

Musiklandschaften entdecken

Junge Kinder begleiten auf dem Weg durch die Welt der Musik

Werner Fröhlich Edith Bosshart Jacqueline Brack Lees Charlotte Fröhlich



Inhalt

7	Musikalische Entwicklung und Kreativität , Charlotte Fröhlich
8	Kinder sind Musik
9	Das Kind in seiner Klanglandschaft
11	Kommunikative Musikalität
12	Musikalische Sinnerfahrung und Differenzierung
12	Das Verschwinden der Experimentierlust
13	Was ist musikalische Kreativität?
14	Warum lohnt es sich, die musikalische Kreativität zu erhalten?
15	Wie entwickelt sich Gestaltungsfähigkeit?
17	Welche Rolle nimmt die Lehrperson in einem Gestaltungsprozess ein?
17	Hinweise zur Lehrerrolle in den Spieleinheiten
19	Anhänge zur Verbindung von Musik und Sprache
19	Tardieu, Jean: Die Sonate und die drei Herren oder wie man Musik spricht
20	Stern, Daniel: Tagebuch eines Babys
21	Alltagsmaterialien , Edith Bosshart
22	Wie klingt der Reissverschluss?
23	Orangenpapiermusik
23	Pet und Co.
25	Orchesterinstrumente mit Verfalldatum
26	Schwingbesen, Raffeln, alles klingt!
27	Im Puls der Zeit , Charlotte Fröhlich
29	Lied «Uf de Bode uf d'Chnüü»
29	Einen gemeinsamen Puls erleben
30	Vom Gruppenpuls zum individuellen Puls
31	Im Puls durch den Raum
32	Vordergrund und Hintergrund
33	Verschränkter Puls
33	Steinespiel
34	Echospiele
35	Mitspielmusik
35	Stuhldiagonale
37	Mosaik und Ornamente , Charlotte Fröhlich
39	Tinguely-Brunnen in Basel
41	Lied einüben
42	Klänge finden
43	Im Spielzeugmuseum
45	Bundeshausbrunnen
45	Regelmässige und unregelmässige Regengüsse
46	Regenorchester, Regenstück (U. Meyerholz)

47	Stille , Edith Bosshart
48	Hörst du die Stille?
48	Wie klinge ich?
48	Wie klingt meine Umwelt?
47	Stimmparcours , Edith Bosshart
48	Wie klinge ich?
49	Warm-ups für die Stimme
50	Stimmbildungsgeschichte Frühling
52	Stimmbildungsgeschichte Winter
53	Vom Lied zur Bewegung , Jacqueline Brack Lees
55	Lied «Mis Flugl us Papier»
56	Wovon erzählt das Lied?
58	Die Liedform tanzen
60	Zusammenführen von Lied und Bewegung
61	Orchestergraben , Werner Fröhlich
63	Instrumententanz
63	Klänge erforschen
64	Klänge erraten
65	Lied «Musigland»
66	Klangband
67	Klangflächen
68	Bewegungsspur – Klangspur – Bildspur
69	Zauberklang
70	Lautstärkepartitur
70	Komposition
72	Anregungen zur Einrichtung und zum Betrieb einer Musikecke
73	Was Klänge erzählen , Werner Fröhlich
75	Einen Klangteppich weben
76	Gehen – fahren – fliegen
78	Vogelflug und unheimliches Tier
80	17 Miniaturen von Jean-Luc Darbellay
83	Musiktheater – klein, aber fein , Jacqueline Brack Lees
85	Kleine Fantasiereise
86	Erzähltheater
87	Requisiten und Kostüme
89	Lieder gestalten
89	Inszenierungskonzept zu Bilderbüchern, Märchen, Geschichten
91	Projektplanung
93	Anhang
94	Glossar
98	Literaturverzeichnis
99	Autoren

MUSIKLANDSCHAFTEN ENTDECKEN

Junge Kinder begleiten auf dem Weg durch die Welt der Musik

«Menschen in allen Kulturen hatten seit jeher das Bedürfnis, Klänge und Geräusche zu erzeugen, diese in Spiele und Rituale einzubinden, als Symbole zu verwenden und damit Zusammengehörigkeit oder kulturelle Identität zu markieren.» *Stadler Elmer, 2010*

Musik und Bewegung sind persönlicher Ausdruck, Sprache und Kommunikation. Bereits kleine Kinder erfassen dies intuitiv, etwa wenn sie Gegenstände nach dem Klang erkunden, damit experimentieren und die Wirkung erproben. Experimentierlust, Kreativität und Kommunikation sind die ursprünglichsten Antriebsfedern zur Musikerzeugung. Diese Kräfte auch im Unterricht aufzunehmen erachten wir als wichtige Aufgabe der Musikpädagogik der ersten Bildungsjahre. Mit der Stimme, mit Bewegung und Klängen wollen wir in diesem Buch diesen Urbedürfnissen des Menschen nachspüren.

Vier Fachdidaktik-Lehrpersonen mit einem breiten Erfahrungsschatz an musikalischer Bildung junger Kinder haben sich zusammengefunden und ihre Ideen zu Papier gebracht. Entstanden sind Eingangstore in Musiklandschaften. Sie sollen inspirieren und zu eigener Weiterentwicklung der Spielideen anregen.

In einem einführenden Kapitel «Musikalische Entwicklung und Kreativität» beschreiben wir, weshalb uns die Begriffe Experimentierlust, Kreativität und Kommunikation am Herzen liegen und welche theoretischen Erkenntnisse den Hintergrund dazu bilden. In den folgenden praktischen Kapiteln nehmen wir dann diese Gedanken auf, indem wir jeweils zu Beginn unsere Intentionen formulieren und nochmals hervorheben, was dabei wichtig ist und worauf die Lehrperson in der Durchführung besonders achten kann. Mit diesen Hinweisen im Blickfeld gelingt es der Lehrperson, das Spiel differenzierter zu gestalten und eine qualitative Entwicklung in Gang zu bringen. Damit meinen wir zum Beispiel die stetige Verbesserung der Qualität eines Bewegungsablaufes, das zunehmend präzisere Zusammenspiel, die Ausgestaltung von Nuancen etwa bei Klangfarben. Durch solche Zielsetzungen zeichnet sich Musik- und Bewegungsunterricht aus.

Die Spielanregungen in den einzelnen Kapiteln gliedern sich in drei Abschnitte, überschrieben mit «Wie beginnen», «Wie entwickeln» und «Wie verknüpfen». Damit wird ein Entwicklungsprozess angedeutet, keinesfalls aber ein zwingender Ablauf beschrieben. Jede Lehrperson wird im Hinblick auf ihre Kindergruppe einen geeigneten Weg durch die Kapitel finden. Sie wird geeignete Teile davon auswählen, die Spiele in anderer Reihenfolge erarbeiten oder eigene Erweiterungen anbringen. An einigen Stellen sind Verknüpfungen zu anderen Kapiteln erwähnt. Weitere Verbindungen zwischen den Themenbereichen ergeben sich mit der praktischen Umsetzung im Unterricht von selbst.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern inspirierende und beglückende Momente mit den Kindern. Die trockenen Buchstaben haben ihr Ziel erreicht, wenn sie Eingangstore zu Musiklandschaften werden, eben: wenn daraus Musik und Bewegung entsteht.

Werner Fröhlich, im Januar 2013

MUSIKALISCHE ENTWICKLUNG UND KREATIVITÄT

Charlotte Fröhlich



KINDER SIND MUSIK

«Kinder brauchen Musik» heisst der Titel des 2003 erschienenen musikpädagogischen Ratgebers von Wilfried Gruhn. Bewegung und Musik sind so grundlegend vital, dass sie nicht vom Menschen getrennt werden können. Die Sicht, Musik sei, was komponiert werden kann, wird also beträchtlich erweitert. Auch die Erkenntnisse aus der Säuglingsforschung (Stern, Doerne, Papoušek) lassen uns guten Gewissens sagen: Kinder sind Musik, Kinder sind Bewegung. Ein riesiges Spektrum an dynamischen Erfahrungen liegt im freien Spiel mit Bewegung und mit Klangerzeugung. Der vitale Wechsel von Affekten und Gefühlen ist mit Bewegungs- und Klangerfahrungen aufs Engste verbunden. – Natürlich lassen sich diese grundlegend vitalen Erlebensweisen nicht direkt auf Notenlinien zaubern. Welche Chance liegt da in der Bewegungs- und Tanzpädagogik, die keine festen Notationsformen besitzt! Mangels standardisierten Notationsformen kommt im Tanz niemand auf die Idee, zuerst müsse man die Schreibart der Kunst erlernen, um später tanzen zu können. Genau dies aber ist in der Musikpädagogik ein motivationsvernichtender Fehlgedanke. «Lerne erst die Noten, dann ein Instrument und zuletzt vielleicht das Spiel in einem Ensemble» – mit dieser Auffassung zäumt man das Pferd, die Musik, von hinten auf. Wir raten: Zuerst spielen die Kinder im Ensemble, ohne Noten, sodass sie vielleicht den Wunsch bekommen, ein Instrument zu erlernen und dadurch auch die Notenschrift kennenzulernen.

Gehen wir doch der Behauptung, Kinder seien Musik, etwas mehr auf den Grund. Sie hat möglicherweise damit etwas zu tun, dass Musik das ist, was zwischen den Notenlinien steht, es hat weitgehend mit Emotion zu tun. Um diese Sache besser begreifen zu können, müssen wir erst einmal den Oberbegriff «Gefühl» in drei verschiedene Erlebensbereiche aufschlüsseln. Der Säuglingsforscher Daniel Stern unterscheidet drei verschiedene Arten von Erleben, die wir umgangssprachlich alle mit «Gefühl» gleichsetzen. Es sind dies die *kategorialen Affekte* (Liebe, Trauer, Freude, Zorn, Angst etc.) die *a-modalen Wahrnehmungen* und die *Vitalitätsaffekte*.

Mit diesen emotionalen Modalitäten erlebt der Säugling schon in den ersten Lebenstagen sein In-der-Welt-Sein als sinnlich. Inzwischen wird bereits diskutiert, dass diese Zustände möglicherweise bereits als intrauterine Erfahrungen gesehen werden müssen.

Mit den *kategorialen Affekten* sind die deutlich voneinander «unterscheidbaren» Emotionskategorien wie, Freude, Liebe, Trauer, etc. gemeint. Sie decken das ab, was die Alltagssprache am häufigsten Gefühle nennt. Komponisten nehmen einige davon manchmal zum Anlass für ihre Werke. Das Wort Freude aber ist die Versprachlichung eines Erlebnisses und nicht das Erleben selbst.

Die *a-modale Wahrnehmung* ist an keinen speziellen Sinnesmodus wie den Seh- oder den Hörsinn gebunden. Mit andern Worten, sie kann jeden Sinn betreffen und scheint von Säuglingen von einem Sinn in den andern übersetzt werden zu können. Stern schreibt dazu: «Wie sie das machen, wissen wir nicht.» (Stern 1993, 79). Amodal wahrgenommen werden können nach Stern *Intensität, Form und Anzahl*. Ein intensiver optischer Eindruck scheint auf einen Säugling einen ebenso umfassenden Eindruck zu machen wie ein intensiver auditiver oder taktile Reiz.

Intensität als Erlebnisqualität bezieht sich auf Erfahrungen wie stark/schwach, erdrückend/luftig, intensiv/unterschwellig, bedrohlich/beruhigend, angenehm/schmerzhaft etc. Ebenfalls erreichen Formqualitäten wie gross/klein, regelmässig/unregelmässig, abwechslungsreich/monoton, oder eckig/weich das Universum des jungen Gehirns auf eine die Sinne übergreifende Art und Weise. Und betreffend Anzahl lässt sich beobachten, dass ein Baby viele Küsse, viele Worte, viele Töne, viele Farben von weniger oder wenig derselben unterscheiden kann.

In den Bereichen Musik und Bewegung lassen sich die a-modalen Wahrnehmungen beispielsweise als die Intensitäten Kraft/Lautstärke und Zeit/Tempo auffassen. Form und Anzahl findet man in melodischer und rhythmischer Gestalt.

Bahnbrechend an der Sichtweise von Daniel Stern ist die Beschreibung von *Vitalitätsaffekten*, welche sich auf die frühkindliche Wahrnehmung der *Veränderung* von Intensitäten, Gefühlen und zwischenmenschlichen Eindrücken beziehen. Ein Eindruck kann uns wie ein *Ansturm* entgegenkommen. Dies kann der Ansturm eines aufgewühlten «stürmischen» Menschen sein, der Ansturm einer Klangwoge oder der Ansturm einer riesengrossen Freude. Die Art und Weise, wie uns solche Eindrücke entgegenkommen, lässt sich, so Stern, «besser mit dynamischen, kinetischen Begriffen charakterisieren» (Stern 1993, 83) und daher seien «abstrakter Tanz und Musik ausgezeichnete Beispiele für die Ausdrucksfähigkeit der Vitalitätsaffekte» (ebda 87). Vitalitätsaffekte sind also Veränderungen von Intensitäten. Sie können nur mit musik- und bewegungsbezogenen Wörtern beschrieben werden wie «aufwallend», «flüchtig», «anschwellend», «abklingend», «berstend» (83). Auch diese Wahrnehmungen können sich auf allen Sinneskanälen ereignen. In unseren frühesten Lebenstagen übertrugen wir sie ebenfalls wie selbstverständlich vom einen Kanal auf den anderen.

In den Bereichen Musik und Bewegung lassen sich Vitalitätsaffekte als *Veränderung* von Kraft/Lautstärke, Zeit/Tempo, Bewegungs- und Tonreihungen sowie als Veränderung von Raum- und Klangqualität auffassen.

Das Kind ist seit seinen ersten Lebenstagen umhüllt von dieser vitalen Dynamik. Alle kindlichen Erkundungen der Umwelt spielen sich in Zeitstrukturen, in dynamischen Veränderungen, in der Wahrnehmung von Formen und deren Veränderungen ab. Alle kindlichen Erkundungen der Umwelt sind also in ihren Wurzeln mit musikalischen und tänzerischen Ausdrucksweisen, mit musikalischen und tänzerischen Gestaltungsformen, verwandt.

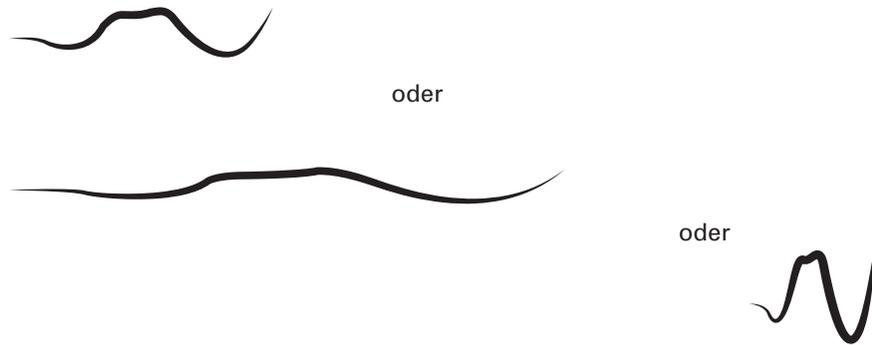
Das Kind spielt auf diesen musikalischen Registern weiter und erkundet so seine Umwelt und auch die Reaktionen der Umwelt (Papoušek 16; 158 ff.; Decker-Voigt 111 ff.). So wächst es allmählich in die Welt hinein.

DAS KIND IN SEINER KLANGLANDSCHAFT

Als im Jahr 1996 für die Konferenz der International Society Music Education (ISME) das Thema «Music – A Universal Language» gewählt wurde, waren brillante Reden darüber zu hören, dass Musik eben keine universale Sprache sei, sondern dass jede Kultur ihre eigene Musiksprache entfalte. Ein Nachsatz aus einer Rede aber schlug ein: ... es sei denn, man reduziere die Musik auf so grundlegende Parameter wie Lautstärke, Tempo, Dynamik und Agogik.

Gerade daher erschliesst es sich, warum Kindsein und Musik, warum vitale Äusserung und Musik so eng verbunden sind. Tempo, Dynamik, Klangkombinationen, auch die nahe Verbindung von Musik und Bewegung sind tatsächlich universell. Sie sind, so wurde es weiter oben erklärt, in uns angelegt und werden bereits sehr früh im Leben a-modal wahrgenommen. Auf die Musikpädagogik bezogen deutet dies darauf hin, dass Kindergartenkinder beispielsweise schwer unterfordert sind, wenn man mit ihnen langsam/schnell, lange Töne/kurze Töne oder laut und leise durchnehmen will. Sie sind, im Gegenteil bereits dazu fähig, mit diesen Qualitäten eigene Erfindungen auszugestalten!

Ein Kind improvisiert, sobald sein Muskelwachstum es zulässt, mit Tempi, Lautstärken und deren Veränderung. Es klopft mit einem Löffel mal laut, mal leiser, mal bedächtig, dann wieder ungeduldig und schnell auf den Tisch. In der Musik gibt der Begriff «Dynamik» die Summe aller Möglichkeiten von Lautstärkenveränderung wieder. Von einem leisen Melodieanfang kann man auf sehr unterschiedlichen Wegen zu mehr Lautstärke und wieder zur Ruhe gelangen. Die folgenden Linien zeigen solche unterschiedlichen Wege auf:



Die traditionelle Notenschrift hat für diese Veränderungsmöglichkeiten nur ein vergleichsweise beschränktes Zeichensystem zur Verfügung, bestehend aus dem Crescendo- und dem Decrescendozeichen.

Die Veränderung von Tempo, also von langsam zu schnell oder umgekehrt, nennt man *Agogik*. Es gibt unzählige Arten, mit Agogik zu spielen, denn nicht nur kann man in einem Musikstück von relativ langsam zu sehr schnell wechseln, vielleicht sogar indem man auf dem Weg dahin noch einmal langsamer wird, sondern es lässt sich auch entscheiden, ob man solche Veränderungen innerhalb eines Liedes auf vier Töne oder auf zwei Strophen verteilt.

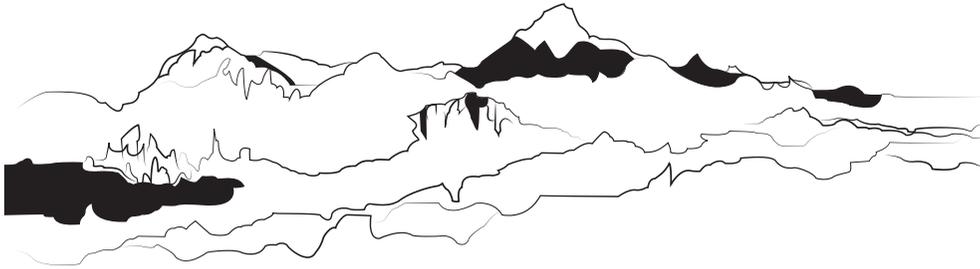
Auch für Tempoveränderungen hat die klassische Notation wenig Zeichenvielfalt zu bieten. In diesen dynamischen und agogischen Prozessen spielt immer die Dirigentin oder der Bandleader eine zentrale Rolle: In jedem Musikstil verfeinern letztlich nonverbale, hörbare oder sichtbare Signale das Endresultat.

Natürlich können Agogik und Dynamik keineswegs auf den Klang reduziert werden. Auch die Tanz- und Bewegungskunst kennt diese Gestaltungsmittel, jeder Pantomime und jede Choreografin weiss sie einzusetzen. Die Zuschauenden wiederum erkennen unmittelbar, ob eine Bitte als dringende, drängende, zaghafte oder scherzhafte Bitte dargestellt, musiziert oder getanzt wird.

Regelmässige Pulsschläge, regelmässig sich wiederholende kurze Patterns oder Wörter rufen bei Kleinkindern ebenfalls Reaktionen hervor, die auf eine klare, wache Wahrnehmungsfähigkeit hindeuten. Die Aufmerksamkeit steigt, sobald eine Regelmässigkeit erkannt wird, lässt aber nach einer Weile nach, sobald der Sachverhalt erkannt ist und der Stimulus wenig Neues mehr verspricht. Das weist auf eine vorhandene musikalische Kompetenz hin, die befähigt, Regelmässigkeiten von Unregelmässigkeiten, auch Erklingendes von Stille oder Bewegung von Ruhe unterscheiden zu können.

Oft vergessen wird die menschliche Wahrnehmungsfähigkeit für unterschiedliche Stillequalitäten. Die einsame Stille fühlt sich für einen Säugling wesentlich bedrohlicher an als die Stille des neben ihm schlafenden Geschwisterchens. Für uns Erwachsene ist die Ruhe vor dem Sturm eine entscheidend andere als die Ruhe in einer Meditationsgruppe. Obwohl sie spontan und ohne Anleitung aus Bewegungs- und Tatendrang heraus selten Experimente mit Stille selbst initiieren, fasziniert Kinder der Nuancenreichtum im Spektrum von leisen Klängen und Stille.

Würde man die gleichzeitige Wahrnehmung mehrerer solcher Verläufe mit Dynamik, Agogik, Regelmässigkeiten und Unregelmässigkeiten, Stille und Aktion in einer Zeichnung zusammenfassen, so könnte gar ein Landschaftsbild mit steilen Bergen, sanften Hügeln und Tälern, Ebenen und Vertiefungen oder Löchern entstehen – ein Landschaftsbild der Klänge... eine Musiklandschaft!



KOMMUNIKATIVE MUSIKALITÄT

Betrachten wir also lediglich die Möglichkeiten, die sich durch Tempo, Lautstärke, deren Veränderungen und Kombinationen ergeben, so erkennen wir bald, dass sich in ihnen unendlich viel unmittelbare Möglichkeiten für Selbstaussdruck und Kreativität eröffnen. Hinzu kommt, dass wir diese vitalen Ausdrucksformen in Musik und Bewegung nicht erlernen müssen, sondern von Anbeginn mit ihnen vertraut sind.

Mittels der erwähnten Ausdrucksmittel gelingt es auch sehr jungen Kindern, Sachverhalte zu erfassen. Sie verstehen die Aussagen und Überraschungen, die in dynamischen und zeitlichen Veränderungen stecken, sehr schnell. Nicht nur das, Kinder und Erwachsene sind ohne weiteres in der Lage, den Humor zu verstehen, der sich dahinter verbergen kann.

Ein Gedankenexperiment möge dies weiter verdeutlichen: Man stelle sich vor, einige Kinder werden in einen Raum gelassen, in welchem mehrere Instrumente stehen. Sofort werden diese in Betrieb genommen, allerdings wird man mit einem sehr lautstarken Resultat rechnen müssen. Es ist auch meistens der Fall, dass ein Kind so lange immer lauter spielt, bis es in irgendeiner Weise eine Reaktion hervorruft. (Man beachte das Laute im Wort hervor-rufen oder den Bezug zur Stimme im Wort pro-vozieren).

Sobald aber Reaktion erfolgt, sobald der Kommunikationsaspekt einbezogen wird, indem eine erwachsene Person auf die kindliche Aktion mit strukturierenden, verlangsamenden, ähnlichen aber nicht gleichen Klängen antwortet, wird die musikalische Antwort des Kindes differenzierter, wobei das Kind durch sein Spiel in der Regel wieder weiteres Klangfeedback von der Spielpartnerin herausfordert. – Für diesen Prozess braucht es weder Worte noch Anweisungen. Die sich entwickelnde Verfeinerung im Ausdruck geschieht nicht kognitiv, sondern nachahmend und interaktiv (vgl. Stadler-Elmer).

Es ist faszinierend, aus der Säuglingsforschung zu erfahren, wie viele Möglichkeiten Kinder zur Verfügung haben, um mit ihren Müttern in Kontakt zu kommen. Manche Mütter beantworten die vitalen Äusserungen ihrer Kinder weniger spontan und weniger oft als andere. Der Säugling aktiviert alsdann eine enorme Vielfalt an gestischen und stimmlichen Mitteln, um mit der Mutter Verbindung herzustellen; insbesondere beschreiben die Säuglingsforscher, wie das Kleine dabei versucht, durch Unerwartetes und durch plötzliches Wechseln der ausgesandten Kontaktsignale die Mutter zu locken und das bedrohliche Verlassenheitsgefühl abzuwenden. Dabei legt es ein grosses Repertoire an Improvisationsfähigkeiten mit Stimme und Bewegung an den Tag. Das Baby scheint die klanglichen und mimetisch-gestischen Gestaltungsmöglichkeiten implizit zu kennen (Stern 1998, 129).

MUSIKALISCHE SINNERFAHRUNG UND DIFFERENZIERUNG

Neuere musikpädagogische Konzepte bestehen zunehmend darauf, Musikalität als die Fähigkeit anzusehen, musikalischen Sinn zu erleben und zu erzeugen (Gembris 82). Folgt man den Entdeckungen der Säuglingsforschung, so verfügen wir schon in einer Zeit, in der wir noch nicht sprechen können, über eine kommunikationsbedingte Vorform der Fähigkeit, musikalischen Sinn zu erwirken und zu verstehen. Daher sollte die Musikpädagogik nicht an dieser grundlegenden Fähigkeit vorbei unterrichten. Zweijährige beantworten ein mechanisches Klopfen auf eine Holzblocktrommel anders als eine Serie von Schlägen, die durch ein bestimmtes *Accelerando* fragend und zur Kommunikation auffordernd klingen. Sie verstehen den Gestus dieser musikalischen Ansprache unmittelbar. Sie sind später bei entsprechender Förderung in der Lage, die «Geschichten», die in solchen Musikminiaturen oder Klangverläufen stecken, zu verstehen und sie in ein Sinngefüge einzubinden. In ihren mimischen, gestischen und gegebenenfalls musikalischen Antworten lässt sich überdies erkennen, dass sie nicht nur musikalisches und gestisches Einfühlungsvermögen, sondern auch ein grosses Repertoire an Ausdrucksvermögen besitzen (Adressi 10).

Allen, die mit Kindern arbeiten, ist die Experimentierlust mit sprachlichem Ausdruck bekannt, das kindliche Streben, sprachlichen Ausdruck unterschiedlich auszuprobieren, was diesen letztlich auch verfeinert. Das Wort Wasser wird nicht einfach «trocken» (!) gelernt, sondern es gibt ein «Wwwasser», ein «Wasser?» «ein Waaaasser!» «ein Wsssss» und ein «WASSER!!!!» für das Kind, welches mit dem neuen Wort experimentiert. Genauso gibt es auch im musikalischen Lernen die Bereitschaft und die Lust, neues in unterschiedlichen Varianten auszuprobieren und so differenzieren zu lernen.

Musikalisches Differenzieren setzt «eine ungleich feinere Unterscheidung von Tonhöhen voraus als die Verarbeitung von Sprache» (Schuppert 615). Auch dies sollte uns nachdenklich werden lassen: Kinder verfügen in frühen Lebensjahren über ein ganzes Universum an Unterscheidungsfähigkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten, sie bringen unbeschreiblich viel Potenzial mit, an das wir bereits anknüpfen können und das wir schöpferisch nutzend entwickeln können.

DAS VERSCHWINDEN DER EXPERIMENTIERLUST

Nun weisen aber musikpädagogische Forschungen auch auf ein Problem hin. Die Lust am stimmlichen, klanglichen und bewegungsbezogenen Experiment nimmt im Alter zwischen fünf und sechs Jahren ab (Moog 109, 114; Gembris 324; Abel-Struth 202). Wie Gembris beschreibt, werden «die eigenen Erfindungen (...) zurückgedrängt von dem Bestreben, die konventionellen Formen einer Kultur zu beherrschen zu lernen. Dies kann als Rückbildung der ursprünglichen kindlichen Kreativität beklagt werden. Andererseits lässt sich dieses Phänomen (...) auch anders betrachten: der scheinbare Verlust an Kreativität könnte nämlich der nächste wichtige Schritt sein, um das Material einer Domäne zu beherrschen» (Gembris 324). Gembris nimmt an, dass es sich bei der Abnahme der musikalischen Kreativität auch um ein soziales Phänomen handle, weil sich der Schwerpunkt der Aktivität «vom musikalischen Material zum Kanon der kulturellen Formen» (ebd.) bewege. Hier wird deutlich, dass Schule und Musikschule einen Einfluss auf den Entwicklungsverlauf nehmen. Als sozialisierende Instanzen hätten sie ebenfalls die Möglichkeit, die musikalisch kreative Seite als Teil des «musikalischen Kanons» zu etablieren.

Hier tauchen zwei Fragen auf: Was genau ist denn musikalische Kreativität und was muss auf dem sozialisierenden Weg passieren, dass diese erhalten bleibt? Darin sind nochmals zwei weitere Fragen verborgen: Warum muss die musikalische Kreativität denn überhaupt erhalten bleiben und wie kann sie sich entwickeln? – Im weiteren Verlauf wird versucht, diese Fragen in umgestellter Reihenfolge zu beantworten. Erst, wenn musikalische Kreativität als Begriff, als Anspruch und als Entwicklungsverlauf klar ist, kann der

Weg einer diesbezüglich optimalen Sozialisation beschrieben werden. Besonderes Augenmerk wird in dem Kontext auf die Lehrerrolle fallen.

WAS IST MUSIKALISCHE KREATIVITÄT?

Seit den sechziger Jahren gibt es zahlreiche Definitionen von Kreativität, doch nach einer Definition von musikalischer Kreativität sucht man vergebens.

Die musikwissenschaftliche Literatur verwendet zwar den Begriff, doch wird er nicht definiert. Meistens wird er im Zusammenhang mit dem Komponieren, dem Leben von Komponisten gebraucht. Kann also nur ein Komponist musikalisch kreativ sein?

Im Zusammenhang mit Popmusik spricht Kleinen vorerst von «Kreativität, ablesbar an eigenen Songs oder Musiktiteln» (Kleinen 11). Diese noch wenig reflektierte Verwendung des Begriffs Kreativität in musikwissenschaftlichen Publikationen gibt vorerst Anlass zu Fehleinschätzungen. Es scheint, als könne musikalisch kreativ erst werden, wer die Notenschrift beherrscht.

Kleinen merkt jedoch weiter hinten in seinem Werk an, dass gerade in der Popmusik das Herstellen von Songs in keiner Weise von der Fähigkeit, Musik zu schreiben, abhängt (Kleinen 37).

Es handelt sich um einen ausgesprochen dialogischen Prozess, denn die Jazz- und Popmusiker beschreiben in Interviews, dass Songs mitunter auch ganz anders entstehen als etwa ein Bach-Präludium:

«A: Aber meistens ist es so, dass einer eine Idee hat und die anderen es mit ihm zusammen entwickeln. (...)

B: Es war nie so, dass jemand ein Lied, den Text und das komplette Arrangement gemacht hat, sondern [da] war einfach eine Idee, an der gemeinsam weitergearbeitet wurde. (...)

C: Es war mit unserer Beat/Punk-Band auch stilprägend, dass wir nicht so 6–8-Minuten-Stücke gemacht haben, sondern die Stücke so einen Sessioncharakter hatten, wo wir uns beim Musikmachen gegenseitig zuhörten» (vgl. Kleinen 37).

Gerne assoziiert man aus der Kombination der drei Begriffe Kreativität, Musik und Kindheit etwas unpräzise das Malen mit Musik, Bastelarbeiten zu Liedern oder das darstellende Spiel. Allerdings: Es muss sich bei musikalischer Kreativität um etwas Spezifischeres handeln als um kreatives Handeln oder Basteln in Gegenwart von Musik. Musik ist mehr als Anstiftung zu kreativen Basteleien, aber auch mehr als reine Hintergrundillustration zu einer erzählten Geschichte. Ein Thema, beispielsweise aus der Tierwelt – in der Folge wird dies am Beispiel der Schnecke gezeigt – könnte, beispielsweise ein Anreiz für neue musikalische Erfindungen sein. Dann ginge es darum, das Musikalische in den Vordergrund der Wahrnehmung zu rücken. Wie Ribke schreibt, dient «das jeweilige aussermusikalische Thema (...) als Impuls zur Erweckung innerer Empfindungen und Vorstellungen. Durch Einfühlung in die Charakteristika und möglichen Wandlungsprozesse, die dem thematisierten Gegenstand zu eigen sind, wird ihnen künstlerische Gestalt vermittelt» (Ribke 56).

Etwas weniger kompakt sei der beschriebene Prozess an einem Beispiel gezeigt:

Das aussermusikalische Thema sei die Schnecke. Als Impuls weckt sie die Vorstellung von Langsamkeit (Charakteristikum). Ein Wandlungsprozess könnte eintreten, wenn die Schnecke von einer Fliege erschreckt würde und sich schnell zusammenzieht usw. Dieses Ereignis ist leicht in Klang umzusetzen. Dazu muss nicht das Lied «S'chrüücht es Schnäggli» gesungen werden, denn dies hat vorerst einmal mit dem Charakteristikum

der Schnecke, nämlich der Langsamkeit, ebenso wenig zu tun wie das Ausmalen eines Schneckenbildes. Es könnte aber eine Improvisation der Langsamkeit daraus entstehen, möglicherweise gespielt mit leise angeschlagenen Langklingern¹, die durch kleine Schreckmomente – Fliege – unterbrochen wird.

Es könnte jedoch durchaus sein, dass die Schnecke singend einen Stein erklimmt und in übermässiger Langsamkeit singt: «Im Frühtau zu Berge». Auf ein akustisches Zeichen aber erscheint die Fliege und nach kurzer Beschleunigung des Singens zieht sich die Schnecke in ihr Haus zurück – Stille.

Musikalische Kreativität kann nicht nur als das Erfinden und Schreiben von Songs oder Musikstücken definiert werden. *Sie umfasst Erprobungs-, Wandlungs- und Gestaltungsprozesse mit Musik, Stimme und Bewegungen. Schliesslich wird über die Endform im Dialog verhandelt, sie wird dabei abermals verändert und ausgestaltet.*

Basis dieser Prozesse ist die in uns angelegte Bewegungsdynamik und der in uns angelegte Impuls, mit Klangquellen aller Art zu spielen, aber auch mit Klang, Geste und Geräusch auf uns aufmerksam zu machen. Kreativität in Musik und Bewegung nimmt ihren Anfang beim klanglichen und bewegten Spiel mit Tempo, Dynamik, Schichtungen, Anpassungen und Widersetzung. In sich birgt sie ein Feuerwerk an Vitalitätsausdruck, an Überraschungsmöglichkeiten und nicht-sprachlichem Humor.

WARUM LOHNT ES SICH, DIE MUSIKALISCHE KREATIVITÄT ZU ERHALTEN?

Die oben beschriebene Art von musikalisch kreativer Handlung ist für das Kind vorerst nicht begrifflich fassbar, doch weiss es trotzdem um ihre Wirkung und ihre Bedeutung. Dieses Wissen bezeichnet Stern (2007, 123f.) als implizites Wissen, im Gegensatz zu dem bewussten und verbalisierbaren expliziten Wissen.

Implizites Wissen ist Wissen, auf das nicht willentlich oder planend zugegriffen werden kann, das jedoch befähigt, Situationen und Stimmungen zu erfassen und mitzugestalten. Das implizite musikalische und gestische Wissen lässt sich an angemessenen Reaktionen auf Gesehenes oder Gehörtes erkennen.

Noch in den letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts versuchte die Forschung herauszufinden, ob Kinder die «Ausdruckscharaktere» von Musik erkennen könnten. Dazu liess man die Kinder Bilder zu den dargebotenen Musikstücken auswählen und zählte schliesslich aus, wieviele richtige (!) Zuordnungen zustande gekommen seien (Abel-Struth 276f.). Damals wurde noch kaum erkannt, dass dieses Zuordnen wesentlich schwieriger ist als direktes gestisches oder klangliches Reagieren auf Musik. Ganz besonders für Kinder trifft Strawinskys berühmte Aussage zu: Der einzig wahre Kommentar zu einem Musikstück ist ein *anderes* Musikstück. – Wir können nämlich sagen: Der einzig wahre kindliche Kommentar zu einem Musikstück ist Klang oder Bewegung, nicht das Zuordnen eines lachenden oder weinenden Gesichts zu einer gehörten Musik.

Mit Kindern musikalisch kreativ sein – Musiklandschaften zu entdecken – bedeutet somit, die Auffassungsgabe und die Handlungsfähigkeiten, welche seit frühesten Lebens-tagen vorhanden sind, in Bewusstseinsnähe zu rücken. Es bedeutet, Kindern Gelegenheiten zu bieten, implizites Wissen anzuwenden und auf diese Weise explizit werden zu lassen. Vorbewusste Fähigkeiten werden in das konzeptuelle Denken integriert und können dadurch planbar werden. – Musikalische Arbeit führt zu zunehmend bewusstseinsfähigeren Entdeckungsreisen in die Welt der Klänge, und damit verbunden in die Welt der Bewegung, aber auch in die Erfahrungswelt von Gestik und Mimik.

¹ Instrumente, die nach Anschlag lange nachklingen: Metallophone, Becken (Cinellen), Triangel etc.

So verstanden lässt sich musikpädagogisches Handeln als Kommunikationskunst verstehen, in deren Prozessen die Ausdrucksfähigkeiten und die Kontaktfähigkeiten bewusster und dadurch auch verfeinert werden.

Die Verfeinerung von sozialen Fähigkeiten wird oft im Zusammenhang mit musikalischem Handeln beobachtet. Mögliche Gründe dafür liegen in der grossen Anzahl von abstimmdenden Dialogen, wie im kommenden Abschnitt verdeutlicht werden soll.

In der Musik und im Bewegungsspiel strebt die Lehrperson, ähnlich wie in anderen Fächern, an, sich entbehrlich zu machen. Dialoge, welche die musikalische Kreativität schon in der Basisstufe würdigen und fördern, sind denn auch tatsächlich den Arbeitsprinzipien von Jazzgruppen und Rockbands ähnlich. Ein Erhalten der musikalischen Kreativität hilft heranwachsenden Menschen, sich auch in späteren Jahren als musizierend produktive Individuen zu betätigen und vielleicht sogar, einen übermässigen und daher lähmenden Respekt vor dem musikalischen Werk abzubauen. – Das Erhalten der musikalischen Kreativität ermöglicht ferner ein Annähern an zeitgenössisches Musik- und Tanzschaffen, und schaffen so auch Zugang zu Werken von Pina Bausch, John Cage oder Anthony Braxton (siehe auch Kapitel «Was Klänge erzählen» das Spiel «17 Miniaturen von Jean-Luc Darbellay»).

WIE ENTWICKELT SICH GESTALTUNGSFÄHIGKEIT?

Das Denkkonzept vom expliziten und vom impliziten musikalischen Wissen wirft auch ein Licht auf eine weit verbreitete musikpädagogische Praxis, welche aus gutem Grund kritisch hinterfragt werden muss: Lehrpersonen wundern sich gelegentlich, dass ein vermeintlich das Kreative anregender Unterrichtsbeginn wie «Was denkt ihr, wie klingt ein Affe?» mit Blödeleien, Banalitäten oder Beliebigkeiten von den Kindern beantwortet wird. – Jedes Kind weiss implizit, dass ein Affe nicht klingt! Es fehlen ihm hingegen noch die expliziten Werkzeuge, die Bewusstseinsstruktur, sich dazu ein kreatives und passendes Konzept zu machen. Derartige Unterrichtsanfänge führen notgedrungen in Beliebigkeit, sie erreichen das implizite Wissen nicht und wecken die künstlerischen Kräfte im Kinde kaum.

Die Dialoge, die auf den Entdeckungsreisen in die Welt des impliziten Wissens geführt werden, gleichen denjenigen Dialogen, welche beim ersten Interpretieren von Kinderzeichnungen entstehen. Der Erwachsene schaut (hört) sich zusammen mit dem Kind das Produkt an, nimmt es sinnlich auf und interpretiert das Ergebnis mit seinen Einschätzungen, mit Fragen, gelegentlich auch mit Erklärungen.

«Schau, hier sehe ich ein Dach, und hier steigt sogar etwas Rauch auf.» Das Kind, das möglicherweise aus lauter motorischer Freude mit Stiften gekritzelt hat, reagiert glücklich darauf, beim Erwachsenen etwas ausgelöst zu haben. Ist schon mehr explizites Wissen verfügbar, dann antwortet es vielleicht, dass sein Produkt ein Berg sei, auf dem eine Wolke schwebt. – Ein Dialog entsteht ...

Sinngemäss würde ein musikalischer Dialog nach einer kindlichen Musikimprovisation etwa so beginnen:

Lehrperson: «Mir kam vor, dass ich hörte², wie etwas *langsam und leise* daherkam und sich schliesslich zu einem *aufgeregten Getöse* entwickelte.»

² Im musikalischen Dialog muss notgedrungen die Vergangenheitsform verwendet werden, denn das «Produkt» ist bereits Vergangenheit. Das setzt eine gewisse Gedächtnisfähigkeit voraus, weshalb auch die musikalische Fähigkeit zu explizitem Wissen sich viel später entwickelt als die bildnerische.



Auch bei diesem Gespräch freuen sich die Urheber – auch noch im Erwachsenenalter – darüber, mit ihren improvisierten Klängen etwas bewirkt zu haben, und würden, falls sie anderer Meinung sind, dies bei entsprechend einladendem Sprechgestus auch kundtun, was ebenfalls zu einem Dialog führt.

Dem entsprechend würde ein gestisch-tänzerischer Dialog nach einer Bewegungsimprovisation etwa so beginnen: «Ich sah dich *fröhlich hopsen*, plötzlich wurdest du *gross und stark* und schliesslich tanztest du *bedächtig und zufrieden weiter*.»

Bei Dialogen, die das implizite Wissen dem expliziten annähern, wird das kreative Produkt in einen neuen, kunstnahen Rahmen gestellt, das Kind oder die Kindergruppe erlebt eine positive, künstlerisch wertvolle Rückmeldung. (Die musik- und bewegungsbezogenen Wörter sind im Beispieltext kursiv dargestellt.) Das weckt die Konzentrationsbereitschaft, stärkt das gegenseitige Vertrauen und lässt das neugierige Hineinhorchen in Klänge noch zunehmen, genauso wie das gegenseitige Zuhören. Günstig bei den Zeitkünsten (Künste, die in der Zeit vergehen) ist, dass eine Gruppe nach solchen Dialogen gemeinsam Wiederholungen oder leicht veränderte Wiederholungen anstreben kann, so dass eine kreative Rückkoppelung entsteht. – Es ist daher kein Zufall, dass in der Studie von Hans Günther Bastian «Musikerziehung und ihre Wirkung» gezeigt werden konnte, wie in Musikklassen auch die soziale Kompetenz stieg.

Es gibt bereits Beurteilungskriterien, die es ermöglichen, unterschiedliche Entwicklungsstände im musikalischen Gestalten zu ermitteln. Die hier in den vier folgenden Abschnitten zitierten, von uns ins Deutsch übersetzten Vorschläge stammen von Keith Swanwick, einem der führenden englischen Musikpädagogen. Sie bieten einen besonderen Vorteil gegenüber der herkömmlichen Betrachtung musikalischer Fähigkeiten: Sie verbinden nämlich den musikalischen Differenzierungsprozess mit dem sozialen Kommunikationsprozess und bieten Gelegenheit für musikalisches Lernen fernab von Blossstellung oder Lampenfieber.

Die ersten Erfahrungsprozesse gruppieren sich um das Erkennen und Ausprobieren von Klangereignissen. Scheinbar absichtslos spielt das Kind an einem Instrument oder mit seiner Stimme; auf der Suche nach Klangmöglichkeiten spielt es frei mit Tempi und Lautstärken. Die Lehrperson kann diesen Erfahrungsschritt vertiefen, indem sie den Wechsel von Tönen und Klangfarben mitspielend unterstützt. Das kann sich mit Bewegungserfahrung verweben, welche auf ähnliche Art von einem anregenden Objekt oder von der eigenen Bewegungslust ausgeht.

Später kann das heranwachsende Kind bewusster verschiedene Klang- und Stimmfarben, verschiedene Bewegungsmuster und -qualitäten unterscheiden. Es kennt sich zunehmend besser damit aus, welche Instrumententypen welche Klänge erzeugen und das explizite Wissen um Ausdrucksgehalt von ein- und mehrstimmigen Klängen weitet sich aus.

Auf dieser Basis lernt das Kind, sich mit anderen immer besser ohne die stützende Rolle der Lehrperson über solche Ausdrucksformen auszutauschen, es kann immer deutlicher in Worten sagen, was diese Bewegungsfolge, was jene Musik sagen will oder soll.

Der Prozess verfeinert sich weiter und kann dazu führen, dass gewisse Ausdrucksqualitäten mittels Timbre, Muskeltonus, zeitlicher Dauer, in Verbindung mit Stille usw. absichtsvoll und effektiv eingesetzt und genutzt werden (vgl. Swanwick 81f.).

WELCHE ROLLE NIMMT DIE LEHRPERSON IN EINEM GESTALTUNGSPROZESS EIN?

Wichtig ist, dass die Klassen oder einzelne Gruppen einer Klasse von der Lehrperson als Kinder-«Bands» oder «-Orchester» gesehen werden, denen sie noch die Worte und die Begrifflichkeit leihen muss, bis sie ganz flügge sind und ihre eigenen Gestaltungen ohne Hilfe entwickeln. Dabei hat die Lehrperson mehrere Rollen, zwischen denen sie flexibel wechseln muss.

Sie ist diejenige, welche ihr Wissen und Können so einbringt, dass es die Kinder dazu animiert, sich dieses ebenfalls erwerben zu wollen. Diese Rolle ist der alltäglichen Lehrerrolle recht ähnlich, unterscheidet sich jedoch dadurch, dass sie für den Stoff nicht einen im Voraus bestimmten Zeitraum durchplant oder den Stoff für überprüfbares Wissen aufbereitet. Sie stellt stattdessen im Gestaltungsmoment ihre eigene musikalische und gestalterische Kompetenz zur Verfügung und tauscht sie mit den Kindern aus.

Sie ist aber auch die Person, welche den Spielenden ihr Ohr, ihr Auge und ihren Einfallsreichtum leiht, ihnen Rückmeldungen auf szenische und klangliche Entdeckungsreisen gibt und so bemüht ist, implizites in explizites Wissen zu verwandeln. In diesem Sinne gleicht ihre Rolle derjenigen einer wohlwollenden Musikkritikerin, einer aufmerksamen Zuschauerin oder einer Reisereporterin.

Ferner ist sie natürlich auch Mitspielerin, ein Orchestermittglied, vielleicht zu sehen als das «amtsälteste» Orchester- oder Bandmitglied, das durchaus auch einmal intervenieren kann und die Aufmerksamkeit auf spezielle Anforderung lenken kann. – Hier wird die Lehrperson dahingehend beansprucht, dass sie im Gegenwartsmoment reagieren können muss. Dies scheint zunächst eine recht schwierige Aufgabe zu sein, denn schliesslich ist man auch mit der ganzen Unterrichtsorganisation betraut. Doch keine Interaktion zu den Kindern schafft so viel Beziehung, führt zu einem solchen Feuerwerk an weiteren Ideen wie das Erkennen und Integrieren von spontanen, vorbewussten weil impliziten Gestaltungsideen der Kinder-«Bands».

HINWEISE ZUR LEHRERROLLE IN DEN SPIELEINHEITEN

Um die Rollenanforderungen in den Spieleinheiten deutlich zu machen, beschrieben wir zu Beginn der Einheiten die *Intentionen*, also die Absichten, mit denen wir die Einheiten konzipiert hatten. Diese sollten jedoch nicht allzu zwingend und nicht zu zielgerichtet an die Kinder herangetragen werden, denn dies würde das Kreative aus dem Unterricht ausschliessen.

Was dabei besonders *wichtig* erschien, haben wir mit dem darauf folgenden Abschnitt hervorgehoben. Damit wollten wir auf den Kern oder den «springenden Punkt» einer Spieleinheit hinweisen.

Da der intensivste Lernerfolg aus situativen Gegebenheiten entspringt, schlugen wir abschliessend vor, worauf die Lehrperson situativ *besonders achten* kann. Es geht um Situationen, in denen oft kleine Interventionsmöglichkeiten grossen Lerneffekt verursachen können, nämlich wenn im richtigen Moment ein klares und auch führendes Feedback gegeben wird. Die Beachtung dieser Möglichkeiten birgt die Chance in sich, den Ideenreichtum der Kinder aufzunehmen, um die Gestaltungen phantasievoller, aber auch zunehmend kenntnisreicher weiterzuführen.

Auf musikalische Äusserungen Feedback zu geben bedeutet, die Welt der Musik mit Sprache wiederzugeben. Es reicht beispielsweise nicht, zu sagen, «ich hörte, da hat es geregnet und ein Hund bellte». Die Musik sagt nämlich genauer als Worte aus, WIE es geregnet hat, WIE BALD, WIE OFT und WIE HEFTIG der Hund bellte usw. Sinnvolle Würdigung einer musikalischen Erfindung muss deswegen differenziert geschehen, gleichsam dank einem Entdeckergeist neu entstehen.

Wie man auf Musik Feedback geben kann, das der Musik gerecht wird, hat der französische Philosoph und Schriftsteller Jean Tardieu in einem Drama³ herausgearbeitet. Interessanterweise hat Jahrzehnte später der anfangs erwähnte Säuglingsforscher Daniel Stern versucht, die Wahrnehmungswelt des Säuglings zu beschreiben. Mit hoher Wahrscheinlichkeit kannte er den Text von Tardieu nicht, dennoch greifen beide Texte, wenngleich aus unterschiedlicher Perspektive, zu fast gleichen Mitteln, musikalische Ereignisse zu beschreiben (vgl. Anhang 1 und Anhang 2). Beide Texte verdeutlichen uns, wie aus der Wahrnehmung, bei Tardieu sogar konkret aus der musikalischen Wahrnehmung heraus bewegte Landschaften entstehen können.

3 Tardieu, Jean: La sonate et les trois messieurs où comment parler musique.