat seit 2002 die Professur für Elementare Musikpädagogik an der Hochschule für Musik in Würzburg inne. Derzeit widmet sie sich besonders dem Bereich Elementares Musizieren mit Senioren sowie Elementares Musizieren intergenerativ. Neben diversen Fachartikeln veröffentlichte sie bisher umfangreiche Lehrwerke für den Querflöten-Anfangsunterricht und zum Rhythmus-Erleben. Sie ist im In- und Ausland in der Lehrer- und Erzieher-Fortbildung tätig.

# Gedankensplitter „Intergeneratives Musizieren“

## Generation

Mehrere Bedeutungen, u.a.:

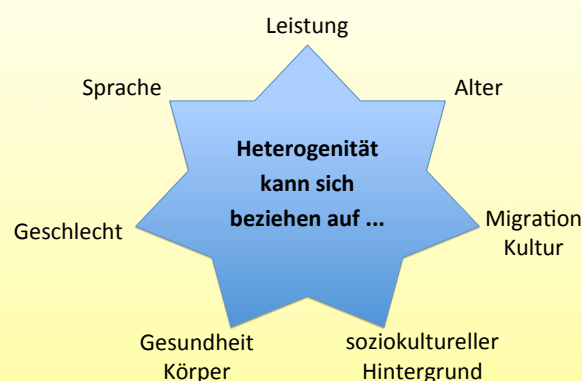
- einzelnes Glied der Geschlechterfolge (Großeltern, Eltern, Kinder ...)
- Gesamtheit aller Menschen ungefähr gleicher Altersstufe (ggf. mit ähnlicher sozialer Orientierung und Lebensauffassung)
- ungefähr die Lebenszeit eines Menschen umfassender Zeitraum; Menschenalter ([www.duden.de](http://www.duden.de); 31.3.2016)

## Generationenabstand

- mittlerer Abstand zwischen den Geburtsjahren der Eltern und deren Kindern in Jahren; heute in Deutschland ca. 30 Jahre ([www.bib-demografie.de](http://www.bib-demografie.de); 31.3.2016).

## Intergenerativ

- Begriff nicht eindeutig
- oft synonym mit intergenerationell oder generationenübergreifend
- intergenerativ = zw. Menschen verschiedener Altersklassen bzw. verschiedener Generationen ([www.enzyklo.de](http://www.enzyklo.de); 31.3.2016)



## Merkmale generationenverbindender Musizierungsangebote

### Leitziel

Verschiedene Generationen musizieren und kommunizieren so miteinander, dass sie voneinander, miteinander und übereinander lernen ...

### Inhalte

Die Auswahl von Inhalten erfolgt unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenserfahrungen, um Horizonte zu öffnen bzw. um das Repertoire stilistisch zu erweitern. Kompositionen werden so arrangiert, dass sie den individuellen Möglichkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder entsprechen ...

### Kommunikation

Über das gemeinsame Musizieren hinaus besteht Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch zwischen den Teilnehmern, um Verständnis und Toleranz zu fördern. Deshalb ist Zeit für formelle und informelle Gespräche einzuplanen ...

### Methoden

Dem Lernen am Modell kommt ein besonders hoher Stellenwert zu – im positiven wie im negativen Sinne. Mit Musik wird gestalterisch und produktiv umgegangen ...

### Unterrichtsdramaturgie

Phasen des gemeinsamen Musizierens wechseln sich mit Erholungsmomenten und Zeiten für Gespräche kontinuierlich ab ...

### Lehrkompetenzen

Neben einer breiten Kenntnis des Lernens in der Lebensspanne sind umfangreiche Repertoirekenntnisse unterschiedlicher Musikstile hilfreich ...

Altersheterogenität  
in Musizierungsangeboten  
ist kein Phänomen  
unserer Zeit!

## Intergeneratives Musizieren

Musizierungsangebote

- in denen Menschen mit einem *Altersunterschied* von mind. 25 Jahren miteinander musizieren (z.B. Instrumentaler Gruppenunterricht, Chöre, Orchester, Ensembles, Elementares Musizieren in Eltern-Kind-Gruppen).

(Definitionsvorschlag v. Busch, Krieger, Metzger)

## Generationenverbindendes Musizieren

Musizierungsangebote

- in denen Menschen mit einem *Altersunterschied* von mind. 25 Jahren miteinander musizieren,
- in denen das *Ziel* leitend ist, mit Menschen verschiedener Generationen so zu kommunizieren, dass sie voneinander, miteinander und übereinander lernen,
- in denen primär vom Menschen aus gedacht wird und sekundär von der Sache Musik.

(Definitionsvorschlag v. Busch, Krieger, Metzger)

## Literatur

Zeitschrift: *Diskussion Musikpädagogik*. Themenheft „Musikpädagogik“ H. 62/ 2. Quartal 2014

Franz, Julia u.a.: *Generationen lernen gemeinsam*. Theorie-/Praxisband & Methodenband. Bielefeld 2009

Gembris, Heiner (Hg.): *Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten*. Frankfurt 2008

Metzger, Barbara; Busch, Barbara: Mit älteren Menschen im Sinne der Elementaren Musikpädagogik musizieren. In: Busch, Barbara (Hg.): *Spielraum Instrument. Neue Studententexte zur Instrumentalpädagogik*. Augsburg 2014, S. 55-73

Nimczik, Ortwin; Rüdiger, Wolfgang: *Instrumentales Ensemblespiel. Übungen und Improvisationen - klassische und neue Modelle*. Basisband & Materialband. Regensburg 1997

Wenning, Norbert: Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian u. a. (Hg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel 2007

Peter Heiler

## Kooperation Schule-Musikschule

Über mehrere Jahrzehnte entwickelten Musikschulen ihre Pädagogik und Organisation in einem stabilen, sich wenig veränderndem Umfeld.

Familie, Schule, Vereine und Schulerhalter gaben verlässliche Rahmenbedingungen vor, in dem instrumentales Lernen, Musik und Kulturvermittlung stattfand.

Der Bildungsauftrag:

- breiten Kreisen der Bevölkerung eine musikalische Ausbildung ermöglichen (niederschwellig)
- besonders Begabte auf den Besuch höherer Bildungseinrichtungen vorzubereiten
- das gemeinschaftliche Musizieren zu fördern

Darüber hinaus sollen sich Musikschulen als Kulturträger und Veranstalter in ihrem Wirkungskreis positionieren.

Gesellschaftliche Veränderungen (Familie, Arbeitswelt, Migration) führten in den vergangenen Jahren zu Reformen im Bildungswesen. Insbesondere die neuen Zeitmodelle, wie Unterricht, Lernen und Betreuung in und durch die Regelschulen organisiert wird, haben einen direkten Einfluss auf die Arbeit der Musikschulen.

Wie aus untenstehender Statistik (siehe Tab. 1) ersichtlich, sind die Veränderungsprozesse in Vorarlberg im österreichweiten Vergleich relativ weit fortgeschritten, jedoch zeigen sich auch in Vorarlberg deutliche Unterschiede. In den Städten und im Rheintal ist der Trend zur Ganztagschule und Betreuung deutlich stärker.

Entsprechend die Situation der Musikschulen in diesen Regionen, sie waren und sind gefordert neue Wege zu gehen um Qualität und Umfang des Unterrichtsangebots zu sichern, weiter zu entwickeln und die Musikschulen bereit zu machen für die neuen Herausforderungen.

Kooperationen zwischen Regelschule und Musikschule sind ein, wenn nicht gar DER Lösungsansatz.

Vorarlberg kann als eine Art Laboratorium betrachtet werden, in dem in unterschiedlicher Weise Modelle praktiziert und weiter entwickelt werden.

Jeki, Monheimer Modell, Yamaha Klassenspiel, Teile von Suzuki und Rolland Methode sind einige der Ausgangsmodelle, aus den heraus die hiesigen Modelle entwickelt wurden.

Schuljahr 2016/17	VS		VS mit verschränkter Form		NMS/HS		NMS/HS mit verschränkter Form	
	Anzahl	Anzahl	Prozent	Anzahl	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Burgenland	176	0	0,00%	47	4	8,51%		
Tirol	374	4	1,07%	157	3	1,91%		
Vorarlberg	164	11	6,71%	59	9	15,25%		
Wien	266	61	22,93%	229	0	0,00%		

Tab. 1

**A) Räumliche Kooperation:**

war und ist die häufigste Form, entspricht dem „Normalunterricht“ an der Musikschule, jedoch an Ganztagschulen stark rückläufig, da diese auch Nachmittags großen Raumbedarf haben. Im Folgenden statistisch nicht berücksichtigt.

- die Klasse wird aufgeteilt in Kleingruppen zu 3-5 Kinder und räumlich getrennt, parallel unterrichtet. Zusätzlich pro Woche wird ein gemeinsames Klassenspiel von 1-2 Lehrkräften betreut, Beispiel Bregenz und Rankweil
- die Musikklasse setzt sich aus unterschiedlichen Schulklassen zusammen (Neigungsgruppen), Größe 6-20 Kinder

**B) Klassenmusizieren**

- Teamteaching, Lehrkräfte, Schule – Musikschule findet im Regelunterricht und/oder im Rahmen einer unverbindlichen Übung statt, in Abstimmung der Lehrpläne mit Lernzielen: Kompetenzen der Jahrgangsstufe 1-4 sowie instrumentale Fertigkeiten
- Teamteaching 1 Lehrkraft oder 2- x Lehrkräfte der Musikschule findet im Rahmen der Freizeitstunden/ Nachmittagsbetreuung statt.

*Modelle*

- eine Klasse wird geteilt in 2 Gruppen und erhält im wöchentlichen Wechsel Unterricht. Beispiel Feldkirch: EMP und Kreativwerkstatt im Wechsel, entspricht räumlich und inhaltlich getrenntem Teamteaching oder Beispiel Rankweil: 2 Gruppen erhalten räumlich getrennt, parallel Musikunterricht
- die gesamte Klasse erhält gemeinsamen Unterricht, meist EMP, aber auch Singen und Instrumentalunterricht.

**C) Offene, teils unregelmäßige Projekte**

- Beispiel „Freitagssingen“ Feldkirch, Bandprojekte Lustenau
- Erarbeitung von Musicals/Schulveranstaltungen

Aktuell gibt es in Kooperationen folgende Unterrichtsangebote

- Elementare Musikpädagogik
- Singklassen, Vocaltraining
- alle Blechblas- und Holzblasinstrumente (außer Oboe, Fagott) in Bläserklassen: Blechbläserklassen, Holzbläserklassen und Blockflötenklassen
- alle Streichinstrumente, in Streicherklassen, Geigenklassen
- Gitarrenklassen
- Tanzklassen
- Rhythmusklassen, Percussion
- Bandcoaching
- Kreativwerkstatt

**Statistik Übersicht**

<i>Unterrichtsgegenstand</i>	<i>Klassen</i>	<i>Schüler</i>	<i>Schulen</i>
EMP	65	1158	Bregenz, Bludenz, Hard, Lustenau, Feldkirch, Rankweil
Gesang	27	500	Bludenz, Brandnertal, Bregenz, Klostertal, Dornbirn, Lustenau, Feldkirch, Rankweil
Instrumentalklassen	18	343	Bludenz, Bregenz, Lustenau, Rankweil
<b>Gesamt</b>	<b>100</b>	<b>2001 *</b>	

\* davon 122 MittelschülerInnen und 879 VolksschülerInnen

### Statistik 2015

VolksschülerInnen	16.798
MusikschülerInnen (6-10 Jahre)	4.988 (29,7%)
VolksschülerInnen in Kooperationen	1.879 (11,2%)

Dies ist in Struktur und Zahlen ausgedrückt, was Vorarlbergs Musikschulen leisten. Was aber sollen und können Kooperationsunterrichte inhaltlich leisten.

Sollte der woher auch immer gestellte Anspruch sein, dass kooperationsunterricht in Schulklassen den Normalunterricht ersetzen kann, so gilt dies weitestgehend für den EMP Unterricht, jedoch weniger für den Instrumentalunterricht.

Für den instrumentalen Klassenunterricht gilt es eigene Qualitäten und Lernziele zu definieren

- niederschwelliger bis schwellenloser Zugang für ALLE
- Beteiligung aller Kinder an Musik, an instrumentalen Erfahrungen
- Orientierung und Erwerb von Basiskenntnissen und -fertigkeiten, als Türöffner für ein weitergehendes Lernen
- miteinander Lernen, voneinander Lernen, informelles Lernen
- miteinander spielen von Anfang an.

Dieses Lernprofil sollte in seiner Abgrenzung zum Normalunterricht klar kommuniziert werden, damit Musikschulen sich nicht selbst konkurrenzieren und eventuelle Erwartungen enttäuscht werden.

Der Focus der Lehrenden sollte gleichermaßen auf Unterricht, Üben und Spielen liegen. In Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer und der Schulleitung sollten sie Sorge tragen, das die Schulstrukturen für alle 3 Bereiche Raum und Zeit geben, bzw. entsprechende Elterninformationen erfolgen.

Auch im instrumentalen Klassenunterricht gilt es Begabungen frühzeitig zu erkennen und zu fördern. Dies kann der parallele Normalunterricht in der Musikschule sein oder erweiterte Unterrichte an der Regelschule wie etwa das Drehtürmodell, in welchem Kinder bestimmte Unterrichte oder Lernzeiten für den Musikunterricht verlassen dürfen. Dieses Modell hat meines Erachtens hinsichtlich eines qualitativollen Unterrichts in Kooperationen das größte Entwicklungspotential!

Vorarlbergs Musikschulen sind auf dem Weg den Herausforderungen mit kreativen Lösungen zu begegnen. Möglich ist dies jedoch nur im großen Zusammenspiel aller Beteiligten, also auch der Politik.

Bei Schulreformen sollten immer auch die Musikschulen mitgedacht werden. Das hohe Niveau der Musikschulunterrichts ist kein Selbstläufer und braucht ein mitwirkendes Umfeld. Gesetzliche Rahmenbedingungen welche die Arbeit von Schule und Musikschule gleichstellt sowie eine Infrastruktur die räumliche Nähe von Schule und Musikschule schafft sowie Möglichkeiten für Musik lernen, üben und spielen in Orchestern, Ensembles und Bands.

### AUTOR

**Peter Heiler** ist seit 1995 Direktor der Musikschule Bregenz seit 2006 Geschäftsführer des Vorarlberger Musikschulwerks. Er studierte Gitarre, Lauteninstrumente und Alte Musik und wirkte in Konzert- und Opernproduktionen sowie CD- und Rundfunkaufnahmen. Neben seiner Lehrtätigkeit an der Musikschule Bregenz lehrte er als Gastdozent am Vorarlberger Landeskonservatorium, an der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien sowie in Fortbildungsveranstaltungen für Schulleiter und Lehrende in Österreich, Deutschland und Südtirol. Er ist Mitglied des Bundesfachbeirats Musik der Jugend, der Konferenz der Österreichischen Musikschulwerke (KOMU), der Europäischen Musikschulunion (EMU) und anderen Gremien.

Evelyn Fink-Mennel, Franziska Schneider

## Lehrpraxis im Schwerpunktfach Volksmusik an Musikschulen am Vorarlberger Landeskonservatorium. Mit Praxisbeispiel und Medienpaket zum Volkstanzlied „Bin i net a schöner Hahn“

Dieser Beitrag beschreibt im ersten, von Evelyn Fink-Mennel verfassten Teil überblicksmäßig die Struktur der im Schwerpunktfach *Volksmusik an Musikschulen* neu eingeführten LV *Lehrpraxis an Musikschulen* und stellt im zweiten, von Franziska Schneider verfassten Teil ein fertiges und in der Lehrpraxis mit einer Volksschulklasse durchgeführtes Unterrichtsbeispiel samt Unterrichtsmaterialien (Stundenbilder/Materialien) vor. Ausgewählte, wesentliche Arbeitsphasen werden dabei durch Videoclips aus der Unterrichtssituation filmisch veranschaulicht und beigelegt.

### Voraussetzungen der Lehrveranstaltung

Schwerpunktfächer im Rahmen des Curriculums *Instrumental- und Gesangspädagogik* (IGP an Österreichischen Musikuniversitäten und Konservatorien) zur Ausbildung von Musikschullehrenden bieten für Studierende neben dem Zentral künstlerischen Fach (ZKF) eine vertiefende Spezialisierung im Studium, die auch zu einer im Zeugnis ausgewiesenen „Lehrbefähigung an Österreichischen Musikschulen“ führt. Neben aufführungspraktisch-künstlerischen Aspekten sind in Schwerpunktfächern auch didaktische Kompetenzen zu vermitteln und an Schulen praktisch umzusetzen. Dafür sieht das Curriculum im Schwerpunktfach *Volksmusik an Musikschulen* am Vorarlberger Landeskonservatorium (VLK) zwei Semester *Lehrpraxis* vor Ort an Pflichtschulen und/oder auch Musikschulen vor<sup>1</sup>.

Derzeit wird die *Lehrpraxis* an Musikschulen im genannten Schwerpunktfach projektorientiert, in einer Kooperation zwischen Vorarlberger Landeskonservatorium und

wechselnden Pflichtschulen des Bundeslandes Vorarlberg ausgeführt und basiert auf gegenseitigem Interesse: Einerseits artikulieren Lehrkräfte an Pflichtschulen das Bedürfnis nach Impulsen / Zugängen mit Volkslied/tanz für ihre jeweilige Schulklasse (Stimme als Medium), andererseits bieten sich dafür im Schwerpunktfach *Volksmusik an Musikschulen* ideale Lehrpraxisplätze für Studierende für den Erwerb schulpraktischer Erfahrung im Gruppenunterricht und Vermittlungskompetenz auf Basis des Singens. Gleichzeitig sensibilisiert dieser Unterricht die Studierenden für die Faszination / Chancen UND Herausforderungen / Schwierigkeiten des Gruppenunterrichts / Musizierens, einer in Pflicht- wie Musikschulen verstärkt auch auf IGP-Studierende zukommende Unterrichtsform.

### Operative Struktur der Lehrveranstaltung

#### 1. Umfang der Unterrichtstätigkeit

Studierende gehen in 2er-Teams an ausgewählte Pflichtschulen (meist Volksschulen) Vorarlbergs. Pro Schule sind drei Termine mit je zwei Schulstunden vorgesehen. Studierende können diese entweder im Teamteaching gestalten, oder eine Stunde alleine gestalten und bei der anderen hospitieren.

#### 2. Unterrichtsform

Die zwei Semester *Lehrpraxis* sehen für Studierende nach unterschiedlichem ZKF vor:

<sup>1</sup> Mit Beginn des WS 2016/17 tritt für das Vorarlberger Landeskonservatorium (VLK) ein neues Curriculum (in Kooperation mit der Universität Mozarteum Salzburg in Kraft), das von der bislang gültigen Schwerpunktfach-Bezeichnung *SPF Ethnomusikologie* in *SPF Volksmusik an Musikschulen* führte.



*Studierende mit ZKF Instrument:*

WS: Lehrpraxis in Pflichtschulklasse

SS: Lehrpraxis mit Instrumentalgruppe an Musikschule

*Studierende mit ZKF Gesang:*

WS: Lehrpraxis in Pflichtschulklasse

SS: Lehrpraxis mit Vokaler Kleingruppe od. nochmals Pflichtschulklasse

### 3. Vorbereitung und Durchführung

Studierende entscheiden sich zur Durchführung der Lehrpraxis *alleine* oder im Teamteaching (2er-Teams) für gewählte Schulklasse. Die Durchführung sieht eine a) Vorbereitung, b) lehrpraktische Durchführung mit Nachbesprechung, und c) Semesterfeedback-Runde vor.

a) *Begleitend zur Lehrpraxis* sieht das neue Curriculum die LV Fachdidaktik und mindestens ein verpflichtender Hospitationstermin (mit Nachbesprechung) üblicherweise an der Pflichtschule vor, wo die Lehrpraxis durchgeführt wird. Die LV-Leitung hält eine zu hospitierende Klassenstunde. Voraussetzung ist hier, dass auch die Klassenlehrer/in der Pflichtschulklasse beim Hospitationstermin (wie auch in Folge bei den Lehrpraxisstunden) anwesend ist, damit eine Vorabstimmung und das beidseitige Kennenlernen von Schulklasse und Studierendengruppe des VLK erfolgen kann. Diese dient der Eruiierung wichtiger in die Planung einfließender Parameter wie Zusammensetzung der Schulklasse, die räumlichen Voraussetzungen, ggf. vorhandenes Instrumentarium udg. Dieser Hospitationstermin wird mit Vorlaufzeit zu den Lehrpraxis-Stunden gehalten, um die Erfahrungen und Erkenntnisse in die Stundenplanung einfließen lassen zu können. Von jedem Studierenden ist ein Stundenentwurf vor der jeweiligen Stunde der LV-Leitung schriftlich vorzulegen. Er dient vorab der Orientierung der Planungs- und Durchführungsziele, wird ggf. mit Änderungswünschen kommentiert und dient dann während der Stundendurchführung für die Eintragung von Notizen, die in der unmittelbaren Nachbereitung ausgetauscht werden und zur Ergebnissicherung und weiteren Planung dienlich sind.

b) *Durchführung:* Studierende entscheiden sich für das Teamteaching-Modell und halten sechs Unterrichtsstunden; oder für Einzelunterricht im Umfang von drei Stunden zuzüglich drei Stunden Hospitation. Für jede Stunde

ist ein schriftlicher Stundenentwurf zu erstellen mit den zwei Säulen: musikalisches Aufwärmen (mit Mitteln der Kinderstimm<sup>2</sup>) und musikalische Arbeit mittels Repertoire aus dem Stilfeld Volksmusik. *Nachbesprechung:* der Stundengestaltung ist direkt nach der Stunde angesetzt (in Ausnahmefällen zeitnah nach der Stunde), mit beiden Studierenden im Teamwork. Dient auch als Ergebnissicherung für die nächste, zu haltende Stunde.

c) *Semesterfeedback:* > Download PDF Feedbackbogen

### Fachlich-inhaltliche Disposition der Stunden

Als Repertoiregrundlage wählen die Studierenden aus dem Repertoire des Stilfeldes Volksmusik aus der alpinen Überlieferung. Für das Klassenmusizieren an Pflichtschulen: Volkslied, Jodler, Singtänze, Kinderreime; für Lehrpraxis an Musikschulen darüber hinaus auch Instrumentalgattungen.

*Musik / Thema:*

Mit Instrument *Stimme / Körper* Klasse / Ensemble zum gemeinsamen Musizieren bringen; Spielerisches, aber stimmungsbildungsrelevantes, musikantisches ins Singen-Kommen; Spaß am Tun, Unbemerktes Verinnerlichen und Lernen von musikalischen Strukturen und Rollen, verschiedene Aspekte des Hörens und Reagierens trainieren und umsetzen. In der Lehrpraxis an Musikschulen auch auf Instrumente bezogen.

*Vermittlung:*

Methoden- und Medienvielfalt lernen/probieren (Call-Response; *Partituren* à la Bildkarten oder Notenbildern); musikalische Bausteine erarbeiten und Kombinieren von Aktionsbereichen, Aktionsräumen (Raum) und Sozialformen. Unterschiedliche Voraussetzungen der Kinderstimmen (Sing-erfahrene Kinder, Brummer): Umgang und Rollen finden. Ggf. verschiedene kulturelle Herkunft nutzen und musikalisch einbinden.

*Zeitmanagement:*

Stundengestaltung: Einstudierung (Bausteine; Lernen-Wiederholen, Konzentration – Entspannung/Spiel; Aktionsräume /Raumbezogenheit: Sitzen (Kinositz, Stuhlkreis), Stehen, Gehen, Bewegen (sowohl im Klassenmusizieren an Pflichtschulen wie im Musikschulunterricht).

<sup>2</sup> Studierende des Schwerpunktfaches *Volksmusik an Musikschulen* belegen dafür das mit dem neuen Lehrplan curricular eingeführte Fach *Kinder- und Jugendstimm-bildung*, das am Vorarlberger Landeskonservatorium von einer Gesangspädagogin mit didaktisch-methodischem Schwerpunkt angeboten wird.

## Praxisbeispiel zum Volkstanzlied „Bin i net a schöner Hahn“ von Franziska Schneider

Franziska Schneider (ZKF Gesang) hat an der Volksschule Bezau (Klassenlehrerin Judith Lingg) mit der Klasse 1a (14 SchülerInnen verschiedener Herkunftsländer) im SS 2016 drei Einheiten der Einstudierung des Volkstanzliedes „Bin i net a schöner Hahn“ gewidmet.

Die Artikulationsschemata der drei Stundeneinheiten sind im Folgenden angeführt. Außerdem sind die Materialien im Text **rot gekennzeichnet** und im Medienpaket zum Download zur Verfügung gestellt. In diesem befinden sich, zum besseren Verständnis der Methodik, auch Videomitschnitte der dritten Unterrichtseinheit.

### AUTORINNEN

**Evelyn Fink-Mennel** unterrichtet seit 2008 am Vorarlberger Landeskonservatorium im Fachbereich Volksmusik und regionale Kulturgeschichte. Nach verschiedenen Studien an der Musikuniversität Wien – 1. und 2. Diplom Instrumentalgesangs-Pädagogik Violine (Mag.art.), Lehrgang für *Tonsatz nach Heinrich Schenker und Aufbaustudium Kulturmanagement (MAS)* – ist sie bis 2010 ebendort am Institut für Volksmusik und Ethnomusikologie in Lehre und Forschung tätig und erfüllt auch einen Lehrauftrag an der Universität Mozarteum Salzburg. Zahlreiche Buchpublikation und Artikel zu Themen der Volksmusik in den Alpen in Theorie und Praxis. Unterrichtstätigkeit an verschiedenen Musikschulen und Grundschulen sowie in der Erwachsenenbildung. Seit 2014 Leitung des Forschungsfelds *Zentrum Volksmusikforschung Bodenseeraum (ZvFB)* am Vorarlberger Landeskonservatorium.

**Franziska Schneider** schloss im Frühjahr 2015 ihr Studium für Lehramt an Grundschulen mit dem Hauptfach Musik an der Universität Augsburg mit dem 1. Staatsexamen ab. Seit WS 2014 studiert sie am Vorarlberger Landeskonservatorium *Instrumental- und Gesangspädagogik Sologesang* bei Prof. Judith Bechter und belegt den Schwerpunkt Ethnomusikologie bei Prof. Mag. Evelyn Fink-Mennel.

## Medienpaket Volkstanzlied „Bin i net a schöner Hahn“

### Videos

- Video 1 Stimmbildungsgeschichte
- Video 2 Strophen wiederholen
- Video 3 Tanz erster Teil
- Video 4 Tanz zweiter Teil in Linie
- Video 5 Tanz im Kreis mit Platzwechsel
- Video 6 Bauernhofgeräusche
- Video 7 Giggalar, Horos, Hahn
- Video 8 Ergebnis Gesamtdurchlauf

### Materialien

auf Seite 45-72

- Liedblatt Kikeriki „Bin i net a schöner Hahn“
- Bild Caruso
- Bauernhoftiere
- Melodiepuzzle
- Textkarten Strophen
- Bilder zu den Strophen
- Stimmbildungsgeschichte 1
- Stimmbildungsgeschichte 2

## Stundensequenz **Kikeriki „Bin i net a schöner Hahn“** Teil 1

- Fach:** Musik (Klasse 1)
- Lehrplanbezug:** Singen: Spiel- und Tanzlieder, ausländische Lieder; Klangexperimente mit Sing- und Sprechstimme  
Musizieren: Selbsterfundene und vorgegebene Notation, alleine und gemeinsam musizieren
- Lernziele:** Die Schüler sollen ...den Melodieverlauf erkennen und nachvollziehen können  
...die Bild- und Textkarten richtig zuordnen können  
...die erste Strophe des Liedes singen können

### Artikulationsschema:

Phase/Zeit	Geplantes Lehrer-/Schülerverhalten	Methoden, Sozialform	Medien	Didaktischer Kommentar
<b>Einstieg (5 min)</b>	L hängt <b>Bild vom Hahn Caruso</b> an die Tafel Sch sollen den Hahn erkennen  <i>Heißt das bei euch allen Hahn? In meinem Dialekt ist das ein Giggal oder Gockl. Sch sollen ihre Wörter für „Hahn“ sagen dürfen Macht er überall kikeriki?</i> Klären, ob es andere Lautmalereien für den Hahnenruf gibt.	Stummer Impuls, Kinder im Plenum  Sch-L Gespräch	Tafel, <b>Bild Caruso</b> , Magnet	Durch die Suche des Begriffs in verschiedenen Sprachen, fühlen sich alle Kinder abgeholt und mitgenommen. Gerade wenn es ein Dialektlied im Dialekt einiger weniger Kinder der Klasse wäre, wäre das noch wichtiger
<b>(7 min)</b>	<i>Wir schauen uns jetzt mal an, welche verschiedenen Hähne bei uns unterwegs sind und dazu kommst du bitte ohne deinen Stuhl in den Kreis.</i> Sch kommen in den Kreis L leitet <b>Stimmbildungsgeschichte 1</b> an (Geschichte liegt bei)	Stehkreis Mit Gesten und Gehen/ Rennen auf der Stelle	<b>Stimmbildungsgeschichte 1</b>	Die Geräusche können entweder wirklich geräuschvoll bleiben, oder in kleine Vokalisieren gebracht werden. Durch die verschiedenen Stimmungen der Hähne probieren die Kinder ihre Stimmen aus und ihr Einfühlungsvermögen wird gefördert.

<p><b>Erarbeitung (20 min)</b></p>	<p>L ist am Ende der Stimmbildungsgeschichte bei Caruso angekommen.  <i>Und weil Caruso so berühmt für sein Krähen ist, gibt es über ihn auch ein Lied und das lernen wir heute zusammen.</i></p> <p><i>Doch leider sind da im Hühnerstall die Noten ziemlich durcheinandergeraten.          Könnt ihr helfen?</i>          L öffnet Tafel mit <b>Melodiepuzzle</b>          L singt einmal ganz vor und dann die einzelnen Teile.          Sch melden sich und dürfen an der Tafel richtig ordnen.          L singt Ergebnisse vor.          Wenn es richtig sortiert ist, singt L ganz vor und zeigt an der Tafel mit.  <i>Fällt euch etwas auf?</i>          Zielt auf die Form der Melodie ab. A A´ B B´</p> <p><i>Jetzt spielen wir ein kleines Melodierätsel. Ich singe das Lied vor und stoppe an einer Stelle und du sollst so gut aufpassen, dass du mir zeigen kannst, wo gestoppt wurde.</i>          Sch zeigen.  <i>Woher weißt du das, wie hast du das gesehen?</i>          Mit Text, ohne Text, mehrere Durchläufe.</p> <p>Dann werden die <b>Textkarten</b> zu den Melodieabschnitten geordnet.</p> <p>Erneutes Rätselspiel. Melodie nur gesummt, Sch sollen zeigen, bei welchem Wort gestoppt wurde.  <i>Möchte einer von euch ein Rätsel stellen?</i></p> <p><i>Ich denke, jetzt können wir das Lied schon gemeinsam singen.</i></p>	<p>Kinositz</p> <p>Sch-Äußerungen</p> <p>Sch-L Gespräch</p>	<p>Tafel, Magnete, <b>Melodiepuzzle</b></p> <p><b>Textkarten</b>  <b>Strophen,</b>          Magnete, Tafel</p>	<p>(Nur die erste Strophe wird erarbeitet)</p> <p>Die Methode des Melodiepuzzles ist eine effektive und abwechslungsreiche Methode zur Einstudierung von Liedern, bei der die Kinder eine Melodie sehr oft hören und andere Aspekte und Handlungsfelder zum Lied bearbeiten, bevor sie sie selbst singen.</p> <p>Die Rätselformen tragen dazu bei, dass die Schüler das Lied noch öfter hören.</p> <p>Gerade wenn man Schüler hat, die musikalische sehr fit sind, oder das Lied zufällig schon kennen, bietet es sich an, dass einzelne Schüler selbst die Rolle des Quizmasters übernehmen.</p>
------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>(7 min)</b></p>	<p>Aufstehen L hört genau hin, vielleicht muss etwas geklärt/wiederholt werden.</p> <p>Auflockerungsspiel: L bittet Sch in Stehkreis <i>Du denkst dir jetzt bitte ganz schnell ein Geräusch aus, von dem du denkst, dass man es auf dem Hühnerhof bei Caruso zu Hause hört. Auf mein Zeichen hin, macht jeder sein Geräusch, sodass ein richtiger Hühnerhofsound entsteht. Wenn ich Abwinke, ist es wieder still.</i> Einmal versuchen. Nochmal, vielleicht kürzer. Lauter und leiser werden.</p> <p>Sch den Dirigenten spielen lassen</p>	<p>Stehkreis</p>		<p>Die Zuordnung und die Rätselspiele fordern von den Kindern eine hohe Aufmerksamkeit, weswegen nun ein Auflockerungsspiel von Nöten ist, um sie danach für den Durchlauf des Stücks wieder mit guter Aufmerksamkeit zu haben.</p>
<p><b>Ergebnis- sicherung (8 min) +Puffer (3 min)</b></p>	<p><i>Wir möchten jetzt dann eine richtige Aufführung machen, um dem Caruso zu zeigen, dass wir sein Lied schon so super können.</i> L zeigt Sch das Klaviervorspiel und man testet einmal den Einsatz.</p> <p>Dann Gesamtauführung mit Hühnerhofsound, Klaviervorspiel und Lied in Choraufstellung.</p>	<p>Choraufstellung</p>	<p>Klavier</p>	<p>Wenn die Kinder fühlen, dass es eine richtige Aufführung ist, dann strengen sie sich nochmal super an und die Konzentration ist meist auf dem Punkt.</p>

## Kikeriki „Bin i net a schöner Hahn“ Teil 2

**Lehrplanbezug:** Singen: Spiel- und Tanzlieder, ausländische Lieder  
 Hören: Geräusche und Klänge aus dem Lebensbereich der Kinder  
 Bewegung zu Musik: Grunderfahrungen mit Musik und Bewegung; Kindertänze  
 Reaktionsübungen: Unterbrechen und Ändern einer Bewegung

**Lernziele:** Die Schüler sollen ... Das Vorspiel vom Beginn des Liedes unterscheiden können  
 ... Die Strophen des Liedes verstehen und singen können  
 ... Tiergeräusche nachmachen können  
 ... p, f und crescendo vom Dirigat abnehmen und umsetzen können

### Artikulationsschema:

Phase/Zeit	Geplantes Lehrer-/Schülerverhalten	Methoden, Sozialform	Medien	Didaktischer Kommentar
<b>Einstieg (15 min)</b>	L hängt <b>Bild vom Hahn Caruso</b> an die Tafel <i>Erwartete Antworten: Hahn, Caruso, da gibt es ein Lied</i>	Kinositz, Stummer Impuls	<b>Bild Caruso</b> , Magnete	Anknüpfen an die letzte Stunde
	<i>Kannst du dich noch an das Lied erinnern?</i> Sch bekommen Zeit für Antworten, Rekonstruktion der letzten Stunde. Ordnen der <b>Textbausteine</b> in der richtigen Reihenfolge an der Tafel  <i>Ich glaube wir können das auch noch singen</i> <i>Dazu stehst du bitte auf</i> L spielt einmal das Vorspiel, ohne es zu thematisieren, gemeinsames Singen  Setzen	Sch kommen raus und ordnen       stehen	<b>Textkarten</b> <b>Strophen</b> , Magnete      Klavier	Wdh der letzten Stunde

	<p><i>Hast du gehört, dass ich etwas auf dem Klavier gespielt habe, bevor wir gesungen haben</i> Sch sollen sich äußern <i>Weißt du noch wie das heißt?</i> Vielleicht weiß ein Sch den Begriff Vorspiel schon, ansonsten klären.</p> <p>L erklärt die Basslinie als „Startzeichen“ egal, wie lang das Vorspiel gedauert hat. Sch sollen auf den ersten Schlag nach dem Vorspiel klatschen <i>Dazu mache ich mit dir jetzt einen kleinen Reaktionstest.</i> <i>Du läufst durch den Raum, solange ich das Vorspiel spiele und wenn du hörst, dass es zu Ende ist, bleibst du stehen und klatschst, wie vorher.</i> Auftrag wiederholen lassen Verschiedene Längen, unberechenbar bleiben. <i>Jetzt singst du das Lied dazu, wenn du hörst, dass das Vorspiel zu Ende ist. Alles andere machst du wie vorher.</i> Dann noch ein Durchgang mit Weiterlaufen.</p>	<p>Sch-L-Gespräch</p> <p>Sch verteilen sich im Raum</p>		<p>Das Vorspiel wurde in der ersten Stunde nur etwas oberflächlich behandelt, weswegen es jetzt noch einmal geübt wird, sodass die Kinder genau wissen, wie es funktioniert und genaues Hinhören und das Erkennen des Startzeichens trainieren</p>
<p><b>Erarbeitung (20 min)</b></p>	<p>L holt Sch in den Kinositz <i>Jetzt seid ihr alle schon richtige Vorspiel-Profis, da kann ich euch ja ein Geheimnis verraten. Das was du schon kannst, ist die erste Strophe vom Caruso Lied.</i> <i>Weißt du denn schon, was eine Strophe ist?</i> Sch sollen sich äußern Klärung des Begriffs Strophe (verschiedene Textteile eines Liedes, die die gleiche Melodie haben) <i>Da gibt es noch mehrere, in denen erzählt wird, was der Caruso alles so erlebt.</i></p>	<p>Kinositz</p> <p>Sch-L-Gespräch</p>		

<p><b>(8 min)</b></p>	<p>L erarbeitet mit Sch die Strophen.  <b>Bilder zu den Strophen</b>, Vorsprechen, Zuordnen durch Sch, gemeinsames Sprechen, Begriffe klären, gemeinsames Singen, gemeinsames Singen und mitdeuten durch Sch.</p> <p>Gemeinsames Singen, ohne auf den Text zu schauen.</p> <p><i>Wir haben letzte Woche schon ein paar Tiergeräusche gemacht und da wollen wir heute noch einmal genauer hinschauen, welche Tiere und Geräusche es auf dem Bauernhof von Caruso gibt.</i>  <i>Weißt du ein Tier?</i>  Sch nennen <b>Bauernhoftiere</b> und hängen das Bild an die Tafel  (Vorbereitet: Katze<sup>3</sup>, Kuh<sup>4</sup>, Ziege<sup>5</sup>, Hahn<sup>6</sup>, Henne<sup>7</sup>, Maus<sup>8</sup>, Pferd<sup>9</sup>, Schwein<sup>10</sup>, Schaf<sup>11</sup>, Esel<sup>12</sup>, Hund<sup>13</sup>, Gans<sup>14</sup>)  Tafelbild entsteht  L deutet nacheinander auf Bilder, Sch machen gleichzeitig das jeweilige Geräusch.  L lässt Kinder deuten</p> <p><i>Du suchst dir jetzt ein Tiergeräusch aus, das du machen möchtest und damit machen wir jetzt</i></p>	<p>Sch kommen vor zum zuordnen</p> <p>Sch stehen einzeln aus dem Kinositz auf</p>	<p><b>Bilder zu den Strophen, Textkarten Strophen</b>, Tafel, Magnete</p> <p><b>Bauernhoftiere</b>, Magnete</p>	<p>Fördert die Lesekompetenz, aber auch die schwachen Leser kommen Dank der Bilder zum Verständnis</p> <p>Sch erweitern ihr Wissen von der letzten Stunde</p> <p>Wenn man seine eigene Klasse unterrichtet, weiß man, welches Vorwissen die Kinder mitbringen. In einer fremden</p>
-----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>3</sup> <https://www.gratis-malvorlagen.de/tiere/gestreifte-katze-2/> (5.4.2016)

<sup>4</sup> <http://www.malvorlagenausmalbilder.com/malvorlagen-ausmalbilder-von-kuh-gratis-ausdrucken/malvorlagen-kuh-ausmalbilder-1/> (5.4.2016)

<sup>5</sup> <http://www.ausmalbild.org/ausmalbilder-von-ziege-kostenlos-zum-ausdrucken/ausmalbild-ziege-kostenlos-2/> (5.4.2016)

<sup>6</sup> <https://de.dreamstime.com/lizenzfreies-stockbild-vektorbild-des-hand-gezeichneten-hahns-image29937366> (5.4.2016)

<sup>7</sup> <http://previews.123rf.com/images/andreyoleynik/andreyoleynik1404/andreyoleynik140400007/27320730-Vektor-Illustration-der-Gravur-Huhn-und-K-ken-auf-wei-em-Hintergrund-Lizenzfreie-Bilder.jpg> (5.4.2016)

<sup>8</sup> <http://ausmalbilder-tiere.com/maus-04/> (5.4.2016)

<sup>9</sup> <http://www.wortschimmer.de/pferd-stehend-vorlage> (5.4.2016)

<sup>10</sup> <http://www.gratis-malvorlagen.com/gratis-malvorlagen-von-schwein-zum-ausdrucken/gratis-malvorlagen-schwein-1/> (5.4.2016)

<sup>11</sup> <https://www.schulbilder.org/malvorlage-schaf-i3741.html> (5.4.2016)

<sup>12</sup> <https://pixabay.com/de/esel-kopf-stehen-tier-schwanz-48287/> (5.4.2016)

<sup>13</sup> <https://thumbs.dreamstime.com/z/hand-gezeichnet-hund-43912980.jpg> (5.4.2016)

<sup>14</sup> <http://www.maerchen-welt.net/ausmalbilder-malvorlagen-gans-kostenlos-zum-ausdrucken/> (5.4.2016)



	<p><i>Musik. Ich bin der Dirigent... weißt du denn schon, was ein Dirigent ist?</i></p> <p>Begriff klären</p> <p>L erklärt Zeichen für Start und Ende, p, f, crescendo</p> <p>Stehen</p> <p>L probiert einiges aus</p> <p>Auch Sch sollen dirigieren dürfen</p>	Sch-L-Gespräch		Klasse wie in diesem Fall, muss man vielleicht einige Begriffe klären.
<p><b>Ergebnis-sicherung (5 min)</b></p> <p><b>+ Puffer 2 min</b></p>	<p><i>Jetzt wollen wir alle unsere super gelernten Teile zusammensetzen.</i></p> <p><i>Als erstes die Bauernhofgeräusche, dann das Vorspiel und dann die Strophen.</i></p> <p>Sch sollen wiederholen, dann Durchlauf+ Wdh</p>	Sch stehen		

### Kikeriki „Bin i net a schöner Hahn“ Teil 3

**Lehrplanbezug:** Singen: Spiel- und Tanzlieder, ausländische Lieder  
 Hören: Geräusche und Klänge aus dem Lebensbereich der Kinder  
 Bewegung zu Musik: Grunderfahrungen mit Musik und Bewegung; Kindertänze  
 Reaktionsübungen: Unterbrechen und Ändern einer Bewegung

**Lernziele:** Die Schüler sollen ...den Tanz tanzen können  
 ...das Lied mit allen einstudierten Strophen auswendig können  
 ...auf das musikalische Startsignal hören und reagieren können

**Artikulationsschema:**

Phase/Zeit	Geplantes Lehrer-/Schülerverhalten	Methoden, Sozialform	Medien	Didaktischer Kommentar
<b>Einstieg</b> <b>10 min</b> <b>(5 min Puffer)</b> <b>(Video1)</b>  <b>(Video2)</b>	<i>Heute werden wir viel singen und tanzen und deshalb müssen wir unsere Stimme und unseren Körper gut aufwecken und aufwärmen.</i>  L macht die <b>Stimmbildungsgeschichte2</b> Mit dem Ende der Einsinggeschichte gehen Sch zurück auf den Platz. L klappt Tafel auf mit den <b>Bildern zu den Strophen</b> L spielt Vorspiel, gemeinsames Singen des Liedes Eventuelle Korrekturen	Kinositz  Im Lauf der Geschichte Kreis, dann wieder Kinositz	  <b>Stimmbildungsgeschichte2</b>  <b>Bilder zu den Strophen,</b> Magnete Klavier	Durch die Einsinggeschichte werden die Kinder an den Klassenklang gewöhnt. Je besser und öfter sie das machen, desto mehr trauen sie ihrer Singstimme zu.  Klasse hat seit der letzten Stunde die Strophen mit der Klassenlehrerin geübt
<b>Erarbeitung</b> <b>(Video 3)</b>	<i>Ich habe dir schon gesagt dass wir heute tanzen werden und dazu treffen wir uns hinten.</i>  L ordnet die Kinder in zwei Reihen auf Lücke an.	Zwei Reihen im freien Platz hinten		Zum Einstudieren am besten mit dem Rücken vor die Kinder stellen, dass sie den richtigen Fuß nehmen und

<p><b>(10 min)</b></p>	<p>Studiert den Tanz ein: Bin i net a schöner Hahn <b>Vier Schritte rückwärts, rechts beginnt (auseinander)</b> Kikerikiki <b>Mit den Flügeln schlagen, Hände unter Achsel</b> Schaugts amal was i alls kann <b>Vier Schritte vorwärts, rechts beginnt (zueinander)</b> Kikerikiki <b>Mit den Flügeln schlagen, Hände unter Achsel</b></p> <p>Ersten Teil in der Linie üben. Rechten Fuß definieren Dann ersten Teil in Paaren gegenüberstehend üben Mit Klavier versuchen, üben, korrigieren Verschiedene Variationen: Schritte (besonders klein, groß, schnell, langsam) und Stimmungen (müde, stolz, Ballett-Hahn, alter Hahn)</p>			<p>nicht durch die Spiegelung irritiert sind</p> <p>Zeit lassen beim Üben. Immer Musik/Lied mit Bewegung koppeln</p>
<p><b>(Video 4)</b></p>	<p>Dann Teil zwei: Gickal Gockal, drobn aufm Mist juhe <b>Paarweise einhaken und drehen RICHTUNGSWECHSEL</b> Gickal Gockal, drobn aufm Mist <b>Paarweise einhaken und drehen</b></p>	<p>Immer zwei Kinder gegenüber (Paare in einer Reihe)</p>	<p>Klavier</p>	<p>Variationen machen das Üben nicht langweilig, da immer etwas Neues dazukommt. Sich Zeit zu Üben zu nehmen, zahlt sich nachher aus.</p>
<p><b>(Video 5)</b> <b>(10 min)</b> <b>(5 min Puffer)</b></p>	<p>Aufstellung im Kreis üben, wenn es da funktioniert, den Partnerwechsel des Außenkreises nach rechts während des Zwischenspiels üben Während der Tanzeinstudierung immer dazu singen. Den Wechsel auch mal mit Klavier üben. Ein Wechselspiel daraus machen.</p>	<p>Tanzkreis</p>	<p>Klavier</p>	
<p><b>(Video 6)</b> <b>(5 min)</b></p>	<p>Ganzer Tanz im Kreis</p>			


<p><b>(Video 7)</b></p>	<p><i>Der Tanz klappt jetzt schon richtig gut, deshalb gibt es jetzt ein kleines Spiel. Dazu kommst du wieder in den Kinositz.</i></p> <p><i>Ich brauche jetzt ein mutiges Kind, das etwas vormachen kann, das dann alle anderen erraten.</i> L zeigt Sch geheim ein <b>Bild der Tiere</b> aus der letzten Stunde. Sch macht Geräusch vor. Klasse rät. Wer erraten hat, darf das nächste vormachen. Tafelbild entsteht. Bauernhofgeräusche werden wiederholt.</p> <p><i>Du kannst dich bestimmt noch erinnern, dass wir das Wort Hahn in vielen Sprachen und Dialekten gefunden haben. Ich möchte, dass du dir dein Wort nochmal suchst und jeder das dann nacheinander sagt.</i> Sch sagen reihum ihre Wörter für Hahn Danach wird der Hahn-Cluster nach Dirigat gesagt, wie vorher mit den Bauernhofgeräuschen</p>	<p>Kinositz</p>	<p><b>Bauernhoftiere,</b> Magnete</p>	<p>Wenn ein Kind nicht vormachen möchte, muss es nicht, schüchterne Kinder brauchen manchmal länger um sich zu überwinden, tauen oft nach einiger Zeit von allein auf</p> <p>Jedes Kind darf seine Wurzeln einbringen, ist selbst kurz wichtig</p>
<p><b>Ergebnis-sicherung (5 min)</b> <b>(Video 8)</b></p>	<p><i>Jetzt kannst du alle Teile von unserem Lied. Wir machen jetzt einen Probedurchlauf, bei dem ich dir noch sage, was drankommt und dich erinnere.</i> <i>Danach machen wir dann eine richtige Aufführung und du merkst dir die Teile so gut, dass ich nichts mehr sagen muss.</i> Proberunde mit Ansagen der L Gesamtdurchlauf: Bauernhofgeräusche, Namen für Hahn, Vorspiel, Lied mit Tanz inklusive Zwischenspiele</p>	<p>Doppelkreis als Tanzaufstellung</p>	<p>Klavier</p>	<p>Als krönender Abschluss für eine solche Stundensequenz bietet es sich an, dass man das „Endprodukt“ einer Nachbarklasse oder den Eltern vorführt, denn dann ist wirklich jedes Kind mit voller Aufmerksamkeit dabei und gibt alles. Außerdem sind sie stolz das gelernte zeigen zu können.</p>


# Kikeriki

Volkslied

Arrangement Franziska Schneider


C C C


S/A 

Bar. 

1. Bin i net a sche - ner Hoh,
2. Bei da Nacht um hoi - be zwoa,
3. S'Gi - ckerl is aufd Wie - sen ganga,
4. S'Gi - ckerl is ins Was - ser gfoin,
5. S'Gi - ckerl hat die ganz Nacht kraht,


C G G

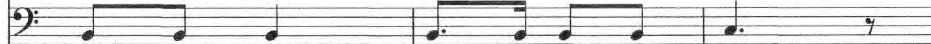
S/A 

Bar. 

ki - ke - ri - ki - ki, schauts a - moi was  
 ki - ke - ri - ki - ki, duat da Go - ckel  
 ki - ke - ri - ki - ki, wollt sich ei - nen  
 blub - blub - blub - blub, miass mas wie - da  
 ki - ke - ri - ki - ki, ham's eam glei an


G G C


S/A 

Bar. 

i ois ko, ki - ke - ri - ki - ki,  
 ei - nen Schroa, ki - ke - ri - ki - ki,  
 Reng - wurm fanga, ki - ke - ri - ki - ki,  
 aus - sa - hoin, ki - ke - ri - ki - ki,  
 Hois um - draht, ki - ke - ri - ki - \*\*\*

F C G C F

S/A 

Bar. 

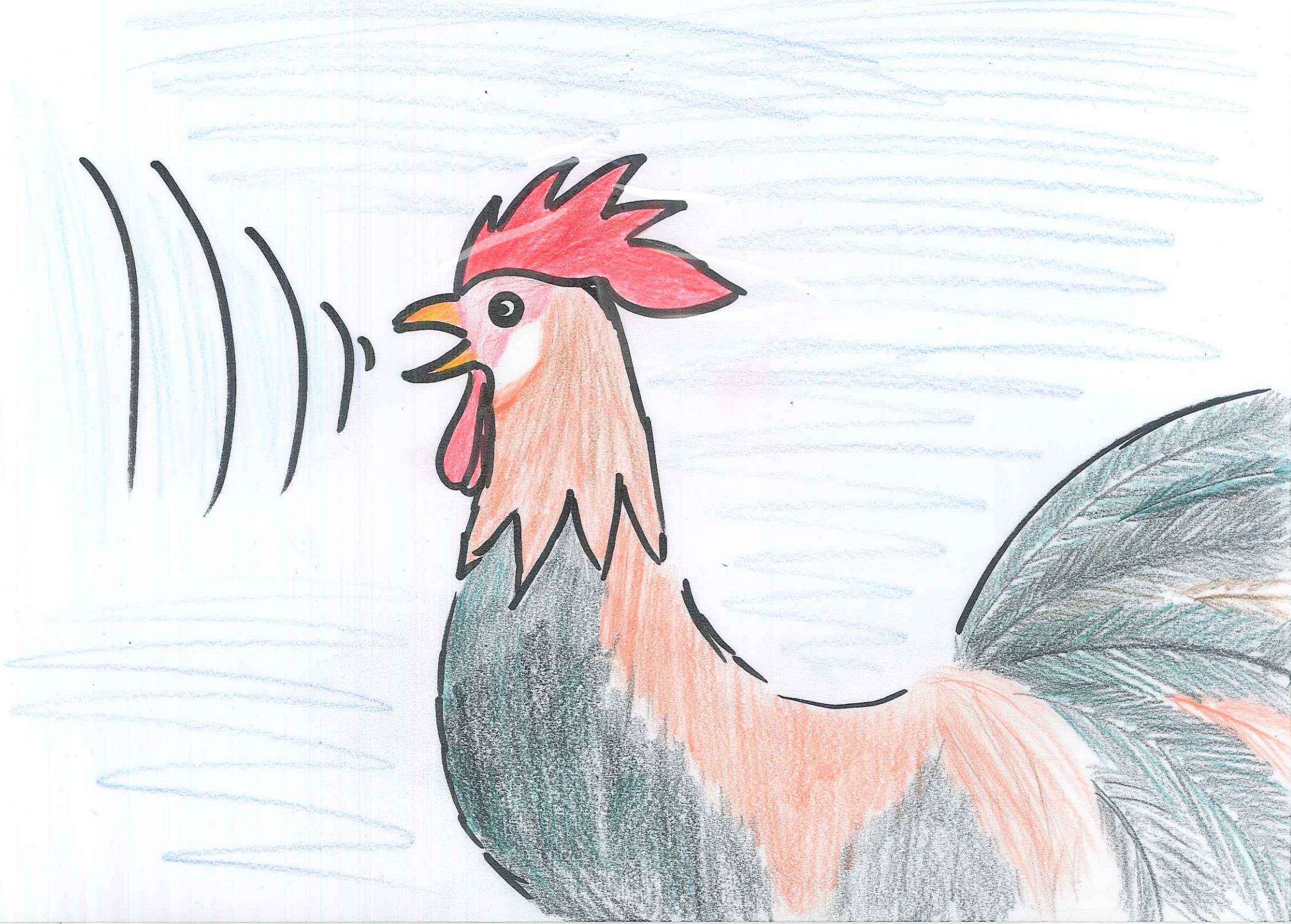
Gi - ckerl, Go - ckerl, dro - ben auf dem Mist, ju - che, Gi - ckerl,  
 Gi - ckerl, Go - ckerl, dro - ben auf dem Mist, ju - che

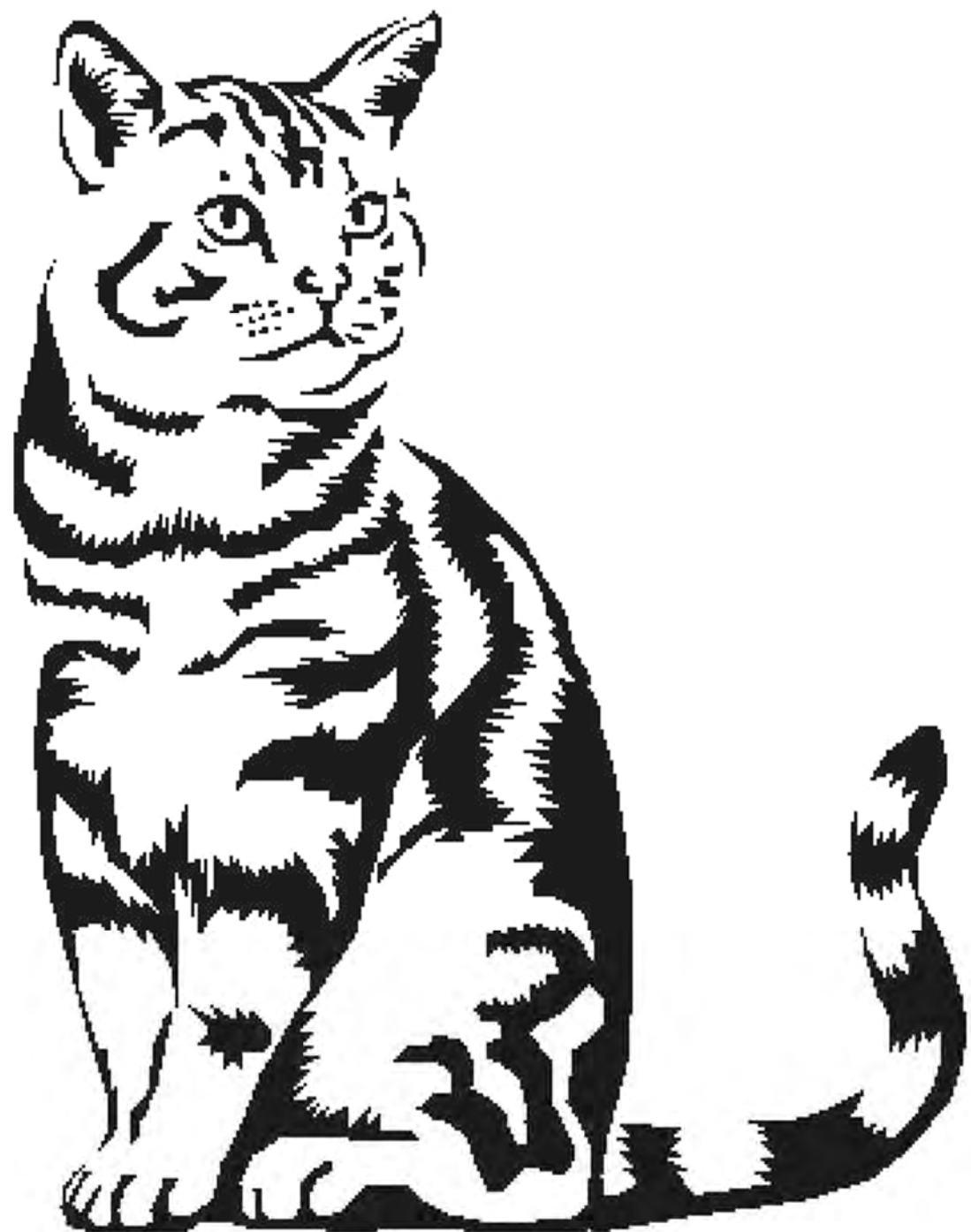
C G C Fine D 4

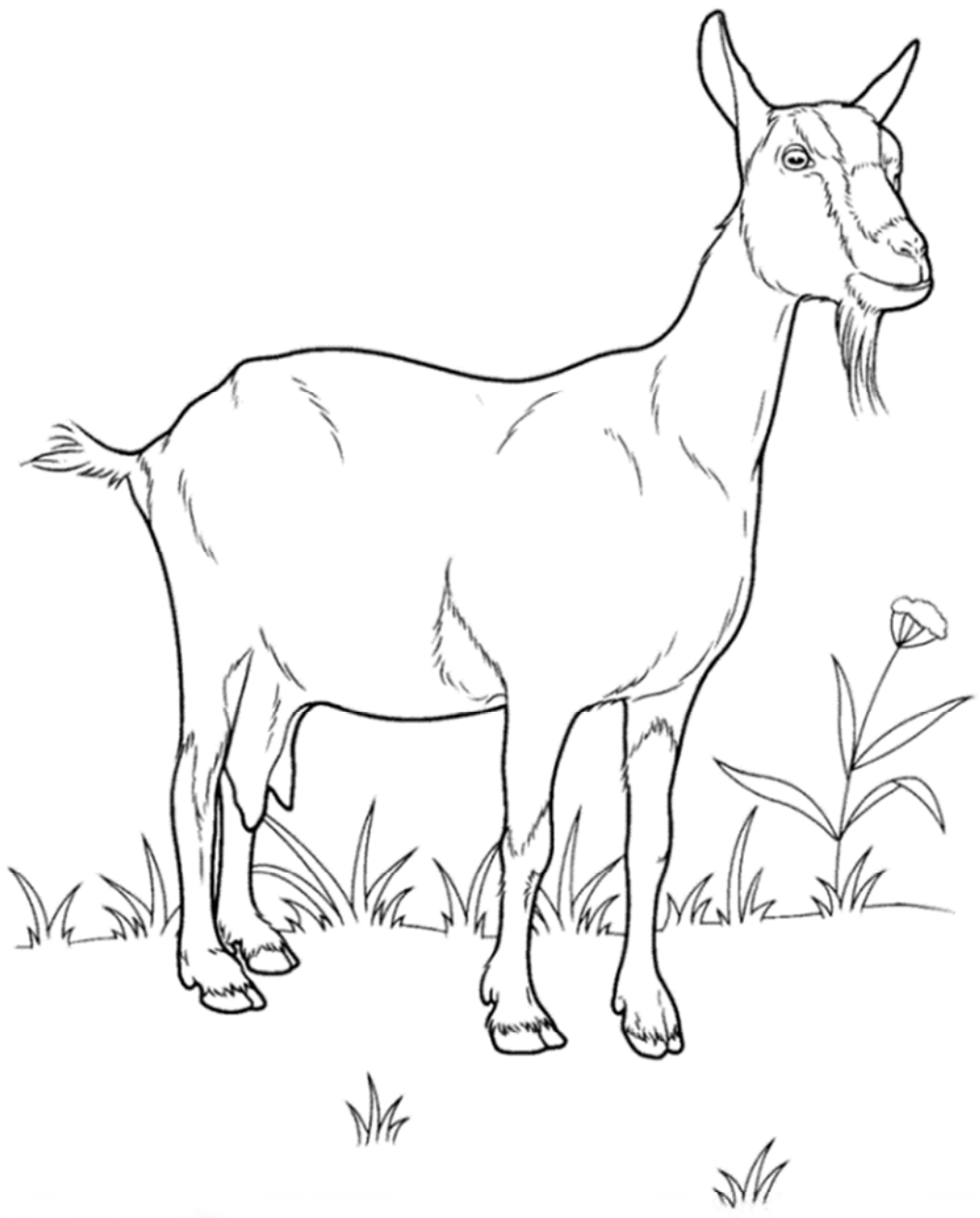
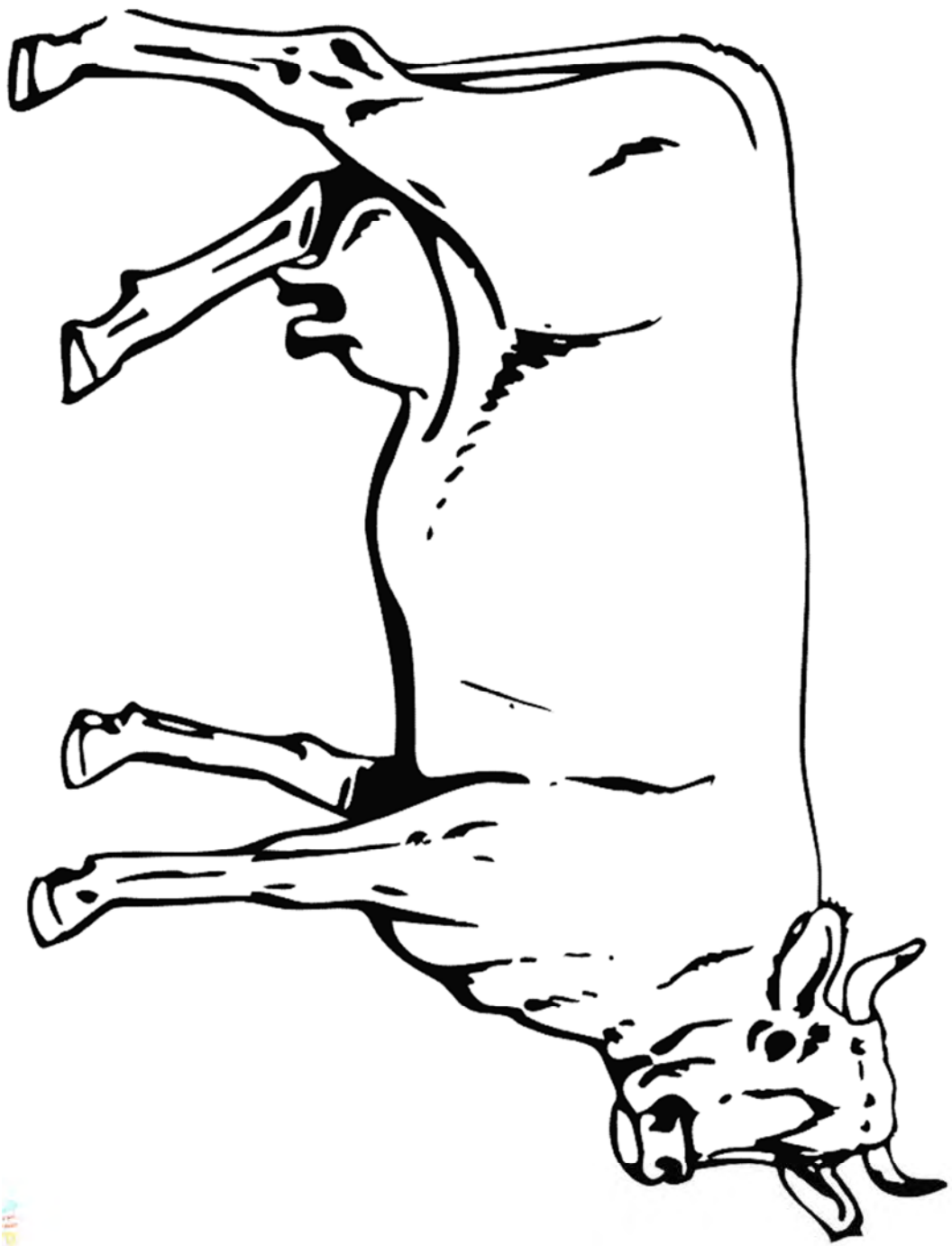
S/A 

Bar. 

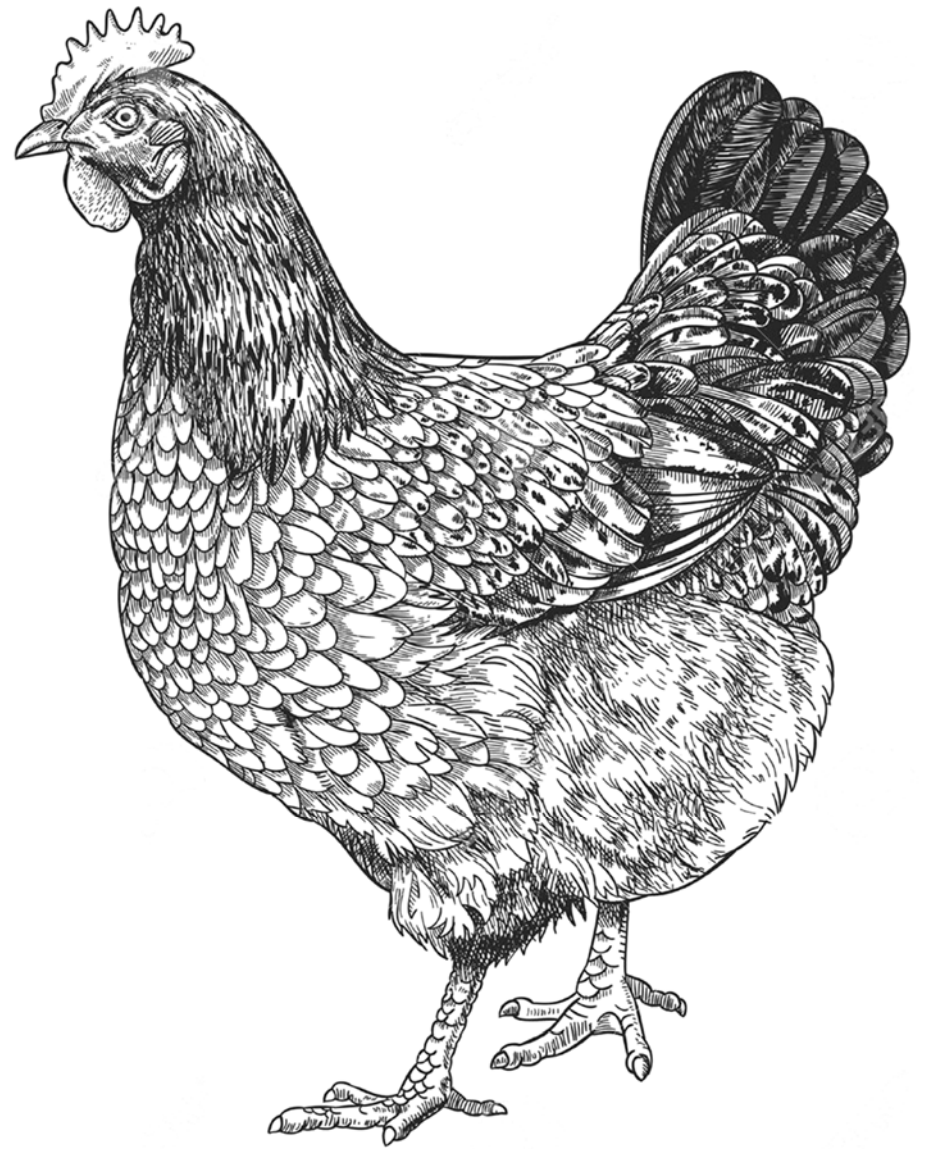
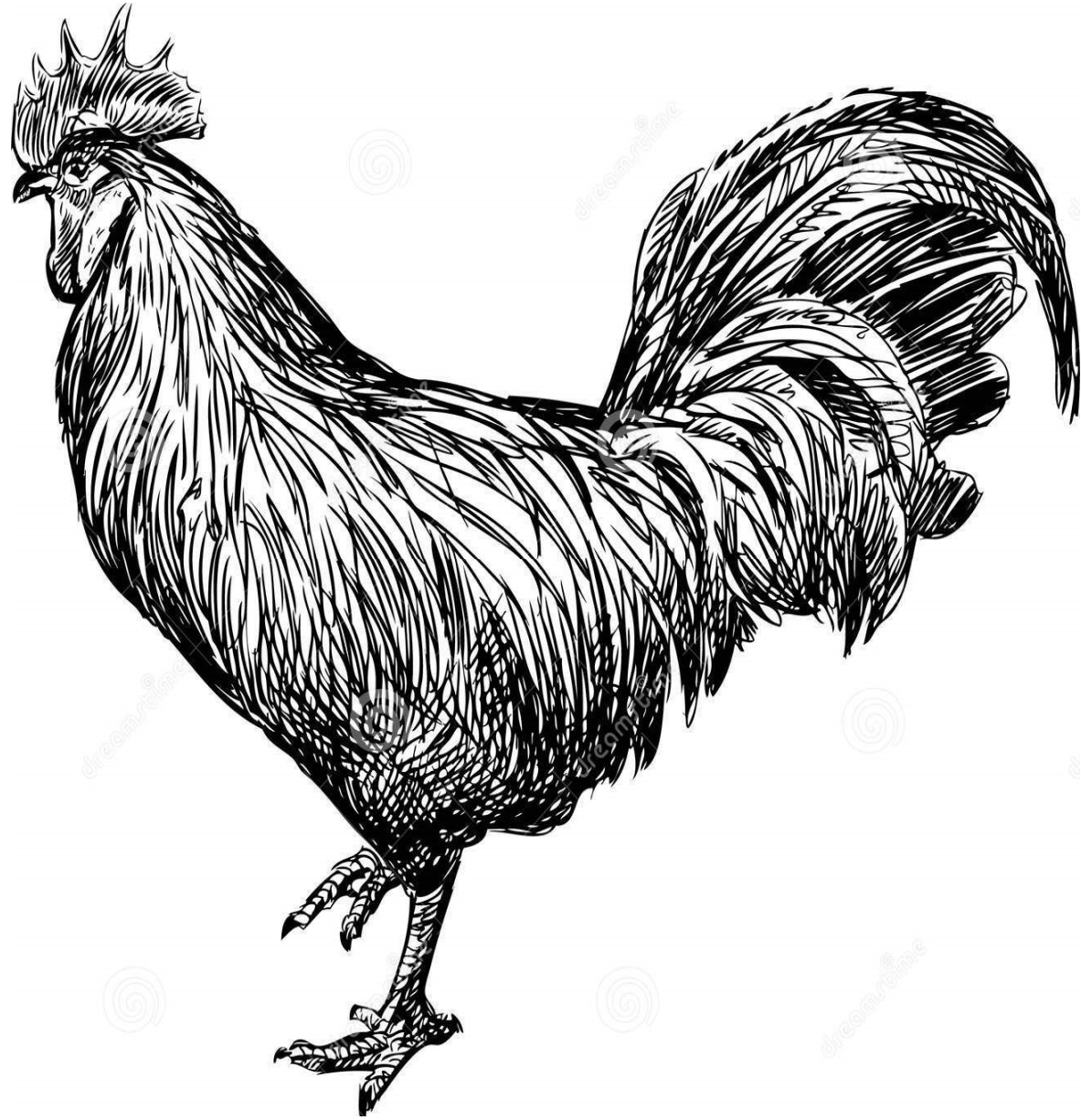
Go - ckerl, dro - ben auf dem Mist.

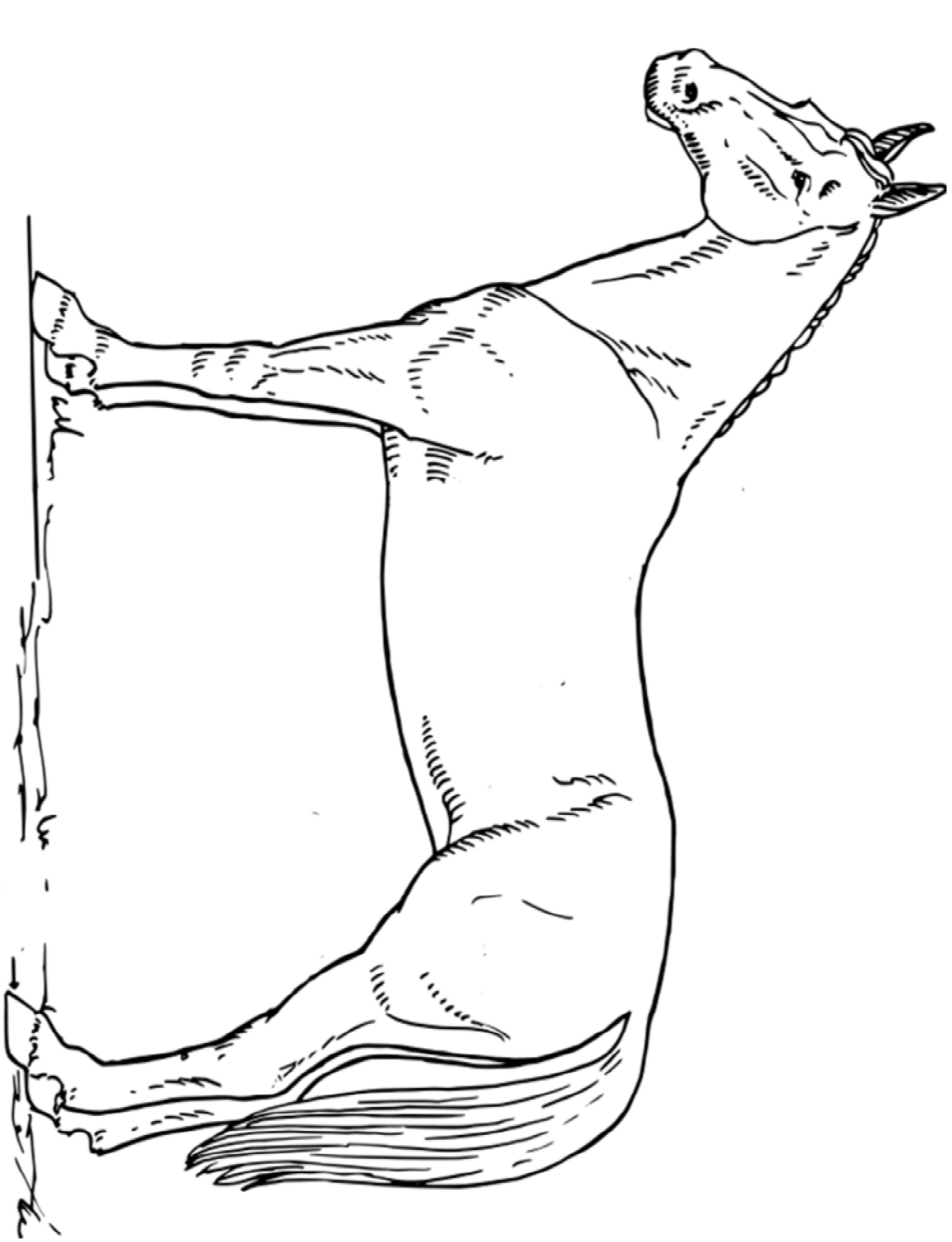
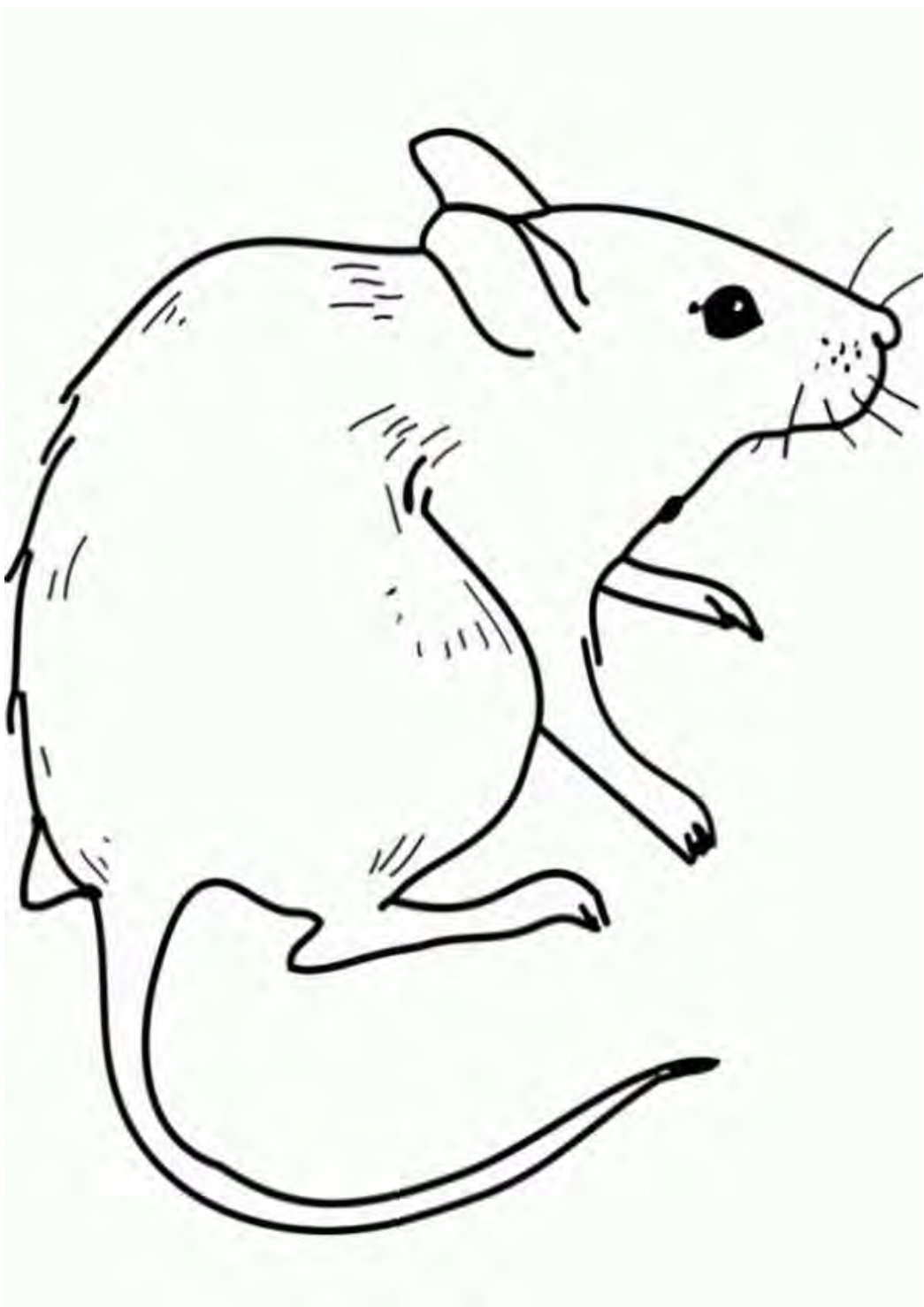


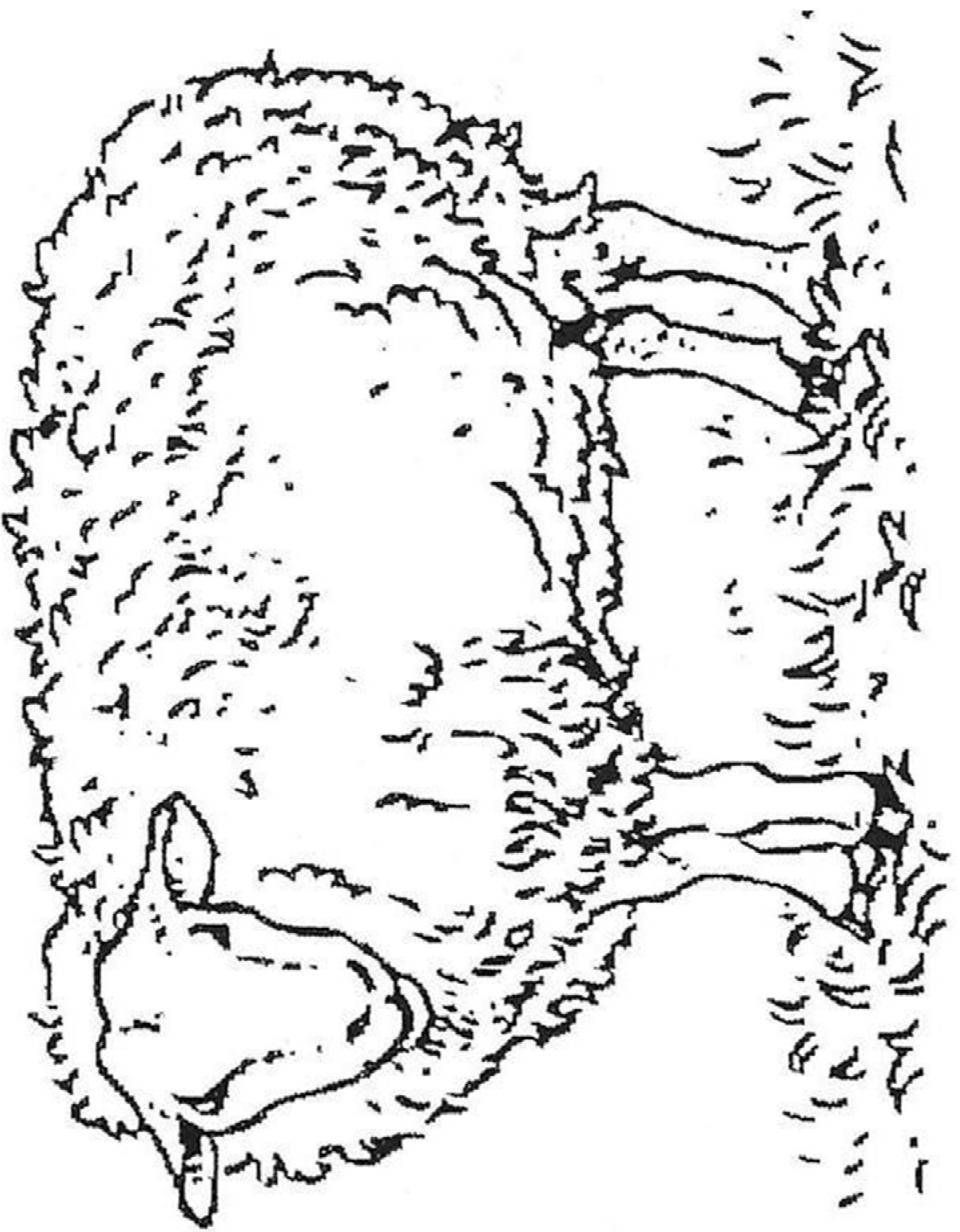


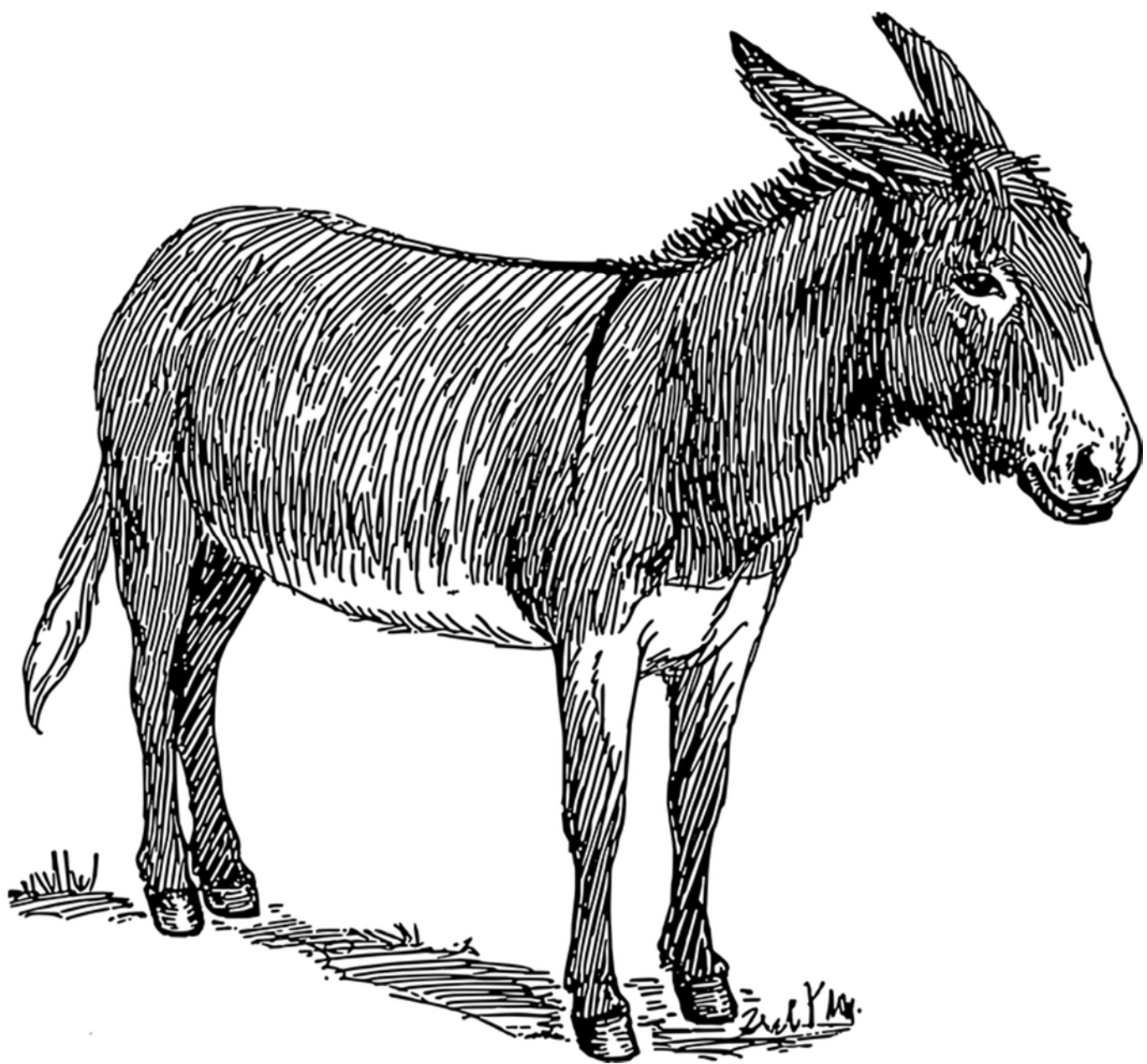


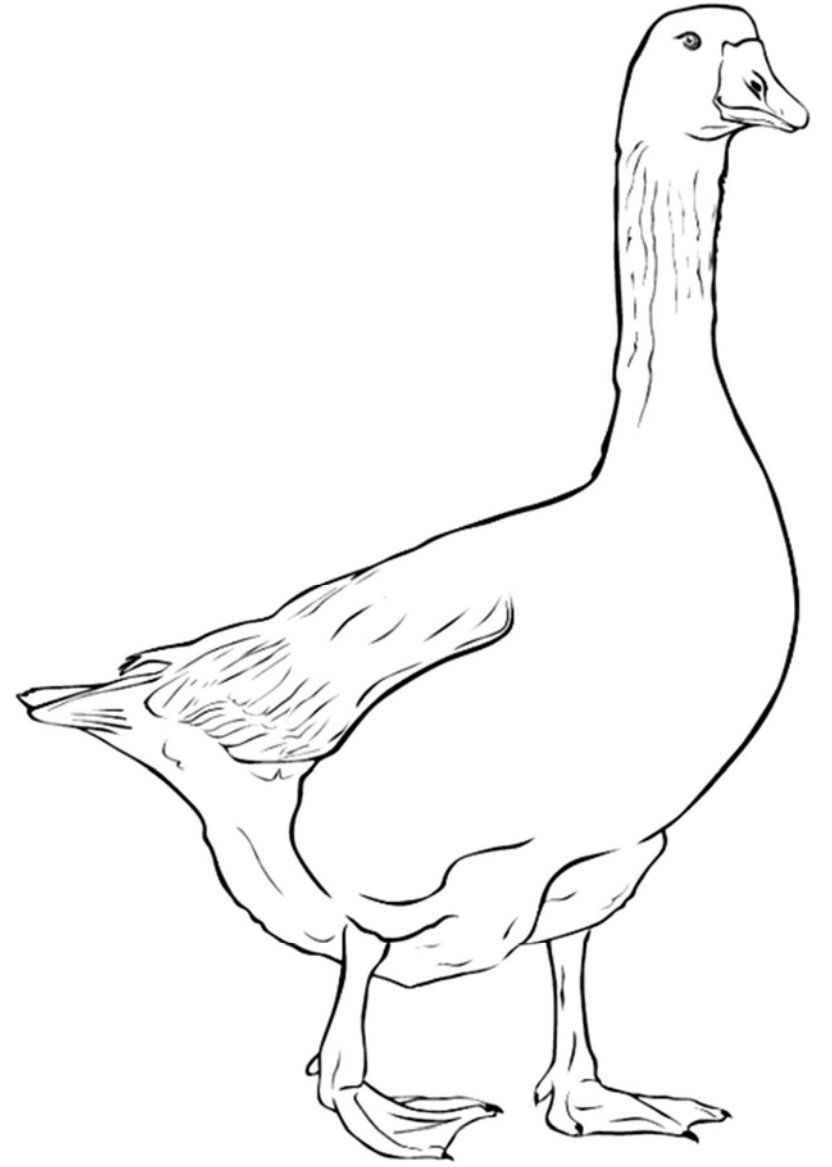
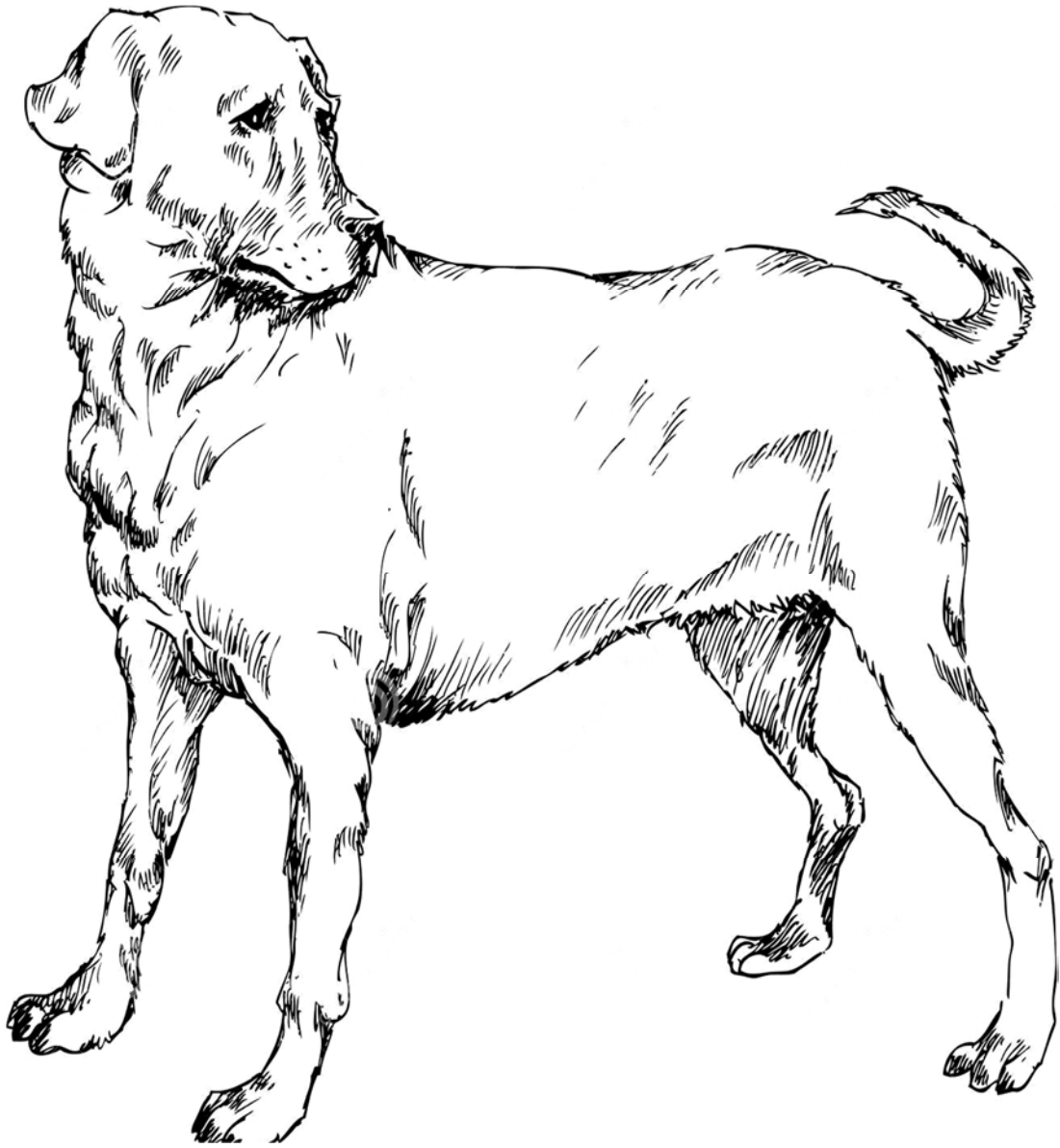


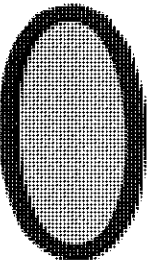
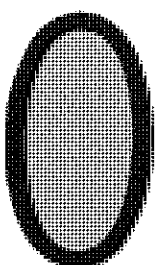
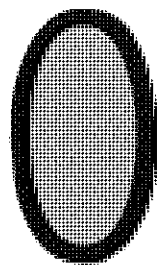
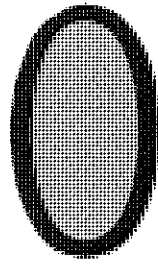
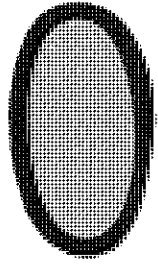
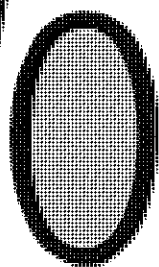
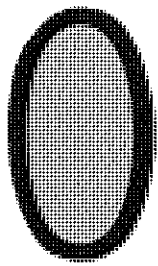
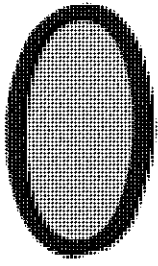
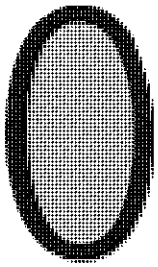
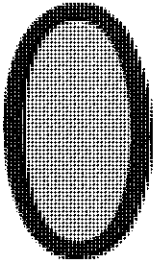
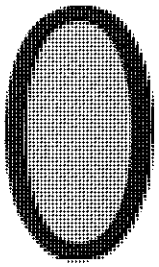
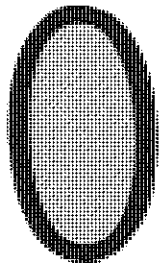


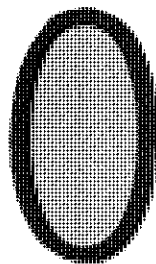
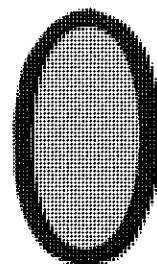
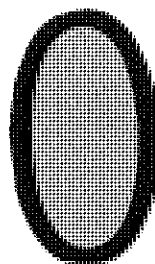
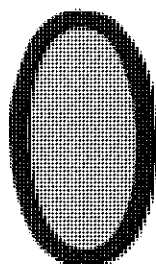
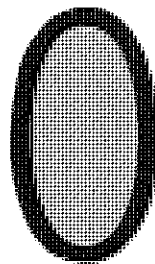
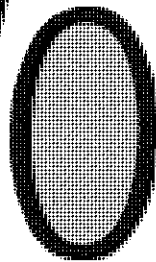
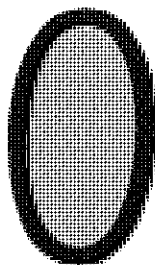
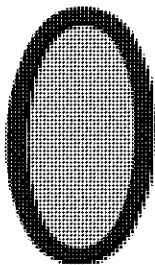
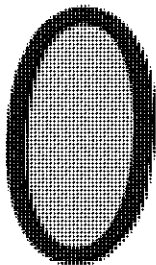
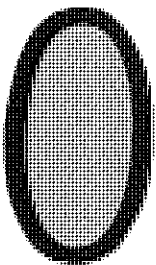
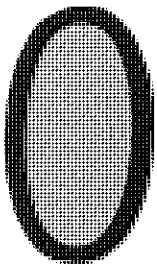
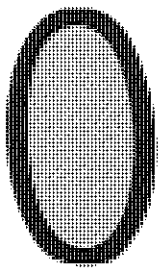


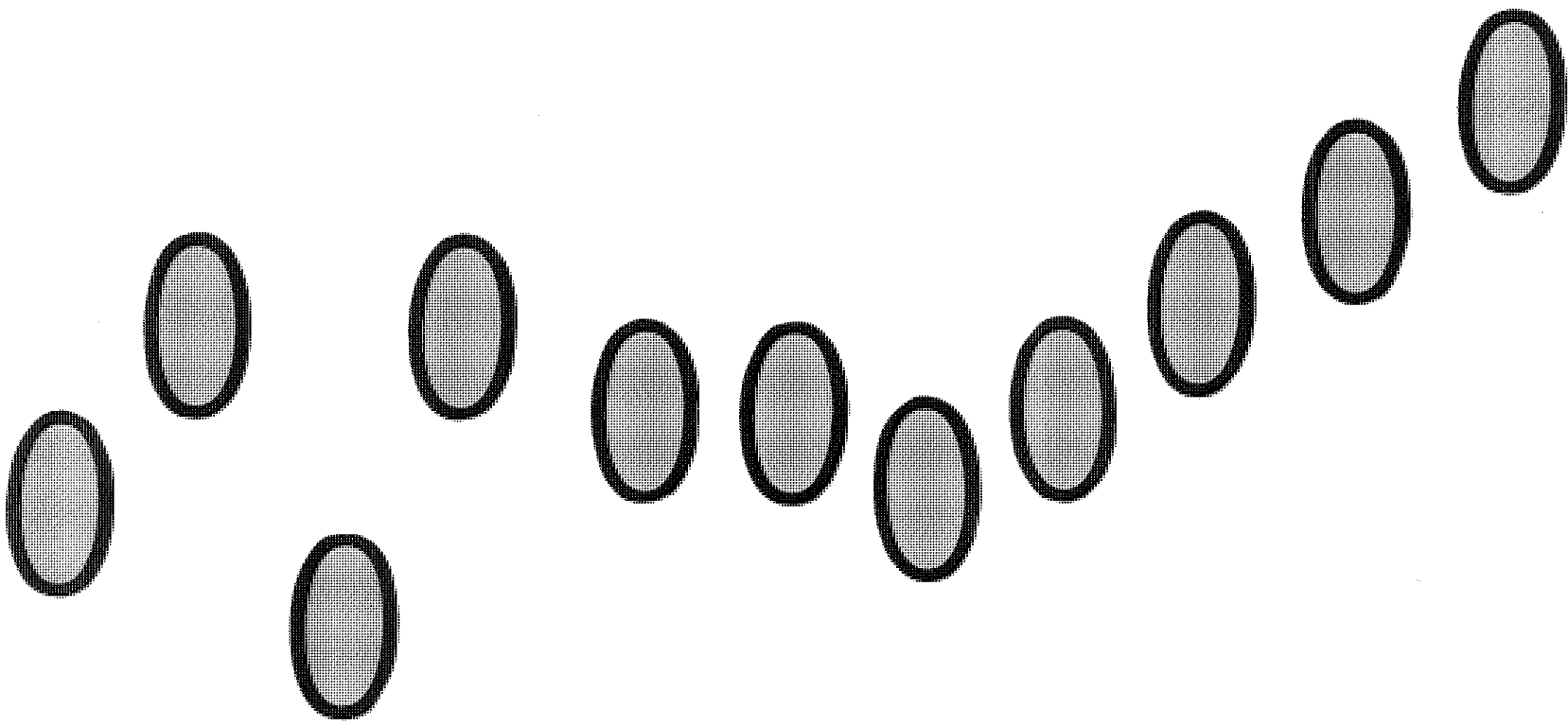




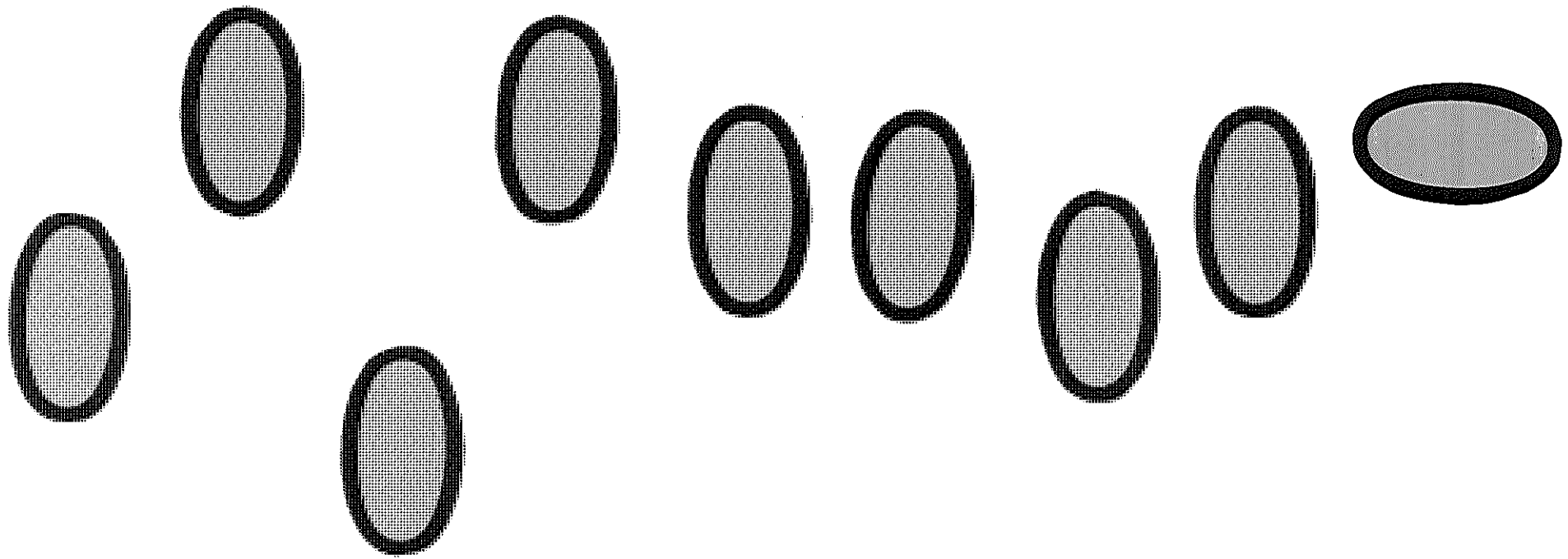












**Bin i net a schöner Hahn, kikerikiki**

**Schauts amal, was i alls kann, kikerikiki**

**Gickal, Gockal drobn aufm Mist juhe**

**Gickal, Gockal drobn aufm Mist**

**Bei der Nacht um hoibe zwoda**

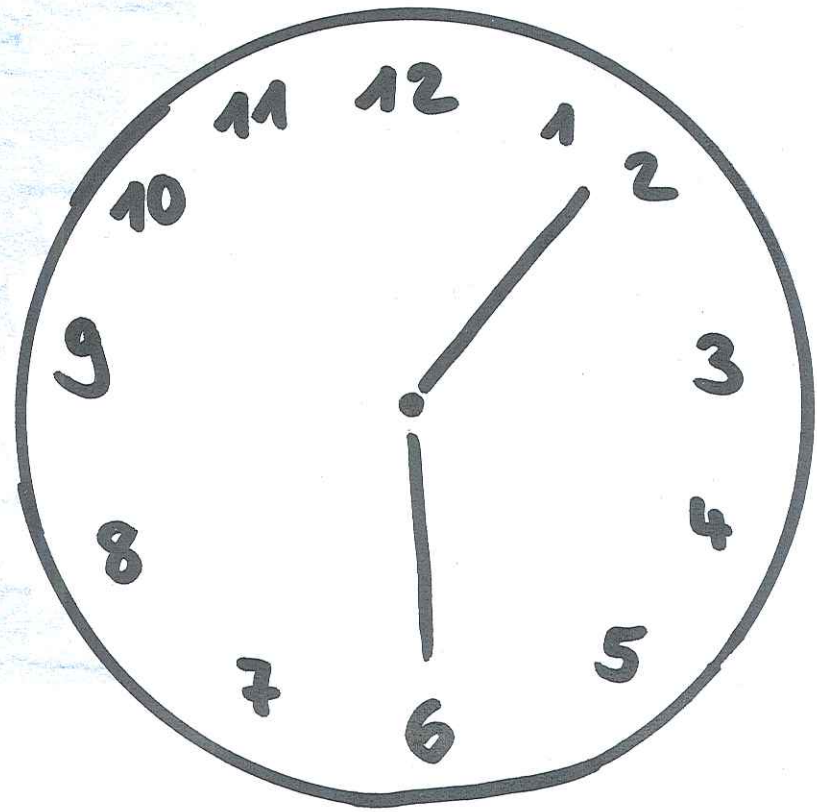
**Duad da Gockl einen Schroa**

**S' Gickal is aufd Wiesn ganga**

**Wollt sich einen Rengwurm fanga**

**S'Gickal is ins Wasser gfoin**

**Müss ma's wieder aussa hoin**

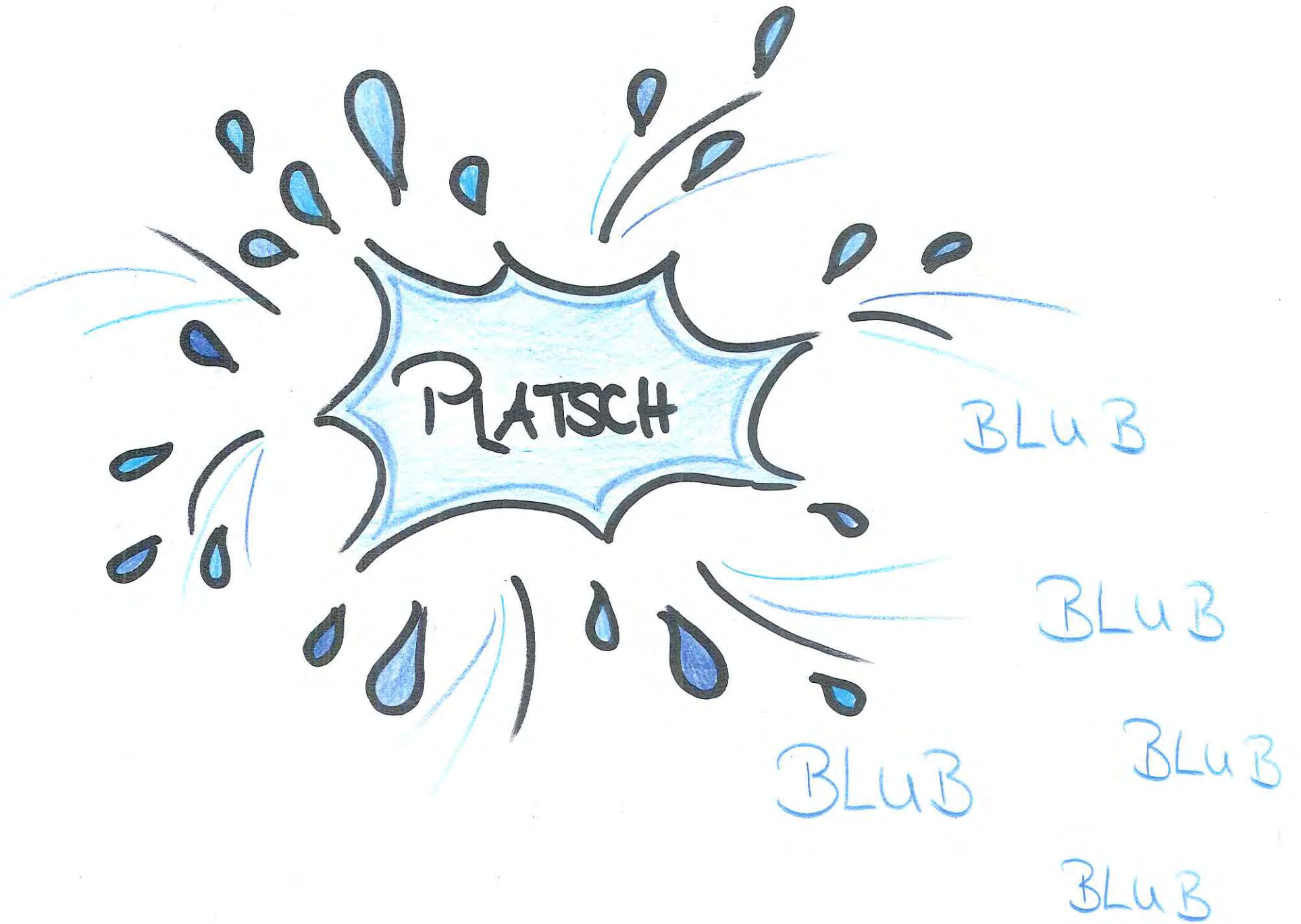




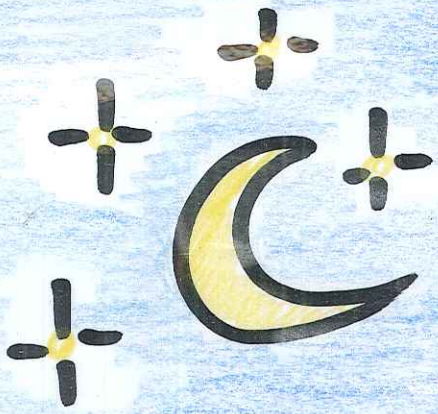












Kikenki

Kikenki

Kikenki





## Stimmbildungsgeschichte Hähne

Wir sind heute alle schon sehr früh aufgestanden und müssen uns deshalb nochmal ausgiebig strecken und sogar nochmal Gähnen.

Dann machen wir uns aber gleich auf den Weg.

Wir machen die Haustüre auf und uns weht ein sehr kalter Wind entgegen. **Huiiiii und Geste**

Das ist aber kalt heute. **Brrrrrr und Geste**

Wir ziehen uns noch schnell eine Jacke an **Geste**

Aber jetzt geht es richtig los **Gehen am Platz**

Wir kommen von der Straße auf eine Wiese mit hohem Gras. Das Gras ist noch ganz nass vom Tau und damit wir keine nassen Füße bekommen, waten wir mit ganz langen Beinen durch.

Doch halt! (**Innehalten**)

Wir hören von dem Bauernhof in der Nähe einen sehr fröhlichen Hahn, der jetzt seinen Hof aufweckt **Kikerikiki**

Oh, oh, aber der Hund auf dem Hof ist schlecht gelaunt, weil er gerade aufgeweckt wurde **Bellen**

und da bekommen wir fürchterliche Angst und rennen los. Und immer schneller, und über einen Baumstamm und durch das hohe Gras, bis wir wieder auf einem Weg sind.

Jetzt fängt es leider ein bisschen zu regnen an. Wir spüren, wie der Regen auf unser Gesicht tropft. **Leichter Regen mit den Fingern aufs Gesicht**

Vom Regen wird der Weg ganz matschig und wir können nur noch ganz schwer gehen.

Aber da ist auch schon der nächste Hof in Sicht. Da ist der Hahn sehr traurig, weil er Regen überhaupt nicht mag. **Kikerikiki**

Und der Hahn vom Nachbarhof hat heute fürchterlich verschlafen und ist noch sehr sehr müde. Er kräht deshalb sehr leise **Kikerikiki**

Von diesen beiden Hähnen wollen wir uns die Stimmung nicht vermiesen lassen und gehen weiter. Wir wollen so schnell wie möglich weiter zum nächsten Hof, denn da wohnt Caruso, ein sehr stolzer Hahn mit einer tollen Stimme. Er kräht immer und viel. Und wir hören ihn schon von der Weite krähen. Natürlich noch leise. **Kikerikiki**

Doch wir laufen ein Stück näher und hören ihn lauter. **Kikerikiki**

Wir gehen noch ein Stück näher und jetzt können wir ihn in seiner vollen Pracht sehen und hören **Kikerikiki**

Du stehst auf und streckst dich erst mal ordentlich **Strecken nach oben**

Und natürlich musst du gähnen, es ist ja noch so früh **Gähnen auch auf Ton mit Seufzer**

Du schüttelst deinen ganzen Körper wach. Den rechten Arm, linken Arm, beide Arme, rechtes/linkes Bein, der ganze Körper

Du fährst dir mit den Händen über dein müdes Gesicht, so dass es ganz locker ist **müde/wach**

Das Frühstück war sehr lecker **mmmmmmh auf Ton, Bauchreiben**

Danach putzt du dir natürlich die Zähne. Heute mal mit deiner Zunge

Dann geht's auch schon los. Du machst die Tür auf, die Quietscht ganz leise **Quietschen**

Sofort weht dir ein kalter Wind ins Gesicht **Huuuuuuuuuuuuuu mit Geste**

Aber das macht nichts, denn du hast extra deine warme Jacke aus dem Dachboden geholt, aber die ist ein bisschen staubig, die klopfst du aus **Arme, Beine, Rücken, Brust**

Und du läufst los **Gehen auf der Stelle oder zum Kreis nach hinten**

Plötzlich bleibst du stehen, denn du siehst einen wunderschönen Sonnenaufgang **Glissando aufwärts mit Abklopfen des Körpers**

Du gehst weiter **gehen am Platz**

Schon von weitem siehst du deinen Nachbarn mit seinem Hund und du sagst **Ha-Ilo 5-3**

Er grüßt zurück **Ha-Ilo 5-3** auf anderer Tonhöhe

Und als ihr auf gleicher Höhe seid und euch unterhaltet, ist seinem Hund todlangweilig und er Winselt und heult **Winseln und Heulen in der Kopfstimme**

Irgendwann ist dem Hund die Aufregung zu viel und er hechelt nur noch **Hecheln**

Ihr verabschiedet euch **Bis zum nächs-ten Mal 33553**

Du gehst durch eine Wiese mit hohem Gras und versuchst, dass deine Füße nicht nass werden

Du kommst an einen Hügel und hüpfst ihn hoch **hop hop hop 135**

Und natürlich auch wieder runter **hop hop hop 531**

Beim nächsten Hügel gibt es eine Treppe **ta ta ta ta ta**

Und wenn du oben bist nimmst du soviel Schwung, dass du in einem Zug auf dem nächsten Hügel bist **HU-u-u-u-u-u-u 5-4-3-2-1-2-3-4-5**

Der nächste Hügel ist noch höher **Stufenweise aufwärts singen**

Auf dem letzten Hügel siehst du endlich dein Ziel, den Bauernhof, auf dem unser Caruso lebt.

Und du hörst ihn schon von weitem **Kikerikiki kikerikiki**





# Städtische Musikschule Bludenz

**bludenz**  
Die Alpenstadt | Musikschule

Derzeit haben wir an drei Bludenz Volksschulen Kooperationen. Leider gibt es in Bludenz keine Ganztagsklassen in verschränkter Form mehr. In der Vergangenheit haben wir in diesen recht erfolgreiche Projekte angeboten. Die Nachfrage nach flexiblerer Nachmittagsbetreuung war aber größer und die Klassen kamen dann nicht mehr zustande.

### Volksschule Obdorf

Im Rahmen der Nachmittagsbetreuung bieten wir an einem Nachmittag (Dienstagnachmittag) wöchentlich 2 Stunden (à 50 Minuten) „**MuSi-Werkstatt**“ („Musik und Sing-Werkstatt“) und **Kindersingen** an. Die „MuSi-Werkstatt“ orientiert sich an den Inhalten der EMP.

Lehrperson: Musikschullehrerin Mag.<sup>a</sup> Daniela Ossenbrink (EMP, Gitarre)

2015/16: Gruppengröße 17 Kinder (8 Buben und 9 Mädchen, gemischte Nationalitäten).

Der Unterricht findet in den Räumlichkeiten der Volksschule Obdorf statt. Wir bieten sozusagen einen „Musiknachmittag“ pro Woche im Rahmen der Nachmittagsbetreuung an.

### Volksschule Mitte

Im Rahmen der Nachmittagsbetreuung gibt es an zwei Nachmittagen (Dienstag, Donnerstag) folgende Angebote:

#### Kinderchor

1 Wochenstunde (à 50 Minuten), wöchentlich

Lehrperson: Musikschullehrerin Julia Großsteiner, BA (Sologesang, Stimmbildung, Kinderchor)

Das Angebot steht sowohl Volksschulkindern aus der Nachmittagsbetreuung, als auch „normalen“ Musikschülern offen.

2015/16: Gruppengröße 14 Kinder (10 Mädchen, 4 Buben, gemischte Nationalitäten)

Der Unterricht findet in der an die VS Mitte angrenzenden Musikschule statt.

#### Percussion for Kids

2 x 1 Wochenstunde (à 50 Minuten), wöchentlich

Lehrperson: Musikschullehrer Ulli Sparr (Schlagzeug)

2015/16: 2 Gruppen, 12 Kinder (6 Mädchen, 6 Buben, fast alle Kinder mit Migrationshintergrund).

Der Unterricht findet in der an die VS Mitte angrenzenden Musikschule statt.

### Volksschule St. Peter

Im Rahmen der Nachmittagsbetreuung bieten wir an einem Nachmittag (Montag- und Dienstagnachmittag) wöchentlich 2 Stunden (à 50 Minuten)

#### Percussion for Kids

3 x 1 Wochenstunde (à 50 Minuten),

Lehrperson: Musikschullehrer Ulli Sparr

2015/16: 3 Gruppen, 17 Kinder (7 Mädchen, 10 Buben, fast alle Kinder mit Migrationshintergrund).

Der Unterricht findet in den Räumlichkeiten der VS St. Peter statt.

### Zielsetzungen

Kinder auch in Ganztagesbetreuungen mit musikalischem Tun in unterschiedlichen Formen in Kontakt zu bringen. Viele Kinder haben Migrationshintergrund und/oder kommen aus eher bildungsfernen Schichten.

Kindern lustvolles Musizieren vermitteln.

Niederschwellige musikalische Bildung, die aber einen hochqualifizierten Unterricht voraussetzt!

### Finanzierung

Da derzeit alle unsere Angebote in der Nachmittagsbetreuung stattfinden, werden diese aus Töpfen zur Finanzierung der Nachmittagsbetreuung bezahlt.

Die Lehrer der Musikschule sind von der Musikschule angestellt, bekommen ihre Stunden über das normale Gehalt bezahlt.

Die Musikschule meldet die geleisteten Stunden monatlich der Abteilung 3.2 „Bildung, Jugend und Integration, Kinderbetreuung“ und stellt halbjährlich eine Rechnung über die Kosten der Lehrer (derzeit sind das ca. Euro 16,00 pro Stunde). Das ist zwar keine ganz exakte Umlegung der Personalkosten, kommt aber ziemlich in die Nähe.

### Wo liegen die Chancen bzw. Risiken von Kooperationsprojekten?

*Chancen* decken sich eigentlich mit den Zielsetzungen:

Erreichen und Versorgung von Kindern, vor allem auch aus bildungsferneren Schichten mit Musik und vor allem aktivem, musikalischem Tun.

Lustvolles Musizieren vermitteln – Freude an und mit Musik!

*Risiken*: Verflachung der musikalischen Angebote hin zu immer niederschwelligeren, die dann schon in Richtung „Kinderentertainment“ laufen.

Wie es gerade kürzlich Prof. Steinschaden in den „Salzburger Nachrichten“ auf den Punkt brachte: „Die Ganztagschule wird sicherlich keinen Mozart hervorbringen!“

Musikschule und damit verbundene musikalische Bildung geht in der Schule auf und wird nicht mehr als eigenes Angebot wahrgenommen (Musikschule als Marke).

Meist Unterricht in ungeeigneten Räumen, eher Provisorien, die von den Voraussetzungen her schon viel Improvisationstalent und Toleranz der Musikschullehrenden erfordern, aber auch viel Energie und Engagement kosten. (z.B. jedes Schuljahr ein anderes, meist weniger als mehr geeignetes Zimmer).

### Rechtliche Fragen

Grundsätzliche Fragen der Aufsichtspflicht

Aufsichtspflicht vor und nach dem Unterricht, sowie in Pausen wird Musikschullehrenden finanziell nicht abgegolten.

Einsatz der Schülergruppen in Veranstaltungen außerhalb der Schule ist schwierig: Verlässlichkeit, Aufsichtspflicht, etc.

### Koordinationsfragen

Grundsätzlich steht und fällt jede Kooperation mit der funktionierenden (oder auch nicht funktionierenden) Zusammenarbeit der Schulleitungen von Pflichtschule und Musikschule, sowie der Musikschullehrkraft mit Pflichtschuldirektion und Lehrenden. Da spielt sich das Meiste auf der Ebene des Engagements/Interesses und der Verlässlichkeit ab. Somit können personelle Wechsel hier schnell etwas zerstören.

Wenn man – wie in unserem Fall – alles innerhalb der Nachmittagsbetreuung abwickelt ist noch einmal weniger Kontakt zu den KlassenlehrerInnen der Pflichtschule da, die aber eigentlich wichtig wäre, um disziplinäre Fragen, persönliche Einschränkungen, aber auch Kooperationen zu klären.

Es fehlt hier sehr stark der Kontakt zum Lehrerkollegium der Pflichtschule.





# Musikschule der Landes- hauptstadt Bregenz

## Unterrichtsorte / Räumlichkeiten

Der Kooperationsunterricht findet grundsätzlich in der kooperierenden Regelschule statt, der Einzelunterricht mit der gesamten Klasse jeweils im Klassenzimmer der betreffenden Klasse oder einem Musiksaal. Schwieriger gestaltet sich der Kleingruppenunterricht, da parallel 4 bis 5 Gruppen zu 3-5 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Nicht immer sind die zur Verfügung stehenden Räume optimal geeignet.

## Chancen und Risiken

### Chancen

- niederschwelliger Zugang zu Musik- und Instrumentalunterricht, dadurch mehr Beteiligung von Kinder und Jugendlichen an Musik und Kultur, insbesondere auch von Kindern mit Migrationshintergrund und aus eher bildungsfernen Schichten
- der schulische Kontext: lernen in der gegenseitigen Motivation, informelles Lernen, soziales Lernen im musikalischen Handeln, gruppenspezifische Kompetenzen wie aufeinander Hören, vormachen-nachmachen, ergänzen, sich helfen, beobachten etc., Ensemblefähigkeit
- sich eine breite Basis erhalten für ein weiterführendes Lernen im „Normalunterricht“ an der Musikschule
- Kooperationsmodelle weiterentwickeln auch für „Normalunterricht“ sowie Modelle für Talente und Begabtenförderung, wie etwa „Drehtürenmodell“

### Risiken

- der schulische Kontext: Eltern erachten sich meist nicht zuständig für Unterstützung der Kinder? „Lernen findet in der Schule statt“, nicht zu Hause, allgemein weniger Elternkontakt
- das Üben – in der Schule meist nicht möglich, Instrument verbleibt in der Schule, Eltern als Lernpartner nicht oder nur marginal existent
- freie Instrumentenwahl, Neigung, ist schwieriger bis unmöglich umzusetzen
- Breite des Unterrichtsangebots erhalten: Mangelinstrumente sowie weniger geeignete Instrumente können in vielen Kooperationen nicht unterrichtet werden
- Begabung und Talente individuell fördern und entwickeln
- Vereinheitlichung des Lernbeginns, für manche Instrumente zu spät mit 8/9 Jahren
- Doppelgleisigkeit des Instrumentalunterrichts in der Schule und Musikschule, manchmal konkurrierend
- Musikschule konkurrenziert sich selbst: inhaltlich und wirtschaftlich
- Abgrenzung vom verpflichtenden Schulunterricht, Musik lernen sollte auch Neigung sein, in Selbstentwicklung, wann?

## Rechtliche Fragen

- Status des Musiklehrers, wenn nicht im Arbeitsverhältnis mit der Regelschule, schulfremde Person
- Aufsichtspflicht
- Anerkennung des Unterrichts als Musikunterricht der Volksschule etc.
- Kompetenzen der 1.-4. Schulstufe
- Schulgeldfreiheit, Finanzierung des Instrumentalunterrichts und der Infrastruktur, Instrumente

### VS-Weidach

	Art	Anzahl	w/m	Alter	Anzahl Unterricht	Anzahl Lehrende Musikschule	w/m	Anzahl Lehrende Schule	w/m	Unterrichtsform
Klasse 2a	EMP	25	14/11	ca. 8 Jahre	1 x wöchentlich	1	1	1	1/0	verschränkt
Klasse 2b	EMP	26	14/12	ca. 8 Jahre	1x wöchentlich	1	1	1	1/0	verschränkt
Klasse 3c Klasse 3d	Bläser	29	10/19	ca. 9 Jahre	1x wöchtl. KG 1x wöchtl. ganze Klasse	8	1/7	2	2/0	verschränkt
Klasse 4c Klasse 4d	Streicher und Gitarre	41	24/17	ca. 9 Jahre	1x wöchtl. KG 1x wöchtl. ganze Klasse	7	1/6	2	1/1	verschränkt

KG = Kleingruppe

### VS-Schendingen

	Art	Anzahl	w/m	Alter	Anzahl Unterricht	Anzahl Lehrende Musikschule	w/m	Anzahl Lehrende Schule	w/m	Unterrichtsform
Klasse 2a	EMP	24	14/10	ca. 8 Jahre	1 x wöchentlich	1	1	1	1/0	Verschränkt
Klasse 2b	EMP	21	12/9	ca. 8 Jahre	1 x wöchentlich	1	1	1	1/0	Verschränkt
Klasse 3a	Holzbläser	21	9/12	ca. 9 Jahre	1x wöchtl. KG 1x wöchtl. ganze Klasse	5	2/3	2	2/0	Verschränkt
Klasse 4a	Gesang	23	14/9	ca. 10 Jahre	1x wöchtl. ganze Klasse	1	1/0	1	1/0	Verschränkt

KG = Kleingruppe

### VS-Rieden

	Art	Anzahl	w/m	Alter	Anzahl Unterricht	Anzahl Lehrende Musikschule	w/m	Anzahl Lehrende Schule	w/m	Unterrichtsform
Klasse 2a	EMP	25	11/14	ca. 8 Jahre	1 x wöchentlich	1	1	1	1/0	betreut
Klasse 2b	EMP	23	9/14	ca. 8 Jahre	1 x wöchentlich	1	1	1	1/0	betreut
Klasse 3a	Bläser	24	12/12	ca. 9 Jahre	1x wöchtl. KG 1x wöchtl. ganze Klasse	7	0/7	1	0/1	betreut

KG = Kleingruppe

### VS-Augasse

	Art	Anzahl	w/m	Alter	Anzahl Unterricht	Anzahl Lehrende Musikschule	w/m	Anzahl Lehrende Schule	w/m	Unterrichtsform
Klasse 2a	EMP	22	12/10	ca. 8 Jahre	1 x wöchentlich	1	1	1	1/0	verschränkt
Klasse 2b	EMP	24	13/11	ca. 8 Jahre	1 x wöchentlich	1	1	1	1/0	verschränkt
Klasse 3a	Holzbläser Einzelunterricht	4	4/0	ca. 9 Jahre	1x pro Schüler Einzelunterricht	1	1/0	0/0	0/0	verschränkt

KG = Kleingruppe



# Musikschule der Stadt Dornbirn

Expertenforum Musikpädagogik –  
Positionen zum Kooperationsmodell Schule und Musikschule  
16. November 2016, Bibliothek des Vorarlberger Landeskonservatoriums

VORARLBERGERLANDES  
KONSERVATORIUM

Internationale  
Bodensee  
Hochschule

KULTUR STADT DORNBI RN  
Musikschule

## Kinderchor in der Volksschule Markt, Dornbirn Schuljahr 2015/16 Musikschullehrerin: Irina Fehn

- Anzahl: 16 Kinder (13 weiblich, 3 männlich)
- 1 Kind kommt aus Uganda, 2 Türkei, 1 Bosnien und 2 Russland, alle Kinder sprechen gut hochdeutsch
- Altersstruktur: fünf 6-jährige, drei 7-jährige, zwei 8-jährige, vier 9-jährige, zwei 10-jährige
- 1. bis 4. Schulstufe aus vier Klassen
- Kosten: Der Tarif für Kinderchor ist der niedrigste der Musikschule und betrug im Schuljahr 2015/16 Euro 30,00 pro Semester
- Begleitinstrument: E-Piano der Volksschule
- Schwierigkeiten: Die Erstklässler können noch nicht lesen, der Altersunterschied ist zu groß
- Unterrichtsinhalte: Rhythmische Spiele, Bodypercussion, vom klassischen Kanon bis zu aktuellen Popsongs, Lieder um-texten, Grundlagen im Noten lesen, zum Teil zweistimmiges Singen
- Auftritte: ca. 5 mal bei Schulversammlungen, 2 Auftritte gemeinsam mit dem Kinderchor der Musikschule Dornbirn (Faschingskonzert und Schlusskonzert)
- Aufsicht: Wenn Frau Fehn krank ist, bleiben die Kinder in ihren Klassen, Ersatz ist nicht vorgesehen.

### – Fragen

- \_ Darf Frau Fehn, da sie keine Lehrerin der Volksschule ist, mit den Schülern während der Unterrichtszeit einen Auftritt außerhalb der Schule beaufsichtigen? Die Schüler sind schließlich als Schüler der Musikschule angemeldet ...
- \_ Darf Frau Fehn als Musikschullehrerin einen Auftritt außerhalb der Schule beaufsichtigen, der nach dem regulären Unterricht stattfindet?





# Musikschule der Stadt Feldkirch

MUSIKSCHULE  
FELDKIRCH

Expertenforum Musikpädagogik –  
Positionen zum Kooperationsmodell Schule und Musikschule  
16. November 2016, Bibliothek des Vorarlberger Landeskonservatoriums

VORARLBERGER LANDES  
KONSERVATORIUM

Internationale  
Bodensee  
Hochschule

## Kooperationen Musikschule – Volksschulen Feldkirch Stand: 17. Februar 2016

### Volksschule Oberau

- EMP Klassen 1b (17 Kinder), 2b (19 Kinder), 3b (16 Kinder), 4b (19 Kinder)  
Alles Ganztagesklassen  
Findet im Freizeitbereich statt  
Name: Freizeitstunde  
Stundenausmaß: 1 Wst./Klasse/Woche
- Vokal Alle Klassen (12) mit insg. 214 Kindern  
Findet im Unterricht statt  
Name: Freitagssingen  
Stundenausmaß: 1 Stunde alle 6 Wochen
- Instrumental 6 Schüler Gitarre, 6 Blockflöte, 10 Klavier, 1 Klarinette, 2 Fagott, 9 Trompete  
Findet im Freizeitbereich statt
- Veranstaltungen Auftritt Weihnachtsmarkt Gisingen, freiwillige Teilnahme aller Kinder der GTK, Stundenausmaß 3  
Teilnahme Schulmesse, vereinzelt Kinder aus dem Instrumentalunterricht, ca. 3 x pro Jahr  
Weihnachtsfeier: Beiträge der GTKs und Instrumentalunterricht

### Volksschule Tisis

- EMP Klassen 1/2a (20 Kinder), 1/2b (21 Kinder) Klassen 1/2c (20 Kinder), 1/2d (20 Kinder) Klassen 1/2e (21 Kinder)  
Klassen mit Nachmittagsbetreuung  
Findet im Unterricht statt  
Name: Musikerziehung  
Stundenausmaß: 1h pro Klasse (gesamt)
- Instrumental Kein Instrumentalunterricht an der Schule
- Veranstaltungen Das Stabsprojekt umfasst alle Schülerinnen der Grundstufe 1 (ca 100 Kinder), vorher geht ein Erarbeitungsabend mit allen betroffenen Lehrpersonen.  
Die Projektwoche umfasst eine Unterrichtsstunde pro Klasse.  
Ein gemeinsamer Abschluss wäre angedacht und noch in Arbeit.

### Volksschule Levis

- EMP Klassen 1a (16 Kinder), 4a (21 Kinder)  
Beides Ganztagesklassen  
Findet im Freizeitbereich statt  
Name: Elementare Musikpädagogik  
Stundenausmaß: 1 Wst./1/2 Klasse/Woche
- Instrumental Kein Instrumentalunterricht an der Schule
- Kunsterziehung Klassen 1a (16 Kinder), 4a (21 Kinder)  
Beides Ganztagesklassen  
Findet im Freizeitbereich statt  
Name: Kreativwerkstatt
- Veranstaltungen Aufführung der gelernten Lieder beim Nachmittag der offenen Türe im Dezember; Gestaltung der Aula mit Werken aus der Kreativwerkstatt,  
Geplante Aufführung der erarbeiteten Stück im EMP-Stücke, gemeinsam geplantes und am Beginn der Umsetzung stehendes Double-Check-Projekt zum Themenbereich „Toleranz und Vielfalt“



# Musikschule Hard

MUSIKSCHULE HARD

## Kooperation von Volksschule Markt und Mittelweiherburg und Musikschule in Hard Oktober 2016

### Ziel

Das aktive Musizieren leistet einen wichtigen Beitrag zur persönlichen und kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Das Angebot von Unterrichtseinheiten der Elementaren Musikpädagogik (EMP) in der Volksschule von speziell ausgebildeten Musiklehrern (universitäre schulmusikalische Ausbildung) bietet folgende Chancen:

- Alle sozialen Schichten werden erreicht, was in der Musikschule auch wegen der Kosten für die Eltern nicht der Fall ist.
- EMP im regulären Unterricht - die KlassenlehrerInnen sind bei den regulären Unterrichtseinheiten dabei, bekommen damit Einblick in den EMP Unterricht und können das Erlernte im täglichen Unterricht vertiefen. Der Effekt wird dadurch vervielfacht.
- EMP in der Nachmittagsbetreuung - stellt eine erhebliche Qualitätssteigerung der Nachmittagsbetreuung dar und ein Anreiz für Eltern dieses Angebot auch wahrzunehmen.

### Umsetzung

- Räumlichkeiten - in den Volksschulen Markt und Mittelweiherburg
- Das musikalische Fachpersonal ist beim Verein für Musikerziehung im Angestelltenverhältnis. Dadurch wird eine höhere Flexibilität im Pensum gewährleistet, da diese Lehrer an der Musikschule auch als Instrumentallehrer einsetzbar sind. Die Musikfachkraft kann unabhängig vom Stundenkontingent der Schule eingesetzt werden.
- Organisation des Unterrichts – Teamteaching
- Ausmaß - alle Schüler der Volksschule sollen in den 4 Jahren, die sie dort sind 1 Unterrichtsstunde von 50 Minuten pro Woche für die Dauer von 2 Jahren erhalten. Damit ist eine Nachhaltigkeit gewährleistet.

### Finanzierung

- Im regulären Unterricht oder in einer Ganztagschule:  
Hier muss die Schulgeldfreiheit gewährleistet sein. Es darf also kein Elternbeitrag eingehoben werden. Dieser Elternbeitrag, der ca. 35 % der Gesamtkosten einer Einheit beträgt, kann von der Musikschule als Projektförderung beim Land, Abt. Wissenschaft und Weiterbildung angesucht werden. Den Rest der Kosten tragen wie bei jeder anderen Musikstunde das Land und die Gemeinde.



# Rheintalische Musikschule Lustenau

Rheintalische Musikschule **Lustenau**  
Lustenau Höchst Fußach

## Kooperationen Rheintalische Musikschule mit Volks- und Mittelschulen

### Kooperation mit allen Volksschulen in Lustenau und Höchst – Start Herbst 2012

#### Ziele und Chancen

- Angebot an musikalischer = kultureller Bildung in Volksschulen, z.T. Brennpunktschulen (hoher Migrantenanteil, bildungsferne bzw. sozial schwache Schichten)
- Schwellenlose Breitenförderung in musikalischer Bildung, in Sozialkompetenz, in Erhöhen der Lern- und Konzentrationsfähigkeit, der Achtsamkeit durch gemeinsames Musizieren
- Schwellenlos – Unterricht im Klassenzimmer und schwellenlos – kein Schulgeld
- Breitenförderung im Umgang mit Körper, Stimme und Singen („auch die fußballspielenden migrantischen Buben“ werden erreicht)
- Laufende Fortbildung der Klassenlehrerin durch kontinuierlichen fachlichen Input der Musikschullehrerin
- In der ersten Schulstufe Schwerpunkt „Schärfen der Sinne“ – Musikalische Grundausbildung
- In der zweiten Schulstufe Schwerpunkt Rhythmus/Perkussion und Stimme/Gesang

#### Handelnde Personen

- Annette Beck, IGP Hauptfach Kontrabass, Schwerpunktfach EMP
- Monika Köb, EMP, Musiktheorie, ausgebildete Hauptschullehrerin in Musik
- Eri Tanei-Putz, IGP Hauptfach Cello, Schwerpunktfach EMP

#### Organisation

- Unterricht mit der gesamten Schulklasse gehalten von der Fachexpertin (EMP-Lehrerin) im Beisein und mit dem Mitmachen der KlassenlehrerIn (Tandemprinzip) im Klassenzimmer
- Unterrichtsdauer 50 min, alle zwei Wochen, angepasst an die Schulzeitenregelung der Pflichtschulen, Unterricht am Vormittag im Kernunterricht in der Schulklasse
- Üben und Vertiefen der vermittelten Lerninhalte bis zur nächsten EMP-Einheit durch die Klassenlehrerin nach zeitlichem und inhaltlichem Ermessen der KlassenlehrerIn
- Absprachen mit den KlassenlehrerInnen über Liederwünsche, Themen etc.
- EMP-Materialien wurden von uns organisiert (Wert je Klassenset ca. Euro 2.000)

#### Stakeholder

- SchülerInnen der VS, Schülereltern
- DirektorInnen und LehrerInnen der VS
- Fachgruppenleiterin EMP und EMP-LehrerInnen der Musikschule, Direktorin
- Bevölkerung von Lustenau und Umgebung (Öffentliche Aufführungen)
- Konservatorium Feldkirch (Lehrpraxis IGP EMP und Lehrgang EMP)
- Musikschulwerk – Land Vorarlberg (Projektförderungen, Förderung Personalkosten)
- Musikalienhandel (EMP-Instrumentarium)

#### Finanzierung

- Unterrichtsstunden = Musikschulstunden, Rückerstattung der entfallenen Schulgelder durch die Projektförderung der Landesregierung
- Instrumentarium – Gemeinden Lustenau und Höchst, teilweise Rückerstattung durch die Projektförderung der Landesregierung

#### Beteiligte Volksschulen

VS Kirchdorf Lustenau	8 Klassen (1. + 2. + jahrgangsgemischte)	138 SchülerInnen
VS Rheindorf Lustenau	6 Klassen (1. + 2.)	109 SchülerInnen
VS Rotkreuz Lustenau	7 Klassen (1. + 2.)	105 SchülerInnen
VS Hasenfeld Lustenau	6 Klassen (1. + 2.)	116 SchülerInnen
VS Kirchdorf Höchst	7 Klassen (1. + 2.)	135 SchülerInnen
VS Unterdorf Höchst	4 Klassen (1. + 2.)	70 SchülerInnen
VS gesamt	38 Klassen	673 SchülerInnen



### Kooperation mit einer Neuen Mittelschule – Start Herbst 2015

NMS Kirchdorf Lustenau	4 x 1. Klassen	76 SchülerInnen
NMS Kirchdorf Lustenau	jahrgangsgemischt 1.-4. Klassen	19 SchülerInnen
NMS gesamt	5 Klassen	95 SchülerInnen

#### Ziele und Chancen der Kooperation

- Angebot an musikalischer = kultureller Bildung in einer Brennpunktschule (hoher Migrantenanteil, bildungsferne bzw. sozial schwache Schichten)
- Breitenförderung (Erreichen von bildungsfernen Schichten) in musikalischer Bildung
- Breitenförderung in Sozialkompetenz (aufeinander hören, aufeinander Rücksicht nehmen, sich aktiv einbringen, sich zurücknehmen, sich gegenseitig unterstützen, Teams bilden, zusammenarbeiten)
- Erhöhen der Lern- und Konzentrationsfähigkeit durch gemeinsames Musizieren
- Breitenförderung im Umgang mit der Stimme und dem Singen, Ausbau der rhythmischen und bewegungsmässigen Fähigkeiten
- Laufende Fortbildung der MusiklehrerIn durch kontinuierlichen fachlichen Input der Musikschullehrerin
- Erhöhung der Attraktivität der Mittelschule Kirchdorf Lustenau

#### Unterrichtsinhalte

- Praktischen Zugang zur Musik im Unterricht herstellen – aktives Musizieren
- Vocal Training (Stimmbildung) mit modernen Elementen des Rock/Pop/Jazz
- Mehrstimmiges Singen
- Mit unterschiedlichen Rhythmen vertraut werden, Rapgrundlagen erarbeiten, verschiedene Stilrichtungen bearbeiten
- Erarbeiten von Songs mit verschiedensten Besetzungen – Einbeziehen der vorhandenen Schülerfertigkeiten
- Eigene Texte schreiben, Kreativität fördern
- Hiphop-Elemente – Bewegungsschulung
- Differenziertes Hören und Wahrnehmen üben
- Musik als Ventil für Emotionen und Ausdrucksmöglichkeiten
- Erlernte Songs präsentieren (Schulfeste, Konzertformate der Musikschule)

#### Unterrichtsorganisation/-struktur

- Von den zwei Musikstunden pro Woche eine Stunde im Tandemprinzip Musikschullehrerin + MittelschullehrerIn
- Unterrichtseinheit 50min im Kernunterricht am Vormittag, angepasst an die Schulzeitenregelung der Pflichtschulen
- Für die vier ersten Klassen der Mittelschule
- Fachexpertin der Musikschule gibt den fachlichen Input, MittelschullehrerIn macht wie die Jugendlichen mit
- Gesamte Klasse in Aktion – „Klassenmusizieren“
- Bereits vorhandene Kenntnisse/Fähigkeiten der SchülerInnen werden eingebunden
- Im gut ausgestatteten Musikraum der Mittelschule Kirchdorf Lustenau
- Nutzen des vorhandenen Instrumentariums (Keyboards, Drumsets, Gitarren, E-Gitarren, Bass-Gitarren, Micros, Mischpult, Verstärker, Cajons, Congas etc)

#### Genehmigte Zeitdauer

- Start Schuljahr 2015/16
- Pilotprojekt Durchführungszeitraum Herbst 2015 – Sommer 2017 (2 Schuljahre)
- Evaluation nach dem ersten und zweiten Schuljahr und ev. Anpassen der Kooperation
- Verlängerung der Durchführung auf unbegrenzte Zeit angestrebt

#### Handelnde Personen

- Julia Zischg, Lehrerin für Jazz-Pop-Rock-Gesang, Leiterin Singkreis 2 und Popchor, Bandworkshops an der Rheintalischen Musikschule, Ausbildung in Lebens- und Sozialberatung, Stimme, Klavier, Gitarre, Perkussion, Songwriting, Texten, Arrangieren. Bands Julia Zischg & Band, Groove Tempel
- Magdalena Grabher, Lehrerin für Jazz-Pop-Rock-Gesang, Jazz-Pop-Rock-Ensembles, EMP, Stimme, Klavier, Gitarre, Loopstation, Mundperkussion, Songwriting, Arrangieren, Texten, Cajon, Perkussion. Bands Soloprojekt mit Loopstation, Spitting Ibex, Magdalena Grabher Band

#### Kosten für die SchülerInnen

- Schulgeldbefreit von der Marktgemeinde Lustenau

#### Was uns in den Kooperationen sehr wichtig ist

- Respektvoller Umgang, non verbal und verbal
- Achtsamkeit
- Zuhören und Hinschauen bzw. gehört und gesehen werden, Anerkennung
- Die individuellen Fähigkeiten stärken und die Gruppe stärken
- Das Miteinander fördern
- Freude am eigenen und am gemeinsamen Tun



# Musikschule Rankweil- Vorderland



## Kooperationen Musikschule Rankweil-Vorderland Statistik–Schülerzahlen: Stand November 2015

### 1. Kooperation „Mumasi“ – MusikmachenSingen Schüler der Volksschule Montfort in Rankweil

EMP in der Schule mit Nachmittagsbetreuung  
Donnerstag, 14.00 Uhr: Mumasi 1 – 15 Schüler  
Donnerstag, 15.00 Uhr: Mumasi 2 – 10 Schüler

Räumlichkeiten der Volksschule  
In Zusammenarbeit mit 1 Lehrenden der Volksschule  
Leitung: Victoria Türtscher.

### 2. Kooperation „Mumasi“ – MusikmachenSingen Schüler der Volksschule Markt in Rankweil

EMP in der Schule mit Nachmittagsbetreuung  
Mittwoch, 14.00 Uhr: Mumasi 3 - 11 Schüler  
Im Musikraum 6 im Musikschulzentrum Vereinshaus Rankweil  
Leitung: Victoria Türtscher.

### 3. Bläser- und Streicherklassen in der Volksschule Montfort in Rankweil

- 1. und 2. Klasse** EMP in Ganztagschule mit verschränktem Unterricht  
2 Klassen – 36 Schüler  
Leitung: Victoria Türtscher – In Zusammenarbeit mit  
1 Lehrenden der Volksschule.
- 3. Klasse** Instrumentalunterricht in der Schule während dem Unterricht  
am Vormittag  
1 Gruppe: 25 Schüler (Klarinette 7, Posaune 6, Saxophon 7,  
Trompete 5)  
Leitung: Kurt Summer (Gesamtspiel) mit  
Ensembleleiter: Oliver Darnhofer, Dietmar Nigsch,  
Lukas Nußbaumer, Peter Kuhn – In Zusammenarbeit mit  
1 Lehrenden der Volksschule.
- 4. Klasse** Instrumentalunterricht Bläser in der Schule am Donnerstagvormittag  
und Dienstagnachmittag  
1 Gruppe: 17 Schüler (Klarinette 5, Posaune 4, Saxophon 4,  
Trompete 4)  
Leitung: Kurt Summer (Gesamtspiel) mit  
Ensembleleiter: Oliver Darnhofer, Dietmar Nigsch,  
Lukas Nußbaumer, Peter Kuhn – In Zusammenarbeit mit  
1 Lehrenden der Volksschule.
- 3. + 4. Klasse** Instrumentalunterricht Violine in der Schule am Donnerstagvormittag  
und Dienstagnachmittag  
1 Gruppe: 12 Schüler aus 3. und 4. Klasse  
Leitung: Lukas Breuss

### 4. Streicherklassen in der Volksschule Markt in Rankweil

Musik- und Instrumentalunterricht am Mittwochvormittag

**Klasse 2a** – 19 Schüler  
Leitung: Lukas Breuss – In Zusammenarbeit mit 1 Lehrenden der Volksschule.

**Klasse 2b** – 18 Schüler  
Leitung: Lukas Breuss - In Zusammenarbeit mit 1 Lehrenden der Volksschule.

### 5. Streicherklassen in der Volksschule Weiler

Musik- und Instrumentalunterricht am Dienstagvormittag

**Klasse 2a** – 14 Schüler  
Leitung: Lukas Breuss – In Zusammenarbeit mit 1 Lehrenden der Volksschule.

**Klasse 2b** – 16 Schüler  
Leitung: Lukas Breuss – In Zusammenarbeit mit 1 Lehrenden der Volksschule.

### 6. Streicherklasse in der Volksschule Röthis

Instrumentalunterricht am Dienstagvormittag

**Klasse 2a** – 18 Schüler, geteilt auf 2 Gruppen, 1 Gruppe betreut die Klassenlehrperson  
Leitung: Andreas Eisenhut – In Zusammenarbeit mit 1 Lehrenden der Volksschule.

### Weitere Information

Musikschule Rankweil-Vorderland  
Ingold Breuss, MS-Dir.  
[www.rankweil.at/musikschule](http://www.rankweil.at/musikschule)



**Vorarlberger  
Landeskonservatorium**

**VS Bezau  
VS Dornbirn Markt  
Mittelschule  
Hörbranz**

## Lehrpraxis im Schwerpunkt „Volksmusik an MusikSchulen“

### Beteiligte Partner

Vorarlberger Landeskonservatorium (Schwerpunkt Volksmusik an MusikSchulen)  
Und:  
Volksschule Bezau  
Volksschule Dornbirn Markt  
Mittelschule Hörbranz

### Interessen der KooperationsPartner

Lehrkräfte an Pflichtschulen wünschen sich Impulse / Zugänge mit Volkslied/tanz für ihre jeweilige Schulklasse.

Lehrpraxisplätze für Studierende des Schwerpunktes „Volksmusik an MusikSchulen“ für 3 aufbauende UE.

Erwerb schulpraktischer Erfahrung im Gruppenunterricht und Vermittlungskompetenz auf Basis des Singens (inkl. Kinderstimmgebung). Sensibilisieren für die Faszination und Schwierigkeiten des Gruppenunterrichts/Musizierens.

### Zielsetzungen

Nach einem Hospitationstermin (Hospitation einer von LV-Leitung gehaltenen Schulstunde) mit Nachbesprechung planen Studierende allein od. in 2er-Teams für gewählte Schulklasse Stunden vor (inkl. Durchführung und Nachbesprechung).

### Repertoiregrundlage:

Volkslieder/Jodler/Singtänze/Kinderreime aus der alpinen Überlieferung

### Aufgaben für Stunde:

- musikalisches Aufwärmen (mit Mitteln der Kinderstimmgebung)
- Repertoireaneignung

### Musik:

Mit Instrument „Stimme / Körper“ Klasse zum gemeinsamen Musizieren bringen; Spielerisches, aber stimmbildungsrelevantes ins Singen Kommen; Spass an Musik, Unbemerktes Verinnerlichen von musikalischen Strukturen und Rollen

### Vermittlung:

Methodenvielfalt lernen/probieren (Call-Response; „Partituren“ a la Bildkarten); Bausteine erarbeiten und Kombination von Aktionsbereichen. Unterschiedliche Voraussetzungen der Kinderstimmen (Singerfahren, Brummer, ..): Umgang und Rollen finden. GGf. verschiedene kulturelle Herkunft nutzen und musikalisch einbinden.

### Management:

Stundenplanung/ Zeitmanagement; Phasen der Konzentration und der Entspannung / Sitzen-Stehen-Bewegen.

### Finanzierung

Kostenfrei. Projektunterricht: Unterricht ist Teil der Lehre am VLK (SP Volksmusik an MusikSchulen).



### Beteiligte Schulklassen: (Anzahl, Klassenstufe)

**Mittelschule Hörbranz** (Musiklehrerin: Johanna Dietrich)

Beteiligte Klasse: 1b (21 Sch.)

Herkunftsländer: Deutschland, Österreich, Portugal, Russland, Türkei

Studierende VLK: Martin Degasper (ZKF Trompete), Johanna Dietrich (ZKF Gesang)

**Volksschule Bezau** (Musiklehrerin Judith Lingg)

Beteiligte Klasse: 1a (14 Sch.) und 1b Klasse (15 Sch.)

Herkunftsländer: Österreich, Afghanistan, Bosnien, Brasilien, Portugal, Somalia, Syrien, Türkei

Studierende VLK: Jodok Lingg (ZKF Trompete), Franziska Schneider (ZKF Gesang)

**Volksschule Dornbirn Markt**

Beteiligte Klassen: 3b Klasse (mit Integration) (KV Birgit Luger, 20 Sch.) und 2b Klasse (KV Angelika Rein, 18 Sch.)

Herkunftsländer: Österreich, Deutschland, Lettland, Slowakei, Rumänien, Tschetschenien, Türkei, Ungarn

Studierende VLK: Johanna Dietrich (ZKF Gesang), Thomas Ender (ZKF Gitarre)

### Durchführung

März-Mai 2016 an der jeweiligen Schule: 3 Termine/Klasse a 1h (Mittelschule 3 Termine a 2h). Klassenlehrerin jeweils anwesend !

### Rückmeldungen einer Schulklasse und einiger Lehrkräfte aus diesen Projekten

> Was wir an diesen Tagen alles so machten: Wir sangen Lieder, jodelten, tanzten gemeinsam, lernten neue Instrumente kennen, imitierten Stimmen, achteten auf die Lautstärkenarten, lauschten die hohen und tiefen Töne, lernten unsere acht verschiedenen Muttersprachen besser kennen. Spannend war das Singen UND Tanzen.

> Mit dem Projekt öffnen sich Türen in die verschiedenen Kulturen, die Vielfältigkeit der Musik und ihrer Strukturen. Die Kinder lernen Musik&Lebenskultur aus dem aktuellen Lebensumfeld im Lied kennen. Im Reden über Textpassagen bekommen sie, meist unbemerkt, auch Einblicke in die Kultur der Mitschüler mit Migrationshintergrund. Eine Akzeptanz zwischen den Kindern entsteht/wird gefestigt im gemeinsamen Musizieren, Singen und Tanzen (Das soziale Miteinander wirkt sich positiv auf andere Lerngegenstände aus).

> Durch das Projekt entwickeln Kinder Freude an der Musik. Die Begeisterung der Kinder animiert und motiviert, als Lehrperson mit den Kindern Musik zu machen.

> Als Lehrperson fehlt uns: Zugang zum regionalen Repertoire, die musikalische Vermittlungskompetenz und die Grundlagen des Singens mit Kindern.

> GastmusikerInnen sind willkommene Abwechslung zum Unterrichtsalltag und ermöglichen den SchülerInnen, musizierende Menschen und ihre Instrumente hautnah erleben und so einen praktischen/realistischen Bezug zur Musik erhalten zu können. PflichtschülerInnen besuchen den Unterricht nicht freiwillig und die Begeisterung für Musik ist nicht von vornherein da. Nicht jede Stunde gestaltet sich motivationstechnisch gleich (durch Disziplinprobleme also nicht entmutigen lassen!). Gemeinsam mit MusikerInnen erarbeitete Projekte sind meist sehr nachhaltig (Klassenhits!).







Vorarlberger  
Landeskonservatorium

Volksschule  
Nofels



## Singen in der Schulklasse – eine Kooperation zwischen der Volksschule Nofels und dem Vorarlberger Landeskonservatorium

### Verantwortliche

Dir Monika Ritter (Volksschule Nofels)  
Judith Bechter (Vorarlberger Landeskonservatorium)

### Ziel für die Studierenden

Aneignung von theoretischem und praktischem Wissen für die gesangspädagogische Arbeit in Schulklassen. Elemente aus Gesangspädagogik, Elementarer Musikpädagogik und Musiktheorie werden miteinander verknüpft und auf lustvolle Art vermittelt.

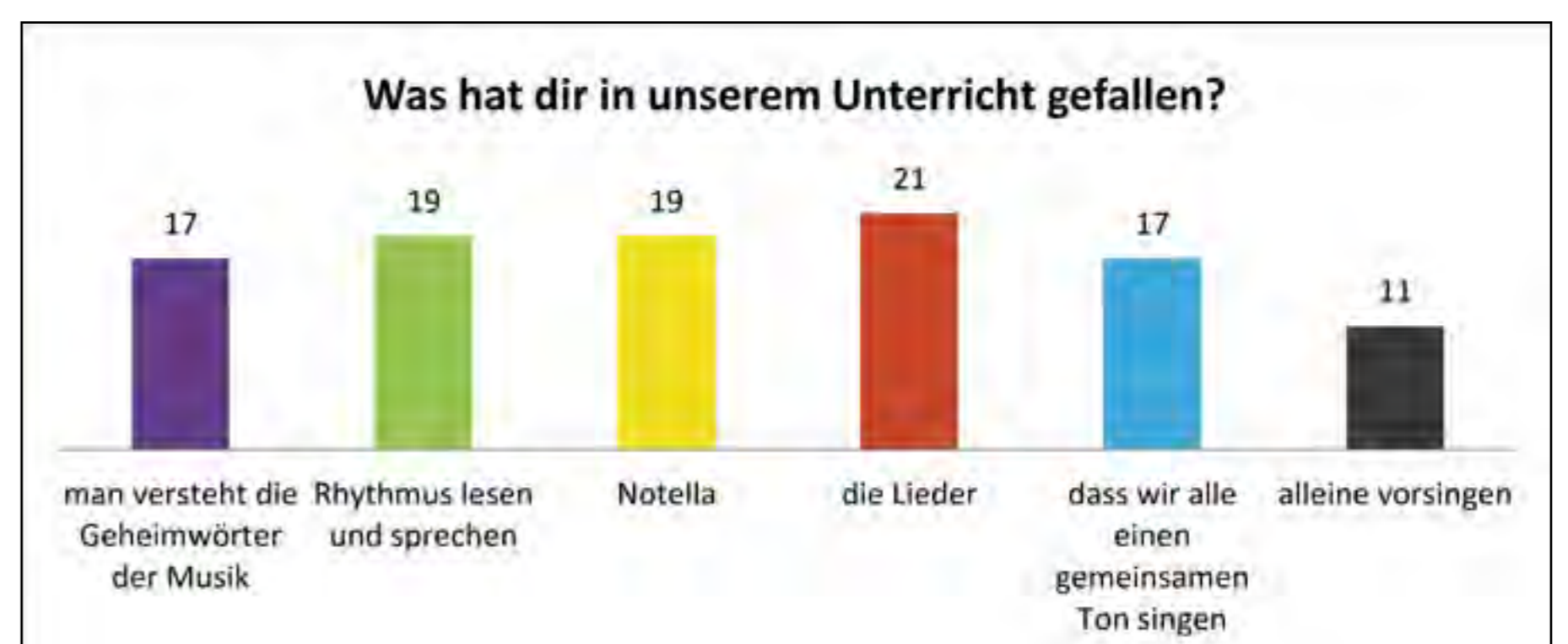
Die Studierenden absolvieren für das Seminar „Singen in der Schulklasse“ wöchentlich jeweils eine Stunde Didaktik, Praxis und Vor- und Nachbesprechung.

Die Praxis findet wöchentlich 50 Minuten in der zweiten Unterrichtsstunde am Vormittag in einer 2. Klasse der Volksschule Nofels, Feldkirch statt. Die Studierenden wechseln sich beim Unterrichten ab.

Gewinn für die Schule: Musikunterricht mit dem Schwerpunkt Gesang von Musikstudierenden. Durch die Anwesenheit des Klassenlehrers auch Weiterbildungsanteil.

### Inhalte des Unterrichts (Auszug)

Theorie: Notenschlüssel, Notensystem, Metrum, Notenwerte kennenlernen (Viertel, Achtel, Halbe, Viertelpause) und auf Solmisationssilben ablesen, p-f, Solmisation  
Stimmbildung: Sängerbische Körperaktivierung, Körperposition und Atmung, Kopfstimme entwickeln, einstimmiges Singen im Metrum, Tonraumerweiterung, Phrasengefühl entwickeln, reagieren auf Dirigierzeichen, Liedrepertoire erarbeiten, Hörtraining



„Also, wenn ich an die Anfänge denke, an die ersten Wochen und dann an den Schluss, da hatte ich ein richtiges Wow-Erlebnis. Sagenhaft, was diese Kinder gelernt haben.“  
(Klassenlehrerin)

„... ich bin froh, dass ich während des Studiums diesen großen Pool an Möglichkeiten bekommen habe, wie man eine Schulklasse unterrichten kann. Ich habe gelernt ein besseres Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass ich die Kinder da abhole, wo sie sind und dann zu dem hinleite, was mein Ziel ist. Das ist eine große neue Qualifikation.“  
(Studentin)

### Bachelorarbeiten zum Thema

Tschabrun, Petra (2016): Singen in der Schulklasse – Positive Auswirkungen von Singen mit Kindern und Dokumentation eines Seminars am Vorarlberger Landeskonservatorium  
Welte, Anna (2016): Singen in der Schulklasse – Eine Projektevaluierung

