

Inhalt

Lina Oravec & Anne Weber-Krüger

**Aufwind für die Grundschulmusikpädagogik –
Vorwort zum vorliegenden Tagungsband 9**

Konzeptionelle Perspektiven

**1 *Anne Weber-Krüger & Lina Oravec*
Schnittstellen schulischer und Elementarer
Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule..... 21**

**2 *Michael Dartsch*
Paradigmen musikpädagogischer Arbeit mit
Kindern im Grundschulalter 53**

**3 *Georg Brunner*
Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht in
der Grundschule 69**

**4 *Bettina Küntzel*
Selbstbestimmtes Lernen von Musik als
grundlegendes Unterrichtsprinzip im
Musikunterricht der Grundschule 97**

**5 *Sonja Fritz*
Theaterpädagogische Impulse als Beitrag für die
Initiierung ästhetischer Bildungsprozesse im
Musikunterricht der Grundschule 123**

Forschungsperspektiven

- 6 *Gabriele Schellberg*
**„Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist
gewachsen!“ – Wirkungen eines Pflichtseminars für
Grundschullehramtsstudierende141**
- 7 *Steven Schiemann*
**Ein videographisches Auswertungsverfahren zur
Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im
unterrichtlichen Handeln von (fachfremden)
Musiklehrpersonen an Grundschulen171**

Perspektiven aus der Praxis

- 8 *Renate Reitinger*
**MUBIKIN – Musikalische Bildung für Kinder und
Jugendliche in Nürnberg. Ein multi-institutionelles
Kooperationsprojekt195**
- 9 *Robert Hinz, Remmer Kruse & Ute Welscher*
Musikalische Grundschule.....205
- 10 *Halka Vogt*
**Über den Tellerrand geschaut – Anregungen für den
Musikunterricht aus Finnland und der Hattie-Studie
(Projekte des Landesinstituts für Schulqualität und
Lehrerbildung Sachsen-Anhalt)215**

Perspektiven im Gespräch

11 *Lina Oravec & Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

**„Welchen Musikunterricht braucht die Grund-
schule?“ – Podiumsdiskussion zum Abschluss der
Tagung.....233**

Über die Autorinnen und Autoren.....251

4 Selbstbestimmtes Lernen von Musik

Selbstbestimmtes Lernen von Musik als grundlegendes Unterrichtsprinzip im Musikunterricht der Grundschule

Bettina Küntzel

1 Einleitung

Ich bin keine Wissenschaftlerin. Ich bin Didaktikerin im Sinne einer reflektierenden Praktikerin mit dem konstruktivistischen Ansatz, Praxis durch Reflexion weiterzuführen¹. Ich denke über meine Handlungen und die anderer Lehrer/innen im Unterricht nach, ziehe daraus theoretische Erkenntnisse und überprüfe diese wieder in der Unterrichtspraxis.

Seit 40 Jahren unterrichte ich Musik in unterschiedlichen Zusammenhängen, meist als Lehrerin an allgemeinbildenden Schulen, die weder Offenen Unterricht oder dergleichen kennen noch praktizieren. Immer wieder stieß ich auf Unstimmigkeiten zwischen meinem Anspruch und meiner Praxis: Ich *wollte* schülernah unterrichten, doch *tatsächlich* stellte ich mich und meine Ideen in den Mittelpunkt des Unterrichts und versuchte, die Schüler/innen mit allerlei Tricks dahin zu bringen, wo ich sie haben wollte. In der Folge stellte ich meine pädagogische Haltung, mein Handeln und mein Material infrage. Von nun an realisierte ich während der Unterrichtsstunden nicht nur mein Verhalten, sondern auch zunehmend das meiner Schüler/innen. Ich entdeckte ihre persönlichen Zugänge zum Fach Musik und ihre Bedürfnisse im Musikunterricht, ihre Methoden, diese Bedürfnisse umzusetzen, und vor allem ihre Methoden, mit dem System Schule umzugehen: so angepasst

¹ S. dazu: <https://paedreflex.wordpress.com/2012/10/30/reflective-practitioner/> [16.02.2016].

die einen, so misstrauisch die anderen. Meine Freude am Unterrichten speist sich seitdem aus der Lust am Entdecken dieser persönlichen Unterschiedlichkeiten. Und sie gilt dem Öffnen des Unterrichtssystems. Nur so kann ich meinem Bildungsauftrag gerecht werden.

Daher werde ich im Folgenden diese Öffnung beschreiben. Da jeder pädagogischen Handlung, jedem Konzept und jedem Material eine Menschenbildannahme zugrunde liegt, werde ich mit der Beschreibung der meinigen beginnen und mich dann Schritt für Schritt von den Grundsätzen zum Konkreten vorarbeiten.

Da ich Didaktikerin im Sinne konkreter Praxisreflexion und daraus abgeleiteter Unterrichtsentwicklung bin, arbeite ich nicht nach den Regeln herkömmlicher Wissenschaften, d. h. ich bewege mich nicht im Wissenschaftsdiskurs, sondern beachte Veröffentlichungen nur, wenn sie Aspekte meiner praktischen Erfahrungen und Reflektionen erhellen, untermauern, bereichern und ergänzen und wenn sie mir „über den Weg laufen“. Ich nutze die Wissenschaften also eher, als dass ich sie erfasse und ergänze. Wissenschaftliche Objektivität ist daher nicht gewährleistet. Dennoch bemühe ich mich innerhalb meines beruflichen Zweiges und Erkenntnisinteresses um das, was Mahatma Gandhi über seinen Tätigkeitsbereich gesagt haben soll: „Ich habe einfach versucht, die ewigen Wahrheiten auf meine eigene Weise auf unser alltägliches Leben und unsere Probleme zu übertragen“ (Gandhi, in *Amnesty Journal* 08/09 2015, S. 82).

2 Die zugrunde liegende Menschenbildannahme

2.1 Das Kind als Baumeister des Menschen

Viele kennen und schätzen grundlegende Aussagen zweier Größen der Pädagogik bzw. der Psychologie: Jean Piaget (Entwicklungspsychologe und Wissenschaftstheoretiker, 1896-1980) und Maria Montessori (Ärztin, Pädagogin und Philosophin, 1870-1952). Piaget geht davon aus, dass der Vorgang der Entwicklung eigenverantwortlich vom Menschen jeden Alters gestaltet und gesteuert wird und zwar konstruktiv, spontan und selbstgerichtet (Piaget, 2003). Bei Montessori sind es

nicht die Erwachsenen, die das Kind formen, sondern es allein leistet die gewaltige Entwicklungsarbeit: Das Kind ist der Baumeister des Menschen. Montessori analysiert vor allem Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und kritisiert immer wieder das „Recht des Erwachsenen“:

„Von diesem Standpunkt aus erscheint ihm das Kind als ein leeres Wesen, das der Erwachsene mit etwas anzufüllen berufen ist, als ein träges und unfähiges Wesen, dem er jegliche Verrichtung abnehmen muss, als ein Wesen ohne innere Führung, das der Führung durch den Erwachsenen bedarf“ (Montessori, 2010, S. 27).

2.2 Das reflexive Subjekt-Modell

Axel Jan Wieland (2007) beschreibt das Modell des „reflexiven Subjekts“, das auf den Arbeiten des Psychologen Norbert Groeben basiert (vgl. Groeben, 1975; vgl. Groeben & Scheele, 1977). Es muss demnach davon ausgegangen werden, dass der Mensch „von Anfang an mit der Tendenz zu Autonomie, Rationalität, Reflexivität und Kommunikation ausgestattet“ ist (Wieland, 2003, S. 18). Diese Eigenschaften des Menschen bedeuten im Einzelnen:

- Der Mensch handelt potenziell autonom, d. h. für sich selbst.
- Aus der Innensicht des jeweiligen Individuums handelt er aktiv planend, also rational.
- Er ist sich seiner selbst bewusst, also reflexiv, und
- auf sozialen Austausch hin angelegt, also kommunikativ (vgl. ebd., S. 23).

Als anschauliches Beispiel für diese anthropologische Grundannahme dient das Ungeborene: Das Embryo weiß, wann der günstigste Zeitpunkt für die Geburt gekommen ist. „Die Entscheidung, den Geburtsvorgang hormonell einzuleiten, ist die erste autonome Handlung“ (Groeben & Scheele, 1977, S. 20). Aus der Innenansicht des Handelnden ist dies eine höchst rationale Entscheidung. Das Ungeborene ist sich seiner selbst bewusst, denn es realisiert alle notwendigen Informationen für den günstigsten Zeitpunkt der Geburt (Reflexivität) und befindet sich in Kommunikation mit der Mutter.

Aus diesen Eigenschaften des Menschen folgt, dass er „Akteur seiner Entwicklung“, also „handelndes Subjekt“ ist (Wieland, 2007, S. 23).

2.3 Die Parallelitätsannahme

Im Zusammenhang mit dem „reflexiven Subjekt-Modell“ steht die Parallelitätsannahme, die der amerikanische Psychologe George A. Kelly (1986) entwickelt hat. Demnach gibt es eine grundsätzliche Gleichwertigkeit von Wissenschaftler/innen und sogenannten Alltagspersonen in Bezug auf Struktur und Funktion des Erkenntnisgewinns (= Parallelitätsannahme). Beide bilden Hypothesen, stellen Vermutungen an, versuchen Ordnung in ihre Welt zu bringen, sie zu verstehen und zu kontrollieren. Dabei handelt jede/r ihrem/seinem Lebensrahmen entsprechend, d. h. die einen benutzen wissenschaftliche Verfahren und eine entsprechende Sprache und die anderen nicht (vgl. Wieland, 2007, S. 28).

2.4 Behavioristisches Modell vs. reflexives Subjekt-Modell

Dem reflexiven Subjekt-Modell entgegen steht das sogenannte behavioristische Modell. Hier wird von einer mechanischen Reaktion des Menschen auf seine Umwelt ausgegangen. Erziehung bedeutet hier, möglichst „stabile Verhaltensänderungen“ erreichen zu wollen (ebd., S. 23). Letztlich geht es in dieser Auseinandersetzung um die grundsätzliche Frage, ob der Mensch determiniert sei (behavioristisches Modell) oder frei (reflexives Subjekt-Modell). Der Großteil an pädagogischer Literatur und Praxis beruht in Deutschland auf dem behavioristischen Modell, das zu gänzlich anderen Vorgehensweisen führt, als es bei dem reflexiven Subjekt-Modell der Fall ist. Dies sei mit Wieland (2007, S. 23) anhand von vier Aspekten untermauert:

Wahrnehmung

- Behavioristisches Modell: „Der Mensch nimmt wahr, was objektiv für ihn an Reizen vorhanden ist.“
- Reflexives Subjekt-Modell: Der Mensch konstruiert Zusammenhänge und gibt ihnen Bedeutung: „Er nimmt wahr, was er für wahr hält“.

Kommunikation

- Behavioristisches Modell: Erziehen setzt eine Hierarchie voraus. Die jeweils „Größeren“ wissen, wo es lang geht, haben „Lern- und Entwicklungsziele“ für die jeweils „Kleineren“.
- Reflexives Subjekt-Modell: Erwachsene sind in und mit ihrem eigenen Handeln Modell; Lernen und Entwickeln sind das Ergebnis partnerschaftlich-kooperativen Handelns.

Abweichungen

- Behavioristisches Modell: Störungen sind Abweichungen von der Norm; sie müssen, sofern es geht, beseitigt bzw. korrigiert werden.
- Reflexives Subjekt-Modell: Störungen haben eine Bedeutung. Es sind dem Betroffenen Handlungsalternativen zu eröffnen.

Ethische Grundlage

- Behavioristisches Modell: „Grundlage der Interaktion ist eine Ethik des Ändernwollens.“
- Reflexives Subjekt-Modell: „Bedingung des Handelns ist eine Ethik des Verstehens.“

3 Grundzüge einer Didaktik des selbstbestimmten Lernens als grundlegendes Unterrichtsprinzip im Fach Musik

3.1 Kommunikation und Verstehen

Der Neurologe Gerald Hüther und der Journalist Uli Hauser kritisieren in ihrem Buch „Jedes Kind ist hochbegabt“ das Bildungssystem, weil es „immer noch fast ausschließlich auf Wissensvermittlung und Leistung setzt“ und somit „viele ungenutzte und frustrierte Talente“ auf der Strecke bleiben (Hüther & Hauser, 2012, Klappentext). Stattdessen fordern sie:

„Damit unsere Kinder all die vielen Talente und Begabungen entfalten können, die in ihnen angelegt sind, müssten wir sie [...] ohne vorgefertigte Vorstellungen und Absichten anschauen. Dazu müssten wir uns auf sie einlassen und mit ihnen wirklich in Beziehung treten. Aber nicht in eine Beziehung, wie wir sie zwischen einem Gebilde-

tem und einem noch zu Bildenden kennen. Es müsste eine Beziehung sein, in der sich zwei Menschen begegnen, die zwar verschieden sind, aber bereit, voneinander zu lernen“ (Hüther & Hauser, 2012, S. 31f.).

Das gilt zum Beispiel für das Finden eigener Lernwege. Hier greift die Parallelitätsannahme, weil die Strategien und Methoden, die Kinder wählen, um sich Musik selber beizubringen (siehe dazu auch den Abschnitt „Justin – ein Fallbeispiel“), gleichwertig aufzufassen sind mit jenen, die Musikpädagog/innen ersonnen haben. Nach der Ethik des Verstehens zu handeln bedeutet also in diesem Fall, dass die Pädagog/innen die schülereigenen Lernwege zuerst zulassen und dann versuchen sie zu verstehen.

Auch in Bezug auf das bewusste Hören gilt es zu verstehen, dass das, was Schüler/innen musikbezogen wahrnehmen, für sie als wahr gilt. So werden die Parameter hoch und tief, laut und leise, schnell und langsam sehr unterschiedlich aufgefasst, weil sie tatsächlich verschiedene Wahrnehmungen zulassen (vgl. Küntzel, 2010, S. 82ff.). Wenn Klangzeichen zu Musik gemalt werden, werden diese unterschiedlichen Wahrnehmungen sogar sichtbar. Auch hier können die Ergebnisse sehr stark variieren, ohne deshalb falsch oder richtig zu sein.

Sogar die Bezeichnungen von Liedteilen in komplexen Arrangements können unterschiedlich interpretiert werden. Taucht z. B. die Intramelodie in einem Zwischenspiel wieder auf, ist die Bezeichnung „Intro“ an dieser Stelle durchaus nachvollziehbar.

Insofern sind Lehrer/innen immer Teil eines gemeinsamen Verstehensprozesses. Nur so wird die Vielfalt musikbezogener Zugänge und Wahrnehmungen transparent, die in einer Klasse zusammenkommen. Voraussetzung dafür ist, dass Kommunikation einen zentralen Stellenwert hat und auf gleicher Augenhöhe stattfindet. Der Kinder- und Jugendpsychiater Michael Schulte-Markwort beschreibt in seinem Buch „Burnout Kids“ die sich steigernde Kommunikationskompetenz von Kindern:

„Kinder in unserer Zeit sind es gewohnt, in alle Belange ihrer Familien und ihres Lebens einbezogen zu werden. Sie werden in der Re-

gel von klein auf um ihre Meinung gefragt, bei Entscheidungen hinzugezogen und in der Schule früh zu Selbstständigkeit in Denken und Handeln erzogen“ (Schulte-Markwort, 2015, S. 87).

Es gibt also keinen Grund, diese Kompetenz im Musikunterricht zu ignorieren oder nur unvollständig zur Geltung kommen zu lassen. Es gibt nichts – weder die Unterrichtsplanung, noch konkrete Vorhaben – was nicht mit Kindern ab der ersten Klasse besprochen werden könnte. Diese Gespräche sind ein bedeutender Teil des Unterrichts und grundlegend wichtig.

3.2 Entscheidungskompetenz

Das selbstbestimmte Lernen von Musik basiert neben dem Prinzip der gleichberechtigten Kommunikation auf dem Prinzip der Selbsttätigkeit und Entscheidungskompetenz von Kindern. Der Pädagoge und Schulgründer Falko Peschel beschreibt in seinem Buch über offenen Unterricht die Bemühungen vieler Lehrer/innen, im Sinne einer Lebensbedeutsamkeit zu unterrichten, allerdings entscheiden sie meist selbst, was für die Schüler/innen aktuell bedeutsam sein sollte. Damit die Schüler/innen diese Lebensbedeutsamkeit dann auch wirklich ‚verstehen‘, muss die Lehrkraft alle möglichen Impulse und Motivationstechniken zum Einsatz bringen. Das hält Peschel für vergeudete Energie. Denn: „Argumentiert man vom Kinde aus, so wäre eine Situation dann lebensbedeutsam, wenn das Kind gerade jetzt für ein bestimmtes Problem eine Lösung sucht“ (Peschel, 2015, S. 41; siehe dazu auch den Abschnitt „Justin – ein Fallbeispiel“). Gerald Hüther und Uli Hauser untermauern diese Erkenntnis aus ihrer Sicht:

„Das menschliche Gehirn ist nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern für das Lösen von Problemen optimiert. Aus diesem Grund sind Kinder ständig auf der Suche nach immer neuen Herausforderungen, an denen sie wachsen können“ (Hüther & Hauser, 2012, S. 51f.).

Weiß das Kind, dass es mit seinen musikbezogenen Ansinnen im Unterricht willkommen ist, wird es diese äußern und im Klassenunterricht ansprechen. Dann können sie in die Unterrichtsplanung einbezogen oder individuell gelöst werden. Peschel setzt fort: „Positive Be-

gleiterscheinungen des gerade beschriebenen Vorgehens sind aber in jedem Falle der Verzicht auf aufgesetzte Motivationsphasen und die Möglichkeit des Kindes zu eigengesteuertem Lernen“ (Peschel, 2015, S. 42). Denn das Kind kennt seine eigenen Interessen an dem Fach Musik und kann diese formulieren. Das bedeutet nicht, dass unverbindliche Impulse und Anregungen durch die Lehrkraft ausgeschlossen werden. Im Gegenteil: Die Lehrkraft hat „immer die Möglichkeit, zusätzliche Interessen zu wecken, und kann dabei die wirkliche Lebensbedeutsamkeit des Inhalts in der momentanen Situation überprüfen“ (Peschel, 2015, S. 42).

3.3 Unterstützung und Impulse

Anregungen und Unterstützungen durch die Lehrperson können sein:

- Individuell sollte ein Kind unterstützt werden, wenn es bestimmte Anliegen hat: z. B. eine Schülerband zu gründen, ein bestimmtes Thema zu referieren oder ein Instrument lernen zu wollen.
- Vorschläge für musikbezogene Exkursionen oder Auftritte kommen oft von der Lehrkraft, weil sie diese organisieren muss.
- Sinnvoll ist auch das Angebot von musikbezogenen „Vorträgen“, die die Lehrkraft als Außenansicht präsentiert. D. h., hier wird gar nicht so getan, als habe eines der Themen einen direkten Lebensbedeutungsbezug (daher die Formulierung „Außenansicht“). Dafür werden verschiedene Themen vorgeschlagen, aus denen sich die Schüler/innen ein oder zwei aussuchen, z. B. Weltmusik, Geschichte der Rockmusik, Ballett und Tanztheater oder Mozart. Dass diese Vorträge kindgerecht aufbereitet werden, versteht sich von selbst.
- Anregend sind Besuche durch Expert/innen und Berufsmusiker/innen.
- Auch Schulbücher und Zeitschriften können neue Anregungen bringen (siehe dazu den nächsten Abschnitt). Haben die Schule oder die Lehrkraft eine fachdidaktische Zeitschrift abonniert, kann sie nach Erscheinen mit in den Unterricht genommen und deren Inhalte können vorgestellt werden. Dann kann entschie-

den werden, ob man mit den Inhalten und Methoden arbeiten möchte.

3.4 Selbsttätigkeit

Das Prinzip der Selbsttätigkeit basiert auf der Entscheidungskompetenz: „Wir lernen nur, wenn wir einen Sinn darin sehen, uns neues Wissen anzueignen“ (Hüther & Hauser, 2012, S. 153). Gerade im Musikunterricht aber gilt Betriebsamkeit als vorbildlich, auch wenn die Schüler/innen weder Anlass noch Ziel kennen und einfach irgendwas tun, weil sie es dem Lehrer oder der Lehrerin gerne Recht machen möchten. Doch schon bald benötigt die Lehrkraft viel Stimmgewalt und Kraft, Disziplinierungsideen und methodische Tricks, um die Kinder „bei der Stange zu halten“. Gerade im Umgang mit Instrumenten und im Bewegungsbereich führt diese Lehrerzentriertheit zu einem Energieverschleiß, der in keinem Verhältnis zum Ergebnis steht. Verständlicherweise führt dies dazu, dass der Lehrer oder die Lehrerin möglichst selten im Bewegungsbereich aktiv wird oder an die Instrumente geht und sich stattdessen bevorzugt Theorie bzw. Stillarbeit mit musikbezogenen Arbeitsblättern oder gelenktem Musikhören widmet.

Wie kann aber sinnhafte Selbsttätigkeit im Klassenunterricht des Faches Musik umgesetzt werden? Hüther und Hauser stellen fest, dass Kinder am besten lernen, „wenn sie den Lernstoff selbst bestimmen können“ (Hüther & Hauser, 2012, S. 62). Innerhalb des Klassenunterrichtes an einer herkömmlichen Schule ist daher die gemeinsame Unterrichtsplanung entscheidend. Hier zwei Beispiele:

- Äußert ein Kind z. B. das Bedürfnis, ein bestimmtes Lied zu singen, tragen normalerweise alle Kinder der Klasse diesem Wunsch Rechnung und singen mit. Es gibt allerdings auch Fälle, dass bestimmte Lieder als zu extrem oder zu geschlechterspezifisch gelten und daher von einem großen Teil der Gruppe abgelehnt werden (Beispiele aus der dritten Klasse: aggressiver Deutsch-Rap oder Songs aus „Bibi und Tina“). In der Mehrheit werden jedoch Lieder gewünscht, die alle mehr oder weniger mögen. Manchmal verweigern Schüler/innen die Mitarbeit an

anderen Ideen, z. B. wenn es um ein bestimmtes Musikstück geht, das sie selbst nicht mögen. Schnell wird ihnen aber klar, dass sie selbst eine kooperative Haltung ihrer Mitschüler/innen erwarten, wenn sie ein bestimmtes Musikstück oder eine andere Idee in den Unterricht einbringen. Diese Einsicht führt dann meist zu erhöhter Toleranz und guter Zusammenarbeit. Wüssten diese Schüler/innen nicht, dass ihre Ideen und Musikvorschläge genauso ernst genommen werden wie alle anderen auch, wäre diese Voraussetzung für die Entwicklung einer toleranten und verständnisvollen Haltung nicht gegeben. Auch hier wird ergebnisoffen diskutiert. Die Konsequenz aus einem solchen Gespräch könnte sein: 1) Das Kind macht nicht mit, stört aber nicht. 2) Das Kind sieht ein, dass es selbst die Offenheit der anderen für seine Vorschläge benötigt und macht mit. 3) Man findet einen Kompromissvorschlag und singt etwas anderes.

- Was das Spielen der vorhandenen Instrumente anlangt, so gibt es eine Unterrichtsphase, in der alle die Instrumente kennen und spielen lernen. Geht es dann um das gemeinsame Musizieren, wählt sich jedes Kind freiwillig und ohne Klassifizierung in minderwertiges oder höherwertiges Instrument das Instrument, das es am liebsten spielen möchte (siehe dazu auch den Abschnitt „Justin – ein Fallbeispiel“). Ab einer gewissen Dringlichkeit wird Kindern jedoch auch ermöglicht, gar kein Instrument zu spielen und stattdessen Ohrstöpsel zu benutzen, um den Geräuschpegel aushalten zu können.

Auf diese Weise wird die Basis für eine möglichst sinnvolle Nutzung der gemeinsamen Unterrichtszeit gelegt. Natürlich kann es trotz dieser Bemühungen zu Unzufriedenheiten und Störungen im Unterricht kommen. Einerseits, weil Kinder auch nur Menschen sind, und andererseits, weil Lehrer/innen fachlich oder/und methodisch defizitäre Kenntnisse haben. Doch wenn diese Unterrichtsprinzipien verlässlich und vorhersehbar bleiben und sich auch Lehrer/innen ständig weiterentwickeln, wird sich der Umgang damit in den folgenden Jahren habitualisieren und die Entspannung wird mit der Zeit zunehmen.

3.5 Freude

Klar und deutlich, aber deswegen nicht weniger erschütternd, beschreibt Michael Schulte-Markwort die mangelnde Freude in den Erfahrungen von Kindern mit Schule und zieht vernünftige Schlussfolgerungen:

„Kinder berichten von einem ihr Leben wesentlich bestimmenden Bereich – der Schule – als einem Lebensraum, der durch Missachtung, Abwertung, durch zu hohe oder zu niedrige Anforderungen und ein zunehmendes Gefühl der Anspannung und Erschöpfung gekennzeichnet ist. [...] Viele Menschen sind davon überzeugt, dass Druck notwendig ist, damit man überhaupt etwas tut [...] Wir verhindern Erfahrungen, wie von innen Interessen und Motivation entstehen können, und enthalten unseren Kindern die lustvollen Erfahrungen von Verantwortungsübernahme vor“ (Schulte-Markwort, 2015, S. 90).

Besonders wesentlich ist, dass solche Erfahrungen lustvoll sind. Hüther und Hauser betonen, dass Kinder eine solche Freude nur empfinden, wenn ihnen „etwas wirklich wichtig, eben bedeutsam ist“ (Hüther & Hauser, 2012, S. 94).

Leider können Kinder im lehrerzentrierten Unterricht viel zu selten Verantwortung übernehmen. Gerade Lehrer/innen, die es besonders gut meinen, übernehmen gerne die alleinige Verantwortung für den Unterricht und verhindern damit, was Hüther und Hauser für Kinder so beschreiben:

„Es tut ihnen gut, wenn sie vielfältige Gelegenheiten finden, sich selbst einzubringen, an etwas Wichtigem mitzuwirken und Verantwortung zu übernehmen. Nur so können Kinder den Nutzen von Disziplin und die Freude von gemeinsamem Gestalten erfahren“ (Hüther & Hauser, 2012, S. 55f.).

4 Unterricht konkret

4.1 Eine 45-minütige Musikstunde in einer ersten Klasse

Der folgende Stundenverlauf kommt direkt aus der Praxis. Er zeigt beispielhaft, wie viel Anregung von den Kindern aufgenommen werden kann, zu welcher bedeutsamen Erfahrungen und Ergebnissen dies führen

kann, wie aber auch die Lehrkraft ihre fachliche Kompetenz immer wieder moderierend und zielführend einsetzt.

Beginn: Im Sitzkreis erinnert die Lehrerin an das bereits angekündigte Vorhaben, einen ABC-Rap für die Einschulungsfeier einzuüben und fragt, was es sonst noch für die Stunde Aktuelles zu berücksichtigen gebe. Ein Kind möchte das bereits bekannte Lied „Ein Hoch auf uns“ solistisch vortragen, ein weiteres wünscht sich, das Spiel Räuber und Gendarm zu wiederholen, das beim letzten Mal zum Musikstück „98 Prozent“ entwickelt worden war.

Man vereinbart, dass zuerst das Lied „Ein Hoch auf uns“ gesungen, dann der ABC-Rap erarbeitet und zum Schluss das Spiel Räuber und Gendarm gespielt wird.

„Ein Hoch auf uns“: Der Schüler möchte das Lied „Ein Hoch auf uns“ in der Mitte des Stuhlkreises zum Playback singen. Die Lehrerin stellt jedoch schnell fest, dass sich das Kind nicht an die Metrik der Musik hält und reduziert die Lautstärke bis zur Unhörbarkeit, was aber nicht störend auffällt. Im Anschluss an den Vortrag wird geklatscht, gedankt, der Mut wird gelobt, aber fachlich wird nichts kommentiert. Spontan meldet sich noch eine Mädchengruppe, die solistisch singen möchte. Die Lehrerin bittet darum, dass die Mädchen nur die Strophen solistisch singen und alle im Refrain und im Prechorus mitsingen dürfen, weil sie das Bedürfnis vieler Kinder, mitzusingen, bereits im vorherigen Durchgang beobachtet hatte. Das Lied wird von allen einschließlich der Soloparts der Mädchengruppe noch einmal gesungen, diesmal zur Gitarrenbegleitung der Lehrerin.

ABC-Rap: Der Rap wird vorgestellt. Die Lehrerin hatte auf Bitten der Klassenlehrerin einen bereits vorhandenen ABC-Rap so umgedichtet, dass die hier behandelte Anlauttabelle Berücksichtigung findet. Praktischerweise konnte man das vorhandene Playback also für die neue Textversion verwenden. Nun spricht die Lehrerin den Rap zum Playback und die Kinder erhalten dazu ein Textblatt mit vielen Bildern, die der Anlauttabelle entsprechen. Nach dem Vortrag findet sich keine Begeisterung. Auf die Frage „Und? Was meint ihr?“ entsteht eine Diskussion um das Für und Wider. Einige würden lieber „richtige“ Musik ma-

chen, andere finden den Rap ganz gut. Vor allem wird immer wieder betont, dass sich die Klassenlehrerin das Lied wünscht und es daher eine Selbstverständlichkeit sei, es einzuüben. Man einigt sich auf einen ernsthaften Versuch, aus dem ABC-Rap ein gutes Musikstück zu machen. *(Kommentar: Der „ernsthafte Versuch“ bedeutet, dass die Lehrerin hierfür im Frontalunterricht ihre Fachkompetenz einbringen und straff führen muss. Auch eine möglichst effektive Methode soll dazu führen, dass die Schüler/innen in kürzester Zeit einen Eindruck davon bekommen, wie das Musikstück klingen würde, wenn es in ganzer Länge musiziert wird. Nur so können sie eine sinnvolle Entscheidung fällen.)* Die erste Strophe wird durch Vorsprechen und Nachsprechen auswendig gelernt. Da das Playback viel zu schnell für eine eigene Umsetzung ist, muss ein eigener Begleitrhythmus gefunden werden. Die Lehrkraft bittet also darum, auf den Oberschenkeln oder dem Stuhl, alleine, zu Paaren oder Gruppen einen Rhythmus zu finden. Einige Schüler/innen entwickeln vor allem Positionen für den Stuhl, sodass dieser zum Rhythmusinstrument werden kann. Schnell folgen alle anderen Schüler/innen und stellen, kippen, drehen die Stühle so herum, dass auf ihnen getrommelt werden kann. Obwohl dies recht viel Zeit in Anspruch nimmt, lässt die Lehrerin dies zu, weil dennoch mehrere Rhythmusideen entstehen. Sie lässt nun recht schnell einige davon vorstellen und nachtrommeln und man einigt sich auf einen Rhythmus. In diesem Fall geschieht dies, indem die Lehrkraft sagt, welcher Rhythmus genommen wird und die Schüler/innen sich nicht dagegen wehren. *(Kommentar: In anderen Stunden wird sich gelegentlich geeignet, indem die Schüler/innen selbstständig einen Rhythmus heraus filtern, ihn mitspielen und solange musizieren, bis alle oder fast alle denselben Rhythmus trommeln.)* Die eine Hälfte der Klasse spielt nun den Rhythmus, während die andere Hälfte den Text der ersten Strophe rhythmisch dazu spricht. Das muss einige Male wiederholt werden, bis ein maximal zu erreichendes Ergebnis erzielt wird. Dieses richtet sich nur danach, ob der Rhythmus exakt ausgeführt wird und der Text dazu rhythmisch exakt gesprochen wird. Nachdem das musikalische Ergebnis für alle erkennbar gut nachvollziehbar ist, folgt die Entscheidung: Die Klasse möchte dieses Lied nicht aufführen. Einige zeigen nur ihre

Unlust, andere äußern sich dezidiert, dass die ganze Anlauttabelle als Text langweilig sei und keinen Spaß mache. Es bieten sich Schüler/innen an, dies ihrer Klassenlehrerin zu berichten. *(Kommentar: Aus Lehrersicht ist es wichtig, die eigene Fachkompetenz darauf zu konzentrieren, dass ein möglichst gutes musikalisches Ergebnis erzielt wird. Was dann mit diesem Ergebnis geschieht, sollte tatsächlich offen bleiben – so, wie es vereinbart wurde. Die Verantwortung für die weitere Nutzung obliegt den Schüler/innen.)*

Räuber und Gendarm: Die Spielregeln zum Lied „98 Prozent“ werden besprochen. Etliche Schüler/innen äußern sich mit Erfahrungen aus der vergangenen Stunde („Nicht am Ellbogen ziehen“, „Die Gefangenen dürfen nicht aus dem Gefängnis abhauen, ohne abgeschlagen zu sein“ usw.). *(Kommentar: Die Lehrerin hatte bereits in der letzten Stunde beobachtet, dass die Spielidee nichts mehr mit Musik zu tun hatte, sondern mit dem starken Bedürfnis auffallend vieler Kinder, dieses Spiel zu spielen und sich über die Regeln zu einigen. Damit erhielt das Spiel einen schulpädagogischen Sinn. Der Hinweis der Lehrerin, dass das Musikstück eigentlich völlig egal sei, wurde prompt von den Kindern bejaht: Wichtig sei einfach nur ein im Hintergrund laufendes Musikstück, auch weil es die Länge des Spiels vorgab.)* Dieses Mal hält sich die Lehrerin völlig aus dem Gespräch heraus. Nachdem alle Absprachen getroffen worden sind, spielen die Kinder das Spiel. Die Lehrerin räumt derweil auf. Nachdem das Musikstück beendet ist, wünschen sich alle „Auf Wiedersehen!“. Der Unterricht ist beendet.

4.2 Justin – ein Fallbeispiel

Justin ist Drittklässler, ein Rabauke wie aus dem Bilderbuch. Laut, bewegungsintensiv und extrem emotional. Auf die Frage der Lehrerin an alle Kinder der Klasse, was es im Moment an guter Musik gäbe, antwortet Justin spontan, wenn auch in undeutlicher Aussprache: „Wavin Flag“. Sofort reagieren viele Kinder zustimmend und die Lehrerin realisiert, dass der Titel eine ernstzunehmende Bedeutung haben muss. Daraufhin notiert sie ihn, kauft ihn und spielt ihn in der folgenden Musikstunde ab. Was passiert? Justin rastet sofort aus und brüllt: „Das ist falsch! Total falsch!“ Verunsichert prüft die Lehrerin den Titel und fin-

de keinen Fehler. Doch Justin hört überhaupt nicht auf auszuflippen. Kurz bevor die Lehrerin völlig verzweifelt, klärt eine Schülerin sie darüber auf, dass es noch eine andere Version gäbe, nämlich die von Coca Cola, und dass diese die richtige sei. In der nächsten Stunde bringt sie dann die richtige Version mit und es folgt eine wundervolle Unterrichtseinheit.

4.2.1 Kompetenz im Musikhören und -nutzen

Auf der fachlichen Ebene war hier Folgendes passiert: Justin hatte innerhalb von höchstens zwei Takten etliche musikalische Parameter erfasst: die Lautstärke, den Rhythmus, die Tonhöhen, die Klangfarben, die Instrumentierung, den Groove, die einzelnen Stimmen des Intros. So kam er in kürzester Zeit zu dem Schluss, dass diese Version des Stückes nicht der entsprach, die er in seinem Hörbewusstsein als positiv abgespeichert hatte. Sein natürliches Musikverständnis hatte es ihm ermöglicht, die richtige von der falschen Version zu unterscheiden. Damit ist Justin ein kompetenter Musikhörer. Zudem entpuppte er sich als kompetenter Musiknutzer, denn die rhythmische und gesangliche Dynamik, die seine bevorzugte Version auszeichnete, befriedigte sein Bedürfnis nach emotionaler und bewegungsorientierter Intensität.

Bezogen auf das Bonmot „Der Lehrer steht im Mittelpunkt und damit allem im Wege“, lässt sich diese Situation didaktisch interpretieren: Hätte die Lehrerin die Schüler/innen aus taktischen Gründen nach ihrer bevorzugten Musik gefragt – zum Beispiel, um ein wenig Schülernähe herzustellen –, um dann mit dem normalen Unterricht fortzufahren, hätte man Justins Ausrasten als unangemessen und störend einstufen und ihn entsprechend maßregeln können. Weil die Lehrerin aber davon ausging, dass Justin in dieser Sache ihr fachbezogener Partner war, mussten sie solange miteinander ringen, bis der begonnene Prozess in erfolgreiche Bahnen geführt werden konnte. Hätte die Lehrerin sich mit ihrer Unterrichtsplanung in den Mittelpunkt gestellt und die Gestaltung des Musikstückes nicht in Zusammenarbeit mit den Schüler/innen entwickeln wollen, wäre einiges anders und sicher schief gelaufen:

- Die Schüler/innen hätten realisiert, dass es der Lehrerin mit ihrer Frage um *ihren* Unterricht gegangen wäre und nicht um die Musik der Schüler/innen.
- Diese hätten daraufhin versucht, es *der Lehrerin* recht zu machen und *deren* Lernziele zu verstehen, um sie dann in *deren* Sinne umzusetzen.
- Den anpassungsfreudigen Kindern wäre dies leicht gefallen und sie hätten sich gute Noten erarbeitet.
- Die weniger Angepassten hätten sich renitent verhalten und schlechte Zensuren erhalten.
- Justin hätte in jedem Fall sein Vertrauen in die „Schülernähe“ der Lehrerin verloren und ganz bestimmt nicht mehr verraten, welche Musik ihn beglückt.

Es stellte sich heraus, dass es der einleitende Trommelrhythmus im Zusammenhang mit einem Chor war, der die gewünschte Version auszeichnete und die Kinder begeisterte. Daraus entstand das Bedürfnis, den Trommelrhythmus nachzuspielen. Die Lehrerin entschied sich dafür, ihr Wissen im Hintergrund zu halten und zuvorderst wahrzunehmen, wie die Kinder den auffälligen Rhythmus reproduzieren würden. Die Lehrerin beobachtete die Kinder und merkte sich ein paar der Figuren, die sie dann im Anschluss vorstellte. Man einigte sich durch die Zusammenstellung mehrerer der dargebotenen Elemente auf einen einheitlichen Rhythmus. Nun war es die Aufgabe der Lehrerin, diesen Rhythmus allen zu vermitteln.

4.2.2 Vermittlung als Aufgabe für die Lehrerin

Ich bot den Kindern drei unterschiedliche gleichberechtigte methodische Vorgehensweisen an:

1. Lernen durch Lesen: Dafür wurde der Rhythmus in Notenwerten und Tonlängenstrichen aufgeschrieben.
2. Lernen durch Sprechen: Eine Sprechzeile wurde eingeübt, mit Hilfe derer der Rhythmus erlernt wurde (Beispiel „Panama, Panama, Kuba“).

3. Lernen durch Bewegung: Der Rhythmus wurde gut sichtbar vorgetrommelt, sodass die Bewegung imitiert werden konnte.

Welche Methode ein Kind für sich wählt, bleibt ihm überlassen, denn man kann darauf vertrauen, dass das Kind die für sich richtige wählt. Diese Lernwege zur Erlangung musikalischer Ziele werden individuell sehr unterschiedlich genutzt und darüberhinaus auch eigenständig kreiert, wenn sich die Gelegenheit ergibt.

4.2.3 Energieträger für das Klassenmusizieren

In Bezug auf das Klassenmusizieren fungierte Justin mit seiner Begeisterung für das Musikstück im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit als Energieträger, d. h. er zog die anderen Kinder mit. Er gehörte zu denjenigen Schüler/innen, die nicht nur besonders diszipliniert und konzentriert musizierten, sondern sich auch darum kümmerten, dass andere es genauso taten, obwohl er normalerweise zu den renitentesten und anstrengendsten Schüler/innen der Klasse gehört. Weiter oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass ein Kind nachhaltig lernt, wenn es „gerade jetzt für ein bestimmtes Problem eine Lösung sucht“ (Peschel, 2003, S. 41). Das „Problem“ bestand für Justin in diesem Fall darin, das positive Gefühl, das schon beim Hören des Intros entstanden war, durch das Musizieren noch zu steigern und die Einleitung daher selber spielen können zu wollen. Die Lösung bestand darin, den einheitlichen Rhythmus möglichst synchron zu musizieren, um der Wirkung, die das Original auslöst, möglichst nahe zu kommen. Es ging um die Musik und *nur* um die Musik – nicht um ein von der Lehrkraft gestecktes Unterrichtsziel. Und es ging um das Bedürfnis, das mit der Musik verknüpft war und das durch den erfolgreichen Unterricht befriedigt wurde. Diese Befriedigung zu fühlen macht natürlich auch richtig Spaß.

5 Weitere unterrichtspraktische Aspekte

5.1 Differenzierung und Inklusion

Innerhalb einer Klassenaktivität sollte durch differenziertes Material eine große Bandbreite an Leistungsniveaus für jeden zugänglich ange-

boten werden. Nach Hüther und Hauser ist „das Kind die einzige Person, die wirklich genau beurteilen kann, welche Aufgaben und Probleme ihm zu einfach und welche ihm zu kompliziert erscheinen“ (Hüther & Hauser, 2012, S. 100).

Differenzierung im inklusiven Unterricht hat immer auch etwas mit der Bereitschaft zu tun, Überraschungen über unerwartete Schülerkompetenzen zuzulassen. Wenn Lehrkräfte bei Kindern, die eigentlich nie mit Begabungen auffallen, welche entdecken und diese fördern, wird spontan differenziert. Vorgegebene Differenzierungen hingegen stehen dem Gedanken der Inklusion entgegen: Es gibt z. B. Kolleg/innen, die genau wissen, wer welchen (auch musikpraktischen) Part im Unterricht übernehmen soll. Durch diese genaue Unterrichtsplanung minimieren sie die „Gefahr“ von Überraschungen, denn als solche werden diese interpretiert: Die sorgfältige Planung gerät durcheinander, die anvisierten Ergebnisse sind nicht mehr gewährleistet, man verliert die Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen und schafft den Stoff nicht. Da erscheint es sinnvoller, Soloparts und Gestaltungen vorweg so zu planen, dass jede/r ihrem/seinem Leistungsstand gemäß eingesetzt wird: Klein Fritzchen kriegt die Rassel, mit der nichts schief gehen kann, und die schöne Annabelle übernimmt die Gesangsstimme – um es überspitzt zu formulieren. Das Konzept des selbstbestimmten Lernens geht hier ganz anders vor, denn man geht davon aus, dass die Lehrkraft gar nicht in der Lage ist, die Kompetenzen der Schüler/innen vorwegzudenken, weil sich jedes Kind jeweils unterschiedlich zum jeweiligen Unterrichtsgegenstand verhalten kann. Das Fallbeispiel von Justin zeigt, dass der Junge bei dem speziellen Lied zur Hochform auflief und sich selbst maximale Leistung abverlangte. Bei anderen Projekten hielt er sich eher zurück, weil sie sein Interesse nicht maximal entflammten. Auch der Status der Klassenbesten bleibt nicht durchgehend stabil, weil es z. B. in Bezug auf Breakdance und viele andere Unterrichtsvorhaben sein kann, dass ganz andere Kinder hier als Leistungstärkste hervortreten.

5.2 Klassenmusizieren

Der Anschaulichkeit halber wird im Folgenden ein Beispiel für Methoden des Klassenmusizierens dargestellt. Es können auch andere eingesetzt werden.

Wird ein Stück gewünscht und es wird entschieden, dass man es an Instrumenten musizieren möchte, können zuerst einmal ein zentrale Liedteile wie Refrain oder Intro arrangiert werden. Dabei werden maximale Differenzierungen und Spezialbedingungen (z. B. ein Part für ein körperbehindertes Kind) eingearbeitet. Bevor die Erarbeitung beginnt, wird das unterrichtliche Vorgehen transparent gemacht: bewusstes Hören der Vorlage (falls es eine gibt), Trockenübungen für alle Stimmen, individuelle Entscheidung für ein Instrument und Üben am Instrument, Vorspielen vor der Lehrkraft und Korrektur durch diese sowie gemeinsame Probe unter ihrer Leitung.

Du bist der Weihnachtsmann

Strophe und Refrain

Sn
Bd

Refrain
Glockenspiele, Xylofone, Keyboards

1	C C C -	C C C -	H H H -	H H H -	C C C -	C C C -	H Break
2	A A A -	A A A -	G G G -	G G G -	A A A -	A A A -	G Break
3	E E D -	E E D -	D D D -	D D D -	E E D -	E E D -	D Break

Bass

A ————— G ————— A ————— G Break

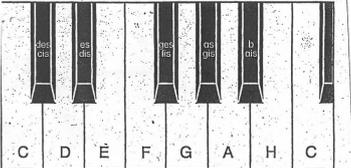
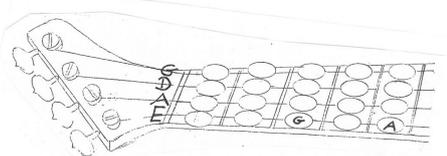



Abb. 1: Partitur „Du bist der Weihnachtsmann“.

Alle Stimmen des Arrangements werden vorgestellt und anhand von papiernen Vorlagen (s. Abb. 1) zum Musikstück oder unabhängig da-

von trocken und nur im Wesentlichen eingeübt. Es geht dabei darum, dass jedes Kind erfassen kann, ob es eine Stimme für sich als geeignet ansieht. Dazu muss es nicht am Instrument stehen, sondern kann auch auf einer kopierten Tastatur o. ä. „spielen“. Es folgen die Fragen: „Wissen alle, welches Instrument sie spielen möchten? Wissen alle, was sie auf dem gewünschten Instrument spielen müssen?“ Nun geht es an die Instrumente. Da diese an den Grundschulen sehr unterschiedlich vorhanden sind, können hier nicht alle Unwägbarkeiten berücksichtigt werden. Nur soviel: Wenn Instrumente nicht in ausreichender Anzahl vorhanden sind, müssen sie abwechselnd gespielt werden oder die Kinder verteilen sich neu. Nachdem die Instrumente gefunden sind, müsste jedes Kind im Prinzip in der Lage sein, seine Stimme einzuüben. Das sollte möglichst still geschehen. Wenn Kinder dabei methodische Tricks einsetzen, z. B. indem sie die Reihenfolge der Stäbe der Reihenfolge der zu spielenden Töne anpassen oder merkwürdige Fingersätze am Keyboard benutzen oder die Trommel nicht mit zwei, sondern nur mit einer Hand spielen, sollte sich die Lehrperson über deren Sinnhaftigkeit informieren. Erst dann kann sie entscheiden, ob hier korrigiert wird oder nicht. Nach dieser individuellen Übephase übernimmt die Lehrkraft die Leitung der Probe. Erst wenn die Schüler/innen einen musikalischen Eindruck vom Ergebnis des Musizierens haben, wird entschieden, wie weiter verfahren wird: Wird das ganze Stück, nur Teile davon (welche?) oder gar nicht musiziert?

5.3 Struktur der Arbeitsprozesse

Im Prinzip lautet die wichtigste Arbeitsmethode „Fragen – Zuhören – Auswerten“ (siehe dazu Küntzel, 2014). Eine Frage kann lauten: „Was möchtest du in diesem Unterricht (oder innerhalb der nächsten sechs Wochen) gerne lernen?“ Die Antworten (Beispiele: „Bass spielen!“, „Trommeln!“, „Tanzen!“, „Peter und der Wolf zur Musik spielen“) werden angehört und in eine Form gebracht, die zu einer Unterrichtseinheit führen kann: Erst „Peter und der Wolf“ einschließlich der Instrumente behandeln, dann Bassinstrumente und Trommeln kennenlernen, danach „Seven Nation Army“ für Bass und Trommel in Gruppenarbeit einüben mit anschließendem Klassenmusizieren, zuletzt einen

Tanz tanzen, z. B. einen Line-Dance. Die Arbeitsvorhaben strukturieren also die Arbeitsprozesse.

5.4 Curricula und Bildungsinhalte

Der Bildungskanon einer Klasse kann allein durch die interkulturelle Vielfalt entstehen, die im Unterricht gezeigt wird (siehe vorheriger Abschnitt). Unterfüttert man mitgebrachtes Material mit zusätzlichen Informationen oder Anwendungen (z. B. mit Schulbuchmaterialien zum Thema Mozart, dem Vergleich der Bauweisen von Kora und Gitarre usw.), entsteht durch diese Verknüpfung von persönlicher Betroffenheit mit darüber hinausweisendem Material eine intensive Lern- und Erfahrungskultur.

Dieses Beispiel für einen Bildungskanon soll zeigen, dass die curricularen Inhalte beim selbstbestimmten Lernen von Musik wie eine Patchwork-Arbeit zusammengesetzt werden. Mal wird getanzt, zu Musik gemalt, gesungen, szenisch gespielt, auf Instrumenten musiziert usw. – je nachdem, was „angesagt“ ist. Dabei gibt es keine Hierarchie der Bildungsinhalte. Ob die Schüler/innen etwas über Mozart oder Hip Hop lernen, ist als gleichwertig zu betrachten. Ob sie den Pachelbel-Kanon oder das Rap-Huhn vierstimmig musizieren, ob sie einen aktuellen Hit oder ein schönes Volkslied singen, ist egal.

Die Kompetenzen entwickeln sich so wie in einer Spirale. Dadurch, dass z. B. immer wieder an Instrumenten gespielt wird, trainieren die Kinder und werden besser. Die Arrangements werden daran angepasst, also komplexer. Oder dadurch, dass von der ersten Klasse an gemeinsam getanzt wird, bekommt das Tanzen eine Selbstverständlichkeit und wird immer exakter ausgeführt. Dasselbe trifft auf das Singen zu: Es wird viel gesungen und alles, was gesungen wird, wird gerne gesungen (sonst lässt man es). So entsteht ein Training, das immer wieder durch stimmbildnerische Übungen unterstützt wird. Die Übungen haben jedoch keinen Eigenzweck, sondern dienen „nur“ dazu, das erwünschte Lied besser singen zu können.

Da die curricularen Vorgaben den Kompetenzerwerb durch Selbsttätigkeit vorsehen, kommt der Unterricht den Richtlinien im Prinzip ent-

gegen. Sollten am Ende eines Halbjahrs Unterrichtsinhalte, die im Curriculum vorgesehen sind, fehlen, kann man dies mit den Kindern ganz offen besprechen und sie noch in den Unterricht einbeziehen.

5.5 Leistungsnachweise, Feedback und Zensuren

Das Geflecht aus unterschiedlichsten freiwilligen Leistungen macht den Musikunterricht aus: Die einen können tolle Referate halten, während die anderen an den Instrumenten glänzen. Es gibt auch Schüler/innen, die mit musikbezogenen Computerprogrammen oder Apps interessante Anwendungen zeigen können. Andere denken sich gerne in Gruppen Tänze aus und kleiden sich entsprechend für eine Aufführung im Klassenverband. Die Einbindung solcher Leistungen in den Unterricht ist erwünscht, die Schüler/innen werden für solche Vorhaben unterstützt und diese werden in die gemeinsame Unterrichtsplanung einbezogen. Aber sie werden nicht erzwungen.

Jede/r weiß, dass sich musikalische Erfahrung nicht in Form einer Zensur ausdrücken lässt. Dennoch wird das Zensieren verlangt. Weigert sich die Lehrkraft nicht, dafür Leistungsnachweise einzufordern, liegt auch hier der Schlüssel im Gespräch: Man überlegt gemeinsam mit den Schüler/innen, welche Leistungsnachweise als angemessen betrachtet werden. Es gibt zum Beispiel die Möglichkeit der Informationsabfrage zu einem bestimmten Thema. Man übt also gemeinsam die Informationen, die dafür gewusst werden müssen, stellt gemeinsam einen Mindestkanon an Wissensfragen auf und formuliert darüber hinausgehende Fragen, damit die Kinder, die abrufbares Sachwissen mögen, genügend „Futter“ bekommen. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten angepasste Fragen in Absprachen mit den Schulbegleiter/innen und/oder Sozialpädagog/innen (siehe dazu den Abschnitt 5.1 „Differenzierung und Inklusion“). Für alle drei Ebenen gilt dieselbe Anzahl an maximal zu erreichenden Punkten.

Ein anderer Leistungsnachweis kann eine praktische Vorführung in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit sein. Das Feedback geschieht hier entweder mit allen oder nur von der Lehrkraft ausgehend.

Auch Stundenprotokolle, die die Lehrkraft anfertigt, sind hilfreich: Es wird notiert, welche Schüler/innen in der vergangenen Unterrichtsstunde besonders aktiv waren. Daraus ergibt sich am Ende ein guter Überblick über die „kleinen“, stetigen Leistungen.

5.6 Sitzordnungen, Mappen, Strafen

Auch in Hinblick auf Leistungsnachweise gilt es zu beachten, dass Strafen kontraproduktiv wirken: Möchte man anhand eines Leistungsnachweises einem Schüler oder einer Schülerin „die Leviten lesen“, ist das falsche Mittel gewählt. Auseinandersetzungen über Fehlverhalten sollten möglichst situativ stattfinden und nachvollziehbar sein. Konflikte sind am besten sofort zu klären und möglichst auszuräumen. Generell gilt das, was im Abschnitt 2.3 „Die Parallelitätsannahme“ beschrieben wurde: Abweichungen können Anlass sein, mögliche Handlungsalternativen zu durchdenken. Strafen wie Nachsitzen, Hof fegen oder Abschreiben zementieren vor allem die Macht der Lehrkraft und werden meistens auf schülereigene Art „zurückgegeben“.

Üblicherweise entscheidet die Lehrkraft die Sitzordnung. Dies macht beim selbstbestimmten Lernen keinen Sinn, weil hier den Kindern zugemutet wird, selbst entscheiden zu können, in welcher Sitzordnung sie am besten lernen können (s. dazu den Abschnitt 3.2 „Entscheidungskompetenz“). Mappenführungen liegen einigen Kindern sehr und anderen hingegen gar nicht. Mappen, die gut geführt und liebevoll gestaltet werden, werden selbstverständlich gelobt und gewürdigt, aber nicht zensiert. Kinder, die Zeit brauchen, ihr Ordnungssystem zu entwickeln, sollten nicht dadurch davon abgehalten werden, dass sie eine schlechte Zensur erhalten.

Die Grundschule hat in allen Belangen und auch im Fach Musik die Aufgabe, Türen zu öffnen und jedem Kind die Möglichkeit zu geben, seine Kompetenzen zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Amnesty International (2015). „Sie war unser dunkler Schmetterling“, *Amnesty Journal*, (08/09), 82. Verfügbar unter:
<https://www.amnesty.de/files/amnestyjournal0915final.pdf>
[20.09.2015]
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (o. J.). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter:
https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile
[10.09.2015].
- Groeben, N. (1975). *Vom behavioralen zum epistemologischen Subjektmodell. Paradigmawechsel in der Psychologie?* Heidelberg: Universität Heidelberg.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff Verlag GmbH.
- Hüther, G. & Hauser, U. (2012). *Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. München: Albrecht Knaus Verlag.
- Kelly, G. A. (1986). *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn: Junfermann-Verlag.
- Küntzel, B. (2006). Die Persönlichkeit des Schülers im Zentrum des Musikunterrichts. In M. Fuchs & G. Brunner (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht* (S. 57-65). Essen: Die Blaue Eule.
- Küntzel, B. (2009). *Musikunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule: Bd. 3*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Küntzel, B. (2010). *Kinder & Musik. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Küntzel, B. (2014). Selbstbestimmtes Lernen von Musik in der Grundschule. *Grundschulmagazin*, 3/14, 33-36.

- Montessori, M. (2010). *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Peschel, F. (2003). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektiven. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Peschel, F. (2015). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Piaget, J. (2003). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulte-Markwort, M. (2015). *Burnout Kids. Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert*. München: Pattloch Verlag.
- Wieland, A. J. (2007). Menschenbild und Methodenkonzept der Handlungsforschung im Zusammenhang mit „offener“ Kindergartenarbeit. In G. Regel & A. J. Wieland (Hrsg.), *Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort* (S. 13-50). Schenefeld: EB-Verlag.