

Michael Dartsch, Claudia Meyer, Barbara Stiller (Hg.)

EMP

kompakt

**Kompendium der
Elementaren Musikpädagogik**

**Teil 1
LEXIKON**

HELBLING

Innsbruck • Esslingen • Bern-Belp

Einleitung

Mit *EMP kompakt – Kompendium der Elementaren Musikpädagogik, Teil 1: Lexikon* legt das Team der Herausgeberinnen und des Herausgebers ein weiteres Nachschlagewerk für die Elementare Musikpädagogik vor. Die Idee dazu ist über mehrere Jahre in zahlreichen Gesprächen gewachsen und wurde nun in dem Versuch, Aspekte des Faches für den deutschsprachigen Raum möglichst umfassend darzustellen. Vor der endgültigen Festlegung der Stichwörter wurde das Konzept mit der Bitte um kritische Durchsicht sowie Ergänzungs- und Änderungsvorschläge über 40 Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz vorgelegt. Darüber hinaus wurden Studierende befragt, welche Themen sie von einem Lexikon der Elementaren Musikpädagogik erwarten würden und welche sie sich wünschen würden. Auf dieser Grundlage fiel schließlich die Entscheidung für die hier berücksichtigten Stichwörter.

Das Lexikon erscheint gemeinsam mit *EMP kompakt, Teil 2: Handbuch*. Beide Bücher können unabhängig voneinander genutzt werden, ergänzen sich aber fachlich und bilden so eine Einheit. Während das Handbuch (Hb.) zentrale Themen tiefergehend entfaltet, will das Lexikon zu einer ersten Orientierung beitragen. Durch die alphabetische Anordnung und die Kürze der Texte im Lexikon können die gewünschten Informationen schnell gefunden werden. In den thematischen Darstellungen wird bei den jeweiligen Stichwörtern versucht, den entsprechenden Begriff zu klären, ihn in den aktuellen und ggf. historischen Diskurs einzuordnen und eine Spezifizierung im Hinblick auf die EMP vorzunehmen. Durch die thematische Nähe einiger Stichwörter kommt es dabei zwangsläufig zu Überschneidungen. Um zum vertiefenden Weiterlesen anzuregen und Wiederholungen zu vermeiden, wird mit einem Pfeil auf die → **Überschriften** von Artikeln verwiesen, die an anderer Stelle einschlägige Informationen bieten. So bilden die Artikel gleichsam ein Netzwerk, das dazu einlädt, über den zunächst angebotenen Text hinaus weiterführend zu recherchieren. Die in eckige Klammern gesetzte **Lehrwerke** finden sich mit vollständigen Literaturangaben im Verzeichnis **Lehrwerke und entsprechende Abkürzungen** (S. 630 ff.) am Ende des Lexikons.

Das Lexikon ist erst durch das Engagement zahlreicher Kolleginnen und Kollegen möglich. Sie haben mit ihren Beiträgen und ihrer persönlichen Expertise die Breite und Vielfalt dieses lebendigen Faches abbilden. Wir bedanken uns ganz herzlich bei allen beteiligten Autorinnen und Autoren für ihre geduldige und produktive Auseinandersetzung mit unseren Rückmeldungen und die sich daraus ergebenden Gespräche, welche wir als wertvollen fachlichen Austausch erlebt haben. Da wir das Lexikon als Baustein in einem sich dynamisch und kontinuierlich entwickelnden Fachdiskurs verstehen, freuen wir uns über kritische Hinweise, Ergänzungen und neue Impulse.

Unser Dank gilt auch dem HELBLING Verlag für die Unterstützung bei der Realisierung unseres Vorhabens von Anfang an sowie für die redaktionelle und grafische Betreuung und die angenehme Zusammenarbeit.

Die Phase des Lektorats für dieses Buch fiel in die Zeit der weltweiten Corona-Pandemie, sodass Überlegungen hierzu nicht mehr einfließen konnten. Ich hoffe, dass die Artikel des Lexikons nichtsdestoweniger zur Orientierung in Gegenwart und Zukunft beitragen können und das Fach ebenso zu bereichern vermögen wie die Leserinnen und Leser. Diesen wünschen wir eine Gewinnbringende und anregende Lektüre.

Sommer 2020

Michael Dartsch, Julia Meyer & Babara Stiller

Musterseite
www.helbling.com

Anthropologische Aspekte

Pädagogisches Handeln geht von Menschenbildern aus

Pädagogisches Handeln und anthropologische Fragestellungen sind untrennbar miteinander verbunden. Wenn Christoph Wulf und Jörg Zirfas im Handbuch *Pädagogische Anthropologie* feststellen „nicht jede Pädagogik ist eine Pädagogische Anthropologie, doch jede hat eine“ (Wulf und Zirfas 2014a, 9) dann ist damit gemeint, dass jeder Idee von Erziehung und Bildung bestimmte Vorstellungen von Menschen zugrunde liegen. Diese Sichtweise wird auch in der Literatur vertreten. So schreibt z. B. Charlotte Fröhlich: „Mit Menschen zu arbeiten bedeutet, sich Vorstellungen vom Menschsein zu machen, welche oft in einem größeren philosophischen Bezugsrahmen zu sehen sind“ (Fröhlich 2002, 36). Auch Michael Dartsch formuliert: „In der Pädagogik geht es um Menschen. So kommt es nun dahin, sich ein Bild vom Menschen zu machen“ (Dartsch 2010, 57) und er vertritt die

„Wenn immer sich in der Praxis ein Konzept über gewisse Leitlinien des Erziehens und Unterrichtens herausbildet, so steht dahinter nicht auch eine Übereinstimmung bezüglich des Menschenbildes. So liegen auch den Arbeitsprinzipien eines pädagogischen Faches Annahmen über den Menschen zugrunde.“ (Dartsch 2002, 311)

Wenn also Orientierungen innerhalb eines Faches mit weitestgehend übereinstimmenden Menschenbildern verbunden werden, lohnt es sich, anthropologische Grundlagen der EMP genauer anzusehen. Dabei wird nur auf explizit ausgewiesene anthropologische Bezüge eingegangen, nicht auf vermutete implizit zugrundeliegende Menschenbilder.

Die Pädagogische Anthropologie hat sich nicht erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts als bedeutsame Disziplin im Rahmen der Erziehungswissenschaften etabliert. Dennoch gibt es in Veröffentlichungen der EMP keine Bezugnahmen. Dabei wäre es naheliegend sich mit der Wissenschaftsdisziplin auseinanderzusetzen, deren Gegenstand sich beschreiben kann:

„Gegenstand der Pädagogischen Anthropologie sind der Mensch und seine Erziehungs- und Bildungsergebnisse. Die Aufgaben einer anthropologischen Betrachtungsweise der Pädagogik bestehen einerseits darin, den Menschen von der Erziehung, Bildung und Sozialisation her und diese pädagogischen Bestimmungen vom Menschen her zu verstehen und andererseits abzuklären, welche Methodiken und Systematiken dafür erforderlich sind.“ (Wulf und Zirfas 2014a, 9)

Wenn also die Pädagogische Anthropologie keine zentrale Bezugsdisziplin für die EMP ist, wäre zu vermuten, dass die Musikanthropologie als Bezugsrahmen zur Orientierung und möglicherweise zur Legitimierung gewählt wird.

Musikanthropologische Perspektiven

In der Schulmusik entstand in den 1980er-Jahren im Zusammenhang mit der Frage, ob eine Auseinandersetzung mit populärer Musik im Musikunterricht sinnvoll sei, ein Diskurs, in den auch eine musikanthropologische Perspektive eingebracht wurde. Hier wurde danach gefragt, warum und wie Menschen in unterschiedlichen Zeiten und Kulturen Musik machen und im Alltag nutzen. Eine zentrale Referenz bildete das Buch *Der musizierende Mensch* von Wolfgang Suppan (Suppan 1984). Er arbeitete heraus, dass es „in der uns bekannten Gesellschaft keine Gesellschaft ohne Musik“ gab und „daß Musik primär Gebrauchsgegenstand des Menschen ist, daß sie eben zu diesem Zwecke zwar nie ‚erfunden‘, sondern stets mit dem Menschen verbunden wurde“ (ebd., 12). Im Jahr 1987 gab Helmut Schneider das Buch *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung* (Schneider 1987) heraus, welches den Diskurs der 1980er-Jahre bündelte. In der EMP erwähnt Michael Dartsch das Buch *Der musizierende Mensch* von Wolfgang Suppan einmal im Zusammenhang mit der Entwicklungsgeschichte von Musikschulen (Dartsch 2002, 314) und einmal im Kontext religiöser Zeremonien (Dartsch 2002, 15), in beiden Fällen erfolgt aber keine musikanthropologische Vertiefung. Im Lehrbuch *Lehrbuch Musik und Tanz für Kinder MGA* [LK 1990, 16] ist das selbe Kapitel mit der Überschrift „Wann, wo, wie, warum musizieren und tanzen Menschen“ überschrieben. Für interessierte Lehrpersonen wird unter anderem ein Literaturhinweis zum Referenzwerk von Wolfgang Suppan gegeben, es sind aber auch hier keine systematischen Bezüge zur Musikanthropologie vorhanden. Stattdessen erfolgen Hinweise auf bestimmte Unterrichtsstunden, in denen die Aufmerksamkeit besonders auf Lebenswelten gerichtet ist, in denen musiziert und getanzt wird.

Wenn also weitgehend keine Bezüge zur Pädagogischen Anthropologie noch zur Musikanthropologie hergestellt werden, stellt sich die Frage, welche anthropologischen Perspektiven die EMP kennzeichnen. In der Literatur sind vor allem Hinweise auf Teil- und Nachbarwissenschaften der Anthropologie zu finden.

Babys und Kleinkinder mit erwachsenen Bezugspersonen (Zielgruppe)

Entstehung und Bedeutung

Elementare Musikpraxis in Eltern-Kind-Gruppen ist ein in den 1990er Jahren nach und nach entstandenes Angebot innerhalb der EMP (Dartsch 2009, 6). Das Besondere daran ist, dass sich die Zielgruppe aus Paaren zusammensetzt, die jeweils aus einem Kind und einer erwachsenen Bezugsperson besteht. Die erwachsene ist dabei normalerweise ein Elternteil, möglich sind aber auch Großeltern oder andere vertraute Betreuungspersonen. In Einzelfällen sind auch beide Eltern beteiligt (gleichzeitig oder im Wechsel). Das Alter der Kinder reicht dabei je nach Gruppe von wenigen Wochen bis zu etwa drei Jahren. Eine Sonderform stellen Gruppen für werdende Mütter da.

Die (musikalischen) Inhalte von Eltern-Kind-Musikstunden ähneln denen der Elementaren Musikpraxis in anderen (Alters-)Gruppen. Sie berücksichtigen jedoch einerseits das junge Alter der Kinder und ihren entsprechenden Entwicklungsstand, andererseits die intellektuellen, sozialen und persönlichen Ansprüche der erwachsenen Teilnehmenden der Gruppe (Seeliger 2005, 12).

Besonders wichtig sind in Eltern-Kind-Gruppen die Kommunikation und die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson. Sie bilden den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, denn von Geburt an ist das Kind zur Kommunikation fähig und sucht danach. Der Bezug zu einem Elternteil (oder einer anderen Person) beeinflusst jegliche Entwicklung. Somit hängen auch die musikalischen Erfahrungen des Säuglings oder des kleinen Kindes in erster Linie von der Qualität dieser Verbindung ab (Seeliger 2002, 35 und Seeliger 2005, 13).

Im günstigen Fall erleben Kinder Musik zunächst ganz selbstverständlich im Elternhaus und insbesondere im Bezug zu Mutter (oder einer anderen engen Bezugsperson), „die ihr Kind in dem Schlaf singt, es schaukelt, einen Rhythmus sprechend wippt und bewegt, Lieder und Spiele macht oder Klatschverse und Reigenlieder mit dem Kind singt und singt“ (Küspert 2002, 49). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind jedoch zunehmend die Voraussetzungen für dieses erste häusliche Musizieren verloren gegangen. Lieder wurden nicht mehr in den Familien tradiert und sind auch aus dem Schulunterricht. Nach Iris Küspert fehlt aufgrund der zunehmenden Berufstätigkeit von Frauen und der immer früher einsetzenden Fremdbetreuung von Kindern die Zeit für musikalische Interaktion von Eltern und Kindern (Küspert 2002, 49). Dieser Zusammenhang ist jedoch kritisch zu hinterfragen beziehungsweise umfänglicher zu betrachten.

So übernehmen Eltern-Kind-Gruppen nicht nur die Aufgabe, dem Kind erste musikalische Erfahrungen zu bieten. Sie dienen auch dazu, den erwachsenen Personen

wieder ein musikalisches Repertoire zu vermitteln, das sie zuhause mit dem Kind wiederholen können. Das Ziel dabei ist, Kindern von Anfang an den Zugang zu „Musik als Bildungsgut“ (Dartsch 2010, 16) zu ermöglichen und sie damit in ihrer persönlichen, emotionalen, motorischen, kognitiven, sprachlichen und sozialen Entwicklung zu fördern. Dabei geht es jedoch nicht in erster Linie darum, dass Musik die Entwicklung in anderen Bereichen unterstützt, sondern dass sie einen reichhaltigen Lebensinhalt darstellt. Daher ist es wichtig, „bei den Kindern eine persönliche Stimmigkeit im Umgang mit Musik für die Zukunft anzubahnen und sie ihnen zuhause in der Gegenwart zu ermöglichen“ (Dartsch 2010, 16).

Der Bereich der Eltern-Kind-Gruppen ist inzwischen aus der EMP nicht mehr wegzudenken. Er ist im *Bildungsplan Musik* verankert (Bundesministerium für Deutsche Musikschulen 2010) und nimmt in der praktischen Ausbildung innerhalb der EMP-Studiengänge seinen Platz ein. Viele Lehrwerke (z. B. *Musik und Tanz für Kleinkinder EKK* [LK 2012], *Musikgarten für Babys* [LH 2003]) und verschiedene Unterrichtsmodelle tragen der Bedeutung dieser Art der frühkindlichen Bildung Rechnung. Zusätzlich sind Liederbücher und Materialsammlungen für die Altersgruppe der unter Dreijährigen und das Musizieren in Eltern-Kind-Gruppen entstanden.

Erfahrungen

Kinder und Eltern machen beim Musizieren gemeinsam eine positive Erfahrung, die ihre Bindung und Beziehung stärkt. Sie erleben eine emotional bereichernde Zeit zusammen und treten in Kontakt miteinander innerhalb der Zweierbeziehung, aber auch mit der Lehrperson und anderen Gruppenmitgliedern (Seeliger 2005, 29–31).

Die Kinder können vielfältige musikalische Eindrücke in einer besonderen Atmosphäre gewinnen. Sie erleben im Idealfall an einen wohligen pränatalen Zustand erinnert, indem sie die Mutter Stimme hören, gewiegt werden und einen ruhigen, herzschlagähnlichen Puls der Musik wahrnehmen (Seeliger 2002, 40). Ihre musikalischen Anlagen werden angeleitet, die musikalische Entwicklung wird ebenso gefördert wie die motorische und allgemeine. In der Eltern-Kind-Gruppe haben die Kinder die Möglichkeit, andere Kinder zu erleben und mit ihnen in Kontakt zu kommen, immer mit dem Bezugsperson als Rückhalt.

Die Eltern können in der Musikstunde ihre eigenen musikalischen Erfahrungen sammeln und ihr musikalisches Repertoire, auf das sie zuhause bei der Beschäftigung mit ihrem Kind zurückgreifen können. Sie erhalten Anregungen, wie sie ihr Kind musikalisch, aber auch motorisch und emotional fördern können, und erfahren, wie sie die Bindung zum Kind stärken. Für sich selbst erleben sie eine angenehme Auszeit vom Alltag, die sie entspannt mit dem Kind und im sozialen Kontakt mit anderen Eltern verbringen können (Seeliger 2005, 21–49).

Didaktik

Didaktik als Wissenschaft

Die Didaktik beschäftigt sich als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft mit dem Lehren und Lernen und fokussiert damit auch verschiedene Aspekte von Unterricht (Tulodziecki et al. 2009, 217), ohne dass pädagogisch freiere Angebote (Herberg 2012) oder der Bereich der Erwachsenenbildung (Schellhammer 2017, 48–88) ausgeschlossen wären. Der Begriff kommt vom Griechischen her, wo etwa *didaktos* mit „gelehrt“ oder „unterrichtet“, aber auch mit „lehrbar“ übersetzt werden kann (Peterßen 2001, 15). Im Allgemeinen wird zwischen der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken einzelner Fächer unterschieden. Im Bereich der Musik gibt es dementsprechend die Didaktik des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen, eine Allgemeine Instrumental- und Vokaldidaktik sowie für jedes Instrument eine eigene Fachdidaktik. Auch die Didaktik der Elementaren Musikpädagogik kann als Fachdidaktik und als Unterdisziplin der Musikdidaktik generell verstanden werden. Diese wiederum wäre der Allgemeinen Didaktik untergeordnet (Dartsch 2019, 13–18).

Innerhalb der Allgemeinen Didaktik sind in den 1960er Jahren Ansätze entwickelt worden, die sich nach dem Inhalt unterscheiden lassen, woran sich der Unterricht grundlegend orientiert. Eine solche Orientierungsgröße stellt Wolfgang Klafki zufolge der Begriff der *„Bildungswissenschaftlichen Orientierungsgröße“*. Als Bildungsgegenstände kommen für ihn Inhalte in Frage, die epistemisch ein Stoffgebiet – wie etwa eine geschichtliche Epoche oder eine Teildisziplin der Natur – erschließen helfen, wobei sie gleichzeitig den Menschen für diesen Bereich anschließen (Klafki 1965, 43).

Ein zweiter von Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz entwickelter Ansatz sucht den Unterricht am Lernen zu orientieren und nimmt dementsprechend Bedingungen und Einflussgrößen für das Lernen in den Blick. Diese liegen einerseits in „anthropologisch-psychologischen“ (*→ Anthropologische Aspekte*) und „situativ-sozial-kulturellen“ Voraussetzungen (Heimann 1962, 416), wie sie sich etwa im Entwicklungsstadium Lernenden zeigen, andererseits in Faktoren, die als „Entscheidungskomponente“ für die Lehrpersonen gegeben sind. Zu Letzteren zählen die Intentionen, die dem Unterricht zugrunde gelegt werden, sowie die Themen, die Methoden und die Medien, die jeweils gewählt werden (Schulz 1976, 23–24).

Ein dritter möglicher Orientierungspunkt für den Unterricht stellt die Kommunikation dar, die innerhalb desselben stattfindet. Nach dem kritisch-kommunikativen Ansatz, den etwa Rainer Winkel steht, ist eine ebenbürtige und herrschaftsfreie Kommunikation anzustreben. Damit kommt eine politisch-ethische Dimension ins Spiel. Allgemein wird die Beziehungsdimension als gleichberechtigt neben die Inhaltsdimension gestellt, sodass *→ Unterrichtsstörungen* eine angemessene Beachtung verdienen (Winkel 1980, 91–92). Der Fokus auf Aspekte des Miteinanders von

Lehrenden und Lernenden verbindet kommunikations- und interaktionstheoretische Ansätze mit solchen, die den Unterricht als System wechselseitiger Einflüsse aller Beteiligten betrachten. Auch Ansätze, die die konstruktivistische Annahme zugrunde legen, dass Menschen sich eine je eigene Realität konstruieren, über deren Geltung objektiv nicht entschieden werden kann, implizieren Aspekte der Miteinanderverhältnisse. In den Letzteren tritt nämlich an die Stelle der Vermittlung von Kenntnissen das Anregen von Selbsttätigkeit und Eigenkonstruktion sowie die Bemühungen um Verständigung (Reich 2006, 101–102, 182–188), sodass auch die Konstruktivistische Didaktik hier unter der Orientierung an Kommunikation subsumiert werden soll. Nicht umsonst beginnt Kersten Reich sein Buch *Konstruktivistische Didaktik* mit dem Kapitel „Beziehungsdidaktik“ und bezeichnet Letztere zusammen mit Kommunikation und Moderation als die „neuen Einstellungen und Ansprüche“ (ebd., 26) seiner Didaktik.

Bezüge zu didaktischen Ansätzen in der Elementaren Musikpädagogik

Für den Bereich der Musikdidaktik und -beidnet Werner Jank zwischen didaktischen Modellen und Konzepten. Erstere klären theoretisch umfassend [...] die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des „Lernens und Lehrens“ im Musikunterricht auf und reflektieren in Hinblick auf diesen „den Zusammenhang von Zielen, Inhalten, Methoden und der eigenen Zielorientierung“ (Jank 2007, 26). Konzepte sind demgegenüber eindimensionaler, sie beziehen sich etwa auf bestimmte Aspekte des Unterrichts und verfolgen ein spezielles leitendes Prinzip wie der Handlungsorientierung oder eine Orientierung an den Schülerinnen und Schülern (ebd., 28). Während einige von Jank genannten Konzepte (ebd., 30) auch in der Elementaren Musikpädagogik Anspruch genommen werden – so etwa die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume (Meyer 2004), die → *Music Learning Theory* (Seeliger 2003; *Cantabile Mobile* [2011]) und die Kodály-Methode *Klangstraße* [1998–2001] (→ *Sensitization*) –, sind übergreifende didaktische Modelle hier nur selten zu finden. Dabei ist sich diese Feststellung auf die explizite Darstellung von Modellen und – noch weniger mögen didaktische Modellvorstellungen und Konzepte manchem Lehrplan (→ *Lehrwerke*) oder manchem Unterricht zugrunde liegen, ohne dass dies explizit entfaltet oder reflektiert werden. So ist es, wie der Blick in die Literatur zeigt, überaus verbreitet, Unterrichtsstunden an verbindenden oder musikalischen Themen entlang zu gestalten und auch Musik dafür auszusuchen, die mit diesen Themen jeweils korrespondiert. Hierin könnte man Anklänge an die sogenannte „Toposdidaktik“ nach Karl Heinrich Ehrenforth (Ehrenforth 1993, 18) finden, in der jeweils bestimmte Themen als „Topoi“, die den Lebenswelten der Teilnehmenden gemeinsam sein sollten, mit dafür ausgewählten Musikstücken in Verbindung gebracht werden sollen. Allerdings sind auch die hier für die Allgemeine

Erwachsene (Zielgruppe)

Kurse mit Erwachsenen bieten ein vielschichtiges musikalisches Erfahrungsfeld an. Dieser Anspruch ist ähnlich, aber nicht identisch mit dem Anspruch der EMP-Kurse für Kinder oder Jugendliche haben. Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass Erwachsene oft mit musikalischen Kulturen, mit Spielritualen oder mit Rezeptionsritualen intensiv in Kontakt gekommen sind. Dabei haben sie bereits deutliche Vorlieben und Abneigungen, klare, vielleicht zu klare Einstellungen und Selbstbilder ausgeprägt, die auch hemmend sein können. Dennoch weiß man heute, dass bedeutungsvolle Erfahrungen auch im Erwachsenenalter bedeutungsvolle Lernprozesse auslösen können; speziell künstlerische und musikalische Erfahrungen dienen auch der Sinnorientierung im späten Erwachsenenalter (Gentile 2009, 424). Nicht zuletzt legt die Hirnforschung dar, dass die Hirnplastizität lebenslang erhalten bleibt (Jäncke 2013) und dass in Erwachsenen erhebliche Erfahrungsréserven (Membris 2002, 423) schlummern. Anhand hypothetischer Fallbeispiele hat Ruth Schneidewind dargestellt, wie intensiv musikalische Elementarerfahrungen auch Erwachsene bewegen können (Schneidewind 2011, 100–109).

Tätigkeitsbereiche in der Erwachsenenbildung mit Elementarer Musikpädagogik sind variantenreich, es kann sich unter anderem um folgende Arbeitsfelder handeln: wöchentliche Kurse im Privatsektor, Sommerkurse an Musikschulen, Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Erziehenden und Erziehern und für weitere soziale Berufe (Beidinger 2009a, 21–29) (→ *Berufsfelder*). Es gibt Überlappungsbereiche zur musikpädagogischen Arbeit mit Seniorinnen und Senioren (→ *Seniorinnen und Senioren (Zielgruppe)*), generationenverbindenden (Metzger 2009, 259–263) (→ *Generationenverbindende Gruppe (Zielgruppe)*) und inklusiven Gruppen (→ *Inklusive Gruppen (Zielgruppe)*).

Arbeitgeber sind Musikschulen, Pädagogische Hochschulen, kirchliche Einrichtungen, Volkshochschulen, Fort- und Weiterbildungsstätten; auch freiberuflich organisierte Kurse werden gern gesucht. Das Potential von EMP-Kursen für Erwachsene machen sich zeitweilig Firmen für interne Fortbildungen zunutze. Dort können EMP-Kurse besonders zu einer flexibleren Kommunikationskultur und zur Pflege des divergierenden Denkens beitragen.

Elementare Musik mit Erwachsenen – Besonderheiten

Durch ihre Mehrschichtigkeit unterscheiden sich Erwachsenenurse in Elementarer Musik von Angeboten wie z. B. Trommelgruppen, Instrumentalunterricht, Ensemblespiel und Chorproben (vgl. hierzu Fröhlich 2009).

„Der musikalische Laie soll nicht Kunstmusik [...] laienhaft betreiben, sondern eine eigens ihm entsprechende. Das ist keine Herabsetzung des Laien, sondern eine Höherstellung. Es wird viele Menschen nicht befriedigen, mit ihren technischen, unvollkommenen Mitteln mit der Wiedergabe von Kunstmusik in Wettstreit zu treten [...] Für diese würde eine musikalische Laienerziehung in unserem Sinn eine [...] Bedeutung [...] bedeuten.“ (Orff 2011a, 97)

Geht die EMP-Lehrkraft beim Kind vom Spieltrieb aus, so fordert Orff (→ Orff), dass er beim Erwachsenen auf Bewegungstrieb gründet (Orff 2011a, 99) und sich auf das Entdecken und Erfinden (Orff 2011b, 67) stützen soll. So finden schließlich Begegnungen mit verschiedenen Kunstformen statt; zentrale dabei sind die Künste Tanz, Gesang, Musik und Sprache. Auch die darstellenden Künste können als Anregungsbeispiele vertreten sein.

Mit der oben beschriebenen Aufgabe betonen ist die Rolle der Kursleitenden weniger die von Lehrenden und mehr die von Mitsprachenden künstlerischen Coaches; Erwachsene möchten ihre Vorerfahrungen einbringen können und sie sind in einem oder anderen Feld versierter als die Kursleiterin oder der Kursleiter. Es ist bekannt, dass für die Motivation von erwachsenen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern ein gutes Verhältnis zur Kursleiterin oder zum Kursleiter von zentraler Bedeutung ist (Gembris 2002, 407). Daher spielt eine personifizierte Anwesenheit eine entscheidende Rolle in der Erwachsenenarbeit. Nicht zuletzt hier zeigt sich, dass die Arbeitsweise der Elementaren Musikpädagogik mit Erwachsenen wenig mit vorstufenhaftem Unterrichten zu tun hat (→ *Lebensaktivität*). Das Sprengende, Neu-Entstehende, Neu-Verbundene, die Auseinandersetzung mit der Kunst und deren basalen Gesetzen aber bilden die herausfordernde und letztlich zum Weiterlernen motivierende Matrix in der Erwachsenenbildung.

Grundbedingungen für Erwachsenenkurse

Aller Anfang ist schwer. Nicht bei jeder Gruppenzusammensetzung kann die Konfrontation mit unbewohnten Bezugspunkten von Anfang an gelingen. Gruppenmitglieder müssen sich gegenseitig kennenlernen (Beidinger 2009, 319–333), und auch experimentierfreudige Laien schätzen es, an bekannte Vorerfahrungen anzuknüpfen. Es hat sich häufig erwiesen, sowohl zu Beginn eines Kurses aber auch eines einzelnen Kursabends bekannte Aufwärmelemente aus Chorproben oder Tanzstunden zu verwenden (Fröhlich 2009, 129–132, 135–138). Später erst findet im Sinne einer ernsthaften künstlerischen Auseinandersetzung die Entdeckungsfahrt ins Ungewohnte statt. Im Laufe der Zeit wird neu Erfundenes Teil von gemeinsamer Gruppenerfahrung und die Entdeckungsfahrt bereichert sich „mit immer neuen Prinzipien als Wegmarken“ (Richter 1996, 40).

Notation/Notenlehre

Definition und Entwicklung

Eine Notation setzt sich aus visuellen Zeichen und Sinnbildern zusammen, die musikalische, klangspezifische, bewegungs- sowie aktionsorientierte Ereignisse symbolisieren und strukturieren. Die Elemente einer Notation sind visuelle optische Informationen, die „im Kontext identifiziert, decodiert und in [ihrer] Bedeutung im inneren ‚Lexikon‘ abgerufen“ (Möller 2001, 21) werden müssen. Während *Notation* alle Möglichkeiten der visuellen Darstellung miteinbezieht, handelt es sich bei der (traditionellen) *Notenlehre* um international etablierte Notenschriften. Es ist dabei zu bedenken, dass in unterschiedlichen Kulturen mehrere, teilweise regional angewendete Verschriftlichungen von Musik entstanden sind, die sich global im Vergleich zur traditionellen europäischen Notenlehre nicht durchsetzen konnten.

Notationsformen

Musik malen, Assoziationsdarstellung und Symbolik

Menschen bilden beim Malen ihre Umwelt, ihre Eindrücke und ihre innere Welt ab. Gehörtes und Gefühls, ob visuell oder taktil, führt zu Wahrnehmungsimpulsen, die innerlich verarbeitet werden. Bestimmte Abschnitte eines Musikstückes können nach ihrer vorherigen Verarbeitung assoziativ aufgemalt bzw. visuell dargestellt werden. Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die gewählten Abbildungen abgespeicherte Erfahrungen abrufen können. Auch besonders eingeprägte Symbole können hierbei ihre Verwendung finden. Solange die Darstellungen jedoch für sich stehen oder nur die Grundformung eines Werkes bzw. Tanzes umfassen, kann noch nicht von einer Notation gesprochen werden. Diese kommt in vereinfachter Form erst zustande, wenn eine strukturelle Ordnung abgebildet wird.

Grafische Notation

Als *Grafische Notation* (Abb. 1) werden Verschriftlichungen bezeichnet, die aus Flächen, Linien, Punkten, Formen und evtl. unterschiedlichen Farben bestehen. Man unterscheidet dabei zwischen einer *ikonischen* und einer *symbolischen* Notationsweise:

„Die Bedeutung der ikonischen Zeichen steht in ursächlichem Zusammenhang mit dem Erscheinungsbild des Zeichens. Für ein punktuelles Klangereignis etwa wird ein Punkt

gesetzt, für einen langen Ton eine entsprechende Linie, für ein fortlaufendes Auf- und Abwärtsglissando eine Wellenlinie. [...] Der Bedeutungsgehalt der symbolischen Zeichen erklärt sich auf ganz andere Weise. Er beruht auf Vereinbarung mit einer Gruppe, die mit ihnen umgeht.“ (Köneke 1978, 163)



Abb. 1: Grafische Notation

Je jünger die Kinder, desto stärker wirkt für sie zunächst die ikonische Schreibweise. Mit der Entwicklung der kognitiven Kompetenzen steigt auch die Erfassung von symbolischen Zeichen. Der Vorteil der grafischen Notation liegt in ihrer Anschaulichkeit. Anhand grafischer Partituren kann mit vorheriger Absprache in jeder Altersgruppe entsprechend der kognitiven Entwicklung musiziert werden. Eine formale grafische Notation umreißt den strukturellen Aufbau bzw. die Abfolge von Aktionen. Demgegenüber veranschaulicht die grafische Notation von Parametern (→ *Musiklehre*) Eigenschaften von einzelnen Klängen oder zusammenhängenden Klangabläufen. Bei der grafischen Notation eine optisch-ästhetische Gültigkeit ohne die Notwendigkeit, sie mit Musik in Verbindung gebracht zu werden, so wird sie als *Musikgrafik* bzw. *musikalische Grafik* bezeichnet (Schröder o. J.).

Rhythmusnotation

Die Notation von rhythmischen Elementen kann ikonisch sowie symbolisch erfolgen. Zunächst können kurze und lange Klänge bzw. Aktionen in Form von Punkten für kurze und Linien für langanhaltende Elemente ikonisch unterschieden werden. Sobald schwarze Punkte als kurzklingende und weiße als langklingende interpretiert werden, wird die *Rhythmusnotation* symbolisch. In der europäischen Notation wird der musikalische Rhythmus mit weißflächigen bzw. geschwärzten Notenköpfen, Notenhälsen und unterschiedlichen Fähnchen bzw. Notensymbolverbindungen verschriftlicht. Des Öfteren wird der Rhythmus für das Spiel von Perkussionsinstrumenten mit Noten dargestellt, deren Notenköpfe als Kreuze ausgebildet werden. Eine weitere Möglichkeit, Viertel- und Achtelnoten zu notieren ist die Darstellung nur ihrer Notenhäse (I П). In der Regel wird auch die Rhythmusnotation als Aspekt der traditionellen Notenlehre (s. u.) verstanden.

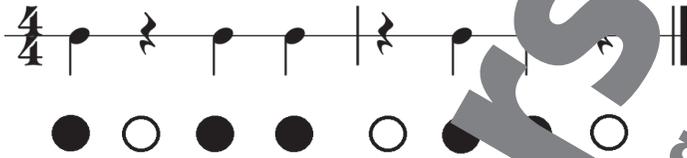


Abb. 2: Untere Zeile: Notation mit Kreisen bzw. Punkten.

Durch die Verwendung von Kreisen bzw. Punkten (Abb. 2) kann der genaue Zeitpunkt einer Klangaktion innerhalb eines pulserenden Zeitrahmens veranschaulicht werden. Geschwärtzte Kreise markieren den Aktionszeitpunkt und die weißflächigen die Pausen (Rizzi 1988, 14). Anstatt der geschwärtzten Kreise können auch Kreuze platziert werden (Steffen-Winkel 2007, 146–147).

Vereinfachtes Linien-System



Abb. 3: Ein-Linien-System

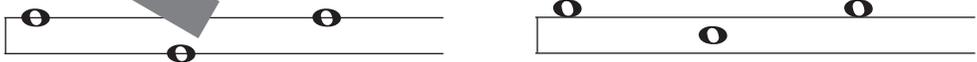


Abb. 4: Zwei-Linien-System

Orff (Institut, Instrumentarium, Schulwerk)

Die Idee zum Orff-Schulwerk entstand in den 1920er-Jahren, als Doris Nees-Günther (1896–1975), Gymnastik- und Tanzpädagogin, und Carl Orff (1895–1982), Komponist und Musikpädagoge, die Günther-Schule für Gymnastik und Tanz gründeten und dort mit „elementarer Musik“ experimentierten (Kotzian 2018, 10; → *Elementares Musizieren*). Eng mit der Konzeption verbunden ist das Orff-Instrumentarium, das sich vorwiegend aus Perkussionsinstrumenten mit vornehmlich einfachem und körperorientierter Spielweise zusammensetzte (Orff 2011a, 10). Die Arbeit an der Günther-Schule und insbesondere die Entwicklung des Orff-Instrumentariums waren für Orff jedoch nicht nur in pädagogischer, sondern auch in kompositorischer Hinsicht ein wichtiges Experimentierfeld. Die Komposition seiner weltberühmten *Carmina Burana* (1936) reichte „bis zu den Anfängen des Schulwerks und der damit verbundenen Entwicklung eines elementaren Musikwerks“ (Orff 1979, 43) zurück. Dies bezog sich einerseits auf die Verwendung von musikalischen Bausteinen aus den Aufzeichnungen im Rahmen seiner Schulwerk-Arbeit und andererseits auf die wichtigere Rolle von Rhythmus und Melodie sowie unveränderter Wiederholungen von Formteilen anstatt komplexer harmonischer Entwicklungen in der Musik. Die *Carmina Burana* wurden für den Komponisten fast so bedeutend, dass er sich gegenüber seinem Verleger in der Folge von ihnen distanzierte, was er vor dieser szenischen Kantate komponiert hatte (Gersdorff und Schindler 2015, 38). Das Erscheinen der Publikation *Orff-Schulwerk: Musik für Kinder* in den 1950er-Jahren und das damit stark wachsende Interesse an Orff und Ausbildungsmöglichkeiten führte 1963 zur Eröffnung des Orff-Instituts als *Zentralstelle und Seminar Orff-Schulwerk* an der Akademie Mozarteum, der neu gegründeten Universität Mozarteum Salzburg (Orff 1976, 241).

Orff-Institut

Das Institut wurde von Eberhard Preußner, dem damaligen Direktor des Mozarteums, und Carl Orff mit der Absicht gegründet, die Idee der elementaren Musik sowohl theoretisch als auch praktisch auf ein akademisches Niveau zu heben. Das als *Orff-Institut* benannte Gebäude neben der Frohnburg im Süden Salzburgs wurde im Herbst 1963 als internationale Ausbildungsstätte für elementare Musik- und Bewegungspädagogik eröffnet (Widmer 2011, 244; Yaprak Kotzian 2018, 65). Seit damals wird dort die Tradition des Orff-Schulwerks „mit der Ausbildung von Lehrkräften für Elementare Musik- und Bewegungs-/Tanzpädagogik, mit der akademischen sowie der künstlerischen und pädagogischen Weiterentwicklung des Orff-Schulwerks und mit der Dokumentation des Fortschritts“ (Yaprak Kotzian 2018, 66) weitergeführt. Seit damals herausgearbeitete Arbeitsschwerpunkte sind u. a. elementare Musik- und

Tanzpraxis mit Kindern im Vor- und Grundschulalter, Musik und Tanz in der sozialen Arbeit (→ *Soziale Arbeit*) und inklusiven Pädagogik (→ *Inklusive Gruppen (Zielgruppe)*), Musik und Tanz mit Eltern-Kind-Gruppen (→ *Babys und Kleinkinder mit erwachsenen Bezugspersonen (Zielgruppe)*), mit Senioren und Seniorinnen (→ *Seniorinnen und Senioren (Zielgruppe)*) oder mit Jugendlichen (→ *Jugendliche (Zielgruppe)*), die Verbindung von Tanz und Bildenden Künsten als ästhetische Erziehung (→ *Visuelle Künste*), → *Musiktherapie*, → *Elementares Musiktheater* sowie elementare Komposition (→ *Komponieren*).

Die aktuellen Studienangebote umfassen einen Bachelorstudiengang *Elementare Musik- und Tanzpädagogik*, einen konsekutiven, gleichnamigen Masterstudiengang, darüber hinaus weiteren Masterstudiengang *Elementare Musik- und Bewegungspädagogik* für Studierende, die kein Nachdiplomium am Orff-Institut absolviert haben, einen englischsprachigen postgradualen Universitätslehrgang *Advanced Studies in Music and Dance Education* und einen sogenannten *Special Course*, und zwei weitere berufsbegleitende Universitätslehrgänge *Elementare Musik- und Bewegungspädagogik* und *Musik und Tanz in sozialer Arbeit und inklusiver Pädagogik* (vgl. auch Universität Mozarteum Salzburg 2018; Yaprak Kotzian 2018, 66).

Die am Orff-Institut vermittelte pädagogische Idee des Orff-Schulwerks, ausgehend von den angeborenen Fähigkeiten und Potenzialen des Menschen und der als natürlich angenommenen, im kindlichen Spiel erkennbaren Einheit der menschlichen Ausdrucksmedien Musik, Bewegung und Sprache (Orff 2002a, 174), übte international großen Einfluss auf die Musikpädagogik aus.

„Das Orff-Institut in Salzburg wurde in der Idee begründet, elementare Musik sowohl theoretisch als auch praktisch im akademischen Umfeld zu etablieren. Gleichzeitig jedoch verfolgt es auch das Ziel, eine Plattform für die Begegnung von Menschen unterschiedlicher Länder zu sein. Von Menschen sollte die Möglichkeit gegeben werden, Musik und Tanz verschiedener Kulturen kennen zu lernen, miteinander zu vergleichen und Möglichkeiten der Adaption und Integration in die eigene Kultur zu diskutieren“ (Yaprak Kotzian 2018, 25).

Orff-Instrumentarium

Orff-Instrumente (Orff 1973, 1974), *Orff-Instrumente*, *Elementares Instrumentarium* und *Elementare Instrumente* (Kugler 2001, 385; Widmer 2011, 16; Yaprak Kotzian 2018, 76) sind weitgehend synonym verwendete Begriffe für ein Instrumentarium, das Carl Orff ursprünglich als *primitive Instrumente* zusammenfasste (→ *Instrumente*). *Primitiv* war dabei nicht abwertend gemeint (Kugler 2000, 229; Kugler 2011, 25), sondern aus der „engen Verbindung von Musik und Tanz heraus“ (Kugler 2000, 281) gewählt. *Primitiv* bezog sich viel mehr auf eine ursprüngliche Qualität der Musik indigener Völker

im Sinne einer Musizierweise aus der natürlichen, intuitiven Bewegung heraus, wie es vor allem bei Perkussionsinstrumenten der Fall ist (→ *Perkussion*; Orff 1976, 18; Yaprak Kotzian 2018, 14). Orff sprach dabei von „vorzüglich rhythmisch orientierten und verhältnismäßig leicht erlernbaren primitiven, körperlichen Instrumenten“ (Orff 2011a, 137). Das Orff-Instrumentarium steht in derart engem Zusammenhang mit dem Orff-Schulwerk, dass einer der Begriffe nicht ohne Erwähnung des anderen beschrieben werden kann (Kugler 2001, 385).

Ausgangspunkt für das → *Instrumentalspiel* ist dabei die starke Selbstbeziehung von Musik und körperlicher, intuitiver Bewegung bei Perkussionsinstrumenten, wie z. B. Rasseln, Gongs, Trommeln, Triangeln, Klanghölzern und Holzblocktrommeln. Haltungsweise und Spieltechnik dieser Instrumente stehen „dem angeborenen körperlichen Musizieren entgegen“ (Jungmair 1991/2001) mehr als das mit anderen Instrumenten wie z. B. Streichinstrumenten mit einer komplizierteren Spieltechnik der Fall ist (Orff 2011b, 101; Yaprak Kotzian 2018, 18). Bei der Körperperkussion kommt die zentrale Funktion zu, Musik zuerst am eigenen Körper erfahren zu lassen und dann auf die elementaren Instrumente zu übertragen (Kugler 2000, 192).

„Wir begannen mit Händeklatschen, Fußschlagen und Stampfen in einfachen bis schwierigen Formen und Zusammensetzungen, die in vielerlei Weise in den Bewegungsunterricht integriert werden konnten.“ (Orff 1976, 17)

Die in der Günther-Schule verwendete Instrumentalwahl an Perkussionsinstrumenten bestand aus verschiedenen Pauken, Trommeln (darunter auch Rahmen- bzw. Handtrommeln), Tonkräutern, Farfuri, Holzblocktrommeln, Kastagnetten, Triangel, Glockenspiel, Becken und Cymbeln (Orff 1976, 70). Für das Melodiespiel wurden nach Beratung durch den Musikethnologen Curt Sachs Sopran-, Alt-, Tenor- und Bassblockflöten ergattert. Erst nach mehreren Experimenten mit verschiedenen afrikanischen Xylophonen gelang es dem Instrumentenbauer Karl Maendler, ein afrikanisches Kastenxylophon aus massiven hölzernen Klangstäben mit einer Schnur auf einem Resonanzkasten zusammengefasst waren, in westlicher Stimmung nachzubauen (Orff 1976, 92–103; Kugler 2000, 201; Weinbuch 2010, 110–115).

Heute ist zum Orff-Instrumentarium im weiteren Sinne diverse Perkussionsinstrumente mit bestimmter Tonhöhe, also unterschiedliche Arten von Trommeln (kleinere Schlagwerk aus Holz und Metall (Rasselinstrumente, Schellen- und Glockenspiele), Klanghölzer, Holzblock- und Holzröhrentrommeln, Kastagnetten, Triangeln, Becken und Cymbeln) und weitere Rhythmusinstrumente aus unterschiedlichen Werkstoffen, Perkussionsinstrumente mit bestimmter Tonhöhe, also Stabspiele (hauptsächlich diatonische Xylophone, Metallophone und Glockenspiele mit einem Tonraum von eineinhalb bis zwei Oktaven) und Boomwhackers, Flöten, Saiteninstrumente (als Borduninstrumente ohne komplizierte Spieltechnik verwendet) und Selbstbauinstrumente (Grüner 2011, 26–69; Yaprak Kotzian 2018, 77–80).

Lehrwerke und entsprechende Abkürzungen

Als *Lehrwerke* sollen hier Werke verstanden werden, die Materialien und Hilfen zur Gestaltung von Kursen der Elementaren Musikpraxis enthalten, die auch mindestens zehn Stunden umfassen. Diese sind in den verschiedenen Lexikonbeiträgen in [eckigen Klammern] notiert. Die Hilfen beziehen sich auf die Anordnung der Vorschläge in Unterrichtseinheiten oder Kursen oder sie bieten eine übernehmbare Reihenfolge an. Lehrwerke unterscheiden sich damit sowohl von reinen Materialsammlungen (ohne diese Hilfen) als auch von Fachbüchern, in denen Praxis-Vorschläge zur Illustration eingestreut sind.

Lehrwerke werden generell mit ihrem Namen, einer Abkürzung für den entsprechenden Bestandteil und dem Erscheinungsjahr angegeben. Existieren Ausgaben aus mehreren Jahren mit ansonsten gleichen Angaben, erfolgt eingeklammert der Hinweis „weitere Ausgaben“. Die Veröffentlichungsjahre sind auf den folgenden Seiten nach Zielgruppen sortiert aufgelistet: *Mehrere Altersgruppen* (S. 630 ff.), *Babys und Kleinkinder mit erwachsenen Bezugspersonen* (S. 631 ff.), *Kleinkinder* (S. 637), *Frühe Kindheit* (S. 637 ff.), *Grundschulalter* (S. 638 ff.), *Frühes und mittleres Erwachsenenalter* (S. 654), *Spätes Erwachsenenalter* (S. 655) und *Spätes Erwachsenenalter auch gemeinsam mit Kindern* (S. 655). Für die Zielgruppe *Jugendliche* gibt es bislang keine explizit ausgewiesenen Lehrwerke.

Mehrere Altersgruppen

Didaktik der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung

Didaktik der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung 1979

Gebhard, Ursula und Angel Kugler (1979): *Didaktik der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung*. München: Don Bosco

Ein Anfang mit Musik

VP = Vorschläge für die Praxis

LI =

Ein Anfang mit Musik, VP 1985

Engl, Heinz und Karl Feldhaus (1985): *Ein Anfang mit Musik*. 130 Vorschläge für die Praxis elementarer Musikerziehung in Kindergarten und Grundschule. Mainz: Schott.

Ein Anfang mit Musik, LI 1986

Engl, Heinz und Karl Feldhaus (1986): (M)ein Anfang mit Musik. Ein Liederbuch für Kinder und Eltern. Mainz: Schott.

Klangwerkstatt

Klangwerkstatt 1 1978

Küntzel-Hansen, Margrit (1978): Klangwerkstatt mit Liedern und Spielen. Arbeitsblätter zur Musikerziehung für Kinder. Wolfenbüttel: Georg Kallmeyer.

Klangwerkstatt 2 1979

Küntzel-Hansen, Margrit (1979): Klangwerkstatt von reinen und Klanggeschichten. Arbeitsblätter zur Musikerziehung für Kinder. Wolfenbüttel: Georg Kallmeyer.

Klangwerkstatt 3 1980

Küntzel-Hansen, Margrit (1980): Klangwerkstatt mit Noten und Spielstücken. Arbeitsblätter zur Musikerziehung für Kinder. Wolfenbüttel: Georg Kallmeyer.

Lernfelder der Musik

LH = Lehrerhandbuch

KH = Klänge hören, lesen, zeichnen

MS = Musik mit Stimmen

HL = Wir hören und lernen

IB = Instrumentenbuch für Kinder

LI = Liederkommode

Lernfelder der Musik, LH

Küntzel-Hansen, Margrit (1970): Lernfelder der Musik. Ein Lehrerhandbuch für den Musikunterricht in Grundschulen und Musikschulen. Anregungen und Unterrichtshilfen zu den Büchern: Klänge hören, lesen, zeichnen, Musik mit Stimmen, Wir hören und lernen Musik, Instrumentenbuch für Kinder, Die Liederkommode. Hannover: Hermann Schroedel.

Lernfelder der Musik, KH 1971 (weitere Ausgaben)

Küntzel-Hansen, Margrit (1971): Klänge hören, lesen, zeichnen. Velber: Friedrich.

Lernfelder der Musik, MS 1972

Küntzel-Hansen, Margrit (1972): Musik mit Stimmen. Velber: Friedrich.

Lernfelder der Musik, HL 1970

Küntzel-Hansen, Margrit (1970): Wir hören und lernen Musik. Ein Notenalbum für kleine Leute. Velber: Friedrich.

Lernfelder der Musik, IB 1972

Küntzel-Hansen, Margrit (1972): Instrumentenbuch für Kinder. Velber: Friedrich.

Lernfelder der Musik, LI 1973

Küntzel-Hansen, Margrit (1973): Die Liederkommode. Songs, Szenen, Klangaktionen. Velber: Velber.

Lernfelder der Musik, KH 1976 (weitere Ausgaben)

Küntzel-Hansen, Margrit (1976): Klänge hören, lesen, zeichnen. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Hermann Schroedel.

Lernfelder der Musik, HL 1971 (weitere Ausgaben)

Küntzel-Hansen, Margrit (1971): Wir hören und lernen Musik. Ein Notenkurs für Kinder ab 5 Jahre. Velber: Friedrich.

Lernfelder der Musik, HL 1977 (weitere Ausgaben)

Küntzel-Hansen, Margrit (1977): Wir hören und lernen Musik. Ein Notenkurs zur musikalischen Grundausbildung. Velber: Velber.

Lernfelder der Musik, HL 1982 (weitere Ausgaben)

Küntzel-Hansen, Margrit (1982): Wir hören und lernen Musik. Ein Notenkurs zur musikalischen Grundausbildung. Hannover: Hermann Schroedel.

Lernfelder der Musik, IB 1976 (weitere Ausgaben)

Küntzel-Hansen, Margrit (1976): Instrumentenbuch für Kinder. Hannover: Hermann Schroedel.

Lernfelder der Musik, LI 1976 (weitere Ausgaben)

Küntzel-Hansen, Margrit (1976): Die Liederkommode. Songs, Szenen, Klangaktionen. Hannover: Hermann Schroedel.

Orff-Instrumente neu entdecken

Orff-Instrumente neu entdecken 2018

Forster, Michael & Doris Hartmann (2018): Orff-Instrumente neu entdecken. Lieder und Spielstücke. Mainz: Schott.

Stundenbilder zur rhythmischen Erziehung

Stundenbilder zur rhythmischen Erziehung 1972 (weitere Ausgaben)

Glathorn, Hans (1972): Stundenbilder zur rhythmischen Erziehung. Wolfenbüttel: Georg Köhne.

Tipps

KO = Konzept

LI = Lieder

FB = Familienbuch

MA = Material

Michael Dartsch, Claudia Meyer, Barbara Stiller

EMP

kompakt

**Kompodium der
Elementaren Musikpädagogik**

**Teil 2
HANDBUCH**

HELBLING

Innsbruck • Esslingen • Bern-Belp

Inhalt

Michael Dartsch, Claudia Meyer, Barbara Stiller

Einleitung --- 7

Claudia Meyer

Geschichte der EMP in Deutschland bis 1989 --- 11

Gründungsphase von Musikschulen in Deutschland und Verortung der vorschulischen Musikerziehung 13

Gründung der ersten staatlich geförderten Musikschulen in der Weimarer Republik und Musikpflege im Kindergarten 14

Vorschulische Erziehung und Übernahme der Musikschulen im Nationalsozialismus 15

Neuorganisation der Kindergärten und Musikschulen in der Nachkriegszeit 19

Entwicklung der Grundstufe an Musikschulen in der Bundesrepublik Deutschland 23

Nachkriegszeit bis 1970er-Jahre:

Von der „elementaren Musikerziehung“ zur Musikalischen Grundausbildung 23

Ende der 1960er- und 1970er-Jahre: Diskurs Musikalische Früherziehung 30

Exkurs: Kind und Kegel 40

1980er-Jahre: Etablierung der Grundstufe durch Musikalische Früherziehung (MFE) oder Musikalische Grundausbildung (MGA) 48

Professionalisierung durch Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften 53

Exkurs: Orff-Institut 55

Entwicklung der außerschulischen Musikerziehung in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) 60

Musikerziehung im Kindergarten 61

Musikalische Bildung und Erziehung im Vorschulalter an den Musikschulen der DDR 66

1980er-Jahre: Einrichtung von Musikunterrichtskabinetten und Kursen in Musikalischer Elementarerziehung 68

Claudia Meyer, Barbara Stiller

Geschichte der EMP in Deutschland von 1990 bis 2020 --- 81

Rückblicke auf die Situation der EMP zum Ende des 20. Jahrhunderts 84

Regionale Entwicklungen 86

Erweiterung der Grundstufe durch (instrumentale) Orientierungsangebote und Eltern-Kind-Musikangebote 97

Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik Deutschland (AEMP) 101

1993–1997: Gründungsphase 101

1998–2003: Fachliche Standortbestimmung und Profilierung 105

2004–2013: BA/MA-Studiengänge, Veränderungen im Berufsfeld, Ausbau von Kooperationen mit dem VdM und dem AMBR 108

2014–2020: Diskurs zum künstlerischen Selbstverständnis des Faches, Erweiterung von Berufsbildern und Netzwerken, Forschung in der EMP 109

Aspekte und Tendenzen der EMP im 21. Jahrhundert	111
Berufsfelderweiterung	111
Bildungspolitische Aspekte	114
Bologna-Entwicklungen im europäischen Hochschulraum	115
Demografischer Wandel	116
Digitalisierung	117
Gender	118
Inklusion	119
Projektarbeit	119
Qualitätsentwicklung	121
Fazit	122

Barbara Stiller

Studium, Fort- und Weiterbildung im Kontext hochschulpolitischer Überlegungen in der EMP --- **127**

Studiengang	129
EMP unter Aspekten der Hochschulentwicklung	131
EMP unter Aspekten der Lehr- und Studiengangsentwicklung	134
EMP unter Aspekten der Lehrqualität:	
Zentrale Dimensionen akademischer Bildung in EMP-Studiengängen	137
EMP unter Aspekten einer hochschuldidaktischen Kompetenzorientierung	140
Forschung und künstlerische Entwicklung	142
EMP im Rahmen der akademischen/wissenschaftlichen Weiterbildung und des lebenslangen Lernens	144
Fachkräftebedarf als Folge des demografischen Wandels	146
Formate der Fort- und Weiterbildung	146
Qualitätskriterien und Mindeststandards	148
Finanzierung	149
Fort- und Weiterbildung in Kontexten der EMP	150
Angebotsspektrum	151
Lehrmotivation von EMP-Dozentinnen und -Dozenten in der Fort- und Weiterbildung	154
Fazit	155

Claudia Meyer

Anthropologische Dimensionen --- **161**

Positionen der Pädagogischen Anthropologie im 21. Jahrhundert	165
Pädagogisch-anthropologische Dimensionen	166
Dimension Körper- und Leiblichkeit	167
Dimension Subjektivität/Individualität und Sozialität	173

Dimension Kulturalität	177
Resümee und Dimension Historizität	186

Michael Dartsch

Didaktik der Elementaren Musikpädagogik --- **189**

Grundlegende Aspekte der Allgemeinen Didaktik	191
Didaktische Konzeptionen in der Allgemeinen Musikpädagogik	195
Grundlegende Thesen einer Didaktik der Elementaren Musikpädagogik	197
1. These: Musik bereichert den Menschen. Legitimation und Ziele der Elementaren Musikpädagogik	197
2. These: Neben Spezialisierungsmöglichkeiten hat auch ein Angebot sein Recht, das eine Breite an Umgangsweisen umfasst. Gegenstand und Inhalte der Elementaren Musikpädagogik	202
3. These: Angebote der Elementaren Musikpraxis sind unabhängig von Alter und Voraussetzungen möglich und sinnvoll. Zielgruppen und Materialien	206
4. These: Angebote der Elementaren Musikpraxis profitieren von einem roten Faden. Dramaturgie und Methoden	211
5. These: Musikbezogenes Lernen in Angeboten der Elementaren Musikpraxis hat eine soziale Komponente. Interaktion und Ethik in der Elementaren Musikpädagogik	218
Aktuelle Perspektiven	224

Michael Dartsch

Psychologische Hintergründe --- **239**

Zur Relevanz der Psychologie in der Elementaren Musikpädagogik	241
Lernen	243
Begriff und Phänomen	243
Emotionales Lernen	244
Motorisches Lernen	248
Kognitives Lernen	255
Motivation	262
Begriff und Phänomen	262
Psychologische Theorien zentraler Motive menschlichen Handelns	263
Zentrale Motive und ihre Bedeutung für die Pädagogik	265
Entwicklung	270
Begriff und Phänomen	270
Ungeborene, Babys und Kleinkinder	272
Frühe Kindheit und Grundschulzeit	276
Jugend	278
Erwachsenenalter	281

Kommunikation	283
Begriff und Phänomen	283
Probleme der Kommunikation	284

Michael Dartsch

Berufsfelder der Elementaren Musikpädagogik in Deutschland _____ **297**

Überblick über die Berufsfelder	299
Musikschulen	299
Einrichtungen der Kindertagesbetreuung	302
Allgemeinbildende Schulen	306
Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Familienbildung, Kirchen und Amateurmusikvereine	308
Musikvermittlung und Projekte kultureller Bildung und Teilhabe	309
Fortbildung, Weiterbildung und Studium	310
Aspekte beruflicher Selbstständigkeit	312

Claudia Meyer, Barbara Stiller

EMP – Quo vadis? Fragen und Aufgaben für die Zukunft _____ **319**

Terminologische Diskurse	322
Abgrenzungen gegenüber simplifizierenden und vereinfachenden Zuschreibungen	322
Abgrenzungen gegenüber altersgebundenen Eingrenzungen	322
Transparenter Umgang mit missverständlichen Bedeutungszuweisungen	323
Diskurse zu einheitlichen Bezeichnungen für Praxisangebote im Berufsfeld	325
Diskurse zu unterschiedlichen Bezeichnungen für Praxisangebote im Berufsfeld	327
Künstlerische Entwicklung	328
Entwicklung der EMP-spezifischen künstlerischen Arbeit im Hochschulbereich	328
Infragestellen des zugrundeliegenden Kunstverständnisses	329
Künstlerisch ausgerichtete Didaktik	330
Theoretische Fundierung	331
Zugänge und Bedarfe in Bezug auf künftige Forschungsvorhaben	332
Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses	334
Positionierung innerhalb der Bildungs- und Hochschullandschaft bzw. im gesellschaftlichen Kontext	334
Internationalisierung	335
Verbesserung der Rahmenbedingungen	336

Schlagwortverzeichnis _____ **341**

Einleitung

Das vergleichsweise junge Fach Elementare Musikpädagogik hat in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder Publikationen hervorgebracht, die seine Entwicklung widerspiegeln und befruchtet haben. Darunter sind Sammelbände, Anschluss an Symposien ebenso wie Monografien, Zeitschriftenartikel, Bücher und Praxismaterialien. Ein Handbuch, das fachliche Grundlagen in einer gewissen Breite und Tiefe bündelt, fehlte bisher. Diese Lücke soll der vorliegende Band, der gemeinsam mit dem *EMP kompakt – Lexikon der Elementaren Musikpädagogik* schließen. Beide Bücher können unabhängig voneinander gelesen werden, bilden aber in ihrer gegenseitigen Ergänzung eine Einheit. Im *Lexikon* (→ [Link](#)) können durch die alphabetische Anordnung und die Kürze der Texte die gesuchten Informationen schnell gefunden und eingeholt werden. Das *Handbuch* behandelt zentrale Themen in systematischer Weise und zeigt Querverbindungen, die in einem Lexikon in dieser Weise und Ausführlichkeit nicht darstellbar sind.

Insgesamt beinhaltet das *EMP kompakt – Handbuch* acht Teile. Der erste und der zweite Teil befassen sich mit der *Geschichte der Elementaren Musikpädagogik in Deutschland*. Auch wenn der Studiengang schon seit in den 1970er-Jahren unter dem Namen Elementare Musikpädagogik entwickelt hat, ist es zum Verständnis des Faches notwendig, die ideelle und kulturelle Entwicklung von öffentlich geförderten Musikschulen, insbesondere der Vorschul- bzw. Grundstufe, wahrzunehmen. In der *Geschichte der EMP in Deutschland bis 1989* erfolgt eine besonders ausführliche Darstellung der vorschulischen musikalischen Erziehung und der Musikalischen Elementarerziehung der DDR sowie der Professionalisierungsbestrebungen im Hochschulbereich, da diese Aspekte bisher nur unzureichend aufgearbeitet sind. Die *Geschichte der EMP in Deutschland von 1990 bis 2020* setzt nach der Wiedervereinigung an und reicht bis in die Gegenwart. Für das 21. Jahrhundert wurden dabei die chronologische Darstellungswiese aufgegeben und in systematischer Form zentrale Aspekte, bildungspolitische Trends und Tendenzen unter Oberbegriffen herausgearbeitet.

Das dritte Kapitel geht auf das *Studium* sowie *Fort- und Weiterbildungen* in der Elementaren Musikpädagogik im Kontext hochschulpolitischer Überlegungen unter Aspekten der Hochschulentwicklung, Internationalisierung, Studiengangs- und Lehrpläne sowie Qualitäts- und Forschungsbestrebungen ein.

Im vierten Teil *Anthropologische Dimensionen* werden Erkenntnisse der Pädagogischen Anthropologie für die EMP zur Verfügung und zur Diskussion gestellt, wobei insbesondere die Dimensionen Körper- und Leiblichkeit, Subjektivität bzw. Individualität und Sozialität, Kulturalität sowie Historizität fokussiert werden.

Der fünfte Teil behandelt ausgehend von einer knappen Sichtung einschlägiger Ansätze und Konzeptionen aus der Allgemeinen Didaktik und der allgemeinen

Musikpädagogik zentrale Themen einer *Didaktik der Elementaren Musikpädagogik*. Im Einzelnen werden dabei Legitimationen und Ziele, Gegenstand und Inhalte, Zielgruppen und Materialien, Dramaturgie und Methoden sowie soziale und ethische Aspekte beleuchtet; aktuelle Positionen aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs erweitern die Perspektive.

Anschließend erfolgt im sechsten Teil ein Blick auf *Psychologische Hintergründe* der Elementaren Musikpädagogik. Nach Überlegungen zur Bedeutung der Psychologie für das Fach werden dabei Erkenntnisse und Modelle zu dem Themen Lernen, Motivation, Entwicklung und Kommunikation aufgearbeitet und für die Elementare Musikpädagogik angeboten.

Den verschiedenen *Berufsfeldern*, die sich seit Beginn des Faches erheblich erweitert haben, widmet sich das siebte Kapitel. Dabei werden unter anderem Institutionen vorgestellt, die für eine berufliche Tätigkeit im Bereich der Elementaren Musikpädagogik in Betracht kommen. Daneben finden auch Möglichkeiten selbständiger Arbeit Berücksichtigung.

Der abschließende achte Teil *EMP – Quo vadis?* dient einem Ausblick auf zentrale Fragen und Aufgaben für die Zukunft. Diese beziehen sich auf terminologische, künstlerische, wissenschaftliche, hochschul- und bildungspolitische Aspekte.

Ohne die Hilfsbereitschaft anderer Museen hätten wir das Handbuch nicht in dieser Form vorlegen können. Wir danken besonders Lehrenden der „ersten Generation“ für ihre bereitwillige Auskunft zur Geschichte der Form von Interviews. Namentlich gilt unser Dank in alphabetischer Reihenfolge Werner Baidinger, Ingrid Engel, Barbara Metzger, Franziska Pfaff, Michael Schabert, Werner Rizzi, Christa Schäfer, Gudrun Schmidt-Kärner, Marianne Steffen-Wielck und Karl-Heinz Zarius sowie Elias Betz, der sich für ein Probeinterview zur Verfügung stellte.

Außerdem möchten wir dem inzwischen leider verstorbenen Dr. Wulfgang von Grüner unseren Dank aussprechen. Er hat uns wertvolle Informationen und Materialien über die DDR-Zeit zur Verfügung gestellt (→ *Geschichte der Elementaren Musikpädagogik in Deutschland bis 1989*, S. 60ff.) und geholfen, die dortigen Entwicklungen besser nachvollziehen und verstehen zu können. Als Ansprechperson stand er immer zur Verfügung und hat sich über die Aufarbeitung und Würdigung der Impulse aus der DDR freuen können. Danken möchten wir ebenfalls Rainer Kotzian für Materialien und kritische Rückmeldungen zu Passagen über das Musikverständnis von Carl Orff (→ *Orff – Dimensionen*, S. 177 ff.; → *Lex. Orff*) sowie zu den Anfängen des Orff-Instituts (→ *Geschichte der Elementaren Musikpädagogik in Deutschland bis 1989*, S. 55ff.).

Auch im formalen Bereich wurden wir wunderbar unterstützt. Wir danken dem HELBLING Verlag für die engagierte Umsetzung und die gute redaktionelle Betreuung, Christian Fuhrhop für das Anlegen eines EMP-Stylesheets in der Datenbank *Zotero* sowie Roberto Meyer für seinen unermüdlichen „IT-Support“.

Nicht zuletzt sei all jenen gedankt, mit denen wir uns während des Schreibens im fachlichen Austausch befanden, die ihre Gedanken mit uns geteilt, uns wertvolle Impulse gegeben und die Entstehung des Projekts kritisch begleitet haben.

Nachdem die Texte dieses Buchs beim Verlag eingereicht wurden, brach die weltweite Corona-Pandemie aus. Deren Bedeutung für die EMP konnte nicht mehr aufgearbeitet werden. Unser Anliegen einer Selbstvergewisserung des Lesers scheint zum gegenwärtigen Zeitpunkt allerdings unvermindert aktuell und wichtig. Wir hoffen, dass die Texte des Handbuchs einen Beitrag zur Praxis und Theorie der EMP zu leisten vermögen und ihre Lektüre vielleicht sogar – als hilfreiche Alternative zu den erhöhten Zeiten vor dem Bildschirm – ein wenig Genuss bereiten kann.

Sommer 2020

Michael Dartmann, Claudia Meyer & Babara Stiller

Musterseite
www.helbling.com

Geschichte der EMP in Deutschland 1989

Die Geschichte der EMP in Deutschland ist bis zur Wiedervereinigung eng mit der ideellen und strukturellen Entwicklung von öffentlich geförderten Musikschulen und Kindergärten verbunden. Um die Vorstellungen im Eingangsbzw. Grundstufenbereich nach dem Zweiten Weltkrieg besser nachvollziehen zu können, werden Entwicklungen von der Weimarer Republik über die Zeit des Nationalsozialismus bis hin zur Neuorganisation der Musikschulen im geteilten Deutschland beschrieben. Eine besonders ausführliche Darstellung erfolgt bei der vorschulischen musikalischen Erziehung und der musikalischen Elementarerziehung der DDR sowie bei Professionalisierungsbestrebungen im Hochschulbereich, da diese Aspekte bis jetzt nur unzureichend aufgearbeitet sind.

Musterseite
www.helbling.com

Geschichte der EMP in Deutschland bis 1989

Das Hochschulfach Elementare Musikpädagogik entwickelte sich erst ab den 1990er-Jahren an Musikhochschulen und Musikakademien. Weitaus früher, noch der Zeitraum von der Weimarer Republik bis zur Wiedervereinigung im Jahr 1990 unter der Überschrift *Geschichte der EMP in Deutschland bis 1989* betrachtet wird, dann geschieht das, da das Fach vor allem im Berufsfeld nicht komplett entstanden ist, sondern an bewährte Traditionen angeknüpft und diese zum Teil übernommen hat. Dieses Vorgehen ist nicht unproblematisch und wird im zweiten Kapitel → *Geschichte der EMP in Deutschland 1990 bis 2020* (S. 81 ff.) thematisiert. Heutzutage gelten im Verständnis des Faches alle Altersstufen als Zielgruppe, vor der Wiedervereinigung stand hingegen die Arbeit mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter im Fokus elementarerzieherischer Bestrebungen. In den 1960er- und 1970er-Jahren etablierten sich in der Bundesrepublik Deutschland die musikalische Früherziehung und Musikalische Grundausbildung als Eingangsstufe an Musikschulen. In der Deutschen Demokratischen Republik fand die Musikziehung im vorschulischen Bereich überwiegend in staatlichen Kindergärten statt. Dort wurden in den 1970er-Jahren an den Musikschulen eine *Allgemeinmusikalische Vorkursverweisung* als Vorstufe zum Instrumentalunterricht eingeführt, sowie in den 1980er-Jahren erste Kurse in Musikalischer Elementarziehung in Musikunterrichtskabinetten eingerichtet (→ *Lex. Musikalische Elementarziehung*). Parallel zur Ausbildung von Lehrpersonen für den Grundstufenbereich seit dem Ende der 1970er- und zu Beginn der 1980er-Jahre eine Professionalisierung der Lehrkräfte, wobei in ost- und westdeutschen Musikschulen und Musikhochschulen unterschiedliche Ziele verfolgt wurden.

Gründungsphase von Musikschulen in Deutschland und Verortung der vorschulischen Musikerziehung

Die Geschichte der Musikpädagogik zur Wiedervereinigung Deutschlands ist eng mit der ideellen und praktischen Entwicklung von staatlich geförderten Musikschulen und Kindergärten in Deutschland verbunden. Lange vor der Verankerung in Lehrplänen existierten an Musikschulen Praxiskurse im Elementarbereich (Ribke 1994, 102) und in Kindergärten musikalische Angebote. Um die Anfänge besser verstehen zu können, werden daher im Folgenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und fachspezifische Diskurse von der Weimarer Republik über die Zeit des Nationalsozialismus bis zur Neuorganisation der Musikschulen und Kindergärten im geteilten Deutschland dargestellt.

Gründung der ersten staatlich geförderten Musikschulen in der Weimarer Republik und Musikpflege im Kindergarten

Richtungweisend für die Struktur an Musikschulen ist die Denkschrift *Musikerziehung und Musikpflege*, in der Leo Kestenberg 1921 Vorschläge für eine Reform des Musikunterrichts vom Kindergarten bis zur Berufsausbildung formuliert. Die folgenden Veränderungen werden in der Regel als „Kestenberg-Reform“ bezeichnet. In den Vorstellungen Leo Kestenbergs gab es drei Formen von Volksmusikschulen: die Singerschule, die Instrumentalschule und die rhythmisch-gymnastische Schule (Kestenberg 1921, 56). Dieser Entwurf der Dreiteilung wurde in der Weimarer Republik nicht umgesetzt, aber seine Vorstellungen der Aufgaben, Organisation und Finanzierung von Musikschulen sowie zur Ausbildung und künstlerischen Qualifikation der Lehrenden hatten entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Musikschulen. Als Referent für musikalische Angelegenheiten im preußischen Kultusministerium führte Leo Kestenberg in den 1920er-Jahren diverse Reformen der Musikerziehung und Musiklehrausbildung durch, die unter anderem die staatliche Musiklehrer-Prüfung zum Schutz gegen „Scharlatanerie“ und „Pfluserei“ beinhalteten, um der Qualitätssicherung des öffentlichen Musikunterrichts an Musikschulen und Konservatorien, aber auch des privaten Musikunterrichts zu dienen.

Im Jahr 1923 gründete Fritz Jöde die erste staatliche Jugendmusikschule in Berlin. In der Musikschule wurde der Instrumentalunterricht in Gruppen abgehalten und als Gegenentwurf zum privaten Einzelunterricht betrachtet, da die solistische Ausbildung seiner Ansicht nach den Zielen der Jugendmusikbewegung widersprach (Loritz 1998, 42). Stattdessen sollte der Unterricht die Schülerinnen und Schüler befähigen, das Singen auf Instrumenten zu begleiten und vor allem Kindern offenstehen, deren Familien wirtschaftlich nicht in der Lage waren, Privatmusikunterricht zu finanzieren.

Die Reform des Musikunterrichts traf auch den vorschulischen Bereich. Die musikalische Erziehung im Kindergarten sollte durch die Ausbildung der Kindergärtnerinnen in den Bereichen Gehörbildung, rhythmische Gymnastik, Kinderlied, Reigen, Kinderspiel und Improvisation professionalisiert werden (Kestenberg 1921, 17). Im Anschluss an die am 27. Dezember 1928 vom preußischen Kultusminister herausgegebenen *Richtlinien zur Musikpflege in den Seminaren und Lehrgängen und den dazugehörigen Erziehungsstätten für Kinder zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen*, fand vom 3. bis 5. April 1929 in Berlin erstmals eine eigenständige Tagung zum Thema Musikpflege im Kindergarten statt. Im gleichen Jahr veranstaltete das Institut für Erziehung und Unterricht auf Veranlassung des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung

„[...] einen staatlichen Lehrgang für Musiklehrer und -lehrerinnen der Kindergärtnerinnenseminare in Preußen. Der Arbeitsplan dieses Kurses, der die erste Veranstaltung dieser Art bildet, umfaßt die Gebiete: Stimm- und Chorsingen, Musikerziehung

(Methodik), Gehörbildung, Liedkunde, Rhythmik und Sprecherziehung.“ (Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1929, 285)

In der Weimarer Republik wurde intensiv über eine Kindergartenpflicht im letzten Jahr vor dem Schuleintritt diskutiert. Während die „entschiedenen Schulreformer“ sich für die Einbeziehung der Vorschule in das staatliche Schulwesen einsetzten, nahmen Kirchen und der Fröbelverein eine entgegengesetzte Position ein (J. Schäfer 1987, 116–118). In den Leitsätzen der Reichsschulkonferenz und später im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz wurde schließlich festgehalten, „dass die vorschulische Erziehung grundsätzlich das Recht und auch die Pflicht der Familie und der Kindergärten eine wertvolle, aber freiwillige Ergänzung der schulischen Erziehung (Konrad 2012, 128–130). Die Betreuungsquote in Kindergärten lag zum Ende der Weimarer Republik ca. 13 % (ebd., 146).

Vorschulische Erziehung und Übernahme der Kindertagesstätten im Nationalsozialismus

Auch im Nationalsozialismus wurde die Kindergartenpflicht mehrfach erwogen, gelangte aber nicht zur Umsetzung, da sie dem angestrebten Rollenbild der Frau als Mutter und Hausfrau widersprach. Die Geburtenzahlen sollten steigen und Arbeitsplätze für Männer geschaffen werden. Hierzu wurde die Einrichtung von Pflichtkindergartenplätzen als kontraproduktiv gesehen (Konrad 2012, 151–152). Entsprechend galt der Kindergarten als Notlösung. Im Idealfall kümmerte sich die Mutter um die Kinder im Vorschulalter. Bei sozialen oder erzieherischen Gründen wurde dem Kindergarten der Vorzug gegeben. Soziale Gründe lagen dann vor, wenn die Mütter erwerbstätig oder krank waren sowie bei eingeschränkten bzw. ungesunden Wohnverhältnissen oder Alleinerhaltung. Erzieherische Gründe waren Einzelkinder, Kinder die als schwach galten oder aus verrückten Ehen kamen sowie eine „politische Gefährdung“ durch ihre Umgebung (M. Berger 1986, 76). Die bestehenden Kindergärten wurden nach und nach in die Trägerschaft der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) überführt, dennoch konnten sich viele kirchliche Einrichtungen dem neuen Zugriff trotz hoher Einschränkungen und Behinderungen entziehen. In den kleinen *Volkskindergärten* der NSV, die die Kinder halbtags besuchten, standen körperliche Erleichterung und die nationalsozialistische Charakterbildung im Vordergrund. Durch Bilderbücher und Lieder wurden nationalsozialistische Werte vermittelt, so im Bereich von Soldatenliedern, der Stärkung rassistischen Empfindens und der Geschlechtsspezifischen Sozialisation (ebd., 56). Obwohl die vorschulische Erziehung in der nationalsozialistischen Ideologie durch die Mutter erfolgen sollte, wuchs die Anzahl der NSV-Kindertagesstätten im gesamten Reich von 3.000 im Jahr 1937 innerhalb von drei Jahren auf 20.000 (ebd., 81), wobei nicht geklärt ist, ob annektierte Gebiete und saisonale Einrichtungen wie Erntekindergärten, die

Geschichte der EMP in Deutschland von 1900 bis 2020

In den 1990er-Jahren etablierte sich die EMP bundesweit als Hochschulfach. Im folgenden Kapitel werden auf der Basis von Interviews mit Hochschullehrenden der ersten Generation regionale Schwerpunkte und Entwicklungen nachvollzogen. Der Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik Deutschland (AEMP) wurde 1994 gegründet, seitdem findet auf der Hochschuleebene ein regelmäßiger Austausch statt. Neben der traditionellen musikalischen Früherziehung und der Musikalischen Grundausbildung entstanden weitere Angebote im Berufsfeld, die sich auch auf andere Altersgruppen beziehen. Nach der Jahrtausendwende setzte sich die Erweiterung von Berufsbildern fort. Im Bereich der Hochschule wird der Studiengang durch die sogenannten Bologna-Konventionen im europäischen Hochschulraum geprägt. Zudem spielen bildungspolitische Aspekte, Themen wie Digitalisierung, Inklusion, Projektarbeit, demografischer Wandel, lebenslanges Lernen etc. eine zentrale Rolle für die Entwicklung der EMP zu Beginn des 21. Jahrhunderts.

Geschichte der EMP in Deutschland von 1990 bis 2020

Dieses Kapitel umfasst den Zeitrahmen von der Wiedervereinigung Deutschlands bis zur Gegenwart. Um historische Entwicklungslinien erkennen und bewerten zu können, bedarf es einer zeitlichen Distanz, die für die jüngere Vergangenheit nicht gegeben ist. Aus diesem Grund fiel für den vorliegenden Text die Entscheidung, auf eine chronologisch und linear argumentierte Darstellung des 21. Jahrhunderts zu verzichten. Stattdessen wird für die 1990er-Jahre die Situation der EMP zum Ende des 20. Jahrhunderts rückblickend beschrieben und für das 21. Jahrhundert werden Aspekte und Tendenzen unter zentralen Oberbegriffen herausgearbeitet, die aus gegenwärtiger Sicht als Bezugsrahmen wichtig zu sein scheinen. Das zusammengestellte Material später aus einer größeren Distanz, was möglicherweise auch chronologisch darzustellen und zu beurteilen sei, ist für die jüngere Generation vorbehalten.

Für die Standortbestimmung zum Ende des 20. Jahrhunderts wurden Interviews mit zehn Vertreterinnen und Vertretern der jüngsten Generation der an den Ausbildungsinstitutionen für die neuen Studiengänge verantwortlichen Lehrenden durchgeführt, um möglichst viele Perspektiven zu berücksichtigen. Mit dem Oral History-Verfahren wurde eine geschichtswissenschaftliche Methode gewählt, mündliche Erinnerungsinterviews mit Beteiligten und Beobachtern historischer Prozesse durchzuführen, um auf diese Weise retrospektive Informationen über mündliche Überlieferungen, vergangene Tatsachen, Ereignisse, Meinungen, Einstellungen, Werthaltungen oder Erfahrungen zu sammeln und auszuwerten (Geppert 1994, 313). In diesem Verfahren geht es um die Anerkennung der Aussagen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als wichtige historische Quellen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Erinnerung durch gesellschaftliche und individuelle Prozesse beeinflusst wird. Auch wenn die Aussagen der interviewten Personen als soziale Konstrukte verstanden werden, stellen sie bedeutsame und unverzichtbare Zeitdokumente dar. Für die Expertinnen- bzw. Experteninterviews haben sich in alphabetischer Reihenfolge Werner Beidinger, Ingrid Eick, Barbara Metzger, Franziska Pfaff, Maria Rebhahn, Werner Rizzi, Christa Schäfer, Gudrun Schmidt-Kärner, Marianne Steffen-Wittek und Karl-Heinz Zarius zur Verfügung gestellt¹.

Es schien es sinnvoll, die Interviews mit wenigen Leitfragen zu strukturieren, um eine hohe Flexibilität der Gesprächsführung zu ermöglichen und in hohem Maße individuelle Sichtweisen der Befragten zuzulassen. Die Leitfragen beziehen sich auf die künstlerisch-pädagogische Biografie der Lehrenden, auf die Entwicklung

1 Allen sei an dieser Stelle herzlich für ihre Bereitschaft und ihren Beitrag gedankt. Einige weitere geplante Interviews kamen aus verschiedenen Gründen nicht zustande.

und Etablierung des Hochschulfaches an der eigenen Hochschule, auf Vernetzungen mit Hochschullehrenden und Verbänden, auf eigene Erfahrungen im Praxisfeld sowie einen persönlichen Rück- und Ausblick. Die Interviews wurden mit dem Verständnis der Personen als Audioaufnahme aufgezeichnet, transkribiert und ausgewertet.

Rückblicke auf die Situation der EMP zum Ende des 20. Jahrhunderts

Man könnte sagen, die Musikpädagogik der 1990er-Jahre staue „in Zeichen des Pluralismus“ (M. Weber 1997).

„Die historische Entwicklung der Musikpädagogik ist demnach sprechend nicht von der klaren Abfolge verschiedener Konzepte, sondern von einem zunehmenden Nebeneinander gekennzeichnet. Sie bietet damit einen Spiegel unserer pluralistischen Gegenwart.“ (ebd., 54)

Dieses „Nebeneinander“ gilt nicht nur für die musikpädagogische Entwicklung im Umfeld der allgemeinbildenden Schule, sondern auch für die noch jungen Studiengänge MFE (Musikalische Früherziehung), MGA (Musikalische Grundausbildung), AME (Allgemeine Musikerziehung), ME (Musikalische Elementarerziehung) und EMP an deutschen Musikhochschulen, Konservatorien, Universitäten und Akademien. Bevor der Prozess von Annäherungen und Vereinheitlichungen beschrieben wird (→ *Arbeitskreis Elementar- und Musikpädagogik Deutschland (AEMP)*, S. 101 ff.), sei der Blick zunächst auf die Praxis an Musikschulen gelenkt: In den 1980er-Jahren etablierte sich der Grundstufenbereich durch die alternativen Angebote Musikalische Früherziehung (MFE) und Musikalische Grundausbildung (MGA) an öffentlich geförderten Musikschulen (→ *Geschichte der EMP in Deutschland bis 1989*, S. 48 ff.). Sowohl für die MFE als auch für die MGA lagen zu diesem Zeitpunkt für die Mitgliedschulen des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) verbindliche Lehrpläne vor, für die MGA bereits in einer früheren Fassung (Verband deutscher Musikschulen 1980; 1981), die im Laufe der 1990er-Jahre überarbeitet wurden (Verband deutscher Musikschulen 2011; 2012). Die Lehrpläne beinhalten Sachgebiete, Ziele und Arbeitsinhalte des Unterrichts.

In den 1990er-Jahren erhöhte sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der MFE erheblich, während sie im Bereich der MGA zurückgingen (Stippler 2011, 315). Zur Überbrückung zwischen der MFE und dem Instrumentalunterricht, der bislang nicht flächendeckend auf 6-jährige Kinder eingerichtet war, wurden neue Orientierungsangebote entwickelt und in den Arbeitshilfen *Neue Wege in der Musikschularbeit* (Verband deutscher Musikschulen 1996) und *Grundstufe an Musikschulen zur*

Verfügung gestellt (Verband deutscher Musikschulen 1999). Gebräuchliche Unterrichtswerke² (ebd., 42) waren in den 1990er-Jahren in der Reihenfolge der Erstausgaben für die MFE das sogenannte *Curriculum MFE* bzw. die Neuauflage unter dem Namen *Tina & Tobi, Rhythmisch-musikalische Erziehung, Musik und Tanz für Kinder MFE* und *Musikalische Früherziehung*³. Für die MGA werden die Unterrichtswerke *Musikalische Grundausbildung in der Musikschule, Musik und Tanz für Kinder MGA, Elemente – Instrumente* und als mögliches Bindeglied zwischen der MGA und instrumentalen bzw. Orientierungsangeboten *Der Musikwagen* genannt. Neben den VdM-Musikschulen bot Yamaha in seinen eigenen Musikschulen Kurse für Kinder vor dem Schuleintritt an. Das Yamaha-Lehrwerk „Hörbie und Tobi“ ist das einzige MFE-Konzept, das in diesem Alter schon *Harmonik* „auf dem Tasteninstrument vermittelt“ (Stippler 2011, 285).

Ob und in welcher Größenordnung die jeweiligen Unterrichtswerke eingesetzt wurden, lässt sich nur partiell rekonstruieren. Die vom VdM favorisierten verschiedenen Fassungen des *Curriculums* machten laut Statistik des VdM um 1990 etwa 50 % der eingesetzten MFE-Unterrichtswerke aus, die Alternativen zum Curriculum verzeichneten aber einen kontinuierlichen Anstieg (ebd., 315). Ob die statistischen Zahlen die Realität verlässlich abbilden, muss zumindest mit Blick auf die später entstandene Studie aus dem Jahr 2008 von Michael Stippler mit Vorbehalt betrachtet werden. Dort wird empirisch erhoben, dass *Musik und Tanz für Kinder MFE* in fast Dreiviertel der Gruppen eingesetzt und mit *Tina & Tobi* derzeit noch durchschnittlich eine von 18 Gruppen unterrichtet wird“ (Dahlmann 2008, 15). Während die Statistik des VdM für den gleichen Zeitraum angibt, dass 46,5 % der Kinder in der MFE Unterricht danach erhielten (ebd.). Bzgl. der Begründungen für verschiedene Unterrichtswerke liegt die Vermutung nahe, dass einerseits die Ausbildung der Lehrpersonen und andererseits die verschiedenen biographischen Hintergründe und Intentionen sowie das jeweilige Kultur-, Bildungs-, Kunst- und Musikverständnis der Hochschullehrenden die Unterrichtspraxis der Absentinnen und Absenten entscheidend prägten und immer noch prägen. Im Jahr 1995 schrieb Julius Ribke:

„Im Ausbildungsprozess hat das Fach an Musikhochschulen und Konservatorien die erste Ausbildungsphase hinter sich, so daß den Musikschulen in musikalischer und pädagogischer Hinsicht kompetente Lehrkräfte zugeführt werden können.“ (Ribke 1995: 9)

2 Die vollständigen bibliografischen Angaben zu den kursiv gesetzten Lehrwerken können dem Lexikon im Anhang → *Lexikonwerke und entsprechende Abkürzungen* (S. 630 ff.) entnommen werden.

3 Hierzu ist anzumerken, dass der VdM in den 1990er-Jahren die freie Wahl von Unterrichtsprogrammen ablehnt, da dadurch die Vergleichbarkeit der Unterrichtsinhalte nicht mehr gegeben sei. Bei den vier genannten Werken wird jedoch die Übereinstimmung mit dem Lehrplan gesehen und die Möglichkeit gegeben, damit zu arbeiten. Es wundert daher nicht, dass diese Unterrichtswerke 1999 die „gebräuchlichen“ sind (AEMP 2000, 4)

Studium, Fort- und Weiterbildung im Kontext hochschulpolitischer Überlegungen in der EMP

In diesem Kapitel wird die Elementare Musikpädagogik im Feld der Hochschuldidaktik verortet und als Facette der Hochschulentwicklungsforschung genauer betrachtet. EMP kann inzwischen an vielen europäischen Musikhochschulen mit Bachelor- und/oder Master-Abschluss studiert werden. Die Entwicklung des Studiengangs ist mit hochschulpolitischen Überlegungen zur Lehr- und Studiengangsentwicklung, Internationalisierung, Anerkennung und Qualitätsentwicklung ebenso eng verbunden wie mit bildungspolitischen Fragen zu kultureller, schulischer und früher Bildung. Neben dem Studiengang existieren in der EMP im Kontext des Lifelong Learning auch zahlreiche Fort- und Weiterbildungsangebote an Akademien und weiteren außerhochschulischen Institutionen, die ebenfalls näher beleuchtet werden sollen.

Mustereiseite
www.helbling.com

Studium, Fort- und Weiterbildung im Kontext hochschulpolitischer Überlegungen in der EMP

Studiengang

Der Bedarf an hochqualifiziert ausgebildeten Akademikerinnen und Akademikern ist für eine positive gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland insgesamt gegeben, dies trifft somit auch für Elementare Musikpädagogik. In 18 von 24 Musikhochschulen kann der Studiengang mittlerweile Doppeltfach mit Bachelor- (15) und Master-Abschluss (6) studiert werden (Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik Deutschland 2019a; Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik Deutschland 2019b). Darüber hinaus wird das Studium an vier Universitäten, einer Fachhochschule und vier Musikakademien als grundständiges Postgraduiendum angeboten (ebd.). Mit Ausnahme der Studienangebote in Nordrhein-Westfalen, dem Saarland und Bayern sind alle Studiengänge akkreditiert bzw. akkreditierbar. Die Entwicklung des künstlerisch-pädagogischen Studiengangs EMP variiert je nach Hochschulstandort und hochschulspezifischem Profil mit anderen Studienangeboten zwischen künstlerischer, kultureller, lehramtsbezogener und praktischer Bildung mehr oder weniger eng verbunden sein. Seit der Bachelor-/Master-Implementierung sind an mehreren Musikhochschulen wie beispielsweise in Lübeck oder Rostock grundständige EMP-Studiengänge neu entstanden. Dafür wurden an einigen Hochschulen sowohl Professuren als auch Mittelbaustellen umgewidmet, um die Notwendigkeit zu schaffen deren strategische Notwendigkeit sich aus einer Kombination aus gesellschaftlichen, hochschul- und bildungspolitischen Zusammenhängen begründen lässt.

In den vergangenen Jahren konnte sich die EMP an einigen Hochschulen als ein profilbildendes Studienangebot etablieren. Durch Synergien mit anderen Studiengängen, wie beispielsweise instrumentenpädagogischen Studienrichtungen oder Lehramtsstudiengängen für Musik, stellen EMP-Angebote eine Bereicherung für viele künstlerisch-pädagogische Studiengänge dar. Auffällig ist, dass insbesondere die Musikhochschulen in den östlichen Bundesländern an den Standorten Dresden, Leipzig, Weimar, Rostock sowie die Hochschule für Musik Hanns Eisler in Berlin keine grundständigen EMP-Studiengänge anbieten. Mitunter sind an diesen Hochschulen jedoch beispielsweise in Rostock oder Leipzig, EMP-Module wählbar, die von Studierenden anderer Studiengänge belegt werden können. Das Ziel solcher Zusatzangebote in Wahl- oder Wahlpflichtbereichen könnte die Option sein, Studierende auch jenseits musikpädagogischer Studiengänge für Unterrichtstätigkeiten zu sensibilisieren und sich als Hochschule womöglich aber auch politisch rechtfertigen zu können, dass sie sich offensiv für gesellschaftliche Belange in Bereichen der musikalischen Bildung engagieren.

Für die Hochschulentwicklungspläne der deutschen Musikhochschulen, welche neben allen Aufträgen zur Förderung des künstlerischen Nachwuchses ebenso zu musikalischer und kultureller Bildung verpflichtet sind, kann dies eine gesellschaftlich wichtige Säule bilden und für die Hochschulen einen unmittelbaren Beitrag zur Verankerung in der Stadt und der Region leisten. Ein Grund dafür ist, dass in EMP-Studiengängen entwickelte Konzepte zur Arbeit mit neuen Alters- und Zielgruppen mitunter recht unmittelbar auf einem Bewusstsein für gesellschaftliche Herausforderungen ihres direkten regionalen Umfelds basieren. Aktuelle Themen wie der demografische Wandel mit einer zunehmenden alternden Bevölkerung bei abnehmenden Geburtenraten und einer zusehends heterogenen und auseinanderdriftenden Generation Jugendlicher, welche in dieser Lebensphase heute mehr denn je gefordert sind, neben ihrer allgemeinbildenden sozialen und beruflichen Qualifizierung Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und eine persönliche Balance zwischen der eigenen Freiheit und ihrer sozialen Zugehörigkeit zu finden, spielen eine besondere Rolle (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, 9–11). Hinzu kommen gesellschaftliche Entwicklungen, welche die Digitalisierung sowie die Bekämpfung von Bildungsarmut mit sich bringen und in Bezug auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung der EMP-Studienprogramme in Bachelor, Master und Weiterbildung im weiteren Sinne ebenfalls von Bedeutung sein können. Im Optimalfall wären solch gesellschaftlich relevante Entwicklungsprozesse auch mit Forschungsfragen hinterlegt, jedoch sind sie in der EMP, nicht zuletzt aufgrund der überwiegend künstlerisch dominierten Messungen, insgesamt noch rar.

EMP ist ein ausschließlich auf Deutschland, Österreich und Schweiz beschränkter deutschsprachiger Studiengang. Trotz der mit dem Bologna-Prozess angestrebten Verdichtung des europäischen Hochschulraumes (European Higher Education Area – EHEA) zur Förderung der Studierenden- und Lehrendenmobilität ist der EMP bislang keine tragfähige Internationalisierungsstrategie gelungen. Auch wenn hierzulande Studierende gelegentlich für eine gewisse Zeit ins Ausland gehen und ausländische Studierende als Gaststudierende mittlerweile auch die EMP wählen, ist sie von der *Common Declaration of the Ministers/innen of Education and Science of the Member States of the European Union* (2009, 10) als *„one of the main challenges for the internationalisation of higher education in Europe“* (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2013, 7), der Vermutung nach, recht weit entfernt. Die Gründe dafür können gleichermaßen vielschichtig wie haneliegend sein: Eine Analyse der Mitglieder des AEMP zeigt, dass die Lehrenden überwiegenden Teilen deutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sind. Wenige Ausnahmen bilden ein EMP-Professor mit italienischer, einer mit österreichischer und eine Professorin mit US-amerikanischer Staatsangehörigkeit. Während mehrere deutsche Hochschulen und Universitäten insbesondere in den Masterstudiengängen Lehrangebote in englischer Sprache geschaffen haben, findet

die Lehre in der EMP bis heute ausschließlich in deutscher Sprache statt. Das gleiche gilt für die in der EMP verfassten Publikationen.

Neben den grundständigen Studiengängen existieren in EMP-Zusammenhängen im Kontext des berufsbegleitenden lebenslangen Lernens (Lifelong Learning) (LLL) vereinzelt auch Weiterbildungsstudiengänge wie beispielsweise *Musik in der Kindheit* (Leuphana Universität Lüneburg 2020) oder Bachelorangebote an Fachhochschulen wie beispielsweise *Musik in kindheitspädagogischen und sozialen Handlungsfeldern* im Rahmen von *Pädagogik der Kindheit* (Fachhochschule Bielefeld 2020). Darüber hinaus gibt es nahezu bundesweit eine Vielzahl an Initiativen zur Förderung des Musizierens in Kindertagesstätten und Grundschulen, welche auf der Ebene von EMP-nahen Fortbildungen wie beispielsweise der *Initiative Zukunftsmusiker – „Singende Kindergärten“* oder des in Nordrhein-Westfalen weit verbreiteten Programms *Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen* (dm 2019; JeKits-Stiftung 2019). Alle Fortbildungen im Rahmen solcher Initiativen eint, dass es sich um Angebotsformate handelt, die in Teilzeit und berufsbegleitend absolviert werden können und speziell an die Bedürfnisse der berufsbegleitend teilnehmenden und Arbeitgebenden angepasst sind (Stiftungsverband und McKinsey & Company 2019, 51). An anderer Stelle wird dies näher beleuchtet (→ [Lex. Initiativen und Programme für das Musizieren in Kindertagesstätten und Schulen](#) → [Lex. Fort- und Weiterbildungen](#)).

Im Folgenden wird das EMP-Studium unter Aspekten von Hochschulentwicklung, Lehrentwicklung, Lehrqualität, Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklungsforschung genauer betrachtet und auf der Ebene Formate der für die EMP relevanten Fort- und Weiterbildung diskutiert (weiter eingegangen).

EMP unter Aspekten der Hochschulentwicklung

Vor dem Hintergrund der rasanten Veränderungen, die globale Transformationen im digitalen, ökologischen und ökonomischen Wandel für das Lehren und Lernen an allen Hochschulen zukünftig mit sich bringen, müssen sich die für die Studiengangsentwicklung Verantwortlichen die Frage stellen, wie sie zukunftsfähige Lehr-/Lernszenarien arrangieren können, um Fortschritte aktiv mitgestalten zu können. Die Fragen betreffen Prognosen und Bildungstrends der Zukunft, ein Abwägen von Fachcurricula und generativen Konzepten, die Förderung spezifischer Lernumgebungen und Lernwerkzeuge, die Veränderung der Rollen von Lehrenden und Lernenden, eine Wertschätzung von Hochschulen als Orte in der Gesellschaft sowie die Frage nach relevanten Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert (Kerres et al. 2012, 285–290). Solche zentralen Prozesse der Hochschulentwicklung betreffen an allen Hochschulen ähnliche Globalthemen wie Qualitätsentwicklungsfragen zu Studium und Lehre, Beschäftigten und Studierenden, Forschung und künstlerischer Entwicklung, Hochschule und Gesellschaft, Gleichstellung und Diversität, Organisation und Infrastruktur, Weiterbildung etc. (ebd.).

Anthropologische Dimensionen

Anthropologische Vorannahmen über Menschen und deren Bestimmungen bieten Orientierungs- und Entscheidungshilfen für pädagogisches Handeln. Für die EMP, die sich als anthropologisch fundiertes Handeln versteht, wird in dem vorliegenden Beitrag der jüngere Diskurs der Wissenschaftsdisziplin Pädagogische Anthropologie aufgearbeitet. Dabei werden die Dimensionen Körper- und Leiblichkeit, Subjektivität bzw. Individualität und Sozialität, Kulturalität sowie Historizität in den Blick genommen, um musikpädagogisches Handeln zu reflektieren und Impulse, Fragestellungen und Konsequenzen für die Elementare Musikpädagogik zur Verfügung und zur Diskussion zu stellen.

Mustersseite
www.helbling.com

Anthropologische Dimensionen

Die Sichtweisen auf Lernende allen Alters haben weitreichende Konsequenzen für pädagogisches Handeln. Insofern ist es bedeutsam, sich darüber zu verständigen, welche Vorstellungen von Menschen in Erziehungs- und Bildungssituationen bestehen und welche Schlüsse daraus für pädagogische Situationen gezogen werden.

„Denn pädagogische Menschenbilder – von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und alten Menschen – sind für Erziehung und Bildung nicht nur von theoretischer, sondern vor allem von praktischer Relevanz. Sie enthalten deskriptive und vor allem normative Vorstellungen darüber, wie Entwicklungen verlaufen bzw. verlaufen sollen oder auch, was ihre Bestimmung ausmacht bzw. ausmachen soll. Sie enthalten damit auch Vorstellungen darüber, was etwa kindliche Erziehung und erwachsenengemäße Bildung sind, wozu sie dienen sollen und wie sie im Idealfall aussehen und. Pädagogischen Menschenbildern kommen im komplexen pädagogischen Geschehen Deutungs-, Orientierungs-, Praxis- und Legitimierungsfunktionen zu, weil sie Zuschreibungen ermöglichen, Erwartungen strukturieren, Handlungen präferieren und erzieherische Maßnahmen legitimieren.“ (Blaschke-Nacak et al. 2010a, 10)

Die Notwendigkeit, sich mit anthropologischen Grundlagen auseinanderzusetzen, formulierte Karl-Heinz Zarius bereits im Jahr 1985 als zentrale Aufgabe für die Musikalische Früherziehung:

„Voraussetzung für ein solches Unternehmen müssen die sorgfältige Beschreibung und detaillierte Untersuchung der bestimmenden Faktoren des Problemfeldes sein, die nur unter Einbeziehung anthropologischer, psychologischer und soziologischer Daten und Forschungen im allgemeinen wie im enger musikbezogenen Sinne erfolgen können.“ (Zarius 1985, 21-22)

In seinem Aufsatz weist er zudem auf die Gefahren der Abhängigkeit vom jeweiligen Zeitgeist und dementsprechenden gesellschaftlichen Interessen hin:

„Die Erziehungsbewegung stand bis weit in die siebziger Jahre in der Gefahr, [sic] anthropologischen Modellen zuzuneigen, die die Komplexität, die Sensibilität und die individuelle Gefährdung des kindlichen Lebens nicht in den Blick nehmen, sondern vermittelte Bedürfnisse (etwa der Schule, der Medienindustrie) als kindliche Bedürfnisse propagierten.“ (ebd., 42)

Zugleich sieht er, dass man sich im theoretischen Diskurs und in der Kindergartenpraxis zunehmend anthropologischen Fragestellungen und Reflexionen zuwendet:

„Die Chancen für die anthropologische Wende der Vorschulpädagogik stehen nicht schlecht. Die Vorschulerziehungsbewegung seit 1965 hat eine Entwicklung genommen, die man nur kritisch beurteilen kann. Aber zugleich hat sie ein Wissen über die Situation des Kindes in dieser Welt extensiv und intensiv generiert. Dieses Wissen müßte eigentlich jetzt schon ausreichen, um einen pädagogischen Kontext schaffen zu können, der es Kindern ermöglicht, unmittelbar zu erfahren, daß es einen Sinn hat, in dieser Zeit ein Kind zu sein.“ (ebd., 43)

Mit der Prognose, dass die Auseinandersetzung mit anthropologischen Fragestellungen an Bedeutung für den vorschulischen Bereich gewinnen würde, hatte Karl-Heinz Zarius in Bezug auf musikpädagogische Entwicklungen Recht. Juliane Ribke bezeichnet die Elementare Musikpädagogik in ihrem Grundlagenwerk *Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikalisch-erzieherisches Konzept* als anthropologischen Ansatz, weil sie den Menschen als Ausgangspunkt musikpädagogischen Nachdenkens ins Zentrum stellen möchte. Dabei bezieht sie sich nicht nur auf Kinder im Vorschulalter, sondern auf Menschen in allen Altersstufen:

„Wir bezeichnen den hier dargestellten Ansatz als anthropologischen, weil der Mensch, seine Entwicklung, seine Grundtendenzen und seine Bedürfnisse zunächst betrachtet werden, bevor die musikalische Diskussion aufgenommen, in strenger Abstimmung darauf geführt und in Hinblick auf die ethischen Konsequenzen dargelegt wird.“ (Ribke 1995, 9)

Im ersten Teil ihres Buches, dem mit dem Titel *Elementare Musikpädagogik im anthropologischen Bezug* überschriebenen, bezieht sie sich auf physiologische, entwicklungspsychologische und psychoanalytische Wissenschaftsdisziplinen. Das Primat des Außermusikalischen führt allerdings dazu, dass der musikalischen Ebene im Rahmen von Zielvorgaben für die Elementare Musikpädagogik zunächst nur eine nachrangige Bedeutung in einem überschaubaren Rahmen eingeräumt wird.

Der Linienverlauf der Wissenschaftsdisziplinen im Hinblick auf anthropologische Fragestellungen zu untersuchen, diese für die EMP auszuwerten und zentrale Prinzipien zu folgern, folgt auch Michael Dartsch wenn er schreibt: „Berücksichtigung der Konzepte unterschiedlicher Disziplinen: sowohl biologisch-ethologische als auch tierpsychologische, sowohl soziologische als auch philosophische Zugänge“ (Dartsch 2002, 315). Auch in seinem Buch *Mensch, Musik und Bildung*, welches ein ausführliches Kapitel zu anthropologischen Orientierungen enthält, geht er wie folgt vor: „Die Suche beginnt bei den Naturwissenschaften, fokussiert mehr und mehr den Menschen und führt über die Neurowissenschaften und die Kognitionswissenschaft

schließlich zur Psychologie, zur Erziehungswissenschaft und zur Soziologie“ (Dartsch 2010, 59).

Wenngleich die aufgearbeiteten Bezüge wertvolle anthropologische Aspekte für das Fach bereitstellen, bleiben sie doch individuelle Sichtweisen mit subjektiven Fokussierungen. Um für die EMP die Schwarmintelligenz einer ganzheitlichen Wissenschaftsdisziplin bzgl. anthropologischer Fragestellungen zu nutzen, liegt es nahe, Überlegungen aus der Pädagogischen Anthropologie zur Verfügung zu stellen, um kritisch und reflexiv mit gegenwärtigen und zukünftigen Annahmen über Menschen in der EMP umzugehen. Denn zentraler „Gegenstand der Pädagogischen Anthropologie sind der Mensch und seine Erziehungs- und Bildungsverhalten“ (Wulf und Zirfas 2014a, 9).

Positionen der Pädagogischen Anthropologie im 21. Jahrhundert

In der Pädagogischen Anthropologie werden seit Ende des 20. Jahrhunderts Positionen vertreten, die mit der Abkehr eines universalistischen Anspruchs auf *ein* verlässliches Bild vom Menschen in der Philosophie und Anthropologie einhergehen. Diese jüngere Entwicklung verdeutlicht Wulf in Wulf, indem er die Publikation *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie* folgendermaßen einleitet: „Vom Menschen soll die Rede sein. Doch wie? Denn es ist nie möglich von *dem* Menschen zu sprechen“ (Wulf 1997, 13). Wulf kritisiert die unzulässige Reduktion auf *den* singulären, europäischen, männlichen Menschen als Norm der Menschenbilder bis zum Ende des 20. Jahrhunderts gerügt hat. Stattdessen liegt für ihn die Aufgabe der Anthropologie darin,

„menschliche Lebens- Ausdrucks- und Darstellungsformen zu beschreiben, Gemeinsamkeiten und Differenzen herauszuarbeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede in Einstellungen und Meinungen, Imaginationen und Handlungen zu analysieren und so ihre Vielfalt und Komplexität zu erforschen“ (ebd., 13).

Die Einsicht in die Möglichkeit einer universellen oder normativen Anthropologie und vermeintlich anthropologischer Konstanten führte seit den 1990er-Jahren zu einem Paradigmenwechsel, nämlich zu einer reflexiven Anthropologie, die die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Wissens einschließt. Sowohl gegenwärtige als auch vergangene Erkenntnisse werden in Abhängigkeit zu den jeweils bestehenden Kontexten betrachtet. Die bewusst akzeptierte Vorläufigkeit anthropologischen Wissens wird, im Gegensatz zu früheren Auffassungen, nicht als Mangel, sondern als Gewinn gesehen, da damit eine Offenheit für anderes und weiteres Wissen einhergeht. Pädagogisch-anthropologisches Wissen konstituiert sich in verschiedenen,

auch widersprüchlichen Diskursen und ist durch Differenz, Diskontinuität und Pluralität, zunehmend auch im internationalen Kontext, gekennzeichnet. Für die pädagogische Anthropologie ergibt sich die Abkehr von einem einzigen, geschlossenen Menschenbild hin zu offenen Menschenbildern, in denen Aspekte und Dispositionen von Menschen identifiziert werden, für die ohne Anspruch auf Vollständigkeit (aber allen bekannten Umständen Geltung behauptet werden kann (Scheidt 1999; Zirkas 2004)).

Neuere Ansätze in der Pädagogischen Anthropologie stellen zunehmend nicht mehr die Frage nach *dem* Menschen, sondern nach Dimensionen, die für Erziehungs- und Bildungsprozesse von Menschen als konstitutiv betrachtet werden. Die Pädagogische Anthropologie umfasst keinen fest umgrenzten Zustandsbereich, sondern versucht, neue Fragestellungen zu entwickeln, Themen zu entdecken und in neuer Perspektive zu bearbeiten. Dabei ist sie durch eine „offene“ Geschichtlichkeit und Kulturalität gekennzeichnet, was bedeutet, dass das vermeintliche Wissen über andere Zeiten und Kulturen immer auch durch die eigene Geschichtlichkeit und Kulturalität mitbestimmt wird. Es geht also darum, dass sich anthropologische Zuschreibungen im Wandel der Geschichte stark verändern können und auch mit einer Vielfalt kultureller Selbstverständnisse verbunden sind. Um diese erklären und deuten zu können, ist es wichtig, eigene Perspektiven und partikulare kulturelle Referenzsysteme ebenso zu befragen wie historische. Dieser zeichnet sich pädagogisch-anthropologische Forschung immer auch durch eine selbstreflexive Ebene aus.

Da in der Pädagogischen Anthropologie nicht mehr die Frage nach einem leitenden pädagogischen Menschenbild im Zentrum steht, sondern die Frage nach Momenten, die für Erziehungs- und Bildungsprozesse als konstitutiv betrachtet werden, hat sich die Idee einer „Negativen Anthropologie“ durchgesetzt. Es wird also nicht mehr danach gefragt, was Menschen ausmacht, sondern danach, was nicht fehlen darf, was berücksichtigt werden muss, wenn kein eindimensionaler verengter Blick auf Menschen entstehen soll. Dabei müssen für pädagogische Prozesse verschiedene Dimensionen des Menschen in den Blick genommen werden. „Es sind wenigstens fünf Dimensionen, die dann in den Blick geraten: Leiblichkeit, Sozialität, Historizität, Subjektivität und Kulturalität des Menschen“ (Bilstein et al. 2003, 7).

Pädagogisch-anthropologische Dimensionen

Die nachstehend beschriebenen Dimensionen schließen jeweils mit einem Bezug zur Elementaren Musikpädagogik ab. Dabei wird in Analogie zur Negativen Anthropologie nicht danach gefragt, welche konkreten Handlungsanweisungen aus den jeweiligen Dimensionen ableitbar sind, sondern danach, was im musikpädagogischen Kontext berücksichtigt werden muss, wenn in der EMP kein eindimensionaler verengter Blick auf Menschen entstehen soll.

Didaktik der Elementaren Musikpädagogik

Wie in anderen Fächern sind auch in der Elementaren Musikpädagogik immer wieder Überlegungen zu Zielen, Inhaltsbereichen, Methoden und Materialien angestellt worden. Diese sollen hier aufgeführt werden. Dabei stehen zunächst Ansätze aus der Allgemeinen Didaktik und aus der Allgemeinen Musikpädagogik im Fokus. Im Anschluss hierauf wird anhand grundlegender Thesen zentralen Fragen einer Didaktik der Elementaren Musikpädagogik nachgegangen. Zu bedenken ist, dass sich Überlegungen zur Didaktik häufig auf bestimmte Altersgruppen beziehen. Neben Überlegungen zur Arbeit mit bestimmten Zielgruppen soll es hier jedoch vor allem um altersübergreifende Grundlagen gehen.

Mustersite
www.helbling.com

Didaktik der Elementaren Musikpädagogik

Grundlegende Aspekte der Allgemeinen Didaktik

Didaktik wird dasjenige Teilgebiet der Erziehungswissenschaft genannt, in dem es um Lehren und Lernen geht (Jank und Meyer 2002, 14; Kattmann und Minchke 2004, 13; Lehner 2009, 10). Da Lehren und Lernen auch für die Elementare Musikpädagogik zentral sind, sollten allgemeine Überlegungen hierzu auch für ihren Bereich fruchtbar sein. Daher werden hier zunächst mögliche grundsätzliche Orientierungen vorgestellt. Es schließt sich ein Blick auf die allgemeine Didaktik als übergeordnete Disziplin an; dabei geht es um didaktische Orientierungen, die zunächst innerhalb der Schulmusik diskutiert wurden, die aber auch in der Elementaren Musikpädagogik eine Resonanz gefunden haben. Schließlich wird ausführlicher auf spezielle Thesen für die Elementare Musikpädagogik eingegangen.

Werden in der Didaktik Faktoren benannt und untersucht, die mit Lehren und Lernen zusammenhängen, so könnte man von deskriptiven didaktischen Theorien oder Modellen sprechen. Als charakteristisch für die Didaktik wird man jedoch normative Vorstellungen vom Lehren und Lernen bezeichnen können, mithin liefert die Didaktik Entwürfe für gelingendes Lehren und Lernen. Die normative Basis solcher Konzepte und Modelle, also der Maßstab für das Gelingen, kann in der Ethik, in der Politik, in einer Orientierung an bestimmten Zwecken oder in originär pädagogischen Erwägungen liegen – oder auch eine Mischung aus solchen Quellen gespeist werden. Im Folgenden sollen einige bedeutende Ansätze kurz vorgestellt werden, an denen unterschiedliche Orientierungen deutlich werden.

In der Allgemeinen Didaktik ruht sich etwa Wolfgang Klafki mit seinem Ansatz der *bildungstheoretischen Didaktik* am pädagogischen Zentralbegriff der Bildung aus. Es geht ihm in seinem Konzept der „doppelseitige[n] Erschließung“ darum, dass sich Menschen ein Stück Welt erschließen und gleichzeitig selbst für die entsprechenden Aspekte der Welt erschlossen werden (Klafki 1965a, 43). Gerade das Verhältnis zu Selbst und Welt wird immer wieder zur Bestimmung des Bildungsbegriffs herangezogen (Lorenz 1994, 69; Gudjons 1995, 199; Liegle 2003, 17). Klafki kommt es nun darauf an, dass der Unterrichtsstoff für solche Bildungsprozesse geeignet ist, indem er paradigmatisch allgemeine Inhalte, Einsichten und Erfahrungen sichtbar macht, sodass die Lernenden durch ihn bestimmte Kategorien der Wirklichkeit gewinnen können (Klafki 1965a, 43; Klafki 1965b, 122). In diesem Sinne spricht er denn auch von „kategoriale[r] Bildung“ (Klafki 1965a, 44). Die Beispielhaftigkeit der Unterrichtsstoffe fasst Klafki an anderer Stelle auch mit Begriff des „Elementaren“ (Klafki 1964). Schließlich sollen diese eine Bedeutung sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft der Lernenden haben (Klafki 1965c, 136–137).

Demgegenüber stellt für die *lerntheoretische Didaktik* Paul Heimanns der ebenfalls pädagogisch bedeutsame Begriff des Lernens den zentralen Bezugspunkt dar (Heimann 1962). Heimann geht davon aus, dass die Kategorien einer bildungsorientierten Didaktik in ihrer Allgemeinheit „für die didaktischen Entscheidungen des Schulalltags *folgenlos* bleiben“. Kritisiert werden die ideologische Bindung sowie die „Unschärfe und Vieldeutigkeit“ des Bildungsbegriffes (z. B. Bräutigam), weshalb dieser für Heimann letztlich „ungeeignet ist, auf ihm eine praktikable Didaktik aufzubauen“. Stattdessen hält er eine Orientierung an der Lernforschung für fruchtbar, die insbesondere für die „Frage nach den *methodischen Strukturen* eines Unterrichtsverlaufs“ greift (ebd., 146–148). Hier bezieht sich Heimann ausdrücklich auf die 1957 zum ersten Mal verlegte *Pädagogische Psychologie Lehrens und Lernens* von Heinrich Roth, der aus einer pädagogischen Auswertung einschlägiger psychologischer Ansätze Hilfen zur Motivierung des Lernens, zur Überwindung von Lernschwierigkeiten, zur Lösungsfindung sowie zur Ausübung, Einprägung und Übertragung angestrebter Tätigkeiten entwickelt (Roth 1983, 17–18). Daneben fragt Heimann nach Lernintentionen und nach der Inhaltlichkeit des Unterrichts. Bezüglich der Intentionen unterscheidet er Kenntnisse zur Daseins-Erhellung, Anmutungen zur Daseins-Erfüllung und Fähigkeiten zur Daseins-Bestimmung, Inhalte können sich für ihn als „*Wissenschaften, Techniken oder Pragmata*“ präsentieren (Heimann 1962, 155–157). Wenn Heimann vom „in den Wissenschaften und Künsten sich anbietenden ‚Lernpotential‘“ spricht (ebd., 158), wird deutlich, dass er die Künste diesbezüglich auf eine Stufe mit Wissenschaften stellt.

Beide vorgestellten didaktischen Ansätze wurden im Laufe der Zeit dahingehend weiterentwickelt, dass auch ethische und politische Aspekte Eingang fanden. Beispiele für ethische und politische Wertebinden sich zunächst in der *kritisch-konstruktiven Didaktik* Klafkis, der Wertentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik. Diese orientiert sich ihm zufolge am Ziel der Befähigung aller Kinder und Jugendlichen zu wachsender Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1995, 95). Dabei geht Klafki davon aus, „daß die Wirklichkeit der Gesellschaft und ihrer Bildungsinstitutionen jener Zielsetzung vielfach nicht entspricht“ (ebd.), müsse die Didaktik

„einerseits die Lernungsweisen solcher Hemmnisse, die dem Lehren und Lernen im Sinne der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entgegenstehen, und ihre Ursachen untersuchen bzw. zur Sprache bringen, und [...] andererseits Lehr- und Lernprozesse erproben und erforschen, die geeignet sind, jene Fähigkeiten soweit wie möglich zu entwickeln.“ (ebd., 95–96)

Die Weiterentwicklung des lerntheoretischen Ansatzes, die *lehrtheoretische Didaktik* wurde vor allem von Wolfgang Schulz betrieben (Kron et al. 2014, 93). Sie stellt zunächst ein Planungsraster zur Verfügung, das mit den Unterrichtszielen, der

Ausgangslage, der Erfolgskontrolle und den Vermittlungsvariablen zentrale Felder, über die sich die Lehr-Lern-Gruppe zu verständigen hat, deskriptiv benennt (Schulz 1981, 80). Schon wenn dies alles vor dem Hintergrund der jeweiligen „institutionellen Bedingungen“ sowie der „Produktions- und Herrschaftsverhältnisse“ (ebd., 81) gedacht wird, klingt eine politische Dimension an. Deziert geht es nicht um eine Unterrichtsplanung, die „emanzipatorisch relevant“ ist (ebd., 23). Die ins Spiel gebrachten Werte Kompetenz, Autonomie und Partizipation überschneiden sich mit denen Klafkis. Weiter gehen „Vorstellungen von menschenwürdiger unterrichtlicher Interaktion“ (ebd., 11) in das Modell ein.

Damit berührt sich dieses mit einem dritten bedeutenden Ansatz, der *kommunikativen Didaktik*. Auch hier ist von „emanzipatorischem Lernen“ die Rede, auch hier geht es um „den didaktischen Bezug einer Fähigkeit auf Selbst- und Mitbestimmung“ (Winkel 2011, 51). Wenn schließlich Kommunikation „Emanzipation und Solidarität sind untrennbar“ (ebd.), sind alle 7 Begriffe Klafkis genannt. Als „Grundwerte“ erscheinen „Demokratisierung und Partizipation“, als oberstes Lernziel „Wahrheit und Menschlichkeit“ (ebd., 49). Über die Aspekte der Vermittlungen, der Inhaltlichkeit, der Beziehungen und der Störhaftigkeit soll der Unterricht kritisch analysiert werden (ebd., 50). Aber auch dieser Ansatz will „die Komplexität des Unterrichts *deskriptiv-empirisch* erfassen“, um dann „die Baugesetze und Baupläne unterrichtlicher Prozesse hermeneutisch zu erschließen“ und schließlich aus einem kritischen Impetus heraus zur Verknüpfung der Praxis beizutragen (ebd., 50–51).

Die jüngere *konstruktivistische Didaktik* orientiert sich zunächst weniger an Werten als an dem, was – aus konstruktivistischer Perspektive – in der pädagogischen Arbeit überhaupt nur möglich ist. Eine deskriptive Komponente dieses Ansatzes beruht demnach in der Annahme, dass Menschen ihr Wissen nicht einfach übernehmen, sondern selbstständig konstruieren. Daher werden Prozesse der Konstruktion, der Rekonstruktion und der Dekonstruktion angeregt (Reich 2006, 182–188). Dass Schülerinnen und Schüler schließlich eigenes Wissen konstruieren, stellt dabei aber wieder eine pädagogische Zielvorstellung dar. Diese kann zusätzlich mit dem ethischen Anspruch verbunden sein, Lernende nicht manipulieren, sondern ihnen die Möglichkeit zur Selbstbestimmung lassen zu wollen. Dahinter stehen letztlich die Anerkennung und Wertschätzung sowie die Bereitschaft zu unterstützen und fördern (ebd., 21–22, 40).

Die Konzepte des großen Bildung, Lernen, Kommunikation, Emanzipation und Konstruktion sind nicht nur für die Schule, sondern auch für die Erwachsenenbildung (Andragogik) geltend gemacht worden. Zeitgleich mit der Entstehung der lerntheoretischen Didaktik entwickelte Robert M. Gagné zunächst für das Lernen beim Militär einen Ansatz systematischer Lernplanung (Gagné 1962), dem sich auch Leslie J. Briggs anschloss und der unter dem Namen *Instructional Design* bekannt ist. Der Terminus bezeichnet einen Prozess, der von der Analyse der Lernbedarfe und Ziele

über die Entwicklung eines Lehrsystems sowie von Lernmaterialien und Lernaktivitäten bis hin zur Überprüfung und Revision reicht (Briggs 1979, xxiv; Schellhammer 2017, 56). Die entsprechende didaktische Ausrichtung ist vor allem durch das E-Learning sehr bedeutsam geworden (Schellhammer 2017, 55). Barbara Schellhammer vermutet, dass sie auch den Bologna-Prozess geprägt hat, der ja ganz wesentlich durch eine Output-Orientierung gekennzeichnet ist (ebd., 56). In diesem Zusammenhang ist nicht zuletzt an die Kompetenzorientierung zu denken, die in der Beschreibung der *Learning Outcomes* beinhaltet und in der Literatur auch mit bestimmten Lehrschritten und Methoden sowie mit entsprechenden Prüfungsformen in Verbindung gebracht wird (Brendel et al. 2019, 45–47, 124–136, 136–139, 109–110). Die Ähnlichkeit mit dem Instructional Design ist hier unverkennbar. Der Kompetenzbegriff hat nicht nur für die Erwachsenenbildung, sondern im gesamten Bildungssystem eine immense Bedeutung gewonnen. Er impliziert ein Set von Kenntnissen, Fähigkeiten und Bereitschaften zum Handeln in einem bestimmten Feld (Heymann 2001, 7; Weinert 2002, 27–28) sowie einen sukzessiven, längerfristigen Prozess (Bonsen und Hey 2006, 4) und schließlich auch Überprüfbarkeit (Klimek 2004).

Wird in alledem eine Orientierung am Lernen in der Erwachsenenbildung greifbar, so finden sich dort aber auch Einflüsse des Emanzipationsgedankens, die – während auch die bildungstheoretische und die lerntheoretische Didaktik politische Zielvorstellungen aufnehmen und weiterentwickelt werden – in einer *Emanzipatorischen Erwachsenenbildung* ihren Ausdruck finden (Nolda 2008, 25–27). Daneben stellt auch Bildung eine wichtige Orientierungspolung für die Erwachsenenbildung dar. Schellhammer nennt etwa Selbstbestimmung, Selbststeuerung, Kreativität und Ermöglichung als zentrale erwachsenenbildungstheoretische Prinzipien (Schellhammer 2017, 52). Wichtig ist dabei eine Sensibilität für die Bedürfnisse der Lernenden und der Gruppe (ebd.) – an anderer Stelle wird auch von „Teilnehmerorientierung“ gesprochen (Nolda 2008, 42, 116–117); hierin wird die Orientierung auch eine ethische Kategorie gesehen (ebd., 117). Selbstreguliertes Lernen aufseiten der Erwachsenen korrespondiert mit einem *Coaching* aufseiten der Erwachsenenbildnerin oder des Erwachsenenbildners, das „Wege aufschließen, Bedeutung vertieft und hilft, Bildungsvorhaben kritisch zu überprüfen“ sowie auf Selbstbestimmung abzielt (Schellhammer 2017, 74–88). Geht Erwachsenenbildung von den individuellen Deutungen der Menschen aus, nähert sie sich schließlich auf diesem konstruktivistischen Ansatz an (Nolda 2008, 34–42):

„Die Erwachsenenbildung ist Deutungsarbeit. Vorhandene, biographisch überlieferte und bewährte Deutungen werden durch die Präsentation, den diskursiven Vergleich und die Verschränkung mit ‚neuen‘ Deutungsperspektiven zu – wieder – viablen Deutungen entwickelt, ein ‚Perspektivenmanagement‘, das hohe Anforderungen an die pädagogische Professionalität stellt.“ (Arnold und Siebert 2003, 148)

Psychologische Hintergründe

Als pädagogische Disziplin knüpft die Elementare Musikpädagogik an vielerlei theoretische Bestände aus der Psychologie an. Zunächst sind lernpsychologische Grundlagen in didaktischer Hinsicht hilfreich, um das Verständnis von Lernprozessen. Motivationspsychologische Ansätze liefern Informationen menschlicher Grundbedürfnisse, die auch in der Elementaren Musikpädagogik im Blick zu behalten sind. Unabdingbar für ein Fach, das Menschen jeden Alters adressiert, ist eine Orientierung an der Entwicklungspsychologie. Die Beziehung zwischen Lehrperson und Gruppenmitgliedern, aber auch die Prozesse innerhalb der Gruppe können mithilfe der Kommunikationspsychologie erhellt werden.

Mustersseite
www.helbling.com

Psychologische Hintergründe

Zur Relevanz der Psychologie in der Elementaren Musikpädagogik

Die Elementare Musikpädagogik lässt sich als Teildisziplin der Musikpädagogik verstehen, diese wiederum als Teildisziplin der Pädagogik – die „in der und hochschulpolitisch einschlägige Bezeichnung“ (Papenkort 2018) – der *Erziehungswissenschaft*. Folglich wird die Beziehung der Elementaren Musikpädagogik zur Psychologie bestimmt durch das generelle Verhältnis der Disziplin der Erziehungswissenschaft und Psychologie.

Nicht nur die Erziehungswissenschaft und die Psychologie als Disziplinen blicken bereits auf eine mehrere Jahrhunderte lange Geschichte zurück, auch für ihr Verhältnis zueinander trifft dies zu (Lassahn 1995, 15; Topf 2004, 192). Grundlage der vorgestellten Erziehungslehre in Jean-Jacques Rousseaus 1762 erschienenem, epochemachendem Werk *Émile, ou de l'éducation* (Roussseau 1824) ist seine Sicht auf die Entwicklung von Kindern (Lassahn 1995, 15) – aus heutiger Sicht könnte man von einer entwicklungspsychologischen Theorie sprechen. Emile widmete sich etwas später Johann Friedrich Herbart dem Verhältnis der beiden Disziplinen. In seinem *Umriß pädagogischer Vorlesungen* von 1835 studierte er: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Erziehung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse“ (Herbart 1984, 5). Für Herbart ist die Psychologie demnach für die Verwirklichung philosophisch begründeter pädagogischer Ziele unabdingbar. Er bringt diese Aufgabe mit Beobachtung und Erfahrung – also Empirie – in Verbindung (ebd.).

Wie es bereits bei Herbart anging, kann man die Psychologie heute grundsätzlich als eine der Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft verstehen. Dabei hat es die Erziehungswissenschaft unter anderem auch mit „Themen und Resultate[n], Methoden und Perspektiven“ (Papenkort 2018) der Psychologie zu tun. Die Schnittflächen der beiden Disziplinen stehen einerseits im Zentrum der Pädagogischen Psychologie, einer Teildisziplin der Psychologie, welche insbesondere in den letzten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts einen rasanten Aufschwung im akademischen Feld genommen hat (Rost 2010a, IX). Als „zwischen Psychologie und Erziehungswissenschaft angesiedelte Grenzdisziplin“ (Krapp 2004, 392) versteht sie sich nicht als „weniger „eindeutig als eine Subdisziplin der Psychologie“ (ebd.). Andererseits werden die Schnittflächen innerhalb der Erziehungswissenschaft behandelt, wenn es dort etwa um Themen wie Lernen, Motivation, Entwicklung, Persönlichkeit oder Kommunikation geht. In diesem Fall kann namentlich dann von Schnittflächen gesprochen werden, wenn all jene Themen mit empirischen Methoden beforscht werden, sodass die empirische Pädagogik als Pendant der Pädagogischen Psychologie

erscheint (Rost 2010b, XIII). Die Pädagogische Psychologie nimmt sich pädagogisch relevanter Themen an und untersucht sie – ihrer Fachlichkeit entsprechend – mit den für die Psychologie charakteristischen empirischen Methoden. Die empirische Pädagogik übernimmt jene in der Psychologie relevanten Methoden und überträgt sie – ihrer Fachlichkeit entsprechend – auf für sie charakteristische Themenfelder.

Diese Themenfelder sind per se auch für pädagogische Subdisziplinen von Bedeutung. Denn da die Erziehungswissenschaft sich durch einen spezifischen Gegenstand auszeichnet – „eine Praxis, die mit Grundbegriffen identifiziert wird, zu denen immer Erziehung und Bildung einschließlich Unterricht gehören“ (Papenkort 2018) – und dadurch von anderen Disziplinen abhebt, werden auch ihre Subdisziplinen erst durch diesen Gegenstand beziehungsweise bestimmte Facetten desselben zu pädagogischen Subdisziplinen. Die Themen an der Schnittfläche zwischen Erziehungswissenschaft und Psychologie sind alle in ihrer Weise mit dem spezifischen Gegenstand der Erziehungswissenschaft verbunden und lassen sich auch auf diejenigen Ausschnitte der pädagogischen Praxis beziehen, die den Subdisziplinen zugrunde liegen.

So hat gerade auch in der Musikpädagogik die empirische Forschung mit an die Psychologie angelehnten Methoden in den vergangenen Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen (Kopiez 2018). Analog zu den angeführten Schnittflächen zwischen Erziehungswissenschaft und Psychologie wird hier auch vom „Schnittfeld zwischen Musikpädagogik und Musikpsychologie“ (S. 62) gesprochen. Schon seit einiger Zeit liegen Publikationen vor, die einen aus psychologischer Sicht auf den Instrumentalunterricht geschaut werden (z. B. 2000, Mitzschenrich 2008). In Überblickswerken werden Themen an der Schnittfläche von Erziehungswissenschaft und Psychologie auch auf die Musik bezogen erörtert: Zu denken ist hier an den neueren Sammelband zum *Musiklernen* von R. Röbbke (2018) als fachspezifische Abhandlung des Themas Lernen im Buch *Motivieren mit Musik* (Petrat 2007) zum Thema Motivation und die Monographie *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (Gembris 1998) mit ihren vielfältigen Bezügen zur Entwicklungspsychologie sowie zur musikbezogenen Entwicklung in der Kindheit auch *Spiel und Nachahmung der Psychologie* Stefanie Stadler Elmer (Stadler Elmer 2000). Wenngleich es hierbei insgesamt an expliziten Bezügen zur Elementaren Musikpädagogik mangelt – eine Ausnahme bildet der Text von Anne Steinbach im Band *Musiklernen* (Steinbach 2018) – ist es evident, dass all jene Themen auch hier relevant sind. Von einer psychologischen Durchdringung solcher Themen sollte das Fach genauso profitieren können, etwa die Instrumentalpädagogik. Dementsprechend häufig wurde in Fachbüchern und Lehrwerken der Elementaren Musikpädagogik denn auch auf psychologische Theorien oder Erkenntnisse – dabei explizit auch auf Lernen, Motivation und Entwicklung (etwa Dartsch 2010, 109–120, 280–284, 120–131) – Bezug genommen (→ *Lex. Psychologische Aspekte*). Insbesondere hat sich Juliane Ribke auf

entwicklungspsychologische (Ribke 1995, 39–66) und tiefenpsychologische (ebd., 192–197) Modelle bezogen. Auch wurde für die Elementare Musikpädagogik ein gewisses Spektrum von Resultaten aus der Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre aufgearbeitet (Dartsch 2007a). Im Folgenden sollen nun in der Reihe nach wichtige Schnittfelder zwischen Erziehungswissenschaft und Psychologie in ihrer Bedeutung für die Musikpädagogik, speziell die Elementare Musikpädagogik, überblicksartig beleuchtet werden. Aufgrund der Vielfalt unterschiedlicher Lernvorgänge wird das Lernen hierbei den größten Raum einnehmen, während anderen Themen stärker zusammengefasst werden.

Lernen

Begriff und Phänomen

Lernen wird im täglichen Leben als Erwerb von Können oder Fertigkeiten verstanden (Bredenkamp 1997, 280). In der Psychologie ist dieses in einem Zusammenhang mit den Begriffen des Verhaltens und der Erfahrung sprichbar, etwa indem Lernen als Veränderung des eigenen Verhaltens durch Erfahrung bestimmt wird (Joerger 1987, 15; Gage und Berliner 1996, 231). Reifungsprozesse, Ermüdung, Erkrankungen sowie Wirkungen von eingenommenen Substanzen verändern zwar ebenfalls das Verhalten, dürfen damit aber nicht als Lernen nachgelten (Joerger 1987, 17). Allerdings muss sich Gelerntes nicht sofort in Handlungen zeigen, wohl aber sollte es zur Möglichkeit neuen Verhaltens führen. Dies tritt auch für das Erlangen neuen Wissens zu, denn dieses kann vom Moment der Erwarbens an in das Verhalten Eingang finden – und sei es zunächst nur, dass Schülerinnen und Schüler nach dem Lernen eine gewisse Antwort auf eine bestimmte Frage geben können, die ihnen vorher nicht zur Verfügung stand. Ein gangbarer Weg ist daher, Lernen als Veränderung des Verhaltenspotenzials aufgrund von Erfahrung zu definieren, wie es die Psychologin Hilde Haider tut, die überdies das Kriterium einer gewissen Langfristigkeit ins Spiel bringt (Haider 2019). Andernfalls müsste man auch dann, wenn etwas nur für wenige Augenblicke „hängen bleibt“, von Lernen ausgehen, was ebenfalls denkbar scheint. Joachim Hoffmann und Johannes Engelkamp bestimmen Lernen als „Änderungen in verhaltenssteuernden Strukturen in der Folge individueller Erfahrungen“ (Hoffmann und Engelkamp 2019, 2).

Auf welcher Ebene gehen mit dem Lernen Veränderungen in bestimmten Verhaltensstrukturen einher (Haider 2019). Dass sich auch musikbezogenes Lernen tatsächlich in dieser Form ablesen lässt, zeigen Ergebnisse von neurowissenschaftlichen Untersuchungen mit bildgebenden Verfahren (Schlaug et al. 1995; Jäncke 2001; Gaser und Schlaug 2003; Altenmüller 2018, 306–310; → [Lex. Neurowissenschaften](#)). Die Basis der Veränderbarkeit – der sogenannten Plastizität – des Gehirns sind dabei verschiedene Prozesse, die das Ein- und Ausströmen elektrisch geladener

Teilchen bei Nervenzellen begünstigen. Beispielsweise werden die Membranen dieser Zellen empfänglicher für weiteren elektrischen Durchfluss, die Ausschüttung von chemischen Substanzen – den Transmittern –, welche die elektrischen Teilchen gewissermaßen transportieren, erhöht sich, es kommt zu neuen Fortsätzen an den Zellen, Stoffwechsel und Blutversorgung in den betroffenen Nervenbereichen nehmen zu oder die Ummantelung der Fortsätze mit einer Proteinhülle namens Myelin schreitet voran. Schließlich können die entsprechenden Nerven im Gehirn sich auf Kosten anderer Areale ausweiten (Dartsch 2017: 84–86). Die beschriebenen Prozesse und die darauf beruhende Lernfähigkeit erlauben Menschen und Tieren, sich an wechselnde Umweltsituationen anzupassen und sich auf Veränderungen außerhalb ihrer selbst so einzustellen, dass Bedürfnisse befriedigt und Ziele weiter verfolgt werden können.

Dabei lassen sich verschiedene Lernvorgänge unterscheiden, die im Folgenden näher beschrieben werden sollen. Der Kerngehalt sollen emotionales, motorisches und kognitives Lernen behandelt werden, obwohl diese Bereiche eng miteinander zusammenhängen und sich wechselseitig beeinflussen. Mit Emotionen können gemeinsam mit körperlichen Reaktionen auch motorische Tendenzen sowie charakteristische Kognitionen verbunden sein, mit Denkinhalten und bestimmten Bewegungen gehen nicht selten bestimmte Emotionen einher (vgl. Ciompi 1999). Gleichzeitig mit Bewegungen wiederholt werden auf der kognitiven Seite unter Umständen auch Bewegungswissen beziehungsweise Bewegungsvorstellungen erworben. Dennoch scheint es mit Blick auf das Anwendungsfeld musikbezogenen Lernens hilfreich, Lernvorgänge in diesen Bereichen gesondert zu betrachten. Die dabei vorgestellten theoretischen Überlegungen können hilfreich dafür sein, Lernvorgänge im beruflichen Alltag zu erkennen sowie besser anregen und unterstützen zu können.

Emotionales Lernen

Dass die Beschäftigung mit Musik Emotionen auslösen kann, ist geradezu ein Allgemeinplatz. Grund dafür hierfür sind vermutlich biologische, soziokulturelle und individuell-biografische Faktoren.

Biologische Wurzeln für biologische Wurzeln emotionaler Reaktionen auf Musik sprechen die Parallelen, die sich zwischen Körperbewegungen in bestimmten Emotionen und dem Bewegungscharakter von Musik zeigen. Der Musikwissenschaftler Helmut Rösing zeigt diese Parallelen für vier grundlegende emotionale Qualitäten: Mit Freude gehen demnach vitale, sprunghafte Aktionen und helle, lebendige Äußerungen einher; zur Darstellung von Freude eignet sich daher Musik, die tendenziell schnell ist und mit sprunghaften Intervallen sowie hellen, strahlenden Klängen operiert. Menschen in Trauer bewegen sich demgegenüber eher schleppend und kraftlos, fallen gewissermaßen in sich zusammen, kreisen um die immer

Berufsfelder der Elementaren Musikpädagogik in Deutschland

Seit der Anfangszeit des Faches hat sich ein breites Spektrum der Zielgruppen erweitert, andererseits sind neue Arbeitsmöglichkeiten hinzugekommen. So können sich Absolventinnen und Absolventen eines Studiums der Elementaren Musikpädagogik mit ihrer Profession heute in vielerlei Kontexten einbringen: Von der Musikschule über die elementare Musikpraxis in Bildungsinstitutionen – etwa in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und in allgemeinbildenden Schulen – bis zur Musikvermittlung und Projektarbeit werden hier verschiedene Berufsfelder in Deutschland dargestellt. Ein Blick auf Aspekte selbstständiger Tätigkeit rundet den Beitrag ab.

Mustersseite
www.helbling.com

Berufsfelder der Elementaren Musikpädagogik in Deutschland

Überblick über die Berufsfelder

Studiengänge im Bereich der Elementaren Musikpädagogik sind derzeit entstanden, um den hohen Bedarf an Lehrpersonen für den Unterricht in der Grundstufe an Musikschulen zu decken (→ *Studium, Fort- und Weiterbildung im Kontext hochschulpolitischer Überlegungen in der EMP*, S. 144 ff.). Nachher stellen Musikschulen für das Berufsbild wichtige Orte da, an denen zahlreiche Absolventinnen und Absolventen eines Studiums der Elementaren Musikpädagogik arbeiten, indessen hat sich das Berufsbild stetig diversifiziert. So findet ein großer Teil des entsprechenden Unterrichts von Musikschulen nicht mehr in deren Musikhäusern, sondern in Einrichtungen statt, mit denen kooperiert wird (Verband deutsche Musikschulen 2015, 29–30; → *Lex. Kooperationen*). Neben Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sind auch allgemeinbildende Schulen bedeutende Kooperationspartner; wichtige Arbeitsfelder ergeben sich durch die Ganztagsbetreuung sowie durch Projekte (z. B. Initiativen zur musikalischen Bildung an Schulen (→ *Lehrpläne und Programme für das Musizieren in Kindertagesstätten und Schulen*). Auch in Institutionen der Erwachsenenbildung und der Familienbildung sowie innerhalb von Geboten von Kirchen und Amateurmusikvereinen finden sich musikpädagogische Betätigungsfelder für Absolventinnen und Absolventen eines Studiums der Elementaren Musikpädagogik (→ *Lex. Erwachsene (Zielgruppe)*; → *Lex. Familien (Zielgruppe)*). Während in allen diesen Bereichen vorwiegend an Unterricht und Beratung, eröffnet die Musikvermittlung sowie vielerlei Projekte der kulturellen Vermittlung anders geartete Arbeitsmöglichkeiten. Hinzu kommt insbesondere für Absolventinnen und Absolventen eines einschlägigen Master-Studiums das Weitergeben ihrer fachlichen Expertise im Rahmen von Fortbildungen, Weiterbildungen und Studiengängen. Nicht selten entsteht schließlich ein individuelles berufliches Portfolio, dem auch künstlerische Auftritte gehören können. Die genannten Berufsfelder sollen hier nun im Einzelnen beleuchtet werden. Dabei konzentrieren sich die Ausführungen auf Deutschland. Für Österreich kann grundsätzlich von einer ähnlichen Vielfalt der Berufsfelder ausgegangen werden (Fellner 2015, 87; Gruber 2015). Während in der Schweiz eine stärkere Anbindung an allgemeinbildende Schulen zu beobachten ist (→ *Lex. Geschichte der EMP in der Schweiz*).

Musikschulen

In Deutschland existiert ein dichtes Netz öffentlicher und privater Musikschulen, an denen Absolventinnen und Absolventen eines Studiums der Elementaren

Musikpädagogik ihr spezifisches Fach, aber auch ihre Instrumente beziehungsweise Gesang unterrichten können. Der Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Musikschulen liegt zunächst in der Trägerschaft. Im Falle öffentlicher Trägerschaft sind die Kommunen, das heißt die Gemeinden, Städte, Landkreise, Zweckverbände oder Verwaltungsgemeinschaften (Verband deutscher Musikschulen 2011) verantwortlich. Sie unterhalten die Musikschulen, weisen ihr pädagogische Aufgaben zu, fungieren als Arbeitgebende für die angestellten Musikschullehrerinnen und -lehrer, stellen Finanzen zur Verfügung und tragen Sorge für die anfallenden Verwaltungsaufgaben. Dabei geht es nicht um die Erzielung von Gewinnen, sondern um eine gemeinnützige Aufgabe. Diese kann auch ein privatrechtlicher Träger, ein eingetragener Verein, eine GmbH oder eine Stiftung übernehmen. In diesen Fällen kann die Kommune in inhaltlicher und wirtschaftlicher Hinsicht (Deutscher Städtetag, Deutscher Landkreistag, Deutscher Städte- und Gemeindevorstand 2010, 8) „als Gewährträger wesentliche Verantwortung [...] übernehmen“ (Verband deutscher Musikschulen 2011, 1). Trifft dies zu, so ist bereits eine wichtige Voraussetzung für eine Mitgliedschaft im Verband deutscher Musikschulen (VdM) erfüllt. Zu den fast tausend Musikschulen in Deutschland gehören. Weiterhin sollen im Strukturplan des Verbandes (Verband deutscher Musikschulen 2009) entsprechende Angebote der sogenannten Grundstufe/Elementarstufe, Instrumental- und Gesangsunterricht von der Unterstufe über die Mittelstufe bis hin zur Oberstufe sowie Ensemble- und Ergänzungsfächer bereitgestellt werden. Hierfür sind die Leitungen der Musikschulen des Verbandes verbindlich, die allerdings grundsätzlich offen gehalten sind. Die Lehrpersonen sollen „ein musikpädagogisches Fachstudium abgeschlossen haben“ (Verband deutscher Musikschulen 2011, 2), die Leitungen „ein musikalisches Fachstudium“ (ebd.). Die Anstellungsverhältnisse sollen auf entsprechenden Arbeitsverträgen basieren und Sozialversicherungspflicht ebenso beinhalten wie Lohnsteuerpflicht. Es sind Gehaltsordnungen erforderlich, die soziale Gesichtspunkte berücksichtigen, und es müssen an einer Schule des Verbandes insgesamt mindestens 10 Unterrichtsstunden pro Woche erteilt werden (ebd.). Neben den öffentlichen Geldern tragen die Unterrichtsgebühren zur Finanzierung bei, außerdem beteiligen sich auch die Bundesländer zu einem vergleichsweise kleinen Anteil daran (Verband deutscher Musikschulen 2019, 35–38).

Absolventen und Absolventen eines Studiums der Elementaren Musikpädagogik werden sowohl für Instrumental- oder Gesangsunterricht als auch für die Angebote in der Grundstufe/Elementarstufe eingesetzt, also in Eltern-Kind-Gruppen mit Kindern von Geburt bis zu drei oder vier Jahren, in Elementarer Musikpraxis mit Kindern zwischen drei bzw. vier und sechs Jahren, in Kindertagesstätten mit Kindern im Alter von bis zu sechs Jahren, in Elementarer Musikpraxis mit Kindern zwischen fünf bzw. sechs und acht Jahren, in Orientierungsangeboten für Kinder ab fünf Jahren und in musikalischen Kooperationsmodellen für Kinder im Grundschulalter von sechs bis neun Jahren; die Altersangaben folgen hier dem einschlägigen Bildungsplan des Verbandes (Verband deutscher Musikschulen 2010; → Lex.

Zielgruppen). Neben ihnen erteilen diesen Unterricht auch Lehrpersonen, die eine berufsbegleitende Weiterbildung im Bereich der Elementaren Musikpädagogik durchlaufen haben oder auf anderen Wegen zu diesem Fach qualifiziert haben. Elementare Musikpraxis wird aber auch außerhalb der Grundstufe/Elementarstufe unterrichtet, wenn entsprechende Angebote für ältere Kinder, Jugendliche oder Erwachsene vorgehalten werden. Neben ihrem Hauptberuf in elementarer Musikpraxis unterrichten Absolventinnen und Absolventen eines Studiums der Elementaren Musikpädagogik an Musikschulen in der Regel auch in Hauptberuf. Ergänzend, darüber hinaus ist das Leiten von Ensembles möglich.

Wenngleich die Richtlinien für die Mitgliedschaft im Verband deutscher Musikschulen Festanstellungen vorsehen (Verband deutscher Musikschulen 2011, 2), unterrichtet knapp die Hälfte der an den Mitgliedsschulen tätigen Lehrpersonen als freie Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter mit Honorarverträgen (Verband deutscher Musikschulen 2019, 30). Etwa 40% werden nach dem Tarifvertrag des öffentlichen Dienstes (TVÖD) (Bundesministerium des Innern et al. 2015; *TVÖD Medien* 2018; Mai 2019) vergütet, der zwischen der Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaft ver.di ausgehandelt wird. Knapp elf Prozent nach hauseigenen Tarifen. Von den Angestellten sind nur 13 bis 14% Vollzeitbeschäftigte, alle anderen arbeiten in Teilzeit (Verband deutscher Musikschulen 2011, 1). Eine Vollzeitbeschäftigung umfasst pro Woche 30 Unterrichtsstunden plus Minuten (Bundesministerium des Innern et al. 2005); dazu kommt häufig noch der sogenannte „Ferienüberhang“, eine gewissen Zahl an Stunden, die zum Ausgleich für unterrichtet wird, dass Lehrpersonen an Musikschulen durch die Bindung an die Schulferien mehr Ferientage haben als andere Angestellte des öffentlichen Dienstes (Litschen 2020). Die Eingruppierung erfolgt in der Regel nach TVÖD 9b ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft 2020). Dabei sind die Entgeltgruppen bis 12 für Angestellte mit einem Fachhochschuldiplom oder einem Bachelor vorgesehen. Man legt das Gewicht deutlich unter dem von Lehrpersonen an Grundschulen (SAR Medien 2020). Demgegenüber richtet sich die Besoldung für Lehrkräfte der Elementaren Musikpraxis in der Schweiz, beispielsweise in Zürich (Verband Zürcher Musikschulen 2011, 1) und in Luzern (Kanton Luzern. Bildungs- und Kulturdepartement 2014) nach schulischen Besoldungsstrukturen.

Bei privaten Musikschulen ist eine Verantwortlichkeit der öffentlichen Hand nicht gegeben. Die Trägerschaft liegt in privaten Händen, etwa bei Musikgeschäften, Franchise-Unternehmen oder einzelnen Privatpersonen. Sie dürfen den Namen „Musikschule“ führen, wenn kein Namensschutz durch ein Ländergesetz gegeben ist. Derzeit besteht ein genereller Namensschutz nur in Bayern (Bayerische Staatskanzlei 2014, 1). Der Name „anerkannte Musikschule“ darf auch in Sachsen-Anhalt und in Brandenburg nur geführt werden, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind, die die entsprechenden Musikschulgesetze festlegen (Spotka et al. 2006; Fritsch 2014). Ebenfalls an spezielle Kriterien gebunden ist eine Zertifizierung als Mitglied durch den Bundesverband der Freien Musikschulen (bdfm). So müssen zertifizierte

Schulen musikpädagogischen Zwecken dienen, es muss regelmäßige Bürozeiten und geeignete Räumlichkeiten geben, schließlich sind Ensembles und Konzerte erforderlich. Die Qualifikation der Lehrkräfte kann durch ein Musikstudium oder bei nachgewiesenen künstlerischen und musikpädagogischen Leistungen auch in Form der „bdfm-Lehrbefähigung“ nach einer Qualifikationsmaßnahme des Bundesverbandes erworben werden (Bundesverband der Freien Musikschulen 2010). Lehrkräfte, die an einer Yamaha-Musikschule unterrichten, durchlaufen zudem eine besondere Qualifikationsmaßnahme (Mönig 2005, 28–38). Meist arbeiten die Lehrpersonen an privaten Musikschulen als freie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Einrichtungen der Kindertagesbetreuung

Die Arbeit in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung verfolgt insgesamt die Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung (Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz 2004, 2), wird zunächst und unmittelbar durch die Konzeption der einzelnen Häuser beziehungsweise Träger geprägt. Viele Einrichtungen orientieren sich am sogenannten Situationsansatz (Fthenakis 2000, 115). Dieser geht nicht von vorgegebenen Lernzielen, sondern von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien“ (Böcher-Jahn et al. 2009, 15) aus und stellt „Bedürfnisse und Interessen der Kinder, ihre Erfahrungen und Sinndeutungen, ihre Fragen und Antworten“ (ebd.) in den Mittelpunkt. Gesucht wird dabei nach „Schlüsselsituationen“, um „Kindern die Möglichkeit [zu] eröffnen, auf exemplarische Weise Situationen zu verstehen, sie zu gestalten, zu verändern und dabei für ihre Entwicklung wichtige Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben“ (ebd.). Ausgehend von Situationsanalyse wird das pädagogische Geschehen prozesshaft geplant und regelmäßig dokumentiert. Erzieherinnen und Erzieher schaffen dabei auch Zugänge zu neuem Wissen. Sie fördern Fantasie, Kreativität, Selbstständigkeit und gemeinsames Tun von jüngeren und älteren Kindern. Das gemeinsame Vereinbaren von Regeln (ebd.) und die Mitgestaltung der Kinder und der Eltern sind ebenso bedeutsam wie die Integration aller Kinder mit ihren jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnissen. Die Vielfalt von Kulturen wird als Chance begriffen; Genderstereotype werden vermieden (ebd., 15–17). Wichtig sind auch „enge Beziehungen zum sozial-räumlichen Kontext“ (ebd., 17). Erzieherinnen und Erzieher werden als „Lernende und Lernende zugleich“ (ebd.) verstanden, die Institution wird als „lernende Organisation“ gesehen.

Die Konzepte von Einrichtungen, welche nach dem Situationsansatz arbeiten, bieten gleichzeitig die Möglichkeit, spezifische Akzente zu setzen. Daneben existieren vielerlei andere konzeptionelle Ansätze. Das Spektrum reicht von reformpädagogisch geprägten Modellen wie der Waldorfpädagogik (Steiner 1987; Internationale Vereinigung der Waldorfindergärten e.V. 2000) und der Montessori-Pädagogik (Montessori 1987; Becker-Textor 2000) sowie den antiautoritären Kinderläden (Neill

EMP – Quo vadis? Fragen und Aufgaben für die Zukunft

Mit EMP kompakt liegen ein Handbuch und eine Dokumentation der Elementaren Musikpädagogik vor, in denen historische und aktuelle Aspekte des Faches sowie die dynamischen Veränderungen für den deutschsprachigen Raum umfassend dargestellt werden. Aufgrund fachlicher Entwicklungen und gesellschaftlicher Herausforderungen wird die EMP sich weiter kontinuierlich hinterfragen und erneuern müssen, um sowohl auf der Hochschulebene als auch im Berufsfeld anschlussfähig zu bleiben. Dafür gilt es, zukünftig terminologische Fragen ebenso zu klären wie auch solche der künstlerischen Praxis, zu wissenschaftlicher Forschung, künstlerischer Entwicklung und theoretischer Fundierung. Schließlich heißt es, sich innerhalb der Bildungs- und Hochschullandschaft so zu positionieren, dass adäquate Rahmenbedingungen für Lehrende und Lernende einer „EMP des 21. Jahrhunderts“ geschaffen werden können.

Mustereiseite
www.helmholtz.com

EMP – Quo vadis?

Fragen und Aufgaben für die Zukunft

Im vorliegenden Handbuch und dem korrespondierenden Wiki können neuen historische und aktuelle Aspekte eines noch jungen Faches dargestellt werden, welches sich erst in den 1990er-Jahren als eigenständiger Studiengang etablierte und sich durch dynamische Veränderungen auszeichnet. Diese Veränderungen stehen in einem engen Zusammenhang mit fachlichen Entwicklungen und gesellschaftlichen Herausforderungen, die auch zukünftig zu Erneuerungen führen werden. Welche konkreten Fragen zu beantworten und welche Aufgaben zu bewältigen sind, wird erst die Zukunft ergeben. Dennoch zeichnen sich Tendenzen ab, die aus unserer Sicht verstärkt in den Blick genommen werden müssen. Mit *EMP – kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik* soll nun zu zukunftsrelevanten Themen eine Diskussionsbasis vorgelegt werden.

Fachlich gilt es, die theoretische Fundamentierung auf einer soliden wissenschaftlichen Basis zu stärken (→ *Lex. Theoretische Fundamentierung*), im Bereich der künstlerischen Entwicklung Fragen zum künstlerischen Selbstverständnis zu klären (→ *Lex. Kunstverständnis*; → *Lex. Kunstverständnis/Kunstbegriff*; → *Lex. Musikverständnis/Musikbegriff*; → *Lex. Performance*; → *Lex. Musiktheater (Künste)*) sowie sich innerhalb der Bildungs- und Hochschullandschaft zu positionieren (→ *Steuerung, Fort- und Weiterbildung im Kontext hochschulpolitischer Überlegungen in der EMP*, S. 131 ff.; → *Lex. Studiengang*) und qualitativ weiterzuentwickeln (→ *Lex. Qualität/Qualitätsentwicklung/Qualitätsmanagement*).

Im gesellschaftlichen Kontext werden Themen der Globalisierung (→ *Anthropologische Dimensionen*, S. 132 ff.; → *Lex. Kultursensibilität*; → *Lex. Sprachbildung*; → *Lex. Sprachsensibles Unterrichten*), Diversität (→ *Lex. Heterogenität*; → *Lex. Gender*; → *Lex. Inklusive Gruppen*) und der Digitalisierung (→ *Lex. Digitale Medien*) ebenso eine Rolle spielen wie der Stellenwert musikalisch-kultureller Bildung (→ *Lex. Bildung*; → *Lex. Politische Aspekte*) und damit einhergehende Arbeitsbedingungen (→ *Berufsfelder*; → *Lex. Initiativen und Programme für das Musizieren in Kindertagesstätten und Schulen*; → *Lex. Kooperationen*; → *Lex. Teamarbeit*).

Schließlich zeichnet sich die Erweiterung von Dialogen mit benachbarten Fachdisziplinen (→ *Community Musik*; → *Lex. Musiktherapie*; → *Lex. Musikvermittlung*; → *Lex. Soziale Arbeit*) sowie die Intensivierung musikpädagogischer Diskurse ab (→ *Lex. Schulkontext*; → *Lex. Hochschulübergreifende Fachgremien*; → *Lex. Instrumentalunterricht*). Dabei führen fachspezifische Begriffe mitunter zu Missverständnissen, auch im internationalen Raum (→ *Lex. Internationale Situation*). Daher erscheint es sinnvoll, terminologische Setzungen auf ihre Anschlussfähigkeit für die Zukunft zu befragen.

Terminologische Diskurse

Der Elementarbereich wird nicht erst seit der Festlegung der Fachbezeichnung *Elementare Musikpädagogik* in der Mitte der 1990er-Jahre immer wieder kritisch diskutiert. Wir verzichten hier darauf, ihn noch einmal aufzuarbeiten, existiert bereits an anderen Stellen ausführlich erfolgt (→ *Lex. Elementarbereich*). Vielmehr soll die Diskrepanz zwischen der fachinternen Bestimmung und der gesellschaftlichen Wahrnehmung in den Blick genommen werden.

Abgrenzungen gegenüber simplifizierenden und vereinfachenden Zuschreibungen

Kennzeichnend für die Bestimmung des Elementarbereichs innerhalb der EMP ist die Abgrenzung von vermeintlich unzutreffenden bzw. verengenden gesellschaftlichen Zuschreibungen. So grenzt Juliane Ribke ihr Konzept der „Simplifizierung und Vereinfachung“ (Ribke 1995, 35) ab, Franz Niermann verwahrt eine Bezugnahme „auf das Elementare – vorbei an dessen oberflächlichen und faktischem Verständnis als das Leichte, Einfache, Kindgemäße, Propädeutische“ (Niermann 1997, 19) und sogar „vorbei an den in der Musikerziehung verbreiteten Konnotationen von ‚Elementarer Musik‘ und ‚Elementaren Musikinstrumenten“ (ibid.). Selbst im fachlichen Diskurs scheinen also Bedeutungszuweisungen anzuschlagen, die nicht nur das Fundamentale und Exemplarische (Klafki 1964, 44) sondern das Komplexive (Niermann 1997, 20), das Grundsätzliche bzw. die Repräsentation von Grundstrukturen (Ribke 1995, 35) oder das Substantielle und Wesentliche (Keller 2019, 148) hervorheben bzw. mit dem Elementarbereich verbinden. Möglicherweise war zur Klärung der Ursachen für die vorhandenen Diskrepanzen ein diskursanalytisches Vorgehen interessant, in dem unter anderem der Frage nachgegangen werden könnte, inwiefern beispielsweise bei der Umbenennung vom *Primarbereich* zum *Elementaren* bei Carl Orff (→ *Lex. Orff*) negative Konnotationen in die Gegenpart wirken.

Abgrenzungen gegenüber altersgebundenen Eingrenzungen

Neben den inhaltlichen Zuschreibungen stehen altersgebundene Eingrenzungen des Elementarbereichs einem in der EMP vertretenen altersunabhängigen Bereich gegenüber. Bereits im VdM-Strukturplan aus dem Jahr 1969 wurde der Elementarbereich dem Kindergartenalter zugeordnet und zeitlich vor dem Primarbereich der Grundschule verortet (Vetter und Wucher 1979, 115). Damit folgte der VdM einer bildungspolitischen, zunehmend institutionell verankerten Entwicklung in Deutschland, die unter dem Elementarbereich „die Zusammenfassung sämtlicher Einrichtungen familienergänzender Bildung und Erziehung für Vorschulkinder“ (Noll 1992, 19) verstand. Bei der in den Jahren 1994 und 1995 erfolgten Festlegung der

Fachbezeichnung EMP im Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik Deutschland (AEMP) wurden gängige Zuschreibungen zum Kindergartenbereich zwar diskutiert, diesbezügliche Bedenken aber verworfen (Engel 2019, 7–8). Eine altersbezogene Eingrenzung des Elementarbegriffs kritisiert Camille Savage-Kroll im Hinblick auf den internationalen Diskurs im englischsprachigen Raum. „Wie man gesagt, ist auf internationaler Ebene die Bezeichnung ‚Elementar‘ ziemlich unglücklich aufgrund der starken Assoziationen mit ‚Elementary Music Education‘ = Musik mit Grundschulkindern“ (Savage-Kroll 2014, 43).

Transparenter Umgang mit missverständlichen Bedeutungszuweisungen

Es stellt sich die Frage, wie zukünftig dem Dilemma der Missverständnisse begegnet werden kann. Hier scheint es verschiedene Strategien innerhalb der Fachcommunity zu geben. Eine Möglichkeit, den Begriff beizubehalten, wäre mit einer kontinuierlichen Arbeit an dem Begriff verbunden. Diesen Weg verfolgt beispielsweise Werner Rizzi, wenn er bereits 1995 fordert, dass der AEMP eine verbindliche Begriffsbestimmung ebenso leisten muss, wie eine Klärung, was mit dem Begriff gemeint werden soll und „welche Bedeutung EMP im kulturpolitischen Kontext hat bzw. haben konnte“ (Rizzi 1995, 1). Er plädiert für eine offensive Öffentlichkeitsarbeit, um vorhandene Definitionen „in den Köpfen zu verändern bzw. zu erweitern“ (ebd., 5). Dass diese Öffentlichkeitsarbeit anscheinend nicht zum gewünschten Erfolg geführt hat, stellt Ruth Schneidewind 16 Jahre später fest, wenn sie schreibt, dass der Elementar-Begriff eher Verwirrung als Klärung stiftet (Schneidewind 2011). „Wie sie gelangt zu der pragmatischen Einsicht: „Andererseits ist der Begriff nun einmündig als Wortgehäuse, und dient der näheren Bestimmung der Praxis der Elementaren Musikpädagogik“ (ebd., 22). Zu einem anderen Ergebnis im Umgang mit der Fachbezeichnung gelangt Camille Savage-Kroll, wenn sie dafür plädiert, dass ernsthaft überlegt werden sollte, „ob man sich mit der Bezeichnung ‚Elementare Musikpädagogik‘ nicht selber im Weg steht. Das Fach ist noch jung genug, um eine solche Diskussion zu erlauben“ (Savage-Kroll 2014, 43)“.

Einen weiteren Gedanken bringt Michael Dartsch ein, wenn er darauf verweist, dass mit dem Begriff Elementare Musikpädagogik ein fragwürdiger Bezug hergestellt wird. „Elementar wäre in dieser Wendung die Musikpädagogik selbst. Dass die gewünschte Durchdringung des Elementaren Musikunterrichts aber elementar sein möchte, man sicher nicht zum Ausdruck bringen“ (Dartsch 2010, 50). Folglich stellt sich grundsätzlich die Frage, inwiefern die Anbindung des Elementarbegriffs an musikbezogene Begriffe verhilft, diese fachlich zu konkretisieren bzw. im Sinne des Faches zu spezifizieren. „Was wir für die Diskussion benötigen, sind – neben den phantasiereichen Analogien – sachliche, auf die Musik bezogene Beschreibungen und Argumente“ (Rizzi 1995, 3). Konkret wäre also zu klären, was beispielsweise *Elementare Musik* von Musik oder *Elementares Musizieren* vom Musizieren unterscheidet.

Schlagwortverzeichnis

- A**
Abstraktion 259
Äquilibration 271
Ästhetische Erfahrungen 200
Aggressivität 279
Akademien 13, 30, 84, 86–87, 102, 127, 129, 145–146, 150, 152–156, 311–312, 334
Akademische Weiterbildung 146–147, 150, 336
Akkommodation 271
Aktivierungskette 215
Andragogik 193, 228, 327
Anerkennung 119, 127, 132–133, 136–137, 145, 151, 157, 336
Angebotsformate 131
Anstellungsverhältnisse 112, 137, 300
Anti-Bias-Ansatz 225
Apprenticeship 225
Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik Deutschland (AEMP) 81, 86, 90–95, **101–111**, 130, 140, 150, 153, 206, 223, 323, 325, 328, 334
Artistic Research 142–143, 330
Assessment Centeredness 227
Assimilation 271
Ausbildung von EMP-Lehrkräften 13–14, 21–22, 25, 29, 35, 38, 48, 53–60, 68–69, 72, 85, 88, 101–102, 104–106, 118, **129–156**, 182, 311
Ausbildungsinstitute, Ausbildungsstätten 300, 101, 140, 145, 206, 303, 312
Auslandsmobilität 116
- B**
Babys 99, 208–209, 220, 245, **272–273**
Begriffliches Wissen 259–260
Behaviorismus 30, 175, 250–251, 253–254, 260, 263, 270
Belohnung 249–250, 253, 257, 260–266, 268–269
Berufsbegleitende Lehrgänge 159, 106–107, 305, 311
Berufsfeld 13, 81, 89, 98, 103, 108, 116, 141, 146, 149, **297–314**, 316, 327, 330
Bildung 18, 77, 81, 31, 61–62, **114–116**, 122, 129, 130, **140**, 165, 173, 178, 191, 193, 196, 199, 202, 209, 299, 303, 309–310, 330–331, 336
Bildungsplan 101, 112, 121, 200–201, 204, 215, 219, 221
Bildungsstellen 114, 144, 194
Bolognaprozess **115–116**, 130, 132, 134, 137–138, 140, 147, 334, 335
Bundesverband der Freien Musikschulen 301
- C**
Capability Approach 197, 225
Communities of Practice 226
Community Centeredness 227
Community Music 110, 113, 150, 228, 310
- D**
Demografischer Wandel **116**, 127, 130, 146
Deutsche Demokratische Republik (DDR) 11, 20–21, 30, **60–74**, 89, 94
Didaktik, Agile 108
Didaktik, Allgemein **191–195**, 228
Didaktik, bildungswissenschaftliche 191–192, 194
Didaktik, kommunikative 193
Didaktik, konstruktivistische 193
Didaktik, künstlerisch-ausgerichtete 330
Didaktik, kritisch-reflexive 192
Didaktik, theoretische 192–194
Digitalisierung 110, 114, **117–118**, 122, 130, 144, 182, 211
Diversität 171, 178–179, 183, 185–186, 224, 300, 303
Einführung in die Musik **211–218**
Elementar (psychologischer Fachterminus) 257–258, 277
Elementar begriff 322–323, 325, 328
Elementare Musik 192–193, 204, 323
Elementares Musizieren 24, 26, 88, 104, 323, 325, 328, 333
Elementarstufe (Grundstufe) 144, 203, 229, 300–301
Eltern-Kind-(Musik)Gruppe 88, 100–101, 107, 112, 300, 308
Emancipation der Lernenden 193–194
Emotionalität 227
Emotionen 122, 244, 246–247, 262, 275, 279, 283, 286, 303
Empirische Pädagogik 241–242
Empowerment 225
Entwicklung, Sprach- 201, 274
Entwicklung, motorische 201, 270–271
Entwicklung, physiologische/körperliche 170, 243, 270–271
Entwicklung, psychische 271
Entwicklung, sozio-emotionale 170, 201, 271
Entwicklungsaufgaben 272, 278
Erfahrung 38, 46, 168, 170, 173–174, 177–178, 180, 196, 199–202, 209, 211–212, 243, **245–246**, 249, **256–259**, 270–272, 275, 280–282, 285, 324
Ermöglichungsdidaktik 229
Erwachsenenalter 107, 207, 210, **281–283**, 327
Erwachsenenbildung 193–194, 227, 299, **308–309**
Erwartungen, Erlernen von 245–247
Erziehung 26, 70, 118, 163, 167, 173–174, 196, 222, 242, 302, 308, 322
Erziehung in der DDR 20, 62, 64–65, 69–70
Erziehung im Nationalsozialismus 16, 18
Erziehung, musische 16
Erziehung, polyästhetische 195
Erziehung, rhythmisch-musikalische/rhythmisch-musische 31, 36, 58, 85

- Erziehung, vorschulische **15**
 Erziehungswissenschaft 165, 191, 224, 241–243, 331
 Ethik 182, 191, **218–224**
 Europäischer Hochschulraum, Bildungsraum 81,
115–116, 130, 133, 137, 143, 150, 154, 227, 335, 336
 European Credit Transfer and Accumulation
 System (ECTS) 132, 135–136, 138, 148, 150–151
- F**
 Fachbezeichnung 34, 106, 322–323, **327–328**
 Fachschule für Sozialpädagogik 30, 303, 308
 Fachzeitschriften 312
 Familienbildungsstätte 308
 Flow 201, 264, 268
 Forschung 50, 62, 131, 133, 136, **142–143**, 147, 154,
 166, 170–171, 186, 217, 242, 264, 279, **331–334**,
 334, 336
 Forschungsfragen 108–110, 130, 136, 176, 332
 Fortbildung 53, 86, 127, 129, 145–146, 148, **150–156**
 Funktionslust 268, 274
- G**
 Gedächtnis 170, 254, 260–261, 282
 Gegenstand der Elementaren Musikpädagogik **202–206**
 Gender 112, **118–119**, 224, 278, 302
 Gendergerechtigkeit 115
 Gesangspädagogik, Gesangspädagogik 58–59, 68,
 89, 96
 Gestaltpsychologie 107, 256
 Gesten 169, 171, 174, 176, 178
 Gesundheitsorientierung 122
 Glücksorientierung 121–122, 174, 176
 Grundschulkind 52, 105–106, 327
 Grundstufe (Elementarstufe) 144, 264, 270–301
 Gruppenphasen 221–222
 Gruppenunterricht 24–25, 34, 60, 69, 116, 139,
 219–220, 269, 329
 Guided Participation 225
- H**
 Habituation, Dishabituation 225
 Herausforderungen, gesellschaftliche 112, 130, 143
 Heterogenität 31, 111, 114, 118, 121, 223–224
 Heutagogik 228–229
 Higher Education 130
 Hochschuldidaktik 127, 132
 Hochschule **131–132**
 Hochschulen, Musikpädagogische 130
 Hormone 278, 282
 Hirnforschung 170, 186, 279
 Hochschulen, Musikpädagogische 130
- I**
 Identität 185, 200–201, 280–281, 333
 Improvisation 34, 48, 55, 66, 71, 94, 100,
 107, 109, 111, 112, 185, 195–196, 206, 208–211,
 215–217, 222, 260, 306
 Individualität 37, 38, 161, **173–177**, 178, 180
 Inhaltsbereiche der Elementaren Musikpädagogik 104, 189, **202–206**
 Initiativen zum Musizieren in Kindertagesstätten
 und Schulen 111–112, 131, 143, 299, 303–305,
 307, 311
 Inklusion 81, 110, **119**, 120, 110, 222–224, 310
 Instructional Design 193–194
 Instrumentalunterricht 110, 113, 37, 65, 66, 67, 84, 89,
 97–98, 104, 106–107, 110, 204, 210, 242,
 255, 258, 307, 307, 309
 Instrumentalpädagogik 58–59, 68, 89, 96
 Instrumente 24, 37, 110, **116**, 62, 63, 67, 98,
 115, 117, 131, 143, 161, 163, **211**, 212, 233,
 259, 300
 Intelligenz, emotionale 201
 Intelligenz, fluide 264
 Intelligenz, multiple 14, 283
 Intelligenz, soziale 30
 Intelligenz, strukturelle 63
 Intermedialität 204, 210, 216–217
 Internationalisierung 127, 130, 133, 154, **335–336**
 Interkulturalität 116, 52, 68, 87, 95, 106–107, 110,
 111, 112, 160, 163, 176, 192, 207, 210, **278–281**,
 301, 307, 317
- K**
 Kindergarten, Kindertagesstätte, Kindertages-
 betreuung 13, **14–25**, 16–17, **19–20**, 30–32, 35,
 36, 48–50, 52, 53, **61–66**, 67–68, 89, 92, 99,
 110–113, 117, 121, 131, 151, 175, 224, 278, 299,
 300, **302–306**, 307–309, 311
 Kindergarten, alter 13, 322
 Kinderinstrumente 36, **40–46**
 Kindheit **173–175**
 Kindheit, Frühe 204, 221, 224, **276–278**, 327
 Kindheit, früheste 276
 Kindheitsforschung 143, 173
 Kirchenmusikalisches Studium 144
 Kleinkinder 99, **272–276**
 Knowledge Centeredness 227
 Kommunikation, verbale/nonverbale 283, 284, 287
 Kompetenz 40, 70, 91, 104, 116–117, 131–132, 135,
140–142, 145, 147, 150, 155, 170, 173, 175,
 193–194, 200, 214, 223, 227, 263–265, 271, 278,
 333, 335–336
 Kompetenzorientierung 132, 135, **140–142**
 Komposition 27, 37, 40–41, 90–91, 96, 107, 142, 183,
 207, 209, 309
 Konditionieren, klassisches 247
 Konditionieren, instrumentelles 249, 254, 258
 Konditionieren, operantes 249–250
 Konflikte 86, 142, 105, 170, 179, 183, 286
 Konzepte (psychol. Fachterminus) 257–259
 Konzeptionen der Arbeit in Kindertageseinrich-
 tungen 202–203
 Konzeptionen, didaktische in der Allgemeinen
 Musikpädagogik **195–196**
 Konzeptionen, didaktische in der Elementaren
 Musikpädagogik 196

- Körper, Körperlichkeit **167–172**, 176–178, 208, 216–217, 227–228, 244–245, 256, 281
- Körperbewegungen 47, 64, 244, 252
- Kreativer Prozess 121
- Kulturalität 161, 166, **177–185**
- Kulturelle Bildung 113, 115, 149–150, 299
- Kulturelle Teilhabe 111, 229, 307, 310
- Kulturelle Vielfalt 185
- Kultursensibilität 115, 224
- Kunst, Künste 14, 16, 20–21, 41, 51, 91, 95–96, 107, 110, 116, 122, 139, 178, 192, 205, 207, 210, 335
- Künstlerische Entwicklung **142–143**, 312, **328–331**
- Künstlerische Praxis 143, 182–183, 325, 328–329
- Kunstverständnis 85, 106, 121, **329–330**, 334
- L**
- Laienmusizieren, Amateurmusizieren 21, 68, 308–309, 329
- Learner Centeredness 227
- Learning Environment 226, 330
- Lebenslanges Lernen, Lifelong Learning (LLL) 81, 113, 119, 127, 131, **144–150**, 154, 156, 176, 229, 337
- Legitimation der Elementaren Musikpädagogik 175–176, 183, 195, **197–202**, 331
- Lehrentwicklung 131, 134–135
- Lehrplan 13, 21, 23, 26–29, 48–50, 59, 67, 84, 87, 89, 98, 106, 144–145, 198, 202, 300, 303, 306
- Leib, Leiblichkeit 16, 161, 166, **167–172**, 178, 182–183, 186, 202
- Lernen, emotionales **244–248**
- Lernen, Latentes 257
- Lernen, motorisches 171, 199, 201, 203, 205, 207, 210, 335
- Lernen, kognitives 244, 254, **255–260**
- Lernen, selbstgesteuertes 116, 220, 222
- Lernen, selbstbestimmtes 183, 228
- Lerntheorie 30, 99, 175, 247, 254
- Lernzyklus 213, 217
- Lust, Unlust 28, 44, 51, 121, 246, 248, 250, 268, 274, 278
- M**
- Märchen 65, 107, 199, 213–215
- Materialien, Objekte 31, 38, 184, 201, 204, 212–215, 216, 220, 224, 257, 260, 270, 276, 306
- Menschenbild 18, 165–166
- Methoden 138, 98, 107, 116, 120, 135, 138, 148, 150, 196, 211–218, 241–242, 250, 255, 300, 303
- Motivation, extrinsische 263–266, 269
- Motivation, intrinsische 239, 154, 263–265, 268–269
- Motivationale Lerntheorie (MLT) 263–266, 269
- Motive (psychologischen Handelns) 262, **263–270**
- Musikalische Früherziehung (MFE) **68–74**, 84, 94, 96–97
- Musikalische Früherziehung (MFE) 13, 26–28, **30–40**, 44, 47, **48–53**, 54, 56, 59, 69, 70, 73, 81, 84–86, 89–98, 132, 144–145, 163, 184, 198–199, 201–203, 206, 303, 309
- Musikalische Früherziehung 99–101
- Musikalische Grundausbildung (MGA) 13, **23–30**, 37, 47, **48–53**, 54, 56–59, 84–86, 89, 92, 132
- Musikalisierung, Musikalisierungsinitiative, Musikalisierungsprozesse 31, 103, 112, 310, 330
- Musikhochschule 13, 21, 53, 86–93, 106, 110–116, 127, 129, 130, 142, 143, 183, 185, 330–336
- Musikschule 13, **66–68**, 69–74, 84–102, 104–106, 110–112, 114, 140, 144–146, 150–151, 153, 157, 198–203, 205, 207, 209, 215, **299–302**, 304–305, 311, 313, 320, 334, 336
- Musikunterricht, Instrument 68–74, 94
- Musikvermittlung 299, **309–310**, 313, 329, 331
- Musikverständnis, Musikbegriff 52, 60, 85, 90, 180, 184, 193, 330, 333
- N**
- Nachahmung 242, **253–255**, 261
- Neurobiologie 243–244
- Online-Learning/Pädagogik 228
- O**
- Offenheit 277
- Open Access-Strukturen 218, 336
- Orff-Institut **55–56**
- Orff-Instrumentarium 24, 34, 38, 63, 185
- Orff-Mulwerk 51, 95, 94, 204, 215, 312
- Orientierungsangebote 84–85, **97–101**, 300, 327
- P**
- Pädagogik der Vielfalt 119–120, 224
- Pädagogische Anthropologie 161, **165–186**
- Pädagogische Psychologie 104, 192, 217, 241–242
- Participatory Appropriation 225
- Partizipation 110, 114, 120, 153, 222–223, 225, 285
- Performance, Performativität 91, 110, 176–178, 186, 205, 207, 210, 228, 313, 326, 329, 333
- Persönlichkeitsbildung 70, 72, 137, 164, 196, 199, 335
- Planesmodelle in der Elementaren Musikpädagogik 93, 215
- Plastizität 243, 245, 282
- Praxisbezug 136, 139, 312
- Prinzipien in der Elementaren Musikpädagogik 216–217
- Probleme 58, 62, 110, 121, 258, 284–287
- Problemlösung 147
- Profitmotiv 266, 269
- Programme und Initiativen zur musikalischen Bildung 108, 111–112, 131, 143, 304–305, 307, 310–312
- Projektarbeit 81, **119–121**, 144, 297
- Prozesse, kognitive 246, 248–249, 271
- Q**
- Qualität 14, 108–109, 114, 116, 121–122, 148–149, 251, 267, 304, 325, 330
- Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung **121–122**, 127, 131–138
- Quereinstieg 307

- Raumzeitliche Flexibilisierung** 116, 144, 147, 336
Repräsentationen 260
Rhythmik 15, 23, 27, 36, 91, 95–97, 104–107, 109–110, 118, 195–196, 198, 215, 328–329
Risikoverhalten 279
Rituale 174–177, 186, 212, 306
- Schule, allgemeinbildende** 20, 28–29, 58, 84, 96, 108, 111, 121, 297, 299, 306–308, 311, 336
Schule, Grund- 7, 21, 29, 31, 46, 60, 89, 92, 108, 110, 113, 119, 131, 151, 153, 179, 301, 304–307, 322
Seiteneinstieg 112, 307, 333, 336
Selbstaktualisierung 263, 265, 267–268
Selbständigkeit, berufliche 301, 308–310, **312–314**
Selbstbildung 179, 194, 200, 229
Selbstorganisation 120, 251, 253
Selbstwert 265, 267–269, 279
Sinn (menschliches Bedürfnis) 267–270
Situated Cognition 227
Situated Learning 226–227
Situationsansatz 302
Situative Arbeit 110–112, 218, 306
Sozialformen 29, 219, 221
Soziokulturelle Einflüsse
Soziokulturelle Zentren 308
Sozialität 161, 166, 173–175
Spiel, Kinder- 213, 217, 274, 277
Strukturierung **256–259**, 269
Studienstruktur 58, 115, 141
Studium 55–60, 87, 93, 104, 116, 118, **127–150**, 157, 160, 162, 164, 166, 170, 172, 174, 176, 178, 180, 182, 184, 186, 188, 190, 192, 194, 196, 198, 200, 202, 204, 206, 208, 210, 212, 214, 216, 218, 220, 222, 224, 226, 228, 230, 232, 234, 236, 238, 240, 242, 244, 246, 248, 250, 252, 254, 256, 258, 260, 262, 264, 266, 268, 270, 272, 274, 276, 278, 280, 282, 284, 286, 288, 290, 292, 294, 296, 298, 300, 302, 304, 306, 308, 310, 312, 314, 316, 318, 320, 322, 324, 326, 328, 330, 332, 334, 336, 338, 340, 342, 344, 346, 348, 350, 352, 354, 356, 358, 360, 362, 364, 366, 368, 370, 372, 374, 376, 378, 380, 382, 384, 386, 388, 390, 392, 394, 396, 398, 400, 402, 404, 406, 408, 410, 412, 414, 416, 418, 420, 422, 424, 426, 428, 430, 432, 434, 436, 438, 440, 442, 444, 446, 448, 450, 452, 454, 456, 458, 460, 462, 464, 466, 468, 470, 472, 474, 476, 478, 480, 482, 484, 486, 488, 490, 492, 494, 496, 498, 500, 502, 504, 506, 508, 510, 512, 514, 516, 518, 520, 522, 524, 526, 528, 530, 532, 534, 536, 538, 540, 542, 544, 546, 548, 550, 552, 554, 556, 558, 560, 562, 564, 566, 568, 570, 572, 574, 576, 578, 580, 582, 584, 586, 588, 590, 592, 594, 596, 598, 600, 602, 604, 606, 608, 610, 612, 614, 616, 618, 620, 622, 624, 626, 628, 630, 632, 634, 636, 638, 640, 642, 644, 646, 648, 650, 652, 654, 656, 658, 660, 662, 664, 666, 668, 670, 672, 674, 676, 678, 680, 682, 684, 686, 688, 690, 692, 694, 696, 698, 700, 702, 704, 706, 708, 710, 712, 714, 716, 718, 720, 722, 724, 726, 728, 730, 732, 734, 736, 738, 740, 742, 744, 746, 748, 750, 752, 754, 756, 758, 760, 762, 764, 766, 768, 770, 772, 774, 776, 778, 780, 782, 784, 786, 788, 790, 792, 794, 796, 798, 800, 802, 804, 806, 808, 810, 812, 814, 816, 818, 820, 822, 824, 826, 828, 830, 832, 834, 836, 838, 840, 842, 844, 846, 848, 850, 852, 854, 856, 858, 860, 862, 864, 866, 868, 870, 872, 874, 876, 878, 880, 882, 884, 886, 888, 890, 892, 894, 896, 898, 900, 902, 904, 906, 908, 910, 912, 914, 916, 918, 920, 922, 924, 926, 928, 930, 932, 934, 936, 938, 940, 942, 944, 946, 948, 950, 952, 954, 956, 958, 960, 962, 964, 966, 968, 970, 972, 974, 976, 978, 980, 982, 984, 986, 988, 990, 992, 994, 996, 998, 1000
- Teilgabe** 223–225
Teilhabe 111, 197, 198, 222–223, 225, 227, 229, 231, 233, 235, 237, 239, 241, 243, 245, 247, 249, 251, 253, 255, 257, 259, 261, 263, 265, 267, 269, 271, 273, 275, 277, 279, 281, 283, 285, 287, 289, 291, 293, 295, 297, 299, 301, 303, 305, 307, 309, 311, 313, 315, 317, 319, 321, 323, 325, 327, 329, 331, 333, 335, 337, 339, 341, 343, 345, 347, 349, 351, 353, 355, 357, 359, 361, 363, 365, 367, 369, 371, 373, 375, 377, 379, 381, 383, 385, 387, 389, 391, 393, 395, 397, 399, 401, 403, 405, 407, 409, 411, 413, 415, 417, 419, 421, 423, 425, 427, 429, 431, 433, 435, 437, 439, 441, 443, 445, 447, 449, 451, 453, 455, 457, 459, 461, 463, 465, 467, 469, 471, 473, 475, 477, 479, 481, 483, 485, 487, 489, 491, 493, 495, 497, 499, 501, 503, 505, 507, 509, 511, 513, 515, 517, 519, 521, 523, 525, 527, 529, 531, 533, 535, 537, 539, 541, 543, 545, 547, 549, 551, 553, 555, 557, 559, 561, 563, 565, 567, 569, 571, 573, 575, 577, 579, 581, 583, 585, 587, 589, 591, 593, 595, 597, 599, 601, 603, 605, 607, 609, 611, 613, 615, 617, 619, 621, 623, 625, 627, 629, 631, 633, 635, 637, 639, 641, 643, 645, 647, 649, 651, 653, 655, 657, 659, 661, 663, 665, 667, 669, 671, 673, 675, 677, 679, 681, 683, 685, 687, 689, 691, 693, 695, 697, 699, 701, 703, 705, 707, 709, 711, 713, 715, 717, 719, 721, 723, 725, 727, 729, 731, 733, 735, 737, 739, 741, 743, 745, 747, 749, 751, 753, 755, 757, 759, 761, 763, 765, 767, 769, 771, 773, 775, 777, 779, 781, 783, 785, 787, 789, 791, 793, 795, 797, 799, 801, 803, 805, 807, 809, 811, 813, 815, 817, 819, 821, 823, 825, 827, 829, 831, 833, 835, 837, 839, 841, 843, 845, 847, 849, 851, 853, 855, 857, 859, 861, 863, 865, 867, 869, 871, 873, 875, 877, 879, 881, 883, 885, 887, 889, 891, 893, 895, 897, 899, 901, 903, 905, 907, 909, 911, 913, 915, 917, 919, 921, 923, 925, 927, 929, 931, 933, 935, 937, 939, 941, 943, 945, 947, 949, 951, 953, 955, 957, 959, 961, 963, 965, 967, 969, 971, 973, 975, 977, 979, 981, 983, 985, 987, 989, 991, 993, 995, 997, 999, 1000
- Teilnahme** 35, 56, 60, 66, 116, 150–151, 155–156, 177, 223, 225, 269
Terminologie 67, 101, 169, 180
Tertiäre Bildung, tertiärer Bildungsbereich 113, 115, 135, 154
Theoretische Fundierung 327, **334**
Transdisziplinarität 119, 207, 209, 329
Transfer 104, 141, 199, 213
- Umgangsweisen (Musik)** **207–206**
Ungeborn 207, 208, 210
- Verband deutscher Musikschulen (VdM)** 23, 25, 30, 36, 53, 73, 105, 111, 300–301
Verbund 175, 207, 263–265, 267–269
Verdienst, kognitiven Leistungen, Vergütung 109, 140, 336
Verhalten-Effekt-Beziehungen 259, **260–262**
Volkshochschule 307, 308
Vorbereitung, Elementare Musikpädagogik 33, 34, 68, 171, 202–205, 226, 304
Wahrnehmung 30, 53, 59, 72, 95, 106, 108–109, 111, 113, 115, 118–119, 121, 130–131, 138, **144–156**, 223, 225, 301, 304, 307, 308–309, **310–313**, 336
Wissen 30, 50, 138, 141, 164–166, 171, 175–176, 186, 193, 214, 219, 226–227, 243, **259–260**, 261–262, 273, 275, 302, 326
Wissenschaft 14–17, 18, 104, 137, 241
Zeichnen 34, 311, 276
Zitgenössische Kompositionen/Musik 37, 40, 51, 96
Ziele der Elementaren Musikpädagogik 27, 36, 47, 66–67, 71–72, 74, 84, **197–202**, 204, 307, 328
Zielgruppen (der Elementaren Musikpädagogik) **206–211**
Zukunft 112–114, 116–119, 122, 131, 133–134, 136–137, 140, 143, 154–156, 165, 169, 175, **319–337**