

Mechtild Fuchs (Hrsg.)

MUSIKDIDAKTIK GRUNDSCHULE

Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge

Helbling

Innsbruck • Esslingen • Bern-Belp

Inhalt

Vorwort	6
----------------------	----------

I GRUNDLAGEN DES MUSIKUNTERRICHTS IN DER GRUNDSCHULE..... 9

1 Historische Entwicklungslinien und Konzeptionen des Musikunterrichts der Grundschule seit der Kestenberg-Reform (Mechtild Fuchs)	10
1.1 Musikunterricht statt Gesangunterricht: Die Kestenberg-Reform · 1.2 Musische Erziehung · 1.3 Carl Orffs Konzeption einer Elementaren Musikpädagogik · 1.4 Musikpädagogik in der NS-Zeit · 1.5 Die Neomusische Phase in der BRD nach 1945 · 1.6 Kritik des Musischen und Kunstwerkorientierung · 1.7 Die Zweite Musikdidaktische Reform der 1970er-Jahre · 1.8 Wege der Musikdidaktik seit den 1980er-Jahren · 1.9 Musikerziehung in der DDR · 1.10 Der Aufbauende Musikunterricht	
2 Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik (Maria Spychiger)	50
2.1 Schule und Unterricht als Ort organisierten Musiklernens · 2.2 Musiklernen durch Imitation und Koordination · 2.3 Ziele erreichen: Lernen durch Übung und Belohnung · 2.4 Musikalisches Lernen als Fähigkeitsförderung und Zuwendung zum Selbst · 2.5 Zusammenfassung und Impulse	
3 Musik – Lernen und Entwicklung (Stefanie Stadler Elmer)	72
3.1 Einführende theoretische Überlegungen · 3.2 Allgemeine Entwicklungspotenziale · 3.3 Musikalische Konzepte: Für die Vermittlung oder das Lernen? · 3.4 Grundlagen des musikalischen Lernens und der Entwicklung · 3.5 Liedersingen und vokales Lernen · 3.6 Mikroanalyse und generative Regeln des Kinderliedes · 3.7 Ausblick	
4 Ziele des Musikunterrichts (Mechtild Fuchs)	88
4.1 Zielsetzungen und Arbeitsfelder des Musikunterrichts · 4.2 Kompetenzorientierter Musikunterricht · 4.3 Prinzipien guten Musikunterrichts	

II ARBEITSFELDER DES MUSIKUNTERRICHTS..... 105

MUSIK MACHEN

5 Umgang mit der Kinderstimme – „Stimm-Bildung“ (Heike Arnold-Joppich)	106
5.1 Ziele: Stimmliche Wahrnehmungs- und Ausdruckskompetenz · 5.2 Grundlegende Aspekte der Stimmphysiologie · 5.3 Experimentelles Musizieren mit der Stimme – „Stimmspielereien“ · 5.4 Klassische Stimm-bildung	
6 Singen im Musikunterricht (Mechtild Fuchs)	120
6.1 Funktionen und Ziele des Singens im Musikunterricht · 6.2 Befunde zur Singfähigkeit und kulturelle Rahmenbedingungen · 6.3 Didaktische Aspekte · 6.4 Methoden der Liedvermittlung · 6.5 Lieder erfinden · 6.6 Vorschläge zur vertiefenden Arbeit am Lied · 6.7 Gesangsbetonte Unterrichtsmodelle	

7	Rhythmisches Musizieren (Mechtild Fuchs)	142
	7.1 Didaktische und methodische Aspekte der rhythmischen Arbeit · 7.2 Beispiele für den Unterricht	
8	Auf Instrumenten spielen (Georg Biegholdt)	164
	8.1 Vorüberlegungen · 8.2 Die Ziele des Musizierens in der Grundschule · 8.3 Der Einsatz von Instrumenten im Musikunterricht der Grundschule · 8.4 Verfahren des instrumentalen Musizierens in der Grundschule · 8.5 Einsatzgebiete des Musizierens in der Grundschule · 8.6 Instrumentalklassen	
9	Musik erfinden: Experimentieren, Improvisieren und Komponieren (Matthias Handschick)	180
	9.1 Vorbemerkung · 9.2 Kunst als Haltung und ästhetische Kompetenz · 9.3 Erfindungsübungen im tonalen Bereich · 9.4 Rhythmen erfinden · 9.5 Illustrative und programmatische Musik · 9.6 Experimentelle Musik · 9.7 Zur Notation erfundener Musik · 9.8 Musik erfinden mit elektronischen Medien · 9.9 Ästhetisch-transformative Gestaltungsübungen · 9.10 Zur Reflexion kreativer Prozesse und Beurteilung von Ergebnissen · 9.11 Literaturhinweise	

MUSIK HÖREN UND VERSTEHEN

10	Musik hören: Wahrnehmen, gliedern und reflektieren (Georg Brunner)	200
	10.1 Musikhören bei Kindern · 10.2 Ausgewählte Konzepte · 10.3 Kompetenzstandards · 10.4 Umsetzungsvorschläge	
11	Handeln und begreifen: Aufbau musikalischer Fähigkeiten (Mechtild Fuchs, Georg Brunner)	218
	11.1 Bedeutung von Musik · 11.2 Einfache Strukturen begreifen · 11.3 Einfache Formprinzipien	

MUSIK UMSETZEN

12	Musik, Bewegung, Tanz (Corinna Vogel)	254
	12.1 Die Bedeutung von Bewegung (zur Musik) für die kindliche Entwicklung · 12.2 Definition Bewegung – Tanz · 12.3 Zur Geschichte von Bewegung und Tanz im Musikunterricht · 12.4 Bewegung und Tanz im Musikunterricht heute · 12.5 Lernziele und Standards · 12.6 Anregungen zum Einsatz von Bewegung /Tanz im Musikunterricht	
13	Szenische Interpretation von Musik (Markus Kosuch, Anne-Kathrin Ostrop)	270
	13.1 Szenische Interpretation – ein konstruktivistisches Konzept · 13.2 Szenische Interpretation und Kulturschließung · 13.3 Zentrale Methoden der Szenischen Interpretation · 13.4 Kurzratgeber für Spiel-leiter und Spielleiterinnen · 13.5 Spielkonzept zur Szenischen Interpretation /Literaturhinweise	
14	Musik und bildliche Darstellung (Lars Oberhaus)	284
	14.1 Zum Verhältnis von Musik und Bild · 14.2 Visuelle und auditive Wahrnehmung · 14.3 Der Vergleich als musikdidaktisches Grundprinzip – Transformationsprozesse · 14.4 Ziele und Kompetenzerwerb · 14.5 Visualisierung von Musik – Musik malen · 14.6 Verklänglichung von Bildern · 14.7 Ergebnissicherung und Bewertung	

15 Digitale Medien im Musikunterricht der Grundschule (Bernhard Weber) 298
 15.1 Einleitung · 15.2 Kinderwelten im digitalen Wandel · 15.3 Medienpädagogische Grundlagen ·
 15.4 Digitale Medien im Musikunterricht der Grundschule · 15.5 Digitale Unterrichtsmedien · 15.6 Fazit

**16 Inklusion und Individualisierung als Aufgaben des Musikunterrichts
 (Katharina Schilling-Sandvoß) 312**
 16.1 Zum Begriff und Verständnis von Inklusion · 16.2 Individualisierung · 16.3 Umgang mit Heterogenität ·
 16.4 Möglichkeiten der Differenzierung im Musikunterricht

**17 Kooperationen mit außerschulischen Institutionen: Instrumental- und Gesangsklassen,
 Konzertdidaktik (Georg Brunner) 320**
 17.1 Kooperationen mit Musikschulen / Musikvereinen · 17.2 Instrumentalklassen · 17.3 Kooperationsmodelle
 im Bereich des Singens · 17.4 Konzertdidaktik · 17.5 Ausblick

18 Fächerübergreifender Unterricht – Musik in allen Fächern (Lars Oberhaus) 330
 18.1 Begriffe und Definitionen · 18.2 Geschichtliche Entwicklungen · 18.3 Additive vs. integrative Aspekte
 fächerübergreifenden Unterrichts · 18.4 Organisationsformen fächerübergreifenden (Musik-)Unterrichts ·
 18.5 Begründungsmuster fächerübergreifenden Arbeitens (im Musikunterricht) · 18.6 Zur Brisanz fächer-
 übergreifenden Unterrichts: Legitimation fachfremden Musikunterrichts · 18.7 Polyästhetische Erzie-
 hung – Integrativer Musikunterricht · 18.8 Themenbereiche und Inhalte · 18.9 Praxisbezogene Beispiele ·
 18.10 Checkliste zum fächerübergreifenden Unterricht (Planungstipps)

19 Leistungen feststellen und bewerten (Katharina Schilling-Sandvoß) 342
 19.1 Leistung · 19.2 Leistungsbewertung als problematische Kategorie im Schulalltag · 19.3 Leistungsbe-
 wertung im Musikunterricht · 19.4 Diagnostische Elemente im Musikunterricht · 19.5 Beobachtungshilfen
 und Portfolios als Formen der Diagnose und Leistungsbewertung · 19.6 Leistungsbewertung transparent
 und nachvollziehbar gestalten

20 Alltag des Musikunterrichts (Mechtild Fuchs) 354
 20.1 Gestaltung und Ausstattung des Musikraums · 20.2 Stoffverteilung · 20.3 Aufbau und Planung einer
 Musikstunde · 20.4 Information und Weiterbildung

Literaturverzeichnis 362

Sachverzeichnis 378

Personenverzeichnis..... 384

Autorinnen und Autoren 388

Vorwort

Dieses Buch richtet sich an alle diejenigen, die sich für das kindliche Musiklernen und den Musikunterricht in der Grundschule interessieren: an Lehramtsstudierende und -anwärter im Fach Musik, ausgebildete und fachfremd Musik unterrichtende Lehrkräfte in der Grundschule, Musikdidaktiker und -didaktikerinnen an Studienseminaren und Hochschulen. In vielerlei Hinsicht bietet das Buch auch Wissenswertes für Studierende und Lehrende der Frühpädagogik und der musikalischen Früherziehung.

Mit diesem Werk soll eine Lücke im musikdidaktischen Schrifttum geschlossen werden, denn bisher lag keine eigene Musikdidaktik für die Grundschule vor. Zwar wurden grundschulspezifische Aspekte schon in früheren musikdidaktischen Publikationen miteinbezogen, die das Lehramt für Grund- und Hauptschule im Blick hatten, man denke an *Unterricht in Musik* von Antholz (1976), *Musikunterricht* von Lemmermann (1977) oder *Didaktik des Musikunterrichtes* von Rösli (1991). Doch mittlerweile ist diese Koppelung überholt: Seit den Schul- und Studienreformen der vergangenen Jahre beansprucht das Lehramt für die Grundschule an den deutschen Hochschulen einen eigenen Studiengang mit stufenspezifischen Lehrangeboten, und das hat auch seinen guten Grund. Sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktiken hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass das Lernen in der Grundschule keine Propädeutik für das fachliche Lernen in der Sekundarstufe ist, sondern im Gegenteil die Basis für alles weitere Lernen bildet und daher neu gewichtet und inhaltlich verortet werden muss. Dies gilt auch und besonders für die Musikdidaktik der Grundschule, die im Vergleich zur Musikdidaktik der Sekundarstufen über Jahrzehnte ein eher theorie- und diskursarmer Raum war. Das zu ändern ist ein wichtiges Anliegen dieses Buches.

Seit der musikdidaktischen Reform der 1970er-Jahre hat sich das Wissen um die Entwicklung des kindlichen (Musik-)Lernens und um die Bedeutung der Vor- und Grundschulzeit entscheidend geändert. Ein wichtiger Impuls kam aus der neurophysiologischen Forschung der 1990er-Jahre mit der „Entdeckung“ der Neuroplastizität des Gehirns. Danach ist das Gehirn zum Zeitpunkt der Geburt kein fertiges Organ, sondern es entwickelt sich je nach seinem Gebrauch. Damit wurde das herkömmliche Verständnis von musikalischer Begabung grundsätzlich infrage gestellt. Ein Mensch „ist“ also nicht durch Geburt musikalisch (oder sportlich oder sprachlich) begabt, sondern er „wird begabt“ und „begabt sich selbst“ in Wechselwirkung zwischen seinen individuellen Voraussetzungen und den Einflüssen von Familie und Umwelt. Dabei entwickeln sich die angeborenen musikalischen Potenziale besonders in den ersten zehn Lebensjahren, womit einer qualifizierten musikalischen Förderung im Elementar- und Primarbereich entscheidende Bedeutung zukommt.

Weitere, entscheidende Anstöße zu einer Neubewertung der Bildung im Vor- und Grundschulbereich kamen seit den 2000er-Jahren aus der Bildungsforschung. So wurde die starke Simplifizierung des Lernstoffs und ein geringes entwicklungsstimulierendes Verhalten vieler Pädagoginnen bemängelt: „*Was als kindgemäß angesehen wird, das ist oft unterfordernd*“ schrieb die Bildungsforscherin D. Elschenbroich (Elschenbroich 2002, 101). Sie kritisierte auch die nachgeordnete Rolle der Musik in unserem Bildungsverständnis: „*bei drei Viertel aller Kinder [werden] die musikalischen Möglichkeiten in Reserve gehalten*“, und hob die Bedeutung der Musik für die Entwicklung des Kindes hervor: „*Sie bildet Geist und Seele des Kindes weit über das rein Musikalische hinaus. Sie erfasst das ganze Kind, fördert Intelligenz, innere Ausgeglichenheit – Denken, Fühlen, Handeln gleichermaßen*“ (ebd., 231).

Auch die musikdidaktische Forschung zum Elementar- und Primarbereich hat an Bedeutung und Umfang zugenommen; einschlägige Studien zur musikalischen Grundlagenforschung und zur empirischen Unterrichtsforschung sind auch in dieses Buch eingegangen. Doch gerade im Bereich der Unterrichtsforschung zum Grundschul-Musikunterricht besteht noch ein großer Nachholbedarf.

In der Forschung über Transferwirkungen der Musik (*Macht Mozart schlau?*¹⁾ ist man ein Stück weitergekommen: Zwar ließ sich eine allgemeine Intelligenzsteigerung durch musikalische Förderung bisher nicht nachweisen, doch die positiven Wirkungen auf die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern sowie auf Teilbereiche des Lernens wie Lesefähigkeiten (vgl. Rautenberg 2012) und die schulische Lernmotivation insgesamt konnten eindeutig belegt werden (vgl. Schumacher 2006).

Das veränderte Wissen um die Bedeutung des anfänglichen Lernens in Vor- und Grundschule zog Korrekturen der Bildungspläne in allen Bundesländern nach sich, die in den letzten Jahren auch im Fach Musik nach den Prinzipien des individualisierten Lernens und der Kompetenzorientierung umgestaltet wurden. Dennoch ist der musikpädagogische Alltag an Grundschulen nach wie vor defizitär. Qualifizierter Musikunterricht ist die Ausnahme, nicht die Regel; überwiegend² wird das Fach Musik fachfremd oder gar nicht unterrichtet. Dieser Missstand wird oft mit einem Mangel an Musiklehrkräften erklärt, doch seine Wurzeln liegen auch in schulpolitischen Rahmenbedingungen: Selbst an Schulen mit genügend Musiklehrkräften werden die Musikdeputate aufgrund des Klassenlehrerprinzips oft nicht fachspezifisch eingesetzt, zumal viele Lehrkräfte einen in der Regel nur einstündigen Fachunterricht außerhalb ihrer eigenen Klasse scheuen. So bleiben unnötigerweise viele Klassen musikalisch unversorgt. Dieser Zustand, häufig gepaart mit konzeptionellen Unsicherheiten bei der fachfremden Durchführung, führt dazu, dass Musikunterricht in der Grundschule wenig Nachhaltigkeit zeigt und in der Sekundarstufe meist wieder auf ganz elementarer Stufe angesetzt werden muss.

Seit der Jahrtausendwende wurden in den meisten deutschen Bundesländern Initiativen für eine bessere musikalische Versorgung in der Grundschule gestartet, ob gesangsbetont wie *Primacanta*, *SingPause* und *Chor:Klasse* oder mit Schwerpunkt auf dem Instrumentalspiel wie *JeKi* oder *MoMo*³. Gleichzeitig wird an diesen immer noch auf Sonderfälle begrenzten Fördermaßnahmen auch deutlich, dass für den regulären Grundschul-Musikunterricht ein akuter Veränderungsbedarf besteht.

Die vorliegende Musikdidaktik will zu einer Neuorientierung des Musikunterrichts in der Grundschule beitragen und den Diskurs über konzeptionelle, inhaltliche und methodische Fragen anregen.

Sie ist in drei große Teile gegliedert:

Teil I beleuchtet die theoretischen Grundlagen der Musikdidaktik aus unterschiedlichen Perspektiven. Er wird eröffnet mit einem historischen Überblick über nahezu ein Jahrhundert Musikunterricht in der Grundschule, von der Kestenbergs-Reform bis zur Gegenwart. Dabei lassen sich über die Jahrzehnte wellenförmig wechselnde und wiederkehrende Sichtweisen verfolgen, die bewusst machen, dass nicht alle aktuellen Strömungen auch wirklich „neu“ sind.

Die Beiträge über lernpsychologische Perspektiven und über die musikalische, insbesondere die stimmliche Entwicklung von Kindern geben Einblick in aktuelle Ergebnisse musikalischer Grundlagenforschung und bieten Anregungen zu den grundsätzlichen Fragen der Musikpädagogik: Wie lernen Kinder am besten Musik? Welche Art der Förderung brauchen sie? Welche impliziten Theorien stecken in unseren musikpädagogischen Grundannahmen? Stimmen sie überhaupt? Wie lassen sich scheinbar widersprechende Denkansätze miteinander vereinbaren?

Den Abschluss von Teil I bildet eine Übersicht über Zielvorstellungen und Arbeitsbereiche des Musikunterrichts aus aktuellen Bildungsplänen und didaktischen Schriften, die in einem Strukturmodell zusammengeführt werden.

1 So der Titel einer Publikation des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, hrsg. von R. Schumacher, 2006.

2 Die in der einschlägigen Literatur häufig angegebene Quote von 80% erscheint durchaus realistisch, ist aber statistisch nicht nachgewiesen.

3 Monheimer Modell, das auch von einigen anderen Kommunen übernommen wurde.

Teil II enthält Beiträge zu den Arbeitsbereichen des Musikunterrichts, die sich in ihrer Systematik gegenüber ihren Vorläufern (vgl. etwa Lemmermann 1977) kaum verändert haben; Singen, Musizieren, Musik erfinden, Musik hören, Musik umsetzen sind weiterhin Kernbereiche des Musikunterrichts, deren Inhalte und Verfahrensweisen freilich über die Jahrzehnte nicht unverändert geblieben sind. Erweitert wurde das Arbeitsgebiet des Musikunterrichts um ein Kapitel zum rhythmischen Musizieren, das der zunehmenden Bedeutung des rhythmischen Elements in der heutigen Musikproduktion und Musikpädagogik Rechnung trägt, sowie ein Kapitel zur Szenischen Interpretation von Musik, die seit ihren Anfängen in der Sekundarstufe zunehmend auch Spielmodelle für die Grundschule entwickelt hat. Ebenfalls neuartig ist ein Kapitel zum Handeln und Begreifen, das sich dem Aufbau musikalischer Fähigkeiten widmet und dabei Aspekte der allgemeinen Musiklehre integriert.

Teil III enthält die wichtigsten Querschnittsthemen des Musikunterrichts. In einem Beitrag zu Medien im Musikunterricht wird vor allem der Umgang von Kindern mit digitalen Medien in den Blick genommen, sowohl aus rezeptiver wie auch aus produktiver Perspektive. Wie sich die strukturellen Veränderungen des schulischen Lernens auf den Musikunterricht auswirken, wird in den Kapiteln zur Inklusion und Individualisierung sowie zur Leistungsbewertung diskutiert. Dass Musikunterricht über die engen Fachgrenzen und über die Institution der Schule hinaus fruchtbare Verbindungen eingehen kann, wird in den Kapiteln zum fächerübergreifenden Unterricht und zu außerschulischen Kooperationen dargestellt.

Im Gesamtbild wird deutlich, dass sich die Rahmenbedingungen des Grundschul-Musikunterrichts in den vergangenen Jahrzehnten stark gewandelt haben. Ein Indiz für diese Wandlung ist das Singverhalten: Viele traditionelle Kinderlieder werden heute von Grundschulkindern als „Babylieder“ abgelehnt und finden sich nun eher in Materialien für die KiTa. Heutige Kinder sind im Durchschnitt weiter entwickelt und selbstständiger als früher (vgl. u. a. Hartinger/Bauer/Hitzler 2008), auch in musikalischer Hinsicht: Sie prägen schon während der Grundschulzeit eigene Hörgewohnheiten und musikalische Vorlieben aus, die durch einen veränderten Mediengebrauch und gesellschaftlich vermittelte Rollenmuster geprägt sind. Doch auch die Unterschiede zwischen den Kindern sind gewachsen und schon bei Schuleintritt lassen sich große Gegensätze zwischen geförderten und nicht geförderten Kindern wahrnehmen. Veränderte Lernvoraussetzungen der Kinder bei wachsender Diversität fordern auch die Musikpädagogik zu neuen Sichtweisen und einer engeren Verzahnung zwischen alltäglicher Praxis und musikpädagogischer Forschung heraus.

Mit dem Verfasserteam von 13 Autorinnen und Autoren ist eine Vielfalt an Fachwissen, an musikpsychologischen und musikdidaktischen Sichtweisen in diesem Buch vertreten. Durch den Bezug auf die Grundlagenkapitel und vielfältige Querverweise zwischen den Kapiteln bleibt dennoch ein roter Faden erkennbar. Selbstverständlich können die einzelnen Kapitel auch für sich gelesen werden; ein systematisches Durcharbeiten des Buches ist nicht notwendig, um Gewinn aus der Lektüre zu ziehen.

Ich danke allen Autorinnen und Autoren für ihre engagierte und kompetente Mitarbeit, ebenso danke ich Wilfried Gruhn und Georg Brunner für kritisches Gegenlesen und Anregungen zu einzelnen Kapiteln.

*Mechtild Fuchs
Im August 2015*

Reflexion über Musik in den Bereich der Wahrnehmung und des Wissens über Musik integriert und nicht als eigener Bereich ausgewiesen. Aus der Zusammenschau der Ziele und Arbeitsfelder ergibt sich folgendes Strukturmodell:

Strukturmodell des Musikunterrichts:

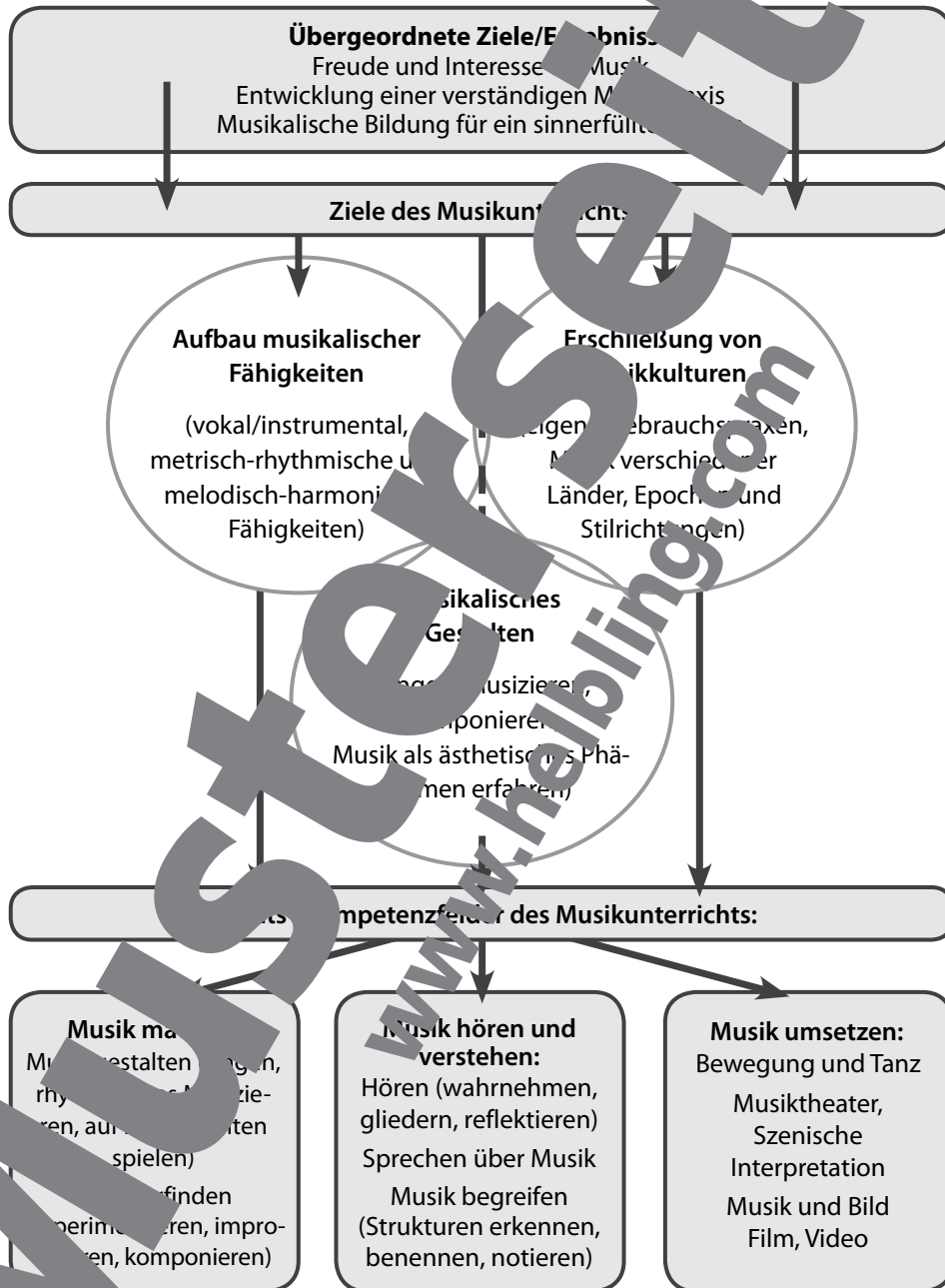


Abb. 4.1: Strukturmodell des Musikunterrichts

In der Gestaltung dieses Buches bilden sich die genannten Arbeitsfelder ab; ihre Teilbereiche werden in Teil II ausführlich beschrieben.

vielfache Wechselbeziehungen

Stufen des Musikhernens:

Das Stufenmodell ist nicht so zu verstehen, dass von den Lernern schematisch eine Stufe nach der anderen „erklommen“ würde. Eher soll dieses Bild verdeutlichen, dass bei allen musikalischen Lernprozessen die körperbezogene musikalische Handlung am Anfang steht, nicht die symbolische Verbalisierung oder die Theoriebildung. Das bedeutet auch für fortgeschrittene Lernende, dass auch bei hohen Lernanforderungen immer wieder auf die unteren Ebenen, also die musikalische Handlung oder die Verwendung von Struktursilben (Rhythmussprache, Solmisation) zurückgegangen werden muss. Umgekehrt wird auch im Anfangsunterricht hin und wieder auf „höhere“ Stufen vorgegriffen, etwa wenn Grundtöne schon gleich zu Beginn auf Tonsilben gesungen, nach grafischen Zeichen musiziert wird oder Notenbilder betrachtet werden. Auch die Einordnung in übergeordnete Zusammenhänge findet – altersangemessen – in jedem Stadium des musikalischen Lernens statt. Das Modell ist also nicht starr, sondern enthält vielfache Wechselbeziehungen, die sich grafisch etwa so darstellen lassen:

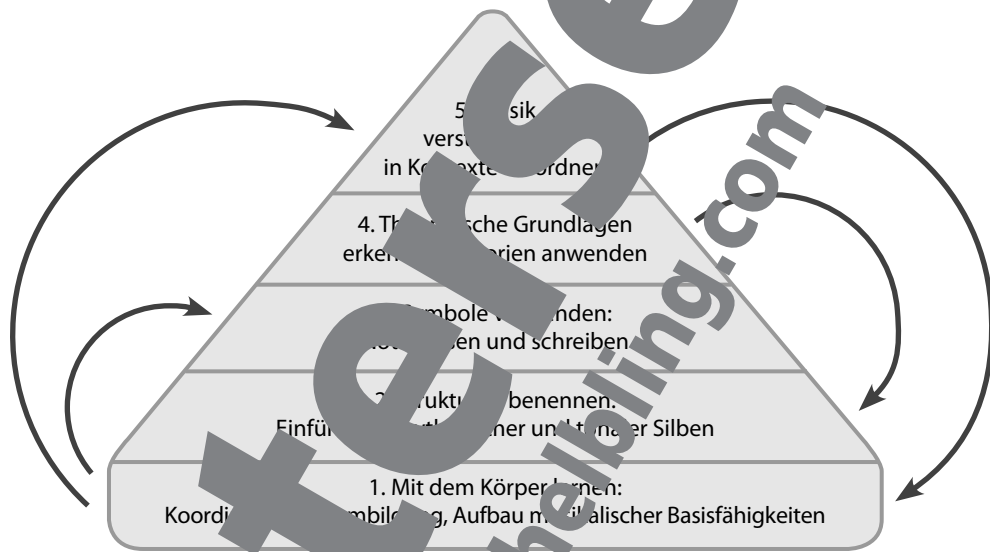


Abb. 15: Wechselbeziehungen in der musikalischen Kompetenzpyramide

Für den Musikunterricht in der Grundschule sind vor allem die drei unteren Stufen des Modells von Bedeutung, während die beiden oberen in der Regel erst in der Sekundarstufe realisiert werden können (sofern nicht dort überhaupt erst mit dem strukturierten Aufbau musikalischer Fähigkeiten begonnen wird). Doch implizit sind auch schon im Musikunterricht der Grundschule enthalten.

Das theoretische Verständnis von Musik, das auf der Stufe 4 genannt wird, wird schon ab der Stufe 1 angebahnt, indem musikalische Strukturen einander gegenübergestellt werden. Grundbegriffe wie Major, Dur, Moll, Rhythmus, Tonleiter, Dur, Moll etc. werden aus dem praktischen Musizieren heraus erlernt und erlernt. In der Sekundarstufe wird Musiktheorie dann auch explizit durch die Erarbeitung des Quintenzirkels, der Harmonielehre etc. angeeignet.

lebenslanger, prinzipiell ungeschlossener Prozess

Das theoretische Verständnis von Musik, ihre Einordnung in übergeordnete Zusammenhänge, das der Stufe 5 zugeordnet ist, ist ein lebenslanger, prinzipiell ungeschlossener Prozess, der auf jeder Stufe des musikalischen Lernens in unterschiedlicher, dem jeweiligen Könnens- und Bewusstseinsstand entsprechende Weise stattfindet. In der Grundschule wird die Kontextualisierung durch Gespräche über Musik, durch Umsetzung in Bewegung, Szene oder Bild, durch Informationen zu Musik und Musikern angebahnt und altersentsprechend vertieft.

5 Umgang mit der Kinderstimme – „Stimm-Bildung“

Heike Arnold-Joppich

5.1 Ziele: Stimmliche Wahrnehmungs- und Ausdruckskompetenz · 5.2 Grundlagen und Aspekte der Stimmphysiologie · 5.3 Experimentelles Musizieren mit der Stimme – „Stimm-Spielereien“ · 5.4 Klassische Stimmbildung

Im Rahmen der musikalischen Bildung in der Grundschule lässt sich auch mit dem Thema „Stimm-Bildung“ zu beschäftigen. Gemeint ist eine Bildung im Bereich Stimme, die über den klassischen Stimmbildungsbegriff hinausgeht und einerseits die individuellen Ausdrucksfähigkeiten der Kinder fördert sowie andererseits zu einer differenzierten Wahrnehmung von Stimme(n) und Kenntnis unterschiedlicher Vokalmusik beiträgt. *„Vieles deutet darauf hin, dass gerade in der Grundschulzeit durch systematische Förderungen des individuellen und gemeinsamen Singens die Weichen für eine Lebenslange und nachhaltige kulturelle Teilhabe gestellt werden können.“* (Kremer 2014, 66).

5.1 Ziele: stimmliche Wahrnehmungs- und Ausdruckskompetenz

Bezüglich der Rezeption von Musik gilt es, Begegnungen mit vielfältigen Stilen und kulturellen Formen von Vokalmusik zu ermöglichen und unterschiedliche stimmliche Kulturen zu erschließen. Die Kompetenz, unterschiedliche Arten des Stimm-Einsatzes wahrzunehmen und einzuordnen, unterstützt schließlich einen selbstbestimmten und dynamisch-kritischen Umgang mit vokaler Musik. In Bezug auf die eigenen stimmlichen Kompetenzen sollen die Kinder zunächst entdecken, welche musikalischen Ausdrucksmöglichkeiten ihre Stimme bereits besitzt. Dessen Weiterentwicklung bewirkt den Aufbau eines Repertoires unterschiedlicher und durchaus auch individueller Stimmgebungen, die den Kindern im Sinne eines gewöhnlichen, vielfältigen Ausdrucks oder einer bestimmten Klangvorstellung zur Verfügung stehen. Für das Singen und Sprechern soll darüber hinaus eine Erweiterung des Tonraums (vor allem in der Höhe) angestrebt werden, eine gesunde und eher kopfstimmige Stimmgebung sowie die Fähigkeit zu differenzierter Stimm-Bildung und korrekter Artikulation. Angestrebt wird eine Stimmqualität, die Bojack-Weber (2014) als *„eine Stimme mit gesunder Funktion“* bezeichnet, also *„frei [...] von Nebengeräuschen, Druck-, Dauer-, Fehl- und Überspannungen; [...] resonanzreich und [...] dynamisch flexibel“* (Bojack-Weber 2014, 10). Im besten Falle wird eine längerfristige Gesunderhaltung des körpereigenen Instruments Stimme ermöglicht, nicht zuletzt durch die Vermeidung einer nicht-authentischen Imitation ungünstiger stimmlicher Vorbilder.

Die genannten Ziele können mit einer sinnvollen Kombination von klassischer Stimmbildung und experimentellem vokalem Musizieren anvisiert werden. Während man mithilfe klassischer Stimmbildung eher auf bestimmte stimmliche Fertigkeiten trainiert und die Arbeitsweise hier überwiegend instruktiv und rezeptiv ist, bietet das experimentelle Musizieren mit der Stimme die Möglichkeit, produktive Vorgehensweisen in den Unterricht einzubeziehen. So können auch unterschiedliche Vorlieben der Kinder und Schüler in Bezug auf den Klang der Stimme berücksichtigt werden, denn nicht alle Kinder identifizieren sich mit einer klassischen Stimmgebung. Durch Exploration und Improvisation *„Entdecken und Erfinden“*¹ bietet sich des Weiteren die Chance des Erlebens künstlerischer Pro-

klassische
Stimmbildung
und
experimentelles
vokales
Musizieren

¹ Da die genannte Vorgehensweise den Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik entspricht (vgl. Dartsch 2010, 250 ff.), spricht die Autorin an anderer Stelle auch von Elementarem vokalem Musizieren (vgl. Arnold-Joppich 2014).

oder O). Artikulations-, Lockerungs-, Höhen- sowie (vorsichtiges) Tiefentraining schließen sich in umfangreichere Zusammenstellungen an Übungen (nicht nur) für Kinder finden sich bei Mohr (*Handbuch der Kinderstimm-Bildung* 2005) oder auch bei Jacobsen / Stegemeier / Zieske (*Chor: Klasse!* 2007; S. 107ff.).

Es folgen exemplarisch drei Stimmübungen, die auch für die Lehrperson zum Einüben geeignet sind. Diese unterstützen sowohl die Kopfstimmigkeit als auch die Lockerheit (Stimmübung 2), das Legato (Stimmübung 1) und den Vokalausgleich (Stimmübung 3; Stimmübung 1 mit den Vokalen *su-a* oder *wu-i*). Jeweils wie notiert in der mittleren Stimmlage beginnend, sollten sie schrittweise nach oben transponiert werden sowie vorsichtig nach unten.¹⁴ Zur Förderung der Kopfstimmigkeit empfehlen sich vor allem die Vokale *O* und *U*, während *A* als Bruststimmenvokal gilt. Bei *E* und *I* ist darauf zu achten, dass diese nicht zu breit gesungen werden.

Kopfstimmigkeit,
Lockerheit,
Legato,
Vokalausgleich

Stimmübung 1: Kopfstimmigkeit und Legato (auch: Vokalausgleich)

Fu fu fu fu fu fu fu!
Mo mo mo mo mo mo mo!
Fu o fu o fu o fu o fu o fu o fu!
Su a su a su a su a su a su a suu!
Wu i wu i wu i wu i wu i wu i wuu!

Stimmübung 2: Lockerheit der Stimme

Mom, mom, mom, mom, ... momm!

Stimmübung 3: Vokalbildung und Vokalausgleich

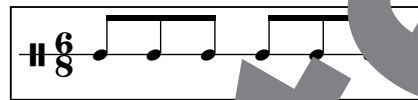
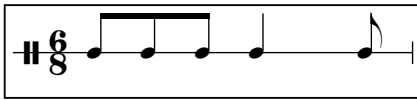
Wo, wo, wo, wo, wo?
Da, da, da, da, da?
Wie, wie, wie, wie, wie?
So, ja, ja, ja, ja?

Stimmübung 4: die Namen der Töne er singen

Son - ja, Son - ja, Son - ja, Son - ja, Son - ja.
Jul - ius, Jul - ius, Jul - ius, Jul - ius, Jul - ius.
Nil - gün, Nil - gün, Nil - gün, Nil - gün, Nil - gün.
Yu - suf, Yu - suf, Yu - suf, Yu - suf, Yu - suf.

¹⁴ Schrittweise nach oben transponieren bedeutet: Die Übung wird mehrmals und bei jedem Durchgang ½ Ton höher gesungen – maximal so lange, wie dies mühelos gelingt. Schrittweise nach unten transponieren wäre, die Übung entsprechend ½ Ton tiefer zu singen.

Patterns:



Dieser Sprechvers kann durch das Einsetzen passender Begriffe (Sommer, Winter ...) den jahreszeitlichen Gegebenheiten angepasst werden. Er lässt sich auch in ein kleines instrumentales Rhythmusstück verwandeln (Fuchs 2010, 71). Wichtig ist dabei, den Lernweg von der Rhythmik über die Bewegungen der Hände hin zum Rhythmusinstrument als Körperverlängerung zu beachten. Dies heißt das:

- Sprechvers auswendig sprechen,
- dazu den Rhythmus auf den Schenkeln patschen (oder klatschen),
- nur noch den Rhythmus patschen, den Text dazu denken,
- die Verseilen auf einzelne Gruppen verteilen,
- jeder Gruppe eine Sorte von Rhythmusinstrumenten zuweisen,
- den Rhythmus der zugewiesenen Zeile auf dem Instrument spielen,
- ein Stück aus den Rhythmen bauen, z. B.:
 - die Rhythmen nacheinander spielen;
 - die Rhythmen sukzessiv übereinander spielen;
 - einen Refrain vereinbaren (z. B. den Rhythmus mit „pat“ auf“);
 - Abschnitte und Reihenfolge festlegen.

Rhythmen aus dem Sport:

Sport und Rhythmus vertragen sich gut. Für Sportlern ist der richtige Rhythmus für die exakte Ausführung von Bewegungsfolgen entscheidend. Folgende Sprechvers aus dem Fußball eignet sich gut zu einer Kombination mit Bewegungen und einem Vortrag im Kanon. Neben dem Thema Fußball sind hier die vielen Pausen wichtig, die durch den Sprechenden Patterns gesondert geübt werden können:

Anstoß – kick!

T. + Rhythmus: M. Fuchs (frei nach H. Benker)

① Anstoß, links au - ßen, rechts au - ßen, Foul!

②

③ Drib - beln, drib - beln, Schuss und

Tor! Tor! Eins zu null, eins zu null!

7.2.3 Rhythmen aus Alltagsmaterialien

Bekanntlich kann jeder Gegenstand zum Rhythmusinstrument werden, ob Flaschen, Bücher, Papier, Stühle, Lineale, Besen, Blechtonnen oder diverse Haushaltsgegenstände. Besonders bekannt erhielt das Musizieren mit Alltagsgegenständen durch das Projekt *Stomp*⁷, das seit Beginn der 1990er Jahre bekannt wurde. In den Folgejahren sind Unterrichtsmaterialien zum Rhythmusinstrumentieren entstanden, die auch für die Grundschule geeignet sind. So zeigt M.J. Grillo *Sound & grooves mit stift & co.* was sich mit ganz normalen Schulutensilien anstellen lässt. Schon die Auswahl der Materialien kann zu eigenen Gestaltungsideen anregen:

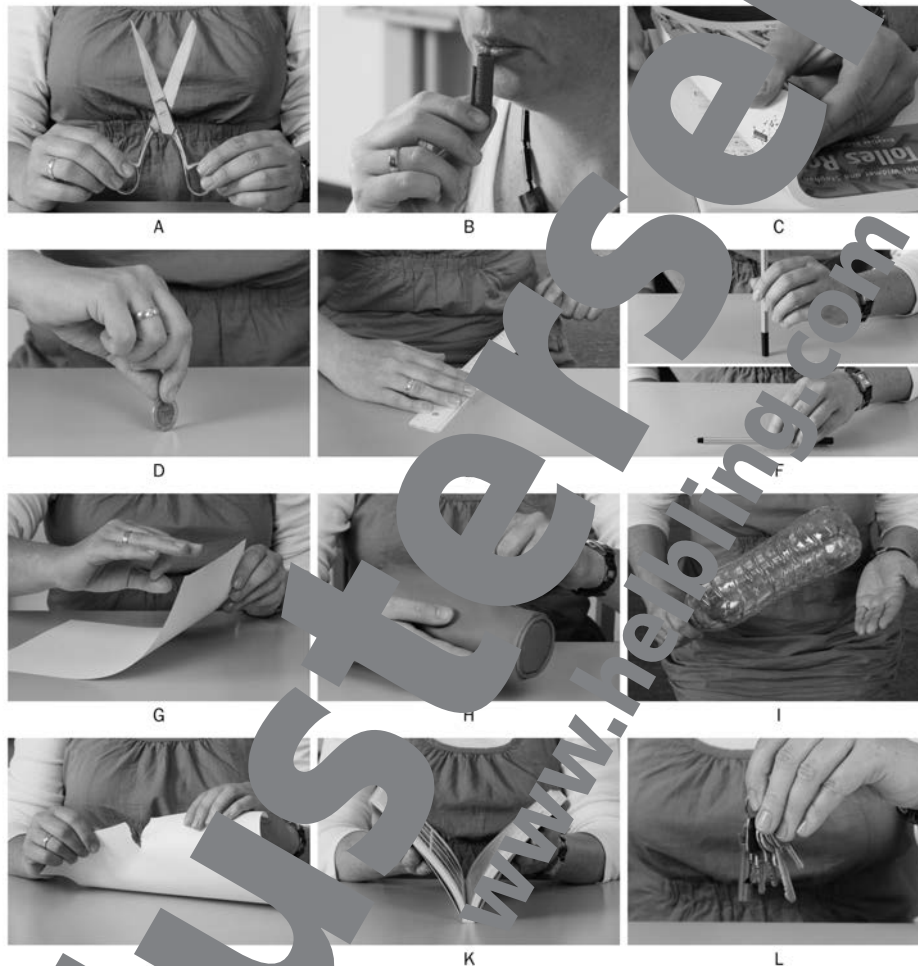


Abb. 7.4: Rhythmus mit Alltagsmaterialien (Junker 2014, 13)

Dass man auch mit Plastikbechern interessante Klangkombinationen erzeugen kann, wissen Kinder und Jugendliche spätestens seit dem bekannten *Cupsong*⁸. Wer den Becherrhythmus nachmachen will, findet im folgenden Rhythmusarrangement von Grillo sind Plastikbecher zusammen mit Besen, Besenstiele, Besenköpfe und Besenbänder die „Akteure“ (Grillo 2011, 43):

Plastikbecher

⁷ Die Band *Stomp* wurde von S. McNicholas und L. Cresswell gegründet und trat 1991 zum ersten Mal in Brighton auf.

⁸ Der Song *Cups* geht zurück auf den Song *When I'm Gone* der Carter Family (1931) und wurde wieder populärisiert durch A. Kendrick, die ihn in dem Film *Pitch Perfect* mit einer Rhythmusbegleitung aus Plastikbechern sang.

Bassxylofon

Vorspiel

Teil A

Teil B

G D E E G G G D G D E F G H

C E G G D A A D G D F G G

Die Stimme des Bassxylofons umfasst sechs Töne. Hier sind einige Spielhinweise, die hohe Konzentration brauchen.

Flöte

Vorspiel

Teil A

Teil B

Die Stimme der Blockflöte kann natürlich ebenfalls von einem Stabspiel übernommen werden. Hier gibt es viele Tonschritte, wenige Sprünge. Die Abweichungen im vorletzten Takt des A- und des B-Teils können bei Bedarf eliminiert werden.

Bass-Monochord

Vorspiel

Teil A

Teil B

E F E D E D

E Fis G A H C H

Auch die Stimme des Bassmonochords kann von einem anderen Instrument übernommen werden. Diese Stimme teilt sich ein versierter Spieler (Vorspiel) und ein weniger versierter Spieler (Teile A und B – nur Tonwiederholungen und -schritte) teilen.

Autorinnen und Autoren



Prof. Heike Arnold-Joppich studierte Elementare Musikpädagogik, Gitarre und Lehramt Musik in Hannover. Seit 2006 Professorin für Elementare Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Detmold; verantwortlich für die Studiengänge *EMP – Elementare Musikpädagogik* (Bachelor), *Singen mit Kindern* (Master) und *Gruppenmusizieren mit Grundschulkindern* (Master). Ihre Veröffentlichungen beziehen sich zum großen Teil auf das vokale Musizieren mit Kindern von 0 bis 10 Jahren, so auch die Publikationen im Rahmen der Singförderprojekte *Toni* und *SMS – Singen macht Sinn* in NRW.



Dr. Georg Biegholdt hat über 20 Jahre als Musiklehrer und Fachberater an Grundschulen sowie in der Fortbildung gewirkt, bevor er sich seit 2006 der Musiklehrausbildung für alle Schularten an den Universitäten Leipzig und Potsdam widmete und mit Unterrichtsforschung zum Musikunterricht begann. Sein Schwerpunkt liegt auf der Gestaltung eines musizierpraktisch ausgerichteten Unterrichts. Er ist Autor und Mitherausgeber von Lehrwerken, Liederbüchern und musikpädagogischen Zeitschriften. Seit 2014 ist er Studienkoordinator am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Leipzig.



Prof. Dr. Georg Brunner studierte Schulmusik an der Musikhochschule München sowie Musikwissenschaft, Schul- und Musikpädagogik an der Univ. Augsburg. Promotion 1995 in Musikwissenschaften. Lehrtätigkeit an verschiedenen Gymnasien in Bayern, ab 1998 Akademischer Oberrat an der Universität Regensburg im Bereich Musikpädagogik. Danach Vertretung der Professur für Musikpädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg, seit 2004/2005 Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: im Bereich der Unterrichtsforschung, Themen der Musiksoziologie (z.B. Jugendkulturen, Musik der rechten Szene, Fangesänge), Lehrerfortbildung. Vizepräsident des BMU Landesverbandes Baden-Württemberg.



Prof. Dr. Mechtild Fuchs (Herausgeberin) studierte Schulmusik, Musikwissenschaft und Geschichte in Freiburg. Nach dem Referendariat arbeitete sie als Lehrerin für Musik und Psychologie in Freiburg. Daneben Tätigkeit in der Lehrerfortbildung für die Bereiche Rock/Pop im Chor, Leitung von Jazzchören in Freiburg und Offenburg. Promotion an der Universität Dortmund, 1994/95 Gastprofessur für Musikdidaktik an der Universität Dortmund, 1995/96 Professorin für Musikwissenschaft und -didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Von 1996 bis 2015 Professorin für Musikwissenschaft und -didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Musik in der Grundschule, Klassenmusizieren, Integrative Filmdidaktik.



Dr. Matthias Handschick studierte Schulmusik, Musiktheorie und Germanistik sowie Komposition. Ab 2001 Schuldienst, Lehraufträge für Musikpädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart und an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Zahlreiche Veröffentlichungen und Auszeichnungen für Projekte im Bereich der Vermittlung Neuer Musik. 2014 Promotion zum Doktor der Philosophie im Fachbereich Musikpädagogik an der Musikhochschule Freiburg.



Prof. Dr. Markus Kosuch, Mitbegründer des Instituts für Szenische Interpretation von Musik und Theater (ISIM). Seit 2003 1. Vorsitzender der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Baden-Württemberg. Entwickelte konzeptionell und inhaltlich die Junge Oper der Staatsoper Stuttgart, in diesem Zusammenhang Mitbegründer des *European network of opera and dance education*. Konzipierte und inszenierte als freischaffender Regisseur und Musiktheaterpädagoge die cross-culture Musiktheaterproduktionen *Hip H'Opera Cosi fan tutti* (Komische Oper Berlin 2006) und *Der Rap des Nibelungen* (Freiburg 2010). Seit 2009 Professor für kulturelle und ästhetische Bildung in der Sozialen Arbeit an der TH-Nürnberg.



Prof. Dr. Lars Oberhaus studierte Musik und Philosophie an der Musikhochschule in Detmold und der Universität Paderborn. Nach Referendariat in Marburg und Schuldienst in Hameln Tätigkeit als Juniorprofessor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten. Seit 2012 Professur für Musikpädagogik am Institut für Musik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Derzeitige Forschungsschwerpunkte im Bereich der musikpädagogischen Lehr- und Lernforschung, der interdisziplinären Musikpädagogik, der Philosophie der Musikpädagogik und der frühkindlichen musikalischen Bildung.



© Gunnar Geller

Anne-Kathrin Ostrop studierte Musikpädagogik, kath. Theologie und Theaterpädagogik in Münster und Berlin. Als Musiktheaterpädagogin etablierte sie 2003 den Bereich Komische Oper 'Jung an der Komischen Oper Berlin und leitet ihn seither. Als Gründungs- und Leitungsmitglied des Institutes für Szenische Interpretation von Musik und Theater (ISIM) leitet sie den Universitätslehrgang „Musiktheatervermittlung“ an der Universität Mozarteum in Salzburg, hat einen Lehrauftrag an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster inne und arbeitet mit dem Europäischen Netzwerk von Opernpädagogen RESEO eng zusammen. Im Jahr 2010 initiierte sie an der Komischen Oper Berlin das interkulturelle Projekt *Selam Opera!*



Prof. Dr. Katharina Schilling-Sandvoß studierte in Frankfurt Musik und Biologie für das Lehramt an Haupt- und Realschulen und im Promotionsstudium in München Musikpädagogik, Musikwissenschaft und Pädagogik. Berufliche Stationen waren u. a.: Musikschule Frankfurt, mit dem besonderen Schwerpunkt des Unterrichts im Elementarbereich, Unterrichtstätigkeit als Lehrerin an einer Integrierten Gesamtschule mit Schwerpunkt Musik und seit 2002 die Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren am Studienseminar für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen in Hanau als Ausbildungsbeauftragte, später als Ausbildungsleiterin. Seit 2012 Professorin für Musikpädagogik an der HfMDK Frankfurt/Main.



Prof. Dr. Maria Spychiger, Ausbildung zur Grund- und Mittelstufenlehrerin in der Schweiz, 5 Jahre Unterrichtspraxis, danach Studium der Psychologie an der Universität Fribourg. Tätigkeit in der Unterrichtsforschung, 1995 Dissertation zum Thema *Mehr Musikunterricht an der öffentlichen Schule?* mit kritischem Blick auf die Transferforschung. 2007 Habilitation *Musikalische Aktivität und Bildung*. Weitere Spezialisierungen in den Bereichen *Musikalisches Selbstkonzept* und *Lernen aus Fehlern und Fehlerkultur im Unterricht*; neuere Forschungsthemen sind *Koordination und Prozesse des Lernens* und *Ästhetische Kompetenz*. Sie lehrt und forscht an der HfMDK Frankfurt/Main.



Prof. Dr. Stefanie Stadler Elmer, Ausbildung zur Lehrerin, Studium der Psychologie in der Schweiz und Deutschland (Doktorat, Habilitation), Lehre und Forschung aktuell: Universität Zürich, Hochschule Luzern – Musik, Universitäten Tallinn (Estland) und Daugavpils (Lettland). Bereiche: Entwicklungs-, Musik- und Kulturpsychologie. Schwerpunkte: Entstehung des Singens und Sprechens, vokales Lernen, akustisch basierte Analysen von Vokalisationen und Anwendung von Forschungsergebnissen in der Bildung. Beteiligung an nationalen und internationalen Forschungsprojekten. Wichtige Publikationen: *Spiel und Nachahmung* (2000), *Kinder singen Lieder* (2002) und *Kind und Musik* (2015).



Prof. Dr. Corinna Vogel, Diplom-Musikpädagogin, Tanzpädagogin und Grundschullehrerin, Promotion zum Thema *Tanz in der Grundschule*, Professorin für Elementare Musikpädagogik und Musikpädagogik mit dem Schwerpunkt Bewegung/Tanz an der Hochschule für Musik und Tanz Köln. Forschungsschwerpunkte: Tanz und zeitgenössische Musik, Inklusion in der Musik- und Tanzpädagogik, Ästhetische Bildung.



Prof. Dr. Bernhard Weber studierte Musik und Theologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Promotion bei Prof. Dr. M. Fuchs und Prof. Dr. W. Gruhn über die Vermittlung Neuer Musik aus einer lerntheoretischen Perspektive. Studium der Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Musikpädagogik, Neue Musik und Musikethnologie in Freiburg. Ab 2002 Wissenschaftlicher Mitarbeiter in Paderborn. Zwischen 2008 und 2013 Professur für Musikpädagogik an der Musikhochschule Lübeck, seit 2013 Professur für Systematische Musikpädagogik und Didaktik an der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig. Dort leitet er das Institut für Musik und ihre Vermittlung.