Universität der Künste Berlin

Studiengang MA Lehramt an Grundschulen mit dem vertieften Fach Musik

Masterarbeit im Fach Musikpädagogik

Erstgutachter: Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Zweitgutachterin: Dr. Viola Cäcillia Hofbauer

Masterarbeit

Zum Rahmenlehrplan Musik aus musikpsychologischer Sicht

vorgelegt von:

Nathalie Börner

Matrikelnummer: 365268

Unter den Eichen 122a, 12203 Berlin

nathalie_boerner@web.de

0176/ 57721786

Berlin, den 31. März 2021

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht den aktuellen Rahmenlehrplan Musik von Berlin und Brandenburg aus musikpsychologischer Perspektive. Grundlage dafür bieten die Themenbereiche *Musikalisches Lernen* sowie *Musikalische Entwicklung*.

Anhand einer Literaturrecherche hinsichtlich empirischer Forschungen zu dem Aufbau Musikalischer Fähigkeiten bei Schüler*innen in der Primarstufe wird untersucht, ob die Ergebnisse den geforderten Kompetenzen im Rahmenlehrplan gerecht werden.

Recherchiert man nach Handreichungen, die die dortigen Ausführungen wissenschaftlich gestützt erläutern und musikpsychologische Erklärungen liefern, wird man im direkten Zusammenhang zwischen musikpsychologischen Erkenntnissen für die Schule kaum fündig. Aus diesem Grund ist es Ziel dieser Arbeit, die Niveaustufen musikpsychologisch zu fundieren.

Im Fokus der Arbeit steht dabei insbesondere die vergleichende tabellarische Analyse mit den detaillierten Ausführungen der Kompetenzbereiche. Dafür werden die Niveaustufen A bis D aus den Kompetenzbereichen *Wahrnehmen und deuten* sowie *Gestalten und aufführen* hinsichtlich des etwaigen Alters mit empirischen Forschungsergebnissen einschlägiger Arbeiten verglichen. Trotz Kritik an diesem Vorhaben im musikpädagogischen Diskurs und der kritischen Hinterfragung der vorliegenden Forschungen, sollen Ansatzpunkte gegeben werden, welche ein besseres Verstehen der musikalischen Leistungen der Schüler*innen offenbaren.

Es soll dabei nicht als Regelwerk ausgelegt werden, wann ein Kind eine Musikalische Fähigkeit erlernt haben muss. Vielmehr soll es darum gehen, einen Überblick über Zusammenhänge bezüglich des Musikalischen Fähigkeitserwerbs zu geben.

Hinsichtlich der Ergebnisse zeigt sich, dass die geforderten Kompetenzen im Rahmenlehrplan zumeist gut musikpsychologisch fundiert werden können und den Schüler*innen aus entwicklungspsychologischer Sicht gerecht werden. Auffällig ist, dass die Kompetenzen aufgrund einiger empirischer Belege eher zu niedrig als zu hoch angesetzt scheinen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung……5
2. Musikpsychologie……7
   2.1. Musikalische Entwicklung……...9
      2.1.1. Entwicklungspsychologie Allgemein……..10
      2.1.2. Entwicklungspsychologie Musikalischer Fähigkeiten…….11
      2.1.3. Begriffsklärung……13
      2.1.4. Forschungsstand……..14
      2.1.5. Musikalische Grundkompetenzen……15
      2.1.6. Die Messbarkeit des Musikalischen Entwicklungsstands……...…….16
      2.1.7. Erwerb von Spielregeln und Konventionen…….17
   2.2. Musikalisches Lernen……18
      2.2.1. Begriffsklärung……18
      2.2.2. Einflussreiche Teilaspekte……...19
      2.2.3. Audiation…….22
3. Entwicklung Musikalischer Fähigkeiten in der Mittleren Kindheit……23
   3.1. Allgemeine Entwicklungsaspekte……..24
      3.1.1. Kognitive Entwicklung……24
      3.1.2. Affektive und soziale Entwicklung……..25
      3.1.3. Motorische Entwicklung……..26
   3.2. Entwicklung Musikalischer Fähigkeiten……27
      3.2.1. Tonhöhenerleben, Tonalitätsverständnis, Harmoniewahrnehmung, Singen……..28
      3.2.2. Rhythmuswahrnehmung und Bewegungen zur Musik……35
      3.2.3. Klangfarbenwahrnehmung und Hörfähigkeiten……...41
      3.2.4. Musikalische Werturteile und Regeln……..43
4. Musikpsychologie in der Schule……44
   4.1. Der Einfluss empirischer Wissenschaften auf die Curriculumentwicklung...45
   4.2. Musik als Bildungsinhalt im Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg……..47
      4.2.1. Erläuterungen……...48
      4.2.2. Kompetenzbegriff……49
5. Analyse der Niveaustufen im Rahmenlehrplan hinsichtlich musikpsychologischer Erkenntnisse……...50
   5.1. Methodische Vorgehensweise und Kategorisierungen……..51

5.2. Tabellarische Analyse mit systematischen Schlussfolgerungen……52
5.2.1. Kompetenzbereich „Wahrnehmen und deuten“……..52
5.2.1.1. Aufmerksam und ausdauernd zuhören……52
5.2.1.2. Klangliche Merkmale unterscheiden……54
5.2.1.3. Strukturen erkennen……56
5.2.1.4. Musik sprachlich deuten……..57
5.2.1.5. Musik künstlerisch deuten……...59
5.2.2. Kompetenzbereich „Gestalten und aufführen“……60
5.2.2.1. Singen……..60
5.2.2.2. Instrumente spielen……..62
5.2.2.3. Musik erfinden……64
5.2.2.4. Proben und präsentieren……...65
5.2.2.5. Sich bewegen und tanzen……66
5.3. Schlussbetrachtung……67
6. Fazit……...69
7. Literaturverzeichnis……...72
8. Abbildungsverzeichnis……..77
9. Anhang……..78
9.1. Tabelle: „Wahrnehmen und deuten“……78
9.2. Tabelle: „Gestalten und aufführen“……...79
10. Eidesstattliche Erklärung……...80

1. Einleitung

Eine kontrovers diskutierte Frage, die während meines Lehramtstudiums vor allem im Bereich der Musikpädagogik immer wieder von großer Bedeutung für die Student*innen war, zielte darauf ab zu hinterfragen, in welchem Alter und in welcher Klassenstufe es im Schulkontext am logischsten erscheint, eine ausgewählte musikspezifische Tätigkeit mit den Kindern zu behandeln. Entsprechende Antworten von Lehrenden und Kommilliton*innen wirkten zum Teil sehr beliebig gewählt oder wurden lediglich anhand einer geringen und individuell erlebten Erfahrung begründet.
Die Fragen, welche sich mir in diesem Zusammenhang immer wieder stellten, zielten darauf ab, ob wir die Schüler*innen im Fach Musik über- oder unterfordern. Was ist aufgrund allgemeiner entwicklungspsychologischer Aspekte für die Schüler*innen überhaupt fassbar, was nicht und worauf können wir in der Regel zu Beginn des Schuleintritts aufbauen? Daran knüpfen sich zudem die Fragen an, wie sich das musikalische Denken aufbaut und welche Musikalischen Fähigkeiten aufeinander konstituieren. Die damit einhergehende kritische Selbstreflexion als angehende Lehrkraft, ob kindliche musikbezogene Fehler in der unzureichenden Arbeit der Lehrkraft begründet liegen oder völlig natürlich und auf spezifische Entwicklungsstufen zurückzuführen sind, ist ebenso relevant. Über welches musikpsychologisches Hintergrundwissen muss man als Lehrkraft eigentlich verfügen, um ein professionelles Handeln gewährleisten zu können?
Die Kompetenzen und Standards im Rahmenlehrplan Musik der Länder Berlin und Brandenburg, liefern aufgrund der aufgeschlüsselten Niveaustufen viele wegweisende und hilfreiche Anhaltspunkte.
Stellt man sich jedoch die Frage, worauf sich die Niveaustufen stützen und wie diese musikpsychologisch begründet sind, findet sich aktuell noch keine Handreichung, welche ein präzises Verstehen der Kinderleistungen offenbart. Ist die Forschung mit ihren Erkenntnissen überhaupt schon so weit entwickelt, als dass sich ein allgemeiner Transfer der empirischen Befunde mit den geforderten Kompetenzen auf den Niveaustufen im Rahmenlehrplan vereinbaren lassen würde?

Die Leitfrage dieser Arbeit, die sich für mich in diesem Zusammenhang herausgebildet hat, lautet wie folgt:

Wie lassen sich die Niveaustufen im Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg im Fach Musik auf musikpsychologischer Ebene fundieren?

Um dieser Problemfrage in der vorliegenden Arbeit nachzugehen, ist es notwendig, zunächst eine allgemeine Begriffsklärung hinsichtlich der *Musikpsychologie* zu geben. Daran anknüpfend werden die musikpsychologischen Themenschwerpunkte *Musikalische Entwicklung* und *Musikalisches Lernen* in ihrem Gesamtkonzept erläutert und definiert, da diese für das Verständnis der Ergebnisse aus der Problemfrage grundlegend sind. Essenziell für diese Betrachtungen sind im Besonderen die Veröffentlichungen von Herbert Bruhn, Stefanie Stadler Elmer, Heiner Gembris, Wilfried Gruhn und Helga de la Motte-Haber. In einem nächsten Schritt werden die Entwicklungen der Musikalischen Fähigkeiten in der mittleren Kindheit dargelegt. Hierbei lege ich mein Augenmerk schwerpunktmäßig auf das Tonalitätsverständnis, den Aufbau der Tonhöhenstrukturen, die Harmoniewahrnehmung, das Singen, sowie auf die Rhythmuswahrnehmung mit einhergehender Bewegung zur Musik, da diese für die vorliegende Untersuchung der Kompetenzbereiche *Wahrnehmen und deuten* sowie *Gestalten und aufführen* die zielführendsten Einblicke liefern. Basis dafür sind die Aspekte der allgemeinen Entwicklung in der untersuchten Altersspanne. Darauf aufbauend folgt die Literaturrecherche und spezifische Auswahl von Forschungsergebnissen bezüglich des allgemeinen- aber auch altersspezifischen Aufbaus von Musikalischen Fähigkeiten aus den letzten 100 Jahren.

Die bisher gewonnenen Einsichten liefern die Grundlage für die Verknüpfung der Erkenntnisse der Musikpsychologie mit der Schule. Zunächst folgt eine allgemeine Erläuterung des Rahmenlehrplans Berlin-Brandenburg mit geschichtlicher Einordnung, sowie eine Deutung des zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs. Anschließend folgt die vergleichende tabellarische Analyse der altersspezifischen Forschungsergebnisse mit den Niveaustufen im oben genannten Rahmenlehrplan. Unter Berücksichtigung des ungefähren Lebensalters der Kinder in den einzelnen Niveaustufen/ Klassen, wird versucht, die erarbeiteten altersbezogenen Forschungserkenntnisse, hinsichtlich der Musikalischen Fähigkeiten bei Kindern, in das Stufenmodell der Kompetenzen und Standards einzugliedern. Aus diesen Betrachtungen wird geschlussfolgert, inwieweit die Niveaustufen im Rahmenlehrplan musikpsychologisch fundiert sind.

2. Musikpsychologie

Obwohl die Musikpsychologie im weiten Sinne – hinsichtlich Überlieferungen bezüglich affektiver Wirkungen von Musik – auf eine lange Tradition zurückblicken kann, hat sie sich erst in den letzten 35 Jahren zu einer eigenständigen, weltweit anerkannten Teildisziplin der Psychologie entwickelt.[1] „Heute wird der Terminus ‚Musikpsychologie' als eine theoretisch neutrale Bezeichnung für den Bereich der Psychologie bzw. Systematischen Musikwissenschaft verwendet, der psychologische Fragestellungen musikalischen Verhaltens mit den wissenschaftlichen Methoden der Psychologie erforscht."[2]

Historisch gesehen lassen sich fünf prägnante Zeitabschnitte mit signifikanten theoretischen und methodischen Ansätzen markieren. Anfänge sind dabei schon in der Antike, ab ca. 500 v. Chr., mit der Metapher von dem Mitschwingen der Seele zu finden, welche dann im 17. und 18. Jahrhundert in der barocken *Affektenlehre* erneut aufgegriffen wurde. Eine Umbruchsphase trat Mitte des 19. Jahrhunderts, durch die Entwicklung der Psychologie hin zu einer empirischen Wissenschaft, hervor. Diese wollte sich von den rein subjektiven Bewusstseinsprotokollen distanzieren und strebte Objektivität in den Methoden an. Ein erneuter markanter Wandel zeichnete sich im 20. Jahrhundert mit der *Gestaltpsychologie*, der *Kognitiven Psychologie* sowie der *kognitiven Neurowissenschaft* ab. Erst dadurch entwickelte sich letztendlich die eigene Disziplin der Musikpsychologie, welche sich zum Ziel setzt, in großer Interdisziplinarität, auf Musik bezogenes Erleben und Verhalten zu erforschen.[3] „Aus der interdisziplinären Stellung der Musikpsychologie folgt, daß die Beschäftigung mit ihr nur wenigen zufallen kann. Ihre Geschichte läßt sich aus diesem Grund – und wahrscheinlich weniger aus dem, daß ihr nur geringes Interesse beizumessen sei – als Geschichte einzelner Forscher darstellen."[4]

Als Gründervater der modernen Musikpsychologie wird der Psychologe, Philosoph und Musikwissenschaftler Carl Stumpf (1848-1936) gesehen.[5] Mit seinem zweibändigen

[1] Vgl. Helmut Leder und Oliver Vitouch: „Kunst- und Musikpsychologie", in: Kurt Pawlik (Hrsg.), *Handbuch Psychologie. Wissenschaft – Anwendung – Berufsfelder*, Heidelberg (Springer Medizin) 2006, S. 898.
[2] Reinhard Kopiez und Andreas C. Lehmann: „Musikpsychologie als Disziplin", in: Andreas C. Lehmann und Reinhard Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie,* Bern (Hogrefe) 2018, S. 753.
[3] Vgl. ebd., S. 747-751.
[4] Helga de la Motte-Haber: *Musikpsychologie. Eine Einführung*, 2. Aufl., Köln (Hans Gerig) 1977, S. 10.
[5] Vgl. Leder und Vitouch 2006, S. 898-899.

Werk der Tonpsychologie[6] verfolgte er die Absicht, einen Beitrag zur Erkenntnistheorie zu leisten. Der Begriff, bzw. das Konzept der Empfindung, war dabei für ihn von zentraler Bedeutung. Sein Ziel war es, das Erleben als Ganzheit zu fassen und nicht als Summe von Gedanken.[7] Mit seiner Auffassung von Psychologie, „daß etwas primär in der Wahrnehmung Gegebenes gemeint ist und nicht etwas im Bewußtsein durch Verknüpfung entstehendes“[8], leitete er den Übergang zur Gestalttheorie ein, auf welche sich die nachfolgende Epoche fokussierte.[9] In der modernen Musikpsychologie möchte man nun nicht nur Erkenntnisse über die Musik erlangen – Psychologie der Musik –, sondern darüber hinaus auch allgemeine Erkenntnisse über die psychische Architektur des Menschen – Psychologie am Gegenstand der Musik – gewinnen.[10] „Musikpsychologie versteht sich dabei seit jeher als gegenstandsgemäß transdisziplinäres Unterfangen, das Beiträge aus Musikwissenschaft, Akustik, Neurowissenschaften, Biologie, Linguistik, Informatik, Philosophie und Pädagogik mit einschließt.“[11]

> „Allein schon innerhalb der Psychologie sind die allermeisten Teildisziplinen, von Allgemeiner über Biologische, Differentielle, Entwicklungs-, Sozial-, Klinische Psychologie und so fort, in der Lage, zu einer gemeinsamen Musikpsychologie beizutragen. Eine hervorgehobene Rolle kommt allenfalls der Kognitiven Psychologie als dem in der musikpsychologischen Grundlagenforschung dominierenden Paradigma zu. Als nahe liegende, aber nicht immer zweckmäßige Bifurkation dient oft die basale Trennung in Musikwahrnehmung (*Music Perception)* und Musikproduktion (*Music Performance)*, die zugleich die Breite des Gegenstandes verdeutlicht.“[12]

> „Daß sich in der Geschichte der Musikpsychologie die der Psychologie spiegelt, zeigt, daß jene mit dieser untrennbar verflochten ist. Musikpsychologie stellt Psychologie dar, die sich, was die Reizseite anbelangt, auf akustische Vorgänge beschränkt. Ihre Untersuchungsgebiete, sei es Wahrnehmung, Urteilen, Lernen oder Begabung, gewinnt sie aber von dieser. Da sie sich nur mit psychischen Vorgängen befaßt, hebt sie sich von der Ästhetik ab.“[13]

Für die Musikpädagogik sind insbesondere jene Themen relevant, welche nach Sigrid Abel-Struth unter dem Begriff der *Musikpädagogischen Psychologie* gefasst werden können. Dahinter verbirgt sich die Auseinandersetzung mit musikpsychologischen Problemen aus pädagogischem Blickwinkel.[14] Relevant sind dabei insbesondere die

[6] veröffentlicht im Jahre 1883 und 1890.
[7] Vgl. de la Motte-Haber 1977, S. 10-12.
[8] Ebd., S. 12.
[9] Vgl. ebd., S.12.
[10] Vgl. Leder und Vitouch 2006, S. 898-899.
[11] Ebd., S. 898.
[12] Ebd., S. 898-899.
[13] Helga de la Motte-Haber: „Über die Gegenstände und Methoden der Musikpsychologie. Ein geschichtlicher Überblick.“, in: *International Review of Music Aesthetics and Sociology* (1970), S. 87. Verfügbar: https://www.jstor.org/stable/836398 (zuletzt eingesehen: 15.1.2021).
[14] Vgl. Rudolf-Dieter Kraemer und Wolfgang Schmidt-Brunner: „Musikpsychologie und Unterricht. Eine Einführung“, in: Rudolf-Dieter Kraemer und Wolfgang Schmidt-Brunner (Hrsg.), *Musikpsychologische*

folgenden Themen: „Musikalische Begabung, Entwicklung, Sozialisation, Musikrezeption, Musikproduktion, musikalische Urteilsfähigkeit, Musikalisches Lernen [und die] Angewandte Musikpsychologie.“[15] Dabei werden musikpsychologische Theorieaspekte auf den Kontext Lernen und Unterricht projiziert und unterrichtspraktische Fragestellungen entwickelt.[16] Die folgende Arbeit nimmt als Grundlage zur Beantwortung der Problemfrage die Musikalische Entwicklung und das Musikalische Lernen in den Fokus.

2.1. Musikalische Entwicklung

In der folgenden Betrachtung der Musikalischen Entwicklung als Teilgebiet der Musikpsychologie, soll eingangs auf zwei elementare Ausgangspositionen verwiesen werden. So wird angenommen, dass jeder Mensch eine entwicklungsfähige Musikalität besitzt.[17] Folgendermaßen ist in der Regel auch jedes Kind musikalisch und damit einhergehend in der Lage, Musik als Musik wahrzunehmen und sich musikalisch auszudrücken, sofern entsprechende Lernanregungen in der Umgebung vorhanden sind. Es besteht kein Zweifel daran, dass vorhandene Musikalität verlern- oder vernachlässigbar ist und dass der Entwicklungsbegriff nicht nur als positive Veränderung im Sinne von Verbesserung gesehen werden kann. Die dem Menschen gegebenen Anlagen zu verwirklichen sowie die vorhandenen Potentiale zu nutzen, um musikalisch zu sein, ist theoretisch jedoch bei jedem Individuum auf seine ganz spezielle Art und Weise in unterschiedlichem Umfang möglich.[18] Eine weitere Dimension für das Gesamtverständnis der Musikalischen Entwicklung liegt in der Auffassung, dass diese einem lebenslangen Prozess unterliegt.[19] Die Säuglingsforschung ist in den letzten Jahrzehnten zu der Erkenntnis gelangt, dass die Hörfähigkeit des Menschen, sowie beginnende Lernprozesse, bereits im vorgeburtlichen Stadium in der Gebärmutter einsetzen und der Beginn Musikalischer Entwicklung somit schon in der pränatalen Phase

Forschung und Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie zu Forschungsbereichen musikpädagogischer Psychologie, Mainz u. a. (SCHOTT) 1983, S. 14.
[15] Ebd., S. 14.
[16] Vgl. ebd., S. 14.
[17] Vgl. Heiner Gembris: „Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten“, in: Helga de la Motte-Haber und Günther Rötter (Hrsg.) *Musikpsychologie* (=Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3) Laaber (Laaber) 2005, S. 399.
[18] Vgl. Wilfried Gruhn: *Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern*, Weinheim u. a. (Beltz) 2003-a, S. 12-26.
[19] Vgl. Gembris 2005, S. 400.

zu verorten ist. Die Rede ist nunmehr in der modernen Kinderpsychologie von *kompetenten Säuglingen*, welche mit vielen Kompetenzen ausgestattet sind, um ihre Umwelt zu erforschen.[20] Obwohl man annehmen könnte, dass die Entwicklung spätestens im hohen Alter, unter anderem aufgrund mangelnden Interesses, als beendet angesehen werden kann, endet sie theoretisch erst mit dem Tod eines Menschen.[21]

2.1.1. Entwicklungspsychologie Allgemein

In der Entwicklungspsychologie ist es nicht möglich, eindeutige Vorhersagen zu treffen. Allerdings kann man „Bedingungen angeben, unter denen bestimmte Entwicklungsverläufe mit größerer Wahrscheinlichkeit als unter anderen zu erwarten sind."[22] Folglich entstehen oft unterschiedliche Aussagen von verschiedenen Entwicklungspsycholog*innen, welche sich zum Teil widersprechen. Den Begriff *Entwicklung* fasst man als „Veränderungen, die sich nach dem Lebensalter klassifizieren lassen und deren Ablauf als geordnet, kumulativ und gerichtet zu bezeichnen ist."[23] Bezüglich der Frage nach der Kontinuität oder Diskontinuität von Entwicklungen vertritt man heutzutage die Auffassung, dass Veränderungen einem kontinuierlichen Prozess unterliegen und nicht nacheinander in Stufen, die nach dem Lebensalter kategorisiert werden, erfolgen. Sucht man jedoch nach einer gemeinsamen Typisierung, lassen sich im Kindes- und Jugendalter in groben Zügen folgende Phasen einteilen: das *Säuglingsalter* (Geburt bis zum ersten Lebensjahr), das *Kleinkindalter* (erstes bis zweites Lebensjahr), die *frühe Kindheit* (zweites bis sechstes Lebensjahr), die *mittlere Kindheit* (sechstes bis elftes Lebensjahr), sowie die *Adoleszenz* (elftes bis achtzehntes Lebensjahr). Die Aufschlüsse, welche man aus bestimmten Verhaltensweisen zieht, geben Einblicke in die menschliche Persönlichkeit und lassen sich in einen *Biologischen Bereich* (Umweltbedingungen), einen *Kognitiven Bereich* (Denken, Intelligenz und Sprache) und einen *Psychosozialen Bereich* (sozial-emotionale Bindungen) gliedern. [24] „Für die Beschreibung von Altersmerkmalen ist die Entwicklungspsychologie zuständig. Zieht man deren Erkenntnisse heran, darf nicht vergessen werden, dass alle Altersangaben im Allgemeinen nur grobe Richtwerte darstellen, die dem einzelnen Menschen und seinen

[20] Vgl. Gruhn 2003-a, S. 12-26.
[21] Vgl. Gembris 2005, S. 400.
[22] Gerd Mietzel: *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend,* 5. überarb. Aufl. Weinheim u. a. (Beltz) 2019, S. 15.
[23] Ebd., S. 17.
[24] Vgl. ebd., S. 15-23.

Fähigkeiten und Fertigkeiten niemals in Gänze gerecht werden können."[25] In der Entwicklungspsychologie ist man vorrangig bestrebt, vier Kernziele zu erreichen. Zum einen geht es darum, Voraussetzungen für Erklärungen zu schaffen, indem man Beobachtungen analysiert, um sie auf diese Weise vorhersagen zu können. Zum anderen ist das Ziel, Kontrollmöglichkeiten zu schaffen, um bei Analysen Einordnungen treffen zu können. Außerdem geht es darum, auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse Vorhersagen zu ermöglichen. Zuletzt ist man bemüht, durch die gewonnenen Erkenntnisse Möglichkeiten zu erarbeiten, welche auf eine Entwicklungsoptimierung zielen.[26]

2.1.2. Entwicklungspsychologie Musikalischer Fähigkeiten

Wissenschaftliche Untersuchungen mit der Frage nach der Entwicklung Musikalischer Fähigkeiten werden seit über 100 Jahren vorgenommen, wodurch eine beträchtliche Anzahl an Beobachtungen, Beschreibungen und Experimenten zusammengekommen ist, die sich aufgrund diverser Ansichten zum Teil auch widersprechen oder zunehmend für Verwirrung sorgen.[27] In der ersten Phase der Entwicklungspsychologie wurde das grundlegende Material zumeist aus Beobachtungen der eigenen Kinder anhand von Tagebuchaufzeichnungen gewonnen. So wurde zunächst die Musikalische Wahrnehmung von Kindern durch die Eltern untersucht (Beispiel: Rupp, 1915 und Silverstolpe, 1926). Weitreichende Schlussfolgerungen waren aufgrund dieser geringen Stichproben und fehlender Bedeutungszusammenhänge nicht möglich, weswegen der geringe Wert dieser Protokolle schnell erkannt wurde. Daraufhin wurde die bisherige Methode durch gezielte Beobachtungen und Experimente ausgetauscht. Dies führte zu einem Forschungswandel, durch welchen die Entwicklung des Kindes nun zunehmend in verschiedenen Stadien beschrieben und erklärt werden konnte. Mit der allgemeinen Neuorientierung setzte auch eine positive Entwicklung auf die speziellen Untersuchungen für die Musikalische Entwicklung ein, da diese im engeren Sinne entwicklungspsychologisch orientiert ist.[28] Somit ist die Basis für die Erforschung Musikalischer Entwicklung der Bezug zu den Erkenntnissen aus der

[25] Michael Dartsch: *Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*, Wiesbaden (Breitkopf &Härtel) 2014, S. 199.
[26] Vgl. Mietzel 2019, S. 22.
[27] Vgl. Heiner Gembris: „Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung", in: Helga de la Motte-Haber (Hrsg.) *Psychologische Grundlagen des Musiklernens* (=Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4) Kassel (Bärenreiter) 1987, S. 116.
[28] Vgl. Helga de la Motte-Haber: *Handbuch der Musikpsychologie. Mit 85 Abbildungen, 19 Notenbeispielen und 39 Tabellen*, Laaber (Laaber) 1985, S. 375-377.

Entwicklungspsychologie, da sich die Entwicklung Musikalischer Fähigkeiten im Kontext von körperlich-sinnlichen, geistig-emotionalen und kulturell-sozialen Entwicklungen vollzieht. Die Entwicklungspsychologie liefert aufgrund theoretisch ausgearbeiteter Konzepte wichtige Orientierungshilfen für die Musikalische Entwicklungsforschung. Genannt seien an dieser Stelle das biogenetische Grundgesetz von Ernst Haeckel (1866), das psychogenetische Grundgesetz von Stanley Hall (1904), sowie die Theorien von Jean Piaget. Angesichts der spezifischen Besonderheiten in der Entwicklung Musikalischer Fähigkeiten ist es nicht möglich, sie allein auf Grundlage anderer Theorien und Konzepte der menschlichen Entwicklung zu erfassen. Es bedarf der Erarbeitung spezifischer, musikbezogener Entwicklungskonzepte. Erstaunlich ist, dass trotz der Nähe zwischen der Entwicklung Musikalischer Fähigkeiten und der Gesamtentwicklung des Menschen, diese in den Lehrbüchern der allgemeinen Entwicklungspsychologie, selten erwähnt werden. Wird der Fokus jedoch im Speziellen auf die Musikpsychologie gerichtet, nimmt die Erforschung Musikalischer Entwicklung einen hohen Stellenwert ein.[29]

> „Die Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten befaßt sich mit den auf das Lebensalter bezogenen Veränderungen der musikalischen Begabung und ihren Ausdrucksformen. Sie geht der Frage nach, wie Musikalität in ihren vielfältigen Erscheinungsformen sich im Laufe des Lebens entwickelt und welche individuellen, sozialen und kulturellen Einflußfaktoren dabei in welcher Weise eine Rolle spielen.“[30]

Die längste Auseinandersetzung im Aufgabengebiet der musikbezogenen Entwicklungspsychologie, liegt in der Beschreibung Musikalischer Fähigkeiten und Verhaltensweisen in der gesamten Lebensspanne. Ziel dabei ist es zu erforschen, welche Musikalischen Kompetenzen in welcher Altersstufe vorliegen. Aufgrund diverser Faktoren ist dies jedoch ein schwieriges Unterfangen mit der Erkenntnis, dass Altersangaben bei Musikalischen Fähigkeiten eher als grobe Anhaltspunkte einzuordnen sind. Im Weiteren geht es um die Untersuchung von Bedingungen und Faktoren, welche Einfluss auf die Musikalische Entwicklung haben, sei es im positiven, als auch im negativen Sinn. Ebenso ist das Gebiet der Erarbeitung theoretischer Modelle für die Beschreibung musikbezogener Entwicklungsprozesse von hoher Bedeutung. Darüber hinaus geht es um die Entwicklung von Instrumentarien zur Diagnose Musikalischer

[29] Vgl. Heiner Gembris: „Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung“, in: Rudolf-Dieter Kraemer (Hrsg.), *FORUM MUSIKPÄDAGOGIK* Bd. 20 (= *Wißner-Lehrbuch*, Bd. 1), 3. unv. Aufl., Augsburg (Wißner) 2009, S. 47.
[30] Ebd., S. 50.

Fähigkeiten. Zuletzt ist es das Ziel, praktische Förderungsansätze als Grundlage für einen erfolgreichen Entwicklungsprozess zu erarbeiten.[31]

2.1.3. Begriffsklärung

Gemäß Heiner Gembris werden unter dem Begriff der Musikalischen Entwicklung „auf das Lebensalter bezogene Veränderungen in produktiven, reproduktiven und rezeptiven musikalischen Fähigkeiten, musikalischen Interessen und Einstellungen verstanden, die sich als Gewinne (im Sinne von Verbesserungen, Steigerungen, Ausdehnungen, Vertiefungen) oder auch als Verluste (im Sinne von Einbußen, Einengungen, Beschränkungen, Verflachung, Reduktion) darstellen können."[32] Weiter fügt er an, dass sich die gemeinten Entwicklungsprozesse auf sämtliche Dimensionen der Musikalität beziehen und sich gleichzeitig in verschiedenen musikalischen Bereichen und auf unterschiedlichen Ebenen vollziehen. Es ist möglich, dass Gewinne in einem Bereich, Verluste in anderen Bereichen bewirken. Ein wichtiger Aspekt liegt zudem darin, dass sich Musikalische Entwicklungsprozesse nicht ausschließlich in musikalischen Leistungen beobachten lassen, wie beispielsweise im emotionalen Erleben oder bei individuellen musikalischen Erfahrungen.[33]

Darüber hinaus steht die Musikalische Entwicklung in engem Zusammenhang mit Bereichen aus der Wahrnehmung, den Affekten, der Kommunikation, der Kooperation, der Sprache, der Motorik, dem symbolischen Denken sowie der kulturellen Identität, was schließlich nur erahnen lässt, aus welch breiter Perspektive man dieses Forschungsfeld betrachten muss, um alle Facetten in ihrer Gesamtheit zu verstehen.[34] Stefanie Stadler Elmer vertritt die anschauliche These, dass die Musikalische Entwicklung das Aneignen von kulturspezifischen Spielregeln impliziert, da die grundlegenden Merkmale des Spiels auch auf musikalische Handlungen zutreffen. Dies lässt sich beispielsweise beim Singen, Tanzen oder dem Gebrauch von Klangerzeugungsobjekten beobachten.[35]

[31] Vgl. ebd., S. 50-51.
[32] Ebd., S. 47.
[33] Vgl. ebd., S. 49.
[34] Vgl. Stefanie Stadler Elmer: *Kind und Musik. Das Entwicklungspotential erkennen und verstehen*, Berlin und Heidelberg (Springer) 2015, S. 136.
[35] Vgl. ebd., S. 19.

Folgendes Zitat soll dafür einen grundlegenden Eindruck liefern. Eine detailliertere Erklärung folgt an anderer Stelle der vorliegenden Arbeit.[36]

> „Die musikalische Entwicklung vereint die zentralen Spieltypen in sich: das sensomotorische und lustbetonte Übungsspiel (Laute und Klänge werden erprobt), das Symbolspiel (Laute und Klänge werden zu Zeichen und Symbolen), das Regelspiel (Konventionen für gemeinsames Spielen werden vereinbart) und das Konstruktionsspiel (im Material, in der Wahrnehmung und in den Symbolen werden Ordnungen hergestellt).“[37]

Ausblickend lässt sich hier überdies festhalten, dass es in diesem Zusammenhang unerlässlich ist, „die von unserer Kultur geprägten Vorstellungen und Ansprüche, wann Klänge und Laute als Musik gelten und wann nicht, zu hinterfragen und neue Perspektiven einzunehmen.“[38]

2.1.4. Forschungsstand

Eine Analyse zum Stand der Forschung im Bereich der Musikalischen Begabungs- und Entwicklungsforschung zum Ende des 20. Jahrhunderts, herausgegeben von Heiner Gembris, spiegelt insbesondere in Deutschland eine erschreckend geringe Forschungsaktivität wider. Beginnende Auseinandersetzungen mit den oben genannten Themengebieten sind im 18. Jahrhundert zu verorten und wurden zunächst, angeregt durch Rousseau, nur aus pädagogischer und philosophischer Perspektive betrachtet. Daran anknüpfend folgte im 19. Jahrhundert die empirisch-naturwissenschaftliche Erforschung, welche bis in die 1920er Jahre eine Hochphase erlebte. Ein radikaler Einschnitt mit einhergehendem Niedergang der bestehenden Forschungen erfolgte aufgrund der Ideologie des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges. Erst 40 Jahre später, Anfang der 1960er Jahre, wurden wieder vereinzelt Publikationen veröffentlicht, welche jedoch nicht ansatzweise an die Fülle an Arbeiten aus den 1920er Jahren heranreichten. Wegweisend für die Forschungsarbeiten in Deutschland waren fortan die Arbeiten aus den angloamerikanischen Ländern. Mit den dort erarbeiteten Musikalitätstests, beispielsweise von Carl E. Seashore, Herbert Wing, Arnold Bentley und Edwin E. Gordon, sowie den Arbeiten, welche sich zunehmend an der Entwicklungstheorie von Piaget orientierten und diese auf die Musik projizierten, herrschte dortzulande eine regelrechte Blütezeit. Die gewonnenen Erkenntnisse dienten, verstärkt auch wieder in Deutschland, seit den 1980er Jahren als Grundlage und Anreiz

[36] Vergleich hierzu im Kapitel 2.1.7. *Erwerb von Spielregeln und Konventionen*
[37] Ebd., S. 19.
[38] Ebd., S. 3.

für darauf aufbauende Forschungsarbeiten in der Begabungs- und Entwicklungsforschung. Im Besonderen seien hier namentlich Helga de la Motte-Haber, Herbert Bruhn, Wilfried Gruhn und Heiner Gembris genannt, welche bis in die heutige Zeit als wichtigste Vertreter*innen für dieses Fachgebiet gelten und in zahlreichen Publikationen maßgebliche Aufschlüsse liefern. Es folgte eine Anzahl von empirischen Studien und Projekten, beispielsweise von Hans Günther Bastian (1989, 1991, 1993), Hubert Minkenberg (1991) oder Christian Harnischmacher (1993), um nur einige der einschlägigen Autoren von Forschungen zu nennen. Verglichen mit anderen Forschungen ist die Anzahl an Veröffentlichungen, insbesondere für dieses wichtige Forschungsgebiet, jedoch sehr mangelhaft.[39]

> „Trotz einer gewissen Aufwärtstendenz ist Deutschland immer noch eine Provinz der musikalischen Begabungs- und Entwicklungsforschung. Im internationalen Vergleich etwa zu England (ganz zu schweigen von den USA) ist die Produktivität deutschsprachiger Forschung auf diesen Gebieten fast beschämend gering. Dazu kommt, daß sie im Ausland so gut wie nicht rezipiert wird und daher international kaum eine Rolle spielt.“[40]

Das düstere Bild zum Ende des 20. Jahrhunderts änderte sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts durch eine beeindruckende Umbruchsphase. Es entwickelten sich substantiell neue Sichtweisen bezüglich der Musikalischen Fähigkeiten des Menschen, auf deren Basis sich vier Forschungsschwerpunkte bildeten: die Erforschung Musikalischer Fähigkeiten im Säuglingsalter, die Erforschung Musikalischer Fähigkeiten im Erwachsenenalter, die Expertiseforschung sowie das Gebiet der Theoriebildung in der Musikalischen Begabungs- und Entwicklungsforschung.[41]

2.1.5. Musikalische Grundkompetenzen

Die Vorstellungen über die Frage, wie sich Musik definieren lässt, sind sehr vielschichtig, weswegen sich auch bis heute kein allgemeingültiger Konsens ergeben hat. Dennoch gibt es einen Kern von Erfahrungen, durch welchen sich Musik beschreiben lässt. Stadler Elmer stellt dabei vier elementare Aktivitäten als Grundkompetenzen in den Fokus, welche sich von Natur aus zumeist bei jedem Menschen finden lassen und als biologische Grundlage für Musik dienen: die Schallwahrnehmung mit dem Gehör sowie mit dem

[39] Vgl. Heiner Gembris: „Zum Stand der Erforschung musikalischer Begabung und Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts. Ergebnisse – Fragen – Perspektiven“, in: Mechthild von Schoenbeck (Hrsg.), *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*, Essen (Die Blaue Eule) 1998, S. 9-10.
[40] Ebd., S. 10.
[41] Vgl. Gembris 2009, S. 44.

gesamten Körper, den Gebrauch der Stimme, die begleitenden Bewegungen zu wahrgenommener Musik sowie die Bewegungen bei der Benutzung von Objekten für die Klangproduktion.[42] Demnach werden musikalische Grundkompetenzen als natürliche sensomotorische Fähigkeiten gefasst, aus denen sich die Wahrnehmung, Vokalisation und Motorik entsprechend der kulturspezifisch-musikalischen Konventionen ausdifferenzieren.[43] Insbesondere das Singen und die rhythmischen Bewegungen, welche schon früh bei Kindern zu beobachten sind, gelten als zentrale Phänomene der Musikalischen Entwicklung.[44]

2.1.6. Die Messbarkeit des Musikalischen Entwicklungsstands

Möchte man den Musikalischen Entwicklungsstand am Lebensalter von Kindern festmachen, so stößt man schnell an die Grenze des Möglichen. Es gibt zwar eine Fülle an Entwicklungstests in der Entwicklungspsychologischen Forschung, die Erkenntnisse für motorische und kognitive, sprachliche sowie sozial-kognitive Entwicklungsschritte liefern - schwierig hingegen wird es bei der altersnormierten Entwicklung der visuellen Wahrnehmung im Zusammenspiel mit grafischen und zeichnerischen Kompetenzen sowie bei der Entwicklung des kindlichen Spielverhaltens. Die genannten Aspekte sind auch für den musikalischen Bereich relevant und zielführend, jedoch gibt es für einen allgemeinen Entwicklungsverlauf der Musikalischen Entwicklung kein Testverfahren. Dies ist auf zu viele, stark variable und individuelle Faktoren zurückzuführen.[45]

> „Die allgemeinen Aspekte sind einerseits die *körperlichen Bedingungen* zu den elementaren musikalischen Aktivitäten (Wahrnehmung, Vokalisation, Bewegung), die universell bei den Menschen vorhanden sind, und andererseits die *spezifischen kulturellen Konventionen,* welche die gemeinsame Musikpraxis und rituelle Kultur steuern. Individuelle Unterschiede ergeben sich aus der verschiedenartigen Teilnahme an der Musikpraxis und damit zusammenhängenden Gewohnheiten, Zufällen und Zwängen, aber auch aus der Entwicklung spezifischer Vorlieben oder Interessen, dann aus Temperament, körperlicher Konstitution und anderen Faktoren. Beide Aspekte – die körperlichen und die kulturellen Bedingungen – entfalten eine Dynamik in der Zeit, welche die individuelle Biografie formt und mitbestimmt, wie ein Mensch gegenwärtig mit musikalischen Angeboten umgeht. Die musikalische Entwicklung ist also zwar einerseits eine individuelle Leistung, sie ist aber zugleich durch die beiden allgemeinen Bereiche umgrenzt.“[46]

Die diversen empirisch-musikalischen Studien, welche ihre Ergebnisse unter anderem auch auf konkrete Altersstufen beziehen, lösen in jüngster Zeit zunehmend kritische

[42] Vgl. Stadler Elmer 2015, S. 4-5.
[43] Vgl. ebd., S. 95.
[44] Vgl. ebd., S. 6 und 32.
[45] Vgl. ebd., S. 134.
[46] Ebd., S. 135.

Diskussionen unter Musikpsycholog*innen aus. Kritisch beleuchtet wird zum einen der Aspekt, dass das musikalische Material in den Experimenten oft in sinnfreie Teile zerlegt und darüber hinaus nur einseitig – aus der westlichen Musikkultur – gewählt wird. Ein weiterer Kritikpunkt basiert auf der Tatsache, dass viele empirische Befunde als objektiv und in sich geschlossen betrachtet und folglich auf sämtliche andere Kontexte, Zeiträume und Personen projiziert werden.[47]

2.1.7. Erwerb von Spielregeln und Konventionen

Stadler Elmer gliedert ihre Annahme, dass sich die Musikalische Entwicklung als Erwerb von Spielregeln und Konventionen beschreiben lässt, in drei große Phasen. Ihr dargelegter Verlauf beginnt mit der *Präkonventionellen Phase,* bei welcher der sensomotorische Zugang zu den musikalischen Spielregeln im Vordergrund steht und in Form von Nachahmung und Angleichung erfahren wird. Hierbei kann das sensomotorische Erkennen aber noch nicht auf größere Einheiten übertragen, geschweige denn bewusst reflektiert werden. Folglich können die funktionalen Aspekte des Musizierens mit den musikalischen Regeln noch nicht verstanden werden.
Daran anknüpfend folgt die *Konventionelle Phase,* bei der die Kontrolle über die Handlungen auch bezüglich des Affektausdrucks relevant wird. Auf der Handlungsebene wird nun deutlich, wie das Regelwerk anzuwenden ist und wie man mit diesem, auch über Kontexte hinweg, sinnvoll arbeiten kann. Zudem ist die Person in dieser Phase auch in der Lage, die implizit in die Handlungen integrierten Konventionen anzuwenden. Die Einsicht in größere Zusammenhänge und die wichtige Rolle der Affektkontrolle sind prägend für diese Phase der Musikalischen Entwicklung. Zu guter Letzt folgt die abschließende *Postkonventionelle Phase,* bei welcher die Person ihre musikalischen Handlungen sowie Erfahrungen reflektiert. Dabei wird anhand dieser Erfahrungen analysiert, welche Mittel zu gewünschten Zielen führen. Die Rede ist hierbei von einem expliziten Bewusstsein mit dem Wissen über das eigene Wissen, über die eigene Person, die Dinge und Ereignisse.[48]

[47] Vgl. ebd., S. 188.
[48] Vgl. ebd., S. 177-180.

2.2. Musikalisches Lernen

Soll es gelingen, sich adäquat über das Musiklernen zu verständigen, ist es notwendig, sich über eine Definition des Gegenstands der Musik bewusst zu werden, da daraus resultiert, wie und was gelernt werden kann. Stellt man sich die Frage, worum es überhaupt bei der Musik geht, die dem Begriff Musiklernen innewohnt, kommen diverse Aspekte in den Fokus, die unterschiedliche Bereiche betreffen. Demnach kann Musik als Klang in ihrer Erscheinungsform betrachtet werden, als Kunst kompositorischer Gestaltungsprozesse, als ein geistiger Schaffungsprozess oder aber auch als sensorische Erfahrungsmöglichkeit von akustischen Phänomenen. Je nach Spezifizierung, richtet sich das Lernen von Musik folglich entweder auf körperliche Vorgänge, auf einen theoretischen Wissensstoff oder auf die auf Verstehen bezogene Wahrnehmung abstrakter Klangphänomene.[49]

2.2.1. Begriffsklärung

Wie eingangs beschrieben, stellt das Erlernen von Musik einen vielschichtigen Vorgang dar, bei welchem sensorische, kognitive, geistige und leibliche Prozesse beteiligt sind. Der Prozess des Musiklernens vollzieht sich in einem großen Feld von konkreten Handlungen und Situationen, die in enger Verbindung zu den Phänomenen der Begabung, Motivation und Erfahrung stehen, sowie in Bezug zu biografischen Kontexten und soziokulturellen Gegebenheiten gesehen werden müssen. Genuin Musikalisches Lernen bezeichnet die Wahrnehmung und Verarbeitung rein musikalischer Sachverhalte. Es geht dabei also weder um Bildungswissen noch um motorische Fähigkeiten, sondern lediglich um die praktische Musikalische Kompetenz, die mit der Sprachkompetenz vergleichbar ist. Dieses genuin Musikalische Lernen umfasst zwar lediglich einen engen Kern Musikalischen Lernens, nämlich den, der auf die musikalischen Phänomene selbst bezogen ist, dient jedoch als Voraussetzung für alle folgenden Lernweisen. Denn genuin Musikalisches Lernen, das heißt Lernen im Sinne der Bedeutungsgenerierung, dient dem Erwerb musikspezifischer mentaler Repräsentationen. Die Sprachkompetenz, die den Fähigkeitserwerb der Verständigung mittels sprachlicher Strukturen beschreibt, verlangt den Erwerb spezifischer grammatischer und syntaktischer Regeln, die nach und nach im Sprachbewusstsein strukturell verankert werden. Diese sogenannten Verankerungen fasst

[49] Vgl. Wilfried Gruhn: „Dimensionen eines musikbezogenen Lernbegriffs“, in: Wilfried Gruhn und Peter Röbke (Hrsg.), *Musiklernen*, 1. Aufl., Innsbruck u. a. (Helbling) 2018-a, S. 16-17.

Gruhn unter dem Begriff der *Mentalen Repräsentationen,* die genauso auch im musikalischen Bereich auf- und ausgebaut werden müssen, um das aktuelle Musikhandeln leiten zu können. Das Musikalische Lernen steht immer in Bezug zu einer konkreten musikalischen Wirklichkeit, welche individuell erlebt wird und demnach sehr heterogen sein kann. Die lernende Auseinandersetzung mit dieser musikalischen Wirklichkeit steht in Beziehung zwischen produktiver Aneignung und dem rezeptiven Verstehen musikalischer Vorgänge. Sie betrifft sowohl auditiv-motorische, als auch perzeptiv-kognitive Prozesse und richtet sich nach körperlichen Erfahrungen Musik her- und darzustellen sowie der mentalen Organisation von sensorischen Reizen und deren Strukturierung.[50]

„Beim musikalischen Lernen durchmischen sich kognitive, körperlich-motorische und emotionale Anteile. Alle auf diese Weise verarbeiteten Informationen wirken zusammen und ergänzen sich.“[51] Es ist möglich, sie in Beschreibungen taktisch zu trennen, in Wirklichkeit ist jedoch keine motorische Erfahrung ohne emotionale Beteiligung denkbar. Lediglich asymmetrische Beteiligungen der verschiedenen Dimensionen sind möglich, wobei eine Dimension eine andere nie ganz ausschließt.[52] „Ist es das Ziel, dies auch in Musik zu ermöglichen, dass Kinder ihre eigenen musikalischen Ausdrucksformen zu entwickeln und zu gebrauchen lernen, dann müssen wir ihnen Gelegenheit bieten, die dazu notwendigen musikalischen Repräsentationen zu erwerben und zu verfeinern. Dies geschieht im Hören und Tun, in der körperlichen und sinnlichen Erfahrung.“[53]

2.2.2. Einflussreiche Teilaspekte

Um Musikalisches Lernen im gesamten Umfang zu überblicken, ist es notwendig, einige Aspekte, die im engen Wirkungszusammenhang zum Kern Musikalischen Lernens stehen, zu erläutern.

So spielt beispielsweise die Musikalische Intelligenz, als eigenständige Form mentaler Fähigkeiten nach Howard Gardner, eine große Rolle. Damit einhergehend stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang von Begabung und Intelligenz. Studienergebnisse zeigen auf, dass die zerebrale Verarbeitungsgeschwindigkeit als Erklärung für eine früher

[50] Vgl. ebd., S. 16-21.
[51] Ebd., S. 22.
[52] Vgl. ebd., S. 22.
[53] Gruhn 2003-a, S. 79.

einsetzende und stärker ausgeprägte Musikalische Entwicklung gesehen werden kann. Die Intelligenz ist als kognitives Konstrukt zwar nicht Teil des Lernens, übt aber dennoch Einfluss auf die Entwicklung im Bereich des Musikalischen Lernens aus. Ein weiterer wichtiger Aspekt, wenn es um die Betrachtung Musikalischen Lernens geht, ist die Berücksichtigung der Gedächtnisleistungen. Oftmals wird diese mit der Lernfähigkeit gleichgesetzt, wobei das Lernen weit über die Verfügbarkeit und das Behalten von Wissen und Können hinausgeht. Auch in der Musik ist das Arbeitsgedächtnis von großer Bedeutung, wenn es darum geht, internes musikalisches Denken und Vorstellen zu vollziehen. So gleicht man eine wiedererkannte Melodie mit den im Gedächtnis gespeicherten Inhalten ab, wodurch ein beziehendes Denken aufgebaut wird, was als Grundlage für musikalische Audiation gilt und somit eine Voraussetzung für Musikalisches Lernen darstellt.[54] „Formales Nachvollziehen einer kompositorischen Struktur ist nur möglich, wenn der Hörer das eben Gehörte in Beziehung zum gerade Vergangenen setzen kann und so erkennt, ob sich etwas wiederholt, eine Gestalt verändert oder kontrastiert wird."[55] Schlussfolgernd lässt sich hierbei festhalten, dass Musikalisches Lernen nicht ausschließlich in der Aktivierung des Gedächtnisses begründet, dies allerdings ein wichtiger Bestandteil ist und bei der Voraussetzung für einen Lernerfolg einwirkt. Folglich hat das Gedächtnis an der Ausprägung der musikalischen Ausdrucks- und Denkfähigkeit einen hohen Anteil, welcher jedoch nicht den Kern Musikalischen Lernens ausmacht.[56]

Auch der Aspekt des Spiels stellt einen hohen Stellenwert beim Musikalischen Lernen dar, da dieses im Alltag oft im oder beim Spiel erfolgt. So verbinden sich Momente des Spielens mit dem Erlernen musikalischer Inhalte. Es heißt, dass Musikmachen als *inneres Spiel* den erweiterten Bedeutungshorizont beim Musikalischen Lernen eröffnet.[57] „Die intrinsische Motivation teilt Musiklernen mit dem Spiel und sie führt schließlich zum Spiel: Man erlernt ein Instrument, um endlich in einem Orchester […] mitspielen zu können. Der mühevolle Weg des Übens und Arbeitens an der Sache Musik und dem Gegenstand Instrument nimmt dann Züge des Spiels an, wenn es schließlich um das autotelische Prinzip des Musikmachens aus Freude an der Musik geht. Spielelemente

[54] Vgl. Gruhn 2018-a, S. 22-24.
[55] Ebd., S. 24.
[56] Vgl. ebd., S. 24.
[57] Vgl. ebd., S. 24-25.

können so zu ganz wichtigen Elementen im Lernprozess werden, sie können diesen erweitern und neu dimensionieren.“[58]

Der daran anknüpfende Aspekt des Übens soll hinsichtlich des Musikalischen Lernens nahelegen, dass Üben immer ein gesamtkörperlicher Vorgang ist, der nicht nur auf den Erwerb und die Festigung einer Technik abzielt. Insbesondere geht es darum, auch den subjektiven Sinn, die musikalische Bedeutung des Geübten und die Emotion und Expression mit einzuschließen.[59]
Setzt man das Lernen in Bezug zum Körper wird schnell ersichtlich, dass Bewegungen zur wichtigsten Rubrik eines erfolgreichen Lernprozesses zählen. Es ist daher naheliegend, dass auch Musikalisches Lernen im engen Zusammenspiel mit körperlichen Erfahrungen und aktiven Körperbewegungen steht und die pädagogische Konsequenz, den Körper als Medium des Lernens mit einzubeziehen, stets im Unterricht berücksichtigt werden sollte.[60]

> „Denn ein musiktheoretischer Sachverhalt (z.B. ein Auftakt) kann phänomenal nicht durch anschauliche Erklärungen und bildhafte Beschreibungen oder über mathematische Definitionen […] gelernt und verstanden werden, sondern primär durch körperliche Erregung (sensory event) über die Bewegung (z.B. den Sprung in einen Reifen), denn dabei muss das Kind die eigene Sprungbewegung so steuern, dass die Füße genau auf die gedachte Eins – den Schwerpunkt, die Betonung – im Reifen landen. Dies erfordert eine äußerst komplexe neuronale Bewegungsplanung, die denkend die Eins antizipiert, und eine präzise Bewegungssteuerung bei der Ausführung. Theoretische Sachverhalte kann man pädagogisch nicht adäquat erklären, aber man kann ein Kind anleiten, die entsprechende Bewegung auszuführen – und das gelingt den meisten Kindern nach einiger Zeit erstaunlich gut."[61]

Die in den letzten zehn Jahren erarbeitete Forschung bezüglich *Musikalischer Gestik*, verweist auf die enorme Bedeutung, die dem Körperlich-Gestischen der Musik zugemessen wird und bringt zum Vorschein, dass Musikalisches Lernen an Musikalischer Gestik partizipiert. Gestisches Lernen meint den körperlichen Vollzug von musikalischen Ideen, Strukturen sowie Affekten. Somit sind körperliche Handlungsvollzüge die Grundlage für musikalische Erfahrungen. Die sensorischen Erfahrungen werden in mentale Repräsentationen übertragen und führen letztendlich zu einem begrifflichen Verstehen.[62]

[58] Ebd., S. 25.
[59] Vgl. ebd., S. 26-27.
[60] Vgl. ebd., S. 27.
[61] Ebd., S. 29.
[62] Vgl. ebd., S. 29.

2.2.3. Audiation

Der aus Amerika stammende Begriff *audiation,* zu Deutsch *Audiation,* umfasst ein lernpsychologisches Konzept, welches maßgeblicher Inhalt der musikalischen Lerntheorie von Edwin E. Gordon ist. Sie entstand Ende der 1970er Jahre, differenzierte sich im Laufe der Zeit zur *Music Learning Theory* aus und zählt heute zu einem der weltweit etablierten Konzepte der Musikpädagogik, welches das Verständnis über die zugrundeliegenden Strukturen Musikalischen Lernens maßgeblich verändert hat. Die Theorie ist Hauptmerkmal genuin Musikalischen Lernens und verweist auf einen mentalen Prozess, welcher im Kontrast zum Lernen als mechanische Übung zur Gewinnung von Techniken und einer bloßen Gedächtnisleistung als Grundlage für Wissensaufbau steht. Die Audiation stellt ein kognitionspsychologisches Modell für bewusstes und strukturelles Hören dar, fällt jedoch nicht in die Kategorie formaler Hörtypologien und ist weder direkt messbar, noch isoliert beobachtbar. Definitorisch lässt sich Audiation als bedeutungsgenerierendes Denken verorten. Im Gegensatz zum *inneren Hören*, dem *auditory imagery*, wo es vorrangig um einen passiven Nachhall gehörter Musik geht und bereits bekannte Wahrnehmungsinhalte durch den Abruf gespeicherter Hörerfahrungen in unserer Vorstellung erscheinen, geht die Audiation darüber hinaus. Dies zeichnet sich durch einen Prozess aus, bei welchem dem gehörten Klang durch einen Rückbezug auf erworbene Muster eine musikalische Bedeutung gegeben wird. [63]

> „Audiation ist das immanent musikalische Denken, wodurch man den musikalischen Strukturen jenseits von ihren emotional erfahrbaren Klangqualitäten ihre musikimmanente Bedeutung gibt. […] Daraus folgt, dass musikalisches Lernen zum Denken und Verstehen musikalischer Klänge befähigen soll. Dies geschieht durch eine aktive Projektion bereits erworbener Erfahrungen bzw. erlernter Muster auf neue Zusammenhänge.“[64]

Das vorangegangene Zitat über die Definition der Audiation, gilt als Fundament von Gordons Lerntheorie und verdeutlicht, dass ohne den Vorgang des beziehenden Denkens, verglichen mit den grammatischen Strukturen der Sprache, nicht von Musikalischem Lernen die Rede sein kann.[65] Für die Arbeit im schulischen Musikunterricht wird dies beispielsweise beim Erlernen der Notation ersichtlich, welche ohne Audiation nicht sinnvoll eingeübt werden kann.[66] „Musikalisch verstehen kann man die Notenschrift erst, wenn sie als Zeichen für einen Klang fungiert, der audiiert werden muss, um die

[63] Vgl. Wilfried Gruhn: Audiation – Grundlage und Bedingung musikalischen Lernens“, in: Wilfried Gruhn und Peter Röbke (Hrsg.), *Musiklernen*, 1. Aufl., Innsbruck u. a. (Helbling) 2018-b, S. 94-96.
[64] Ebd., S. 94-96.
[65] Vgl. ebd., S. 94-97.
[66] Vgl. ebd., S. 106.

Bedeutung der schriftlichen Zeichen erfassen zu können."[67] Selbiges gilt für musikalische Strukturen und Gestalten, welche klangliche Modelle darstellen, die durch Hören, Singen und Spielen erfahren werden müssen, um nicht bloß als theoretische Abstraktion (Bsp. Tonika, Dominante, Satz, Periode) zu erscheinen. Nur so können die strukturellen Funktionen audiiert werden, bevor sie symbolisch codiert werden. Auch die Improvisation und das Variieren beruhen auf der Audiation, indem neue Kombinationen in der Hörvorstellung vorausgedacht werden können und Klänge strukturell gedacht werden.[68] Der Kern Musikalischen Lernens spielt sich demnach im Übergang von der grundlegenden figuralen Repräsentation, hin zur formalen Repräsentation musikalischer Sachverhalte ab. Dieser Prozess gelingt durch Wiederholung und Übung, wodurch die synaptischen Verbindungen im Gehirn gestärkt werden. Diese stabilisieren die Neuronenverbindungen und ermöglichen, dass tiefere Bewusstseinsstrukturen verankert werden können, welche schließlich für die Umcodierung der Repräsentationen vonnöten sind.[69]

> „Wenn Schülerinnen und Schüler wirklich musikalische Sachverhalte lernen sollen, dann heißt das, daß sie musikalische Repräsentationen über den Klang, die elementaren musikalischen Grundlagen und das Gesamtgefüge aller internen Beziehungen auf der Grundlage figuraler Erfahrungen erwerben müssen. Auf diese Weise entsteht ein parallel arbeitendes, konnektives Netz, in dem immanent musikalisches Wissen gespeichert ist, das intensiver erfahren und multipler repräsentiert ist und das daher dauerhafter verfügbar bleibt."[70]

3. Entwicklung Musikalischer Fähigkeiten in der Mittleren Kindheit

Wie eingangs erwähnt, entwickeln sich Musikalische Fähigkeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg. Im Folgenden soll die Zeit des Grundschulalters[71] aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden, um besser verstehen zu können, wie wichtig die musikalische Erziehung in dieser Phase des Lebens ist. Faszinierend ist insbesondere der Aspekt, dass die Enkulturation in den letzten Grundschuljahren ihren vorläufigen Abschluss findet und die Kinder vergleichbare musikbezogene Fähigkeiten wie Erwachsene besitzen. Zudem sei an dieser Stelle auch auf die diversen positiven Transfereffekte auf Bereiche der kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung

[67] Ebd., S. 106.
[68] Vgl. ebd., S. 104.
[69] Vgl. Wilfried Gruhn: *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim (Georg Olms) 1998, S. 124.
[70] Ebd., S. 125.
[71] 1. bis 6. Klasse

hingewiesen, welche durch die aktive Beschäftigung mit Musik einhergehen, aber im Folgenden nicht weiter ausgeführt werden.
Der Verlauf Musikalischer Fähigkeitsentwicklung wird in zwei Formen unterteilt, welche zeitgleich ablaufen können, aber je nach Alter unterschiedlich stark ausgeprägte Veränderungen mit sich ziehen. Auf der einen Seite steht die Form der *Enkulturation*, bei welcher der Wissenserwerb implizit geschieht und somit vorrangig im Säuglingsalter zu verorten ist, in welchem die grundlegenden Musikalischen Fähigkeiten entwickelt werden. Auf der anderen Seite steht das *Musikalische Training,* welches aufbauend im Kindergarten- und Grundschulalter ansetzt und mittels strukturierter Lernprogramme und formalen Unterrichts auf das Erlernen bestimmter Fertigkeiten und die Entwicklung komplexerer Musikalischer Fähigkeiten abzielt.[72]

3.1. Allgemeine Entwicklungsaspekte

Im Folgenden werden einige wichtige Entwicklungsschritte der allgemeinen Entwicklung in der mittleren Kindheit erläutert, um ein präziseres Verständnis für die darauf aufbauenden Musikalischen Fähigkeiten zu erlangen. Hierbei sei darauf verwiesen, dass sich die folgenden Erläuterungen aus Kapazitätsgründen dieser Arbeit auf in der Regel zu erwartende Entwicklungsverläufe beziehen. Abweichungen können auftreten und sollten in der Praxis dementsprechend Berücksichtigung finden.

3.1.1. Kognitive Entwicklung

Im Grundschulalter setzt im Allgemeinen eine rapide Verbesserung des Denkens ein, da ein disziplinierterer Zugang zum Lernen möglich ist, als es in der frühen Kindheit der Fall war. Die Denkprozesse der Kinder werden logischer, flexibler, organisierter und reversibel, wodurch Denkschritte vorwärts und rückwärts nachvollzogen werden können und somit ein gedankliches Umkehren möglich ist. Zudem gelingt es Kindern nun, sich bei konkreten und lebensnahen Bearbeitungen von Problemen auf mehrere Aspekte einer Sache zu konzentrieren. Es erfolgt eine Dezentrierung, welche jedoch noch nicht auf abstraktem Niveau funktioniert. Zudem steigt die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung und der Gebrauch von Strategien wird optimiert. Die Aufmerksamkeit wird selektiver und planvoller, wodurch auch die äußeren Reize besser

[72] Vgl. Franziska Degé und Ingo Roden: „Entwicklung musikalischer Fähigkeiten: Kindergarten und Grundschule“, in: Andreas C. Lehmann und Reinhard Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie,* Bern (Hogrefe) 2018, S. 151-154.

ausgeblendet werden können und das Kind sich dadurch verstärkt auf das Wesentliche fokussieren kann.[73] Dies lässt sich unter anderem auf den bedeutenden Anstieg der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zurückführen. Bezüglich des Langzeitgedächtnisses ist zu erwähnen, dass es Kindern zu Beginn des Grundschulalters hingegen noch schwerfällt, Erinnerungsleistungen ohne Abrufreize hervorzubringen. Deshalb sollten Fragen so formuliert werden, dass sie sich auf spezifische Einzelheiten beziehen und sich zudem als Lehrkraft über die Schwierigkeit des kognitiven Aufwands der freien Erinnerungen bewusst sein. Allgemein haben Kinder zu Beginn der Grundschulzeit noch wenig Einsicht in die Funktionalität ihres Gedächtnisses.[74] „Grundschulkinder verfügen noch nicht in ausreichendem Maße über ein Metagedächtnis, das sich frühestens bei Elfjährigen findet."[75] Darüber hinaus gibt es Schwierigkeiten bei der kognitiven Selbstregulation, welche zum einen sehr schwerfällt und zum anderen einem sehr langsamen Entwicklungsprozess unterliegt. Konkret bedeutet diese Tatsache, dass es Kindern kaum gelingt, ihre Fortschritte bezüglich eines anvisierten Ziels fortlaufend zu überwachen und erfolglose Bemühungen zu ändern oder Lösungsstrategien anzupassen. Setzt man diesen Fähigkeitserwerb im Lebensalter zwischen 7 und 11 Jahren in Bezug zu Piaget, so befindet sich das Kind in dieser Phase auf der Stufe des konkret-operationalen Denkens.[76] Das Wort *konkret* verweist darauf dass trotz des Fortschritts des kindlichen Denkens auf der Ebene des logischen Denkens noch Grenzen gesetzt sind.[77] „Die Operationen, um die es sich hier handelt, sind also noch «konkret» und nicht «formal»: immer mit der Handlung verbunden, geben sie dieser eine logische Struktur, in der die sie begleitenden sprachlichen Ausdrücke miteinbezogen sind, was aber noch nicht die Fähigkeit einschließt, einen von der Handlung unabhängigen Schluß zu entwickeln."[78]

3.1.2. Affektive und soziale Entwicklung

Hierbei lässt sich der Fokus zunächst auf die Entwicklung des Selbstbilds lenken, welches in dieser Zeit differenzierter und realistischer wird, unter anderem resultierend aus der Folge des sozialen Vergleichs mit anderen Kindern.[79] Zudem steht es in Verbindung zu der Leistungsattribution, also dem Zusammenhang von Leistungserklärungen und ihren

[73] Vgl. ebd., S. 151-153.
[74] Vgl. Mietzel 2019, S. 270-274.
[75] Ebd., S. 274.
[76] Vgl. Degé und Roden 2018, S. 151-153.
[77] Vgl. Jean Piaget: „Psychologie der Intelligenz", in: Nina Kindler (Hrsg.), *GEIST UND PSYCHE*, voll. überarb. Übersetzung der 2. Aufl., München (Kindler) 1976, S.164-165.
[78] Ebd., S.165.
[79] Vgl. Mietzel 2019, S. 298.

Ursachen. Daran anknüpfend sei vermerkt, dass es für das weitere Handeln und die Motivation von großer Bedeutung ist, Erfolg auf veränderbare Fähigkeiten zurückzuführen.[80] Außerdem liegt der Fokus auch auf dem kindlichen Gefühl der Kompetenz. Besteht für die Kinder die Möglichkeit eine nützliche Fähigkeit zu erlernen, so erleben sie ein Gefühl der Kompetenz, was auch für die Bewältigung der psychosozialen Krise in der Altersphase der mittleren Kindheit, nach dem Phasenmodell der Persönlichkeitsentwicklung von Erik H. Erikson, mit dem zentralen Themenkonflikt im Stadium 4 *Wertsinn versus Minderwertigkeit* besteht, von Nutzen für einen positiven Ausgang ist.[81]

> „Nach Erikson entwickelt sich die Person im Lebenslauf durch die Bewältigung von Aufgabensituationen, die für verschiedene Lebensstadien spezifisch sind. Bei der Bewältigung neuer Anforderungen gerät die Person in Konflikt mit bisher vertrauten Bewältigungsformen, neue Orientierungen müssen gefunden werden. […] Das Durchleben dieser Entwicklungsabschnitte ist ein krisenhaftes Geschehen, an dessen Ende die gelungene oder auch misslungene Neuorientierung der Person steht.“[82]

> „In den Grundschuljahren sollten Kinder nicht nur Pläne entwickelt haben, sondern auch bemüht sein, diese zu verwirklichen, damit ihr Werksinn entstehen kann. Dabei wird entweder das Selbstbild entwickelt, Kompetenz und die Fähigkeit zu besitzen mit anderen zusammenzuarbeiten, oder es entsteht das Gefühl der Inkompetenz und der Unterlegenheit gegenüber anderen.“[83]

3.1.3. Motorische Entwicklung

Auch die motorische Entwicklung in der mittleren Kindheit ermöglicht ein erfolgreicheres ausführbares Musizieren. Dies ist vor allem auf eine bessere motorische Kontrolle, einen Anstieg von Körpergröße und Muskelkraft, sowie auf einen Entwicklungsschub in der Grob- und Feinmotorik zurückzuführen. Fügt man die zuvor genannten Teilentwicklungen zusammen, ermöglicht dies den Kindern, ihre neuen motorischen Fähigkeiten in komplexer Weise für das Musizieren zu nutzen.[84]

---

[80] Vgl. Degé und Roden 2018, S. 153.
[81] Vgl. Leo Montada, Ulman Lindenberger, Wolfgang Schneider: „Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Fragen, Konzepte, Perspektiven“, in: Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie,* 8. Aufl., Weinheim (Beltz) 2018, S. 53.
[82] Wolf-D. Oswald und Heinz-Jürgen Kaiser: „Gerontopsychologie“, in: Kurt Pawlik (Hrsg.), *Handbuch Psychologie. Wissenschaft – Anwendung – Berufsfelder*, Heidelberg (Springer Medizin) 2006, S. 706.
[83] Mietzel 2019, S. 30-31.
[84] Vgl. Degé und Roden 2018, S. 154.

3.2. Entwicklung Musikalischer Fähigkeiten

Die Gehirnaktivitäten sind während der Wahrnehmung und Produktion von Musik weit über das gesamte Gehirn verteilt und unterliegen dem Einfluss des vorherigen Lerngeschehens. Ein Hirnareal, welches vorwiegend auf Musik spezialisiert ist, lässt sich nicht wissenschaftlich belegen.[85] Die Musikwahrnehmung erfolgt durch ein funktionelles und plastisches Netzwerk verschiedener Hirnareale, die auf die jeweiligen musikspezifischen Erfordernisse spezialisiert sind.[86] An diesen verschiedenen Stellen im Gehirn werden akustische Informationen verarbeitet und im Bewusstsein zu einem einheitlichen Höreindruck zusammengefügt. Biologisch betrachtet sind nahezu alle Menschen fähig, mit ihrer Ausstattung an neuronalen Eigenschaften, musikalische Reize verarbeiten zu können.[87] „Dabei zeigt sich, dass diese Entwicklung auf einem interaktiven Prozess beruht, der in einem bestimmten Umfang genetisch bestimmt ist, aber ganz wesentlich auch von den Erfahrungen und Anregungen der umgebenden Lebenswelt abhängt."[88]

„Musikalisches Erleben ist immer ein musikalisches Gestalten. Eine psychologische Betrachtung des musikalischen Erlebens der Kinder wird deshalb danach zu fragen haben, in welcher Weise und in welchem Bestimmtheitsgrad Kinder im Verlaufe ihrer Entwicklung Musik gestalthaft aufnehmen und wiedergeben."[89]

> „If one were to sum up the main developmental trend in music between five and 10 it would seem to be the increasing reflective awareness of the structures and patterns that characterize music and which are already implicit in the child´s enactive repertoire. For instance, at age five a child is already capable of singing the same song at different speeds or pitches. In one sense, therefore, this behaviour demonstrates the existence of knowledge that a melody is still the same after transformations. What the child of five lacks is the ability to translate that knowledge into a procedure for making a considered judgement in a perceptual situation where a change, such as in speed or pitch, is highlighted through temporal juxtaposition. The progress from enactive to reflective knowledge does not take place all at once, and we find

[85] Vgl. Stadler Elmer 2015, S. 94.
[86] Vgl. Stefan Evers: „Hirnphysiologische Grundlagen der Musikwahrnehmung", in: Helga de la Motte-Haber und Günther Rötter (Hrsg.) *Musikpsychologie* (=Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3) Laaber (Laaber) 2005, S. 40.
[87] Vgl. Wilfried Gruhn und Gabriele Schellberg: „Erkennen und Fördern musikalischer Begabung bei Kindern", in: Wilfried Gruhn und Annemarie Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabun*g, Hildesheim (Georg Olms) 2014, S. 142.
[88] Ebd., S. 142.
[89] Gerhard Kube: „Kind und Musik. Psychologische Voraussetzungen des Musikunterrichts in der Volksschule", in: Wilhelm Hansen (Hrsg.), *Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule,* München (Kösel) 1958, S. 55.

various aspects of musical awareness undergoing this change in order over the middle years of childhood."[90]

3.2.1. Tonhöhenerleben, Tonalitätsverständnis, Harmonie-wahrnehmung, Singen

Mitte des 20. Jahrhunderts verweist Gerhard Kube darauf, dass Schulanfänger allgemein mit dem Begriff der Tonhöhe nicht viel anfangen können, da das Tonhöhenerleben einen mehr gefühls- und ausdrucksverhafteten Charakter hat.[91] Für gewöhnlich können Schulanfänger die klangliche Seite eines Liedes noch nicht als eigenständiges Gebilde begreifen. Der Tonhöhenbezug erfolgt überwiegend in Bezug auf die statischen Grunddreiklangstöne.[92] Typisch für das Singen in den Schulanfangsklassen ist eine spannungslose Melodik, da die Spannungsmomente, die auf dem qualitativen Funktionswert der dynamischen Töne beruhen, fehlen.[93] Im Alter von 7 bis 9 Jahren ist das Tonalitätsgefühl noch sehr wenig entwickelt.[94] Der Sinn für harmonische Bezüge fehlt.[95] Im Alter von 10 bis 11 Jahren haben Kinder ein sicheres Gehörempfinden für das qualitative Beziehungsgeflecht, welches die diatonischen Töne verbindet, aufgebaut. Man kann davon ausgehen, dass das Kind nun ein gefestigtes Tonalitätsgefühl besitzt.[96]

Kube kommt, in Anlehnung der Forschungsergebnisse von Nestele (1930) und Nadel (1926) bezüglich der Entwicklungsstufen des qualitativen Gehörs, zu folgenden weiteren Erkenntnissen. In der ersten Entwicklungsstufe zwischen ca. 4 und 6 Jahren werden die Gesänge noch komplex-ganzheitlich erlebt[97], das heißt: „das Klanglich-Melodische bildet sozusagen nur ein Erlebensmoment der Singsprache, das mit Klang, Reim und Rhythmus des Sprachtextes zusammen aufgenommen wird und dessen Wiedererkennen auch vornehmlich durch den Text erfolgt."[98] Im Alter von 7 bis 8 Jahren, der zweiten Entwicklungsstufe, setzt schon eine positive Entwicklung ein, wenn es darum geht, eine vorgespielte oder vorgesummte Liedmelodie wiederzuerkennen. Dennoch ist die Anlehnung an einen zugrundeliegenden Liedtext die Basis, um eine Liedmelodie zu

[90] John A. Sloboda: „The Musical Mind. The cognitive psychology of music", in: James L. McGaugh u. a. (Hrsg.), *OXFORD PSYCHOLOGY SERIES NO. 5* (=OXFORD SCIENCE PUBLICATIONS), Oxford (Clarendon Press) 1985, S. 210.
[91] Vgl. Kube 1958, S. 11.
[92] Vgl. ebd., S. 67-68.
[93] Vgl. ebd., S. 169.
[94] Vgl. ebd., S. 73.
[95] Vgl. ebd., S. 71.
[96] Vgl. ebd., S. 73.
[97] Vgl. ebd., S. 73-77.
[98] Ebd., S. 77.

denken beziehungsweise wiedergeben zu können. Erst ab einem Alter von ca. 9 Jahren löst sich die melodische Gestalt von der textlichen Bindung und wird als etwas Selbstständiges begriffen.[99] „Durch das Erleben der Spannungsmomente der qualitativen Tonhöhenschichtung tritt der Eigencharakter der melodischen Gebilde stärker ins Bewußtsein.“[100] Des Weiteren ist Kubes Erkenntnis, dass es den Kindern zu Beginn des Schulalters aufgrund der physiognomischen Hörweise wesentlich leichter fällt, wenn der Anstimmton von einem Kind angegeben wird, für die Arbeit mit Kindern von Bedeutung.[101] Selbige These vertritt Stadler Elmer auch heute noch: „Die Tonhöhe von einer anderen Stimme zu übernehmen, ist am einfachsten, wenn die beiden Stimmen ähnlich sind. (z.B. Kind – Kind). Je unterschiedlicher die Klangfarbe der Produktionsquelle, beispielsweise Kind – Mann, Kind – Klavier, desto schwieriger kann es werden, die Tonhöhe wahrzunehmen und zu übernehmen.“[102]

Der dunklere und zum Teil auch oktavierende Stimmklang von Erwachsenen erschwert die Tonhöhenauffassung der Kinder in diesem Alter noch enorm. Auch die Oktavtöne werden nicht als qualitativ identisch wahrgenommen. Selbstständiges Transponieren gelingt für gewöhnlich erst zwischen dem 10. und 11. Lebensjahr, wenn die Tonschritte und Sprünge der Melodien grundtonbezogen empfunden werden.[103] „Am sichersten übernehmen Kinder der Anfangsklassen den Anstimmton bei Melodien, die mit dem *Schwebeton* [5.Ton] beginnen [Urmelodie], weil dieser so wie die melodische Gestalt der *Rufterz* am frühesten qualitativ empfunden wird. Mit dem Grundton oder mit der Unterquart einsetzende Melodieanfänge werden dagegen in der Tonhöhe von vornherein ungenauer getroffen.“[104] Entwicklungsbedingte melodische Gestaltungsfehler lassen sich zu Beginn des Schulalters insbesondere bei der Intonation beobachten, „wenn die *melodische Bewegung* aus der mittleren Stimmlage herausführt, *zu hoch* steigt *oder zu tief* fällt. Dann werden die Tonhöhen nicht getroffen, oder das Kind hilft sich dadurch, daß es einfach in eine bequemere Tonlage [Tonart] überwechselt. Häufig mißlingt das.“[105] Zudem hängt das Melodieerfassen „auch von der *Angepaßtheit der Motive an die entwicklungsabhängige Hör- und Gestaltenseinstellung* ab. Vorkommende melodische Fehler lassen häufig Rückschlüsse darauf zu, welche Momente der Tonhöhenschichtung

[99] Vgl. ebd., S. 77-78.
[100] Ebd., S. 78.
[101] Vgl. ebd., S. 76.
[102] Stadler Elmer 2015, S. 39.
[103] Vgl. Kube 1958, S. 76-77.
[104] Ebd., S. 76.
[105] Ebd., S. 79.

bei den betreffenden Kindern in der Gehörsempfindung schon ausgeprägt sind und welche noch nicht.“[106]

Zimmerman und Sechrest (1968) konnten anhand ihrer Untersuchungen das bereits bestehende Ergebnis bestätigen, dass sich das Harmoniegefühl spät entwickelt. In der Altersspanne von 5 bis 7 Jahren herrscht noch eine regelrechte Gleichgültigkeit gegenüber verschiedenen Harmonisierungen. So haben fünfjährige Kinder noch keine kognitiven Konzepte, um analytisch wahrnehmen zu können, weswegen sie bei Veränderungen einzelner Merkmale das Gleichbleibende nicht abstrahieren können. Ausnahme bildet hier das Erkennen von regelgerechten Wiederholungen. Mit 9 Jahren steigt die Fähigkeit, Gleichheiten oder Unterschiede von Harmonien zu entdecken, an. Sie kommen zu der Annahme, dass sich mit diesem Alter insgesamt alle Wahrnehmungsleistungen verbessern.[107] Auch Rosamund Shuter (1968) stützt die vorangegangenen Erkenntnisse mit dem damals allgemein gültigen Konsens: „It is generally held that most young children have no great appreciation of harmony, finding ‚every harmonic accompaniment equally good, whether consonant or dissonant‘.“[108]

Helmut Moog (1968) formuliert die Erkenntnisse zum Harmonieerleben noch drastischer, indem er sagt, dass Kinder mindestens bis zum Alter von 6 Jahren für Harmonien taub seien. Bis zu diesem Alter sei ein Harmonieerleben nicht möglich.[109] Hinsichtlich des Singens kommt er zu dem Schluss, dass Kinder von sich aus sehr oft und relativ gut singen, wenn man einen begrenzten Liederschatz immer wieder singe und übe. Dies ist auf die kindliche Eigenart zur Repetition bestimmter Erlebensweisen zurückzuführen.[110]

Sigrid Abel-Struth & Ulrich Groeben (1979) finden anhand von Untersuchungen hinsichtlich des musikalischen Gedächtnisses und dem Wiedererkennungswert von Musik den Schluss, dass Kinder schon bei Schuleintritt in einem bemerkenswert hohen

[106] Ebd., S. 79.
[107] Vgl. de la Motte-Haber 1985, S. 385.
[108] Rosamund Shuter: „The Psychology of Musical Ability“, in: C. A. Mace (Hrsg.), *METHUEN´S MANUALS OF MODERN PSYCHOLOGY*; London (Butler& Tanner) 1968, S. 83.
[109] Vgl. Helmut Moog: *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes* (=*BAUSTEINE für Musikerziehung und Musikpflege*, Bd. 17) Mainz (B. Schott´s Söhne) 1968, S. 120-121.
[110] Vgl. ebd., S. 114.

Maß dazu fähig sind, komplexe Musik wiederzuerkennen und zwischen bereits gehörten und nicht gehörten Klängen zu differenzieren.[111]

Arlette Zenatti (1981) widmete sich in zwei Untersuchungen im Speziellen der Entwicklung des Gefühls für Konsonanz bei Kindern im Alter zwischen 4 und 10 Jahren. Dafür verwendete sie als Untersuchungsmethode einen Vergleich von Paar-Fragmenten. Es stellte sich heraus, dass Kinder ab einem Alter von 5 Jahren im direkten Vergleich von konsonanten und dissonanten Akkorden, die konsonanten Akkorde zunehmend präferierten. Anhand des zweiten Versuchs, bei welchem dem melodischen Element ein rhythmisches Element beigefügt wurde und zudem der Unterschied zwischen Konsonanz und Dissonanz weniger markant war, ließ sich beobachten, dass die Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren eine hohe Sensibilität für die Qualität der Harmonisierungen aufwiesen, indem sie ihre Vorliebe für das am meisten konsonante Element kundtaten.[112] „Die Anzahl der stabilen Präferenzen für konsonante Beispiele steigt mit dem Alter."[113] Eine weitere Untersuchung, hinsichtlich der Fähigkeit während der Vorführung von zwei Akkorden eine harmonische Veränderung wahrzunehmen, zeigte, dass es Kindern im Alter zwischen 5 und 8 Jahren einfacher fällt, wenn sich die Veränderung in einem konsonanten, statt dissonanten Akkord vollzieht. Ein weiteres Experiment, welches auf den musikalischen Präferenzen von Kindern basiert, ließ erkennen, dass Kinder im Alter zwischen 5 und 6 Jahren tonale Melodien gegenüber atonalen Melodien bevorzugen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Präferenzen für Tonalität vs. Atonalität sowie für Konsonanz vs. Dissonant ab einem Alter von 5 Jahren beobachtbar sind und mit zunehmendem Alter steigen.[114]

W. Jay Dowling (1985) vertritt hinsichtlich der Melodieentwicklung und des Musikverständnisses die These, dass das Kind in den ersten acht Lebensjahren die wichtigsten Aspekte des musikalischen Systems seiner jeweiligen Musikkultur aufnimmt. Auf dieser Grundlage bildet es individuelle psychische Repräsentationen von der Musik

[111] Vgl. Sigrid Abel-Struth und Ulrich Groeben: *Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes. Frankfurter Hörversuche mit 5-7jährigen Kindern und Literaturbericht* (=Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 15) Mainz u. a. (Schott) 1979, S. 46.
[112] Vgl. Arlette Zenatti: „Psychologische Aspekte der Musikalischen Entwicklung des Kindes in Beziehung zu seiner Umgebung", in: Klaus-E. Behne (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation* (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 2) Laaber (Laaber) 1981, S. 66.
[113] Ebd., S. 66.
[114] Vgl. ebd., S. 67-68.

seiner Kultur.[115] „Das Kind ist darauf vorbereitet, mit Melodien umzugehen, die aus feststehenden Tonhöhen entstehen, und es bildet nach und nach eine interne Repräsentation der Tonbeziehungen, die in den Melodien seiner Kultur unveränderlich bleiben.“[116] Nach Dowling werden diese Repräsentationen in Stufen mit typischen Verhaltensweisen aufgebaut.[117] „Die Repräsentation von Musik, die ein Kind erwirbt, bildet die Grundlage dafür, daß Tonhöhen in einem tonalen Kontext interpretiert werden können. Diese Fähigkeit bewirkt, daß der Mensch Musik als bedeutungsvolles Muster (‚Gestalt‘) und nicht als verwirrende Ansammlung von verschiedenen Tönen hören kann.“[118] Zwischen 5 und 6 Jahren entwickelt sich das Tonalitätsgefühl. Die Kinder sind nun in der Lage, Veränderungen in der Tonalität zu bemerken. Beim Singen werden stabile tonale Zentren bevorzugt. Mit 6 Jahren ist ein Kind jedoch noch nicht in der Lage, Veränderungen in der Größe melodischer Intervalle zu erkennen. Dies ist erst mit 8 Jahren möglich, wenn das Kind eine Vorstellung von den tonalen Zusammenhängen zwischen den Stufen einer Tonleiter besitzt. Dadurch können sowohl Veränderungen in der Tonart, als auch in den Intervallgrößen entdeckt werden. Mit 8 bis 9 Jahren können Kinder - nach dem Maßstab Erwachsener - sauber singen.[119]

Hubert Minkenberg (1991) kommt in seiner Längsschnittuntersuchung, zu dem Musikerleben von Kindern im Alter von 5 bis 10 Jahren, unter anderem zu folgenden Hauptergebnissen. Die Variationsbreite von melodischen Bewegungen steigt in seinen Untersuchungen mit zunehmendem Alter an. So benutzen fünfjährige Kinder vorrangig noch steigende Sekundschritte, wohingegen Kinder im Alter von 10 Jahren schon in der Lage sind, fallende sowie steigende Terzen, Quarten und Quinten sicher zu singen.[120] Bezüglich seiner gewonnenen Erkenntnisse zum Tonambitus bei Gesängen, vergleicht er seine Ergebnisse mit denen von Nestele (1930) und Hattwick (1933) und fügt an, dass bei fünfjährigen Kindern der Ambitus schon bis zu einer None möglich sei und nicht bloß, wie bisher angenommen, bis zur Septime reicht. Weiter sagt er, dass der Oktavraum im Alter von 6 Jahren größtenteils erschlossen sei. Die Gesänge von 8 bis 10 Jahre alten

[115] Vgl. W. Jay Dowling: „Entwicklung von Melodie-Erkennen und Melodie-Produktion“, in: Herbert Bruhn, Rolf Oerter und Helmut Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München (Urban& Schwarzenberg) 1985, S. 216.
[116] Ebd., S. 216.
[117] Vgl. ebd., S. 216.
[118] Ebd., S. 216.
[119] Vgl. ebd., S. 216-220.
[120] Vgl. Hubert Minkenberg: *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung von abweichender Musikrezeption*, Frankfurt am Main (Peter Lang) 1991, S. 253-254.

Kindern sollen sich nicht von denen Erwachsener unterscheiden.[121] Diese These wird auch von Franziska Degé und Ingo Roden (2018) mit den Worten: „In den letzten Grundschuljahren […] findet auch die Enkulturation ihren vorläufigen Abschluss, und das Kind besitzt nun ähnliche musikbezogene Fähigkeiten wie Erwachsene“[122], gestützt. Hinsichtlich der Fähigkeit, Harmonien zu unterscheiden, kommt Minkenberg (1991) zu dem Fazit, dass sich dies immer früher entwickelt, als noch vor 50 Jahren, da die Anwesenheit von Musik im kindlichen Alltag allgegenwärtiger geworden sei. So lässt sich die Bevorzugung harmonischer Begleitungen schon ab einem Alter von 5 ½ bis 6 Jahren beobachten. Zudem seien Kinder nach seinen Untersuchungen bereits in der Lage, zwischen einer falschen Begleitung und einem dissonanten Satz zu unterscheiden.[123] Im Alter von 8 bis 10 Jahren seien alle Kinder im Stadium des konkret-operationalen Denkens angekommen und aufgrund der entwickelten Gedächtnisleistungen dazu fähig, verschiedene Aspekte eines Reizes, wie zum Beispiel Rhythmus, Melodie oder Akzente, miteinander zu kombinieren und identische Phänomene zu erkennen.[124]

Laurel J. Trainor und Sandra Trehub (1994) untersuchten zwei Merkmale der westlichen *Tonmusik* aus entwicklungsperspektivischem Blickwinkel. Zum einen beschäftigten sie sich mit der Rolle des *key membership*, das heißt die bestimmten Tonleiterskalen mit ihren spezifischen Noten und Funktionen und die Resultate des Ausbruchs aus einer bestimmten Skala, da die Frage, welche Noten zu einer bestimmten Skala oder einem bestimmten Schlüssel gehören, zum festen Bestandteil einer universellen Musikalischen Entwicklung gehören. Zum anderen untersuchten sie auch das Phänomen impliziter harmonischer Funktionen. Es lässt sich festhalten, dass bis dato sehr wenige Studien über die Verarbeitung melodischer Tonhöhenstrukturen bei Schulkindern existieren. In der vorliegenden Untersuchung wurde festgestellt, dass Kinder im Alter von 6 Jahren Veränderungen außerhalb eines festen Schlüssels leichter erkennen, als Veränderungen innerhalb eines Schlüssels. Daraus folgt, dass sie bereits über ein implizites Wissen bezüglich hierarchischer Strukturen der westlichen *Tonmusik* verfügen. Sie besitzen im Alter von 5 Jahren ein implizites Schlüsselverstehen, jedoch kein Verständnis bezüglich impliziter Harmonien. Ein Wandel wird ab einem Alter von 7 Jahren beobachtbar, wenn Kinder, vergleichbar mit dem Stand von Erwachsenen, implizite Kenntnisse über beide

[121] Vgl. ebd., S. 254.
[122] Degé und Roden 2018, S. 151.
[123] Vgl. Minkenberg 1991, S. 263-265.
[124] Vgl. ebd., S. 267.

Aspekte der musikalischen Struktur haben und Harmonieverletzungen entdecken können.[125]

Dennoch haben Kinder nach Herbert Bruhn (1995) das Konzept der Tonalität bei Schuleintritt mental noch nicht dauerhaft und sicher repräsentiert. Im Solo-Gesang suchen sie sich eine bequeme Tonlage, bei welcher sie alle Töne erreichen können. Wird ein hoher Ton nicht erreicht, erfolgt ein schneller Wechsel zum Grundtonbezug, wodurch einigen Kindern fälschlicherweise oft der Status *Brummer* zugeschrieben wird. Lieder so lange zu üben, bis die Kinder alle dieselben Töne singen, unterliegt einem langen Prozess, bei dem es wichtig ist, die Tonart nicht zu hoch zu wählen, da Kinder viel tiefere Stimmen haben, als oftmals angenommen wird. Ebenso müssen alle Kinder das Prinzip des tonalen Zentrums repräsentiert haben, bevor man zwei- oder mehrstimmig singen kann.[126] Da Kinder sich in den ersten Jahren, aber auch darüber hinaus bis ins Schulalter, bei der Tonwahrnehmung an Helligkeitsdimensionen orientieren, können die räumlichen Bezeichnungen von hoch und tief für viele Kinder zunächst befremdlich sein.[127] Zusammenfassend lässt sich nach Bruhn und Oerter (2005) festhalten, dass ungeübte Sänger*innen in der ersten Schulklasse lediglich einen ungefähren Tonumfang von fünf Tönen besitzen und dass es in den ersten Grundschuljahren sinnlos ist zweistimmige Lieder oder Kanons zu erarbeiten, da im Alter von 6 bis 7 Jahren noch kein stabiles Tonalitätskonzept existiert.[128]

Eine Studie von Johanna Maier-Karius & Gudrun Schwarzer (2011), die das Tonalitätsverstehen bei Kindern im Alter zwischen 5 und 10 Jahren untersucht, lieferte die Erkenntnis, „dass sich das Verstehen der tonalen Regeln, die der Musik des westlichen Kulturkreises zugrunde liegen, im Grundschulalter entwickelt und sich zunehmend in den Beurteilungen der Schlusstöne einfacher Melodien niederschlägt. Gleichzeitig weist das Tonalitätsverstehen der Kinder mit zunehmender Ausdifferenzierung der kognitiven Repräsentation der tonalen Strukturen und Regeln deutliche Assoziationen zum

[125] Laurel J. Trainor und Sandra E. Trehub: „Key membership and implied harmony in Western tonal music: Developmental perspectives“, in: *Perception & Psychophysics* 56 – 2 (1994), S. 125-131.
[126] Vgl. Herbert Bruhn: „Entwicklung musikalischer Fähigkeiten“, in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. In Zusammenarbeit mit Herbert Bruhn und Helmut Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie in der Schule* (=*Forum Musikpädagogik*, Bd. 15), Akademiebericht Nr. 273, Augsburg (Wißner) 1995, S. 25-26.
[127] Vgl. Gruhn 2003-a, S. 49-50.
[128] Vgl. Rolf Oerter und Herbert Bruhn: „Musikpsychologie in Erziehung und Unterricht“, in: Rolf Oerter und Thomas H. Stoffer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie* (= *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 2), Göttingen (Hogrefe) 2005, S. 574.

allgemein-logischen Schlussfolgern auf."[129] In der untersuchten Altersspanne vollzieht sich demnach eine deutliche Entwicklung des tonalen Verstehens. Aus den gewonnenen Untersuchungsergebnissen konnten die Autorinnen schlussfolgern, dass bei den Versuchspersonen im Alter zwischen 5 und 6 Jahren noch eine große Unentschlossenheit in der Beurteilung der Schlusstöne einfacher Melodien herrschte. Unterschieden wurde hier vorerst nur zwischen diatonischen und nicht-diatonischen Tönen. Eine Ausdifferenzierung war in der Altersspanne von 6 bis 7 Jahren beobachtbar. Zusätzlich wurde nun auch zwischen den Tönen des Tonikadreiklangs und den übrigen diatonischen Tönen unterschieden. Zudem wurde, wie auch bei den Kindern im Alter von 9 bis 10 Jahren, die Tonika als am ehesten passender Schlusston gewählt. Hinsichtlich des genauen Alters, ab welchem verschiedene Differenzierungen erbracht werden können, reflektieren die Autorinnen ihre Studienergebnisse kritisch, da in den bisherigen Studien eine große Uneinigkeit vorherrschte.[130]

Gruhn & Schellberg (2014) verweisen im Zusammenhang mit der Entwicklung der inneren Tonvorstellung bei Kindern auch auf die Bedeutung der audio-motorischen Verbindung. So muss den Kindern das Konzept von Tonabständen in Verbindung von Körper und Musik erfahrbar gemacht werden, beispielsweise durch Bewegungsspiele zu gehörten Tönen. Anschließend wird das Gehörte und körperlich Erlebte besprochen und in einen anschaulichen Zusammenhang gestellt.[131]

3.2.2. Rhythmuswahrnehmung und Bewegungen zur Musik

Nach Auffassung von Wilfried Gruhn (1998) ist die Grundlage jeder rhythmischen Erfahrung und Darstellung die Bewegung.[132] „Kein Kind wird lernen, 'im Takt' zu gehen oder einen beständigen Puls (Metrum) zu halten, wenn es nicht zuvor fähig ist, kontinuierlich fließende Bewegungen mit dem ganzen Körper zu einem rhythmisch musikalischen Geschehen auszuführen. Das mechanische Üben (Klatschen, Gehen, Zählen) metrischer Werte eines Taktes verfehlt den Kern des Rhythmus als kontinuierlichen Bewegungsstrom."[133] Während Erwachsene ihre

[129] Johanna Maier-Karius und Gudrun Schwarzer: „Die Beziehung zwischen Tonalitätsverstehen und kognitiven Fähigkeiten", in: Wolfgang Auhagen (Hrsg.), *Musikpsychologie – Musikselektion zur Identitätsstiftung und Emotionsmodulation*, (=*Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, Bd. 21), Göttingen (Hogrefe) 2011, S. 183.
[130] Vgl. ebd., S. 179.
[131] Vgl. Gruhn und Schellberg 2014, S. 156.
[132] Vgl. Gruhn 1998, S. 152.
[133] Ebd., S. 153.

Rhythmuswahrnehmung in der Regel an messbaren Größen festhalten und auf Zeit und Raum fokussiert sind, erfahren Kinder Rhythmen mit ganz anderer Auffassung, nämlich auf elementare Art und Weise.[134] „Rhythmuslernen beginnt […] mit der Erfahrung vom Fließen und Gewicht einer Bewegung."[135] Bezüglich der Zeitauffassung verwenden Kinder beim Zählen zunächst keine abstrakten Einheiten wie zeitliche Dauern, sondern Mengen konkreter Gegenstände oder Tätigkeiten.[136] „In der ‚bildlichen' Darstellung des rhythmischen Verlaufs einer Melodie werden daher zunächst auch nicht metrische Werte, sondern […] die Anzahl von Einzelergebnissen oder motivische Gruppierungen dargestellt."[137] Erst ab einem Alter von 11 Jahren werden nach Pouthas (1996) systematische Zählungen zur Verfolgung eines rhythmischen Verlaufs verwendet.[138]

Kube (1958) vertritt die Auffassung, dass Kinder bis zum 8. oder 9. Lebensjahr ihre Bewegungen unabhängig von dem Takt der Melodie ausführen. Sie orientieren sich noch nicht am Taktgerüst, sondern vielmehr am Liedtext. Es ist den Kindern noch nicht möglich, einen Gleichschritt aufzunehmen und diesen beizubehalten. So laufen Melodie- und Schrittbewegungen in einem freien Rhythmus nebeneinander her. Von einem ausgeprägten musikalischen Taktempfinden kann hierbei noch nicht die Rede sein. Erst ab ca. 9 Jahren werden die Melodie- und Schrittbewegungen allmählich aufeinander abgestimmt, da sich das Empfinden für zeitliches Gleichmaß und Betonungsschemen ausdifferenziert. Dies ist vor allem auf die ausgeprägtere qualitative Hörfähigkeit zurückzuführen.[139] „Durchschnittlich etwa um das 9. Lebensjahr lernen Kinder melodisch-rhythmische Gestaltungen als eigenständige, von Text und textlichen Notwendigkeiten unabhängige Formgebilde begreifen […] Sie *passen den musikalischen Rhythmus den Gegebenheiten des Taktes an*."[140]

Moog (1968) kommt in seinen Untersuchungen zum Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes zu der Erkenntnis, dass die Entwicklung der zeitlichen Koordination von Bewegungen und Musik im Alter von 5 und 6 Jahren starke Fortschritte aufweist. Bemerkenswert ist, dass die Koordination in diesem Alter eher gelingt, wenn die Gesänge dabei selbst ausgeführt, statt nur gehört werden. Zum Ende des 6.

[134] Vgl. ebd., S. 152.
[135] Ebd., S. 152.
[136] Vgl. ebd., S. 154.
[137] Ebd., S. 154.
[138] Vgl. ebd., S. 153-154.
[139] Vgl. Kube 1958, S. 84-85.
[140] Ebd., S. 86.

Lebensjahres ist der Zeitraum vorbei, in welchem ein Kind auf musikalische Reize mit spontan repetierten Bewegungen, in Form von ganzkörperlich motorischen Reaktionen, antwortet. Das Klatschen zur Musik stellt bei Kindern im Alter von 6 Jahren die häufigste Form der Bewegung dar.[141]

Zenatti (1981) kommt in ihren Untersuchungen hinsichtlich der Unterscheidungsfähigkeit von rhythmischen Veränderungen zu der Erkenntnis[142], „daß das melodische Element nicht ohne Einfluß auf die Wahrnehmung der Rhythmen ist.“[143] Bei Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren vereinfacht sich der Wahrnehmungsprozess, wenn man rhythmische Strukturen in der gleichen Tonhöhe vorzeigt. Ab einem Alter von 8 bis 10 Jahren sind mehr Erfolge zu verzeichnen,[144] „wenn die Darbietung mehr musikalischen Charakter hat und auf dem tonalen System basiert.“[145] Mit 10 Jahren ist die Verwendung des atonalen Systems hinderlich für die Rhythmuserfassung.[146] Zudem schlussfolgert sie auf Basis verschiedener Untersuchungen, dass sich „mit zunehmendem Alter die Fähigkeit entwickelt, Gehen, Tanzen, Händeklatschen, rhythmisches Schlagen mit dem musikalischen Rhythmus in Einklang zu bringen.“[147]

Untersuchungen von de la Motte-Haber (1985) zeigen, dass Kinder weit in das Schulalter hinein eine ausgeprägte Vorliebe für motorisch anregende Musik haben.[148] Bis zum 6. Lebensjahr besitzen sie aber noch kein ausgeprägtes Gefühl für Tondauern. Auch das Aushalten einer Pause bereitet Schwierigkeiten, weswegen beim Singen oder Musizieren noch Taktverschiebungen auftreten können.[149]

> „Unterhalb des sechsten Lebensjahres werden Dauern selten exakt wiedergegeben. Schwierigkeiten bereitet das Metrum. Ähnlich wie Kinder während des Singens *modulieren*, wechseln sie auch den Takt. Der Überblick über einen Zeitverlauf ist noch nicht so weit ausgebildet, daß sie ein gleiches Maß über eine längere Zeit einhalten können. Auch die unerfüllte Zeit einer Pause wird noch nicht metrisch eingebunden erlebt. Pausen werden nicht eingehalten, sondern führen zu einem Taktwechsel.“[150]

[141] Vgl. Moog 1968, S. 110-112.
[142] Vgl. Zenatti 1981, S. 68.
[143] Ebd., S. 68.
[144] Vgl. ebd., S. 68.
[145] Ebd., S. 68.
[146] Vgl. ebd., S. 68.
[147] Ebd., S. 69-70.
[148] Vgl. de la Motte-Haber 1985, S. 381.
[149] Vgl. ebd., S. 382.
[150] Ebd., S. 382.

Bruhn (1995) vertritt die Annahme, dass Kinder, die sich viel bewegen und sportlich aktiv sind, einen positiven Transfereffekt bei rhythmischen Aufgaben in der Musik erleben und geschickter agieren als die Kinder, die körperlich wenig tätig sind. Die Rhythmusausführung steht zudem im engen Zusammenhang mit der Rhythmuswahrnehmung. In seiner tabellarischen Darstellung der Entwicklung rhythmischer Fähigkeiten, stützt er sich unter anderem auf Erkenntnisse von Davidson & Colley (1987). Diese gehen davon aus, dass alle Kinder im Alter von 5 Jahren einen einfachen Rhythmus mitklatschen können. Komplexe Rhythmen können hingegen nur nachgeklatscht werden, wenn diese an Texte gebunden sind. Ab einem Alter von 7 Jahren gelingt das Klatschen von komplexen Rhythmen auch ohne Textgrundlage. Um zu verstehen, wie Kinder rhythmische Aufgaben mental repräsentieren, sind bildhafte Darstellungen über einen bestimmten Entwicklungszeitraum von hoher Bedeutung.[151] So zeichnen Kinder auf der untersten Ebene der Entwicklung der bildlichen Darstellung von Rhythmen, der *ikonischen Ebene*, entsprechend dem Alter von 4 bis 5 Jahren, nicht die zeitliche Gliederung, sondern das körperliche Erleben der Rhythmen, beispielsweise durch klatschende Hände oder einen linearen Bewegungsfluss. Auf der folgenden Ebene, der *prä-figuralen Repräsentation*, welche zwischen 5 und 6 Jahren erreicht wird, zeigt sich die Anzahl der wahrgenommenen musikalischen Ereignisse auf dem Papier. Dabei fällt auf, dass sich zunehmend ein Gefühl für den Puls einer rhythmischen Bewegung entwickelt hat, sich das Kind aber dennoch eher von Ton zu Ton, anstatt an größeren Struktureinheiten orientiert. Bevor die oberste Stufe der Entwicklung, die *true metric* erreicht ist, bei welcher Puls- und Toneinheiten in der Verschriftlichung zusammengefügt werden, stehen zunächst noch die *figurale* und die *metrische Ebene* an.[152]

> „Um das siebente oder achte Lebensjahr gelingt Kindern meist eine erste Darstellung des Rhythmus. Es wird zwischen langen und kurzen Ereignissen bzw. größeren und kleineren Symbolen unterschieden; gezählt wird aber nicht, um die Tonabstände zu messen. Während auf figuraler Ebene noch der Bewegungsvorgang der Ausführung mitempfunden wird, das gestaltpsychologische Prinzip der zeitlichen Nähe zur Gruppierung der Klangfolge dient und das Kind einen Klang auf den soeben gehörten zurückbezieht, wird auf metrischer Ebene vorausschauend und auf ein Zeitraster bezogen notiert.“[153]

[151] Vgl. Bruhn 1995, S. 21-24.
[152] Vgl. Barbara Krepcik: *RHYTHMUS UND KÖRPER. Eine Analyse der Wahrnehmung und Wirkung von musikalischem Rhythmus mit Fokus auf den Stellenwert der Musik- und Bewegungspädagogik (Rhythmik*) (=Reihe Musik und Bewegung, Bd. 1) Wien (Re Di Roma) 2012, S. 93-94.
[153] Ebd., S. 94.

Zudem verweist Bruhn darauf, wie schwer es Erwachsenen fällt, rhythmische Fähigkeiten zu erlernen, wenn dies nicht bereits im Kindesalter geübt wurde und plädiert, damit einhergehend, für einen frühen Beginn des Erlernens rhythmischer Fähigkeiten.[154]

Je nach Definition von *komplexen Rhythmen,* bezüglich der Auffassung von Davidson & Colley und der Annahme, dass dies erst ab einem Alter von 7 Jahren gelingt, stellt Minkenberg (1991) gegenüber, dass eine sprunghafte Entwicklung rhythmischer Fähigkeiten schon im Alter von 5 ½ bis 6 Jahren beobachtbar sei. Während dieses Zeitraums stieg in seinen Untersuchungsergebnissen die Fähigkeit bei Kindern dieser Altersgruppe an, längere Rhythmen, Rhythmen mit drei verschiedenen Längen sowie synkopische Rhythmen nachzuklatschen. Darüber hinaus kann auch ein festes Metrum über einen längeren Zeitraum gehalten werden. Aufgrund seiner erarbeiteten Ergebnisse plädiert Minkenberg dafür, bereits in der Schulanfangsphase mit dem Üben von komplexen rhythmischen Mustern zu beginnen.[155] Weitere Untersuchungsergebnisse lassen ihn schlussfolgern: „daß Tanzen und Bewegung zu Musik für Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren wichtige Formen des Musikerlebens darstellen.“[156]

Bruhn (2005) verweist darauf, dass große motorische Bewegungen, zum Beispiel beim Tanzen, im Vergleich zu kleinen motorischen Bewegungen – wie bei Schlägen auf einer Trommel – deutlich schwerer seien. Angelehnt an Forschungserkenntnisse von Rosamund Shuter-Dyson (1982) wird ersichtlich, dass Kinder im ersten Schuljahr kaum dazu in der Lage sind, einheitliche kleine Bewegungen synchron zu der Musik auszuführen. Ist es einem Kind jedoch möglich, seinen eigenen Rhythmus zu finden und zu spielen, so kommt Shuter (1968) zu dem Schluss, dass schon komplexe Rhythmen früh gelingen können. Soll ein Rhythmus mit anderen gespielt werden, ist dies nach Shuter-Dyson (1982) ein wesentlich schwierigeres Prozedere.[157]

Kinder verstehen im Verlauf der Schulzeit immer besser, dass rhythmische Muster in Bezug zu einem gemeinsamen Metrum stehen. Jedoch kommen auch Drake, Jones & Baruch (2000) zu dem Fazit, dass es im Bereich der Rhythmuswahrnehmung im Alter zwischen 4 und 12 Jahren kaum möglich sei, Unterschiede in den Leistungen, bezüglich

[154] Vgl. Bruhn 1995, S. 21-24.
[155] Vgl. Minkenberg 1991, S. 262.
[156] Ebd., S. 258.
[157] Vgl. Herbert Bruhn: „Entwicklung von Rhythmus und Timing“, in: Rolf Oerter und Thomas H. Stoffer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie* (= *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 2), Göttingen (Hogrefe) 2005, S. 99-100.

zeitlicher Unregelmäßigkeiten zu entdecken.[158] Zudem lässt sich festhalten, dass Kinder unsere gebräuchliche, musiktheoretische Notation nur durch den Musikunterricht entwickeln können. Nach Ellis (1992) verbessert sich die Fähigkeit der Kinder zwischen verschiedenen Tempi zu unterscheiden bis zu dem Ende der Grundschulzeit. Sollen Kinder einen vorgegebenen Rhythmus aufmalen, so orientieren sich 6 bis 10 jährige Kinder laut Bamberger (2013) gestalthaft eher an globalen Mustern und weisen diskrete Zeichen zu. Diese können jedoch – trotz gleichen rhythmischen Ereignissen – an unterschiedlichen Positionen im Stück verschieden aussehen. Ein Fortschritt lässt sich diesbezüglich erst ab einem Alter von etwa 11 bis 12 Jahren feststellen. Kinder weisen in der Regel nun gleichen Tondauern durchgehend gleiche Zeichen zu. Sie richten ihre Zeichnungen nun auf relative und auf ein zugrundeliegendes Metrum bezogene Tondauern aus.[159]

Gruhn (2003) fügt seinen Ausführungen von 1998 noch hinzu: „Selbst im schulpflichtigen Alter benutzen Kinder jedoch nicht das Zählen, um Pausen auszuhalten oder ihren Einsatz zu finden. Spontan kommen sie nicht auf die Idee, dass Zeit mit Hilfe von Zahlen gemessen werden kann; wenn sie Zahlen benutzen, drücken sie eher ein unterschiedliches Gewicht aus. Die Assoziation von Zeiteinheiten mit Ziffern stellt eine viel spätere, gedanklich abstrakte Operation dar, der das anschauliche Denken der Kinder noch entgegensteht.“[160] „Einen Rhythmus lernen Kinder nicht, wenn sie Notenwerte (Viertel, Achtel, Halbe) zählen, klatschen oder klopfen, auch nicht, wenn sie Notenköpfe mit bunten Farben anmalen oder anschauliche Bezeichnungen verwenden, sondern allein dadurch, dass sie einen erlebten Zeitstrom mit und in ihrer Bewegung gliedern. Dem geht voraus, dass man seine körperliche Bewegung und stimmliche Artikulation erfahren und erprobt hat.“[161] Zudem lässt sich laut Gruhn beobachten, dass langsame Bewegungen für Kinder schwieriger sind als schnelle Bewegungen.[162]

Bewegungen spielen aufgrund ihrer engen Verknüpfung mit musikalischen Äußerungen sowie Wahrnehmungen eine entscheidende Rolle in der Musikalischen Entwicklung. So

[158] Vgl. Degé und Roden 2018, S. 155.
[159] Vgl. ebd., S. 155.
[160] Gruhn 2003-a, S. 51.
[161] Ebd., S. 70.
[162] Vgl. ebd., S. 51.

stützt mittlerweile auch die Hirnforschung die Bedeutung der audio-motorischen Verbindungen im musikalischen Lernprozess.[163]

> „Lernbiologisch bieten fließende Bewegungen mit einzelnen Körperteilen (Arme, Beine, Schultern, Hände, Füße etc.), die eine rhythmisch pulsierende Klangfolge (Melodie oder Rhythmus) begleiten, eine wichtige Voraussetzung für die Erfahrung eines metrisch gebundenen musikalischen Verlaufs (Takt); denn die Bewegung im *flow* stellt die Projektion von fließender Zeit in den Raum dar. Wer das am eigenen Körper erlebt, »lernt« unwillkürlich, das Metrum in einem Takt zu halten. Ebenso gilt, dass die Erfahrung des Gewichts des eigenen Körpers eine notwendige Voraussetzung dafür ist, dass die Gewichtung, das Auf und Ab, Leicht und Schwer im Akzentstufentakt erfahren und »verstanden« werden kann.“[164]

Durch Bewegung und Tanz im Musikunterricht wird den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben, einen sensomotorischen Zugang zu der Musik zu erfahren. So werden durch stetige Wiederholungen von Bewegungssequenzen die Koordination, das Tempo und Flüssigkeit der Bewegungen erweitert, wodurch ein schrittweises Anpassen des Metrums an die Musik gelingt.[165]

3.2.3. Klangfarbenwahrnehmung und Hörfähigkeiten

Moog (1968) verweist darauf, dass das kindliche Erleben der Klangwelt im Alter zwischen 5 und 6 Jahren durch einen starken Realitätsbezug gekennzeichnet sei. In diesem Alter sei es zudem schon möglich, bekannte Instrumentenklänge den jeweiligen Instrumenten zuzuordnen.[166]

Gabriele Schellberg (1998) untersuchte in ihrer Dissertation im Fach Systematische Musikwissenschaft die Entwicklung der Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern.[167] Bei der Analyse bisheriger empirischer Untersuchungen stellte sie fest, dass getätigte Untersuchungen, hinsichtlich der Klangfarbe innerhalb musikalischer Wahrnehmungsfähigkeiten, nur in sehr geringer Anzahl vorliegen. Als häufigster Untersuchungsgegenstand wird dabei die Identifikation von Musikinstrumenten gewählt[168], bei Schulkindern insbesondere mithilfe von Lernprogrammen für die Unterscheidung von Orchesterinstrumenten.[169] Anhand dessen zeigen diverse

[163] Vgl. Gruhn und Schellberg 2014, S. 152.
[164] Ebd., S. 152.
[165] Ebd., S. 164.
[166] Vgl. Moog 1968, S. 118-119.
[167] Vgl. Gabriele Schellberg: *Zur Entwicklung der Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern*, (=*Beiträge zur Musikpsychologie*, Bd. 1), Münster (LIT) 1998, S. 1.
[168] Vgl. ebd., S. 109.
[169] Vgl. ebd., S. 281.

Studienergebnisse übereinstimmend auf, dass Kinder bereits bessere Klangfarbenunterscheidungsfähigkeiten besitzen, als größtenteils angenommen wird.[170] So stützen auch Schellbergs Untersuchungsergebnisse die bisherigen Erkenntnisse, dass sich die Fähigkeit, Klangfarben zu unterscheiden, mit steigendem Alter verbessert.[171] Ein wichtiger Aspekt für die Klangfarbenunterscheidung ist die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitslenkung. Durch gezielte Übungen kann die Klangfarbenwahrnehmung schon früh gefördert werden.[172] „Mit sechs Jahren sind alle Kinder bedingt durch Reifungsprozesse unabhängig von musikalischer Förderung zu einer guten Klangfarbenunterscheidung in der Lage.“[173] Schellbergs Untersuchungsergebnisse zeigen, dass bereits Kinder im Alter von 5 bis 7 Jahren nach vorangegangenen Unterrichtssequenzen in der Lage waren, fast alle Instrumente zur richtigen Instrumentenfamilie zuzuordnen.[174]

Hinsichtlich der Entwicklung von Hörfähigkeiten untersuchte Katja Hofmann (2011) verschiedene Aspekte des Hörens bei Kindern im Grundschulalter. Bei Untersuchungen zum Ausdruckshören stellte sich heraus, dass die Fähigkeit zum Differenzieren zwischen Ausdrucksstereotypen schon im Alter von 6 bis 7 Jahren stark entwickelt ist und sich während der Grundschulzeit nur noch in geringem Maß verbessert. Bei Untersuchungen zum programmatischen Hören und der Frage nach den Assoziationen zur Musik wurde ebenso eine weit entwickelte Fähigkeit beobachtet. Demnach konnten die wesentlichen musikalischen Charakteristika bereits bei Erstklässler*innen wahrgenommen und in Bilder oder Szenen übertragen werden. Ein signifikanter Leistungssprung wurde dabei an dem Übergang der zweiten zu der dritten Klassenstufe festgestellt. Anhand ihrer Untersuchungsergebnisse und den bisherigen Forschungen schlussfolgert Hofmann, dass Schulanfänger*innen eine hohe rezeptive Grundlage für eine nachhaltige Beschäftigung mit komplexer Musik aufweisen. Auch in formalen Höruntersuchungen erkannten die Kinder bereits bei Schuleintritt die formale Struktur eines Hörbeispiels bei dreiteiliger Lied- oder Rondoform überwiegend fehlerfrei, auch ohne entsprechende Unterweisung. Mit zunehmendem Alter wurden diesbezüglich Leistungssteigerungen ersichtlich, bei welchen die Viertklässler*innen in Testleistungen ähnlich positive Ergebnisse erzielten wie die Expert*innengruppe. Es lässt sich schlussfolgern, dass Kinder bereits zu Beginn

[170] Vgl. ebd., S. 129.
[171] Vgl. ebd., S. 270.
[172] Vgl. ebd., S. 269-270.
[173] Ebd., S. 270.
[174] Vgl. ebd., S. 161-171.

der Grundschulzeit hohe rezeptive Fähigkeiten aufweisen, welche bestmöglich mit anspruchsvollen Lerninhalten gefördert werden sollten.[175]

3.2.4. Musikalische Werturteile und Regeln

Sloboda (1985) kam in seinen Untersuchungen bezüglich musikalischer Urteilsbildung zu dem Schluss, dass Kinder im Alter von 5 Jahren in der Lage sind, klangliche sowie metrische Strukturen zu verwenden, obwohl sie noch kein reflektierendes Bewusstsein über diese Phänomene besitzen. Einen Wandel von der enaktiven Kompetenz hin zu einem reflektierenden Bewusstsein für die Strukturen und Prinzipien verortet Sloboda, angelehnt an den Wechsel vom präoperativen zum operativen Denken bei Piaget, folglich ab etwa 7 Jahren.[176] „In music it is marked by an increased ability to explicitly classify music as conforming to rule or style, and an increasing advantage in memory and perceptual tasks for those sequences which conform to rule.“[177]
Bezüglich des Hörens von Musik kam Minkenberg (1991) zu der Erkenntnis, dass es die Fantasie der Kinder anregt. Konkrete Auskünfte über erlebte Stimmungen beim Musikhören seien laut seinen Beobachtungen ab einem Alter von 6 bis 6 ½ Jahren möglich. Die geschilderten Stimmungen gliederte er in drei Gruppen. Die erste Gruppe verweist auf Gedanken und Stimmungen, die einen konkreten Bezug zur gehörten Musik vorweisen. Die zweite Gruppe zielt auf freie Assoziationen ab. In der dritten Gruppe lassen sich die Antworten aufgrund konkreter Situationserinnerungen festmachen. Ab 8 Jahren setzte bei seinen Versuchspersonen ein differenziertes Musikerleben ein. Die nun dargelegten Assoziationen der Kinder verweisen auf ein gereiftes moralisches Empfinden.[178]

Bezüglich des Erwerbs Musikalischer Fähigkeiten ist es in diesem Zusammenhang unerlässlich, auch auf den Erwerb musikalischer Regeln hinzuweisen. Musikalische Regeln werden als eine Art Spielregel oder Übereinkunft verstanden, welche für das gemeinsame Singen und Musizieren relevant sind. Bei der Arbeit mit Kindern ist es wichtig, dass diese Regeln nicht zu eng gefasst sind, damit die produktiven Möglichkeiten der Kinder nicht unterdrückt werden. Man unterscheidet zwei Richtungen im Umgang

[175] Vgl. Katja Hofmann: *Ein Esel galoppiert durchs Paradies…Musikalische Hörfähigkeiten von Kindern im Grundschulalter* (=*Forum Musikpädagogik*, Bd. 96), Augsburg (Wißner) 2011, S. 303-309.
[176] Vgl. Sloboda 1985, S. 214-215.
[177] Ebd., S. 215.
[178] Vgl. Minkenberg 1991, S. 267-269.

mit musikalischen Regeln beim Singen und Musizieren. Während das Reproduzieren eines Liedes oder Musikstücks ein möglichst exaktes Einhalten von Regeln verlangt, sollte man bei selbst erfundenen Liedern oder selbst improvisierten Musikstücken, die bestehenden Regeln eher als Rahmen fassen, von dem man abweichen darf. Wie streng man auf das Einhalten von Regeln beharren sollte, hängt von der jeweiligen Beabsichtigung, der sozialen Situation und dem Erfahrungshintergrund bezüglich der Vertrautheit mit musikalischen Regeln ab. Selbstverständlich ist es dringend notwendig, dass bis zu einem gewissen Grad ein bewusstes Lehren und Lernen sowie Verhandeln und Einhalten von Regeln vonstattengeht. Man zielt darauf ab, dass sich die Absichten der Schüler*innen mit den im Kontext geltenden Regeln vereinbaren lassen und intuitiv entwickeln. Die Lehrkraft sollte sich aber dessen bewusst sein, dass dies für Kinder einen langen und schrittweisen Lernprozess des Erwerbs musikalischer Spielregeln mit sich bringt.[179]

4. Musikpsychologie in der Schule

Die Auseinandersetzung mit der Verbindung zwischen Musikpsychologie und der Schule begann im Jahre 1930 mit Richard Wicke, der auf die Bedeutung psychologischer Grundlagen für den Musikunterricht verwies. Dieser Ansatz wurde im Jahre 1950 von Theodor W. Adorno bekräftigt.[180] „[D]ie Erfahrungen der Nazi-Zeit unterstrichen die Unverzichtbarkeit der wissenschaftlichen Kriterien für Ziel und Methode im Musikunterricht. Allzu leicht ließen sich deutsche Musikerzieher damals von den antirationalen und menschenverachtenden Zielen der Nationalsozialisten vereinnahmen.“[181] Zehn Jahre später, zu Beginn der 1960er Jahre, spielte der gewünschte Wissenschaftsbezug in Veröffentlichungen relevanter Musikpädagog*innen eine große Rolle. Fortan wurde damit ein neuer Stil von Musikunterricht in der Schule begründet. Die Unterrichtskonzeptionen wurden nun auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelt, wodurch eine Verknüpfung von Theorie und Praxis gelang. Hervorzuheben ist, dass diesbezüglich zum Ende des 20. Jahrhunderts eine Abneigung gegen diese

[179] Vgl. Stadler Elmer 2015, S. 84-86.
[180] Vgl. Herbert Bruhn und Helmut Rösing: „Musikpsychologie für die Schule“, in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen in Zusammenarbeit mit Herbert Bruhn und Helmut Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie in der Schule* (=Forum Musikpädagogik, Bd. 15), Akademiebericht Nr. 273, Augsburg (Wißner) 1995, S. 9.
[181] Ebd., S. 9.

Konzeptionen auf Basis wissenschaftlicher Theorien entstand.[182] „Die Musikpsychologie als Grundlagenwissenschaft der Musikpädagogik wurde nicht so ernst genommen, wie ihr nach den didaktischen Konzeptionen der 1970er Jahre zugestanden hätte.“[183]

4.1. Der Einfluss empirischer Wissenschaften auf die Curriculumentwicklung

Auslöser für die Wissenschaftswende in der Curriculumreform war insbesondere der sogenannte *Sputnik-Schock* im Jahre 1957, bei der die Sowjetunion den ersten Satelliten *Sputnik* in das Weltraum schoss und damit einhergehend das Technologiezeitalter der Weltraumfahrt einleitete.

Dies hatte zur Folge, dass sich die Amerikaner ihrer technologischen Rückständigkeit gegenüber der Sowjetunion bewusstwurden und, aufgrund der drohenden Gefahr eines Bildungsnotstands, mit der Einleitung einer neuen Phase in der amerikanischen Reformdiskussion reagierten. Ziel war es, zu einer wissenschaftlichen Grundlegung der Curriculumentwicklung sowie zu einer Verstärkung der empirischen Unterrichtsforschung zu gelangen. Diese grundlegende Bildungsreform hatte auch maßgebliche Auswirkungen auf die Bildungsdiskussionen in Deutschland. So forderte beispielsweise Michael Alt im Jahre 1964 wissenschaftliche Begründungen für didaktische Entscheidungen. Die folgende Zeit war durch Bestrebungen hinsichtlich einer allgemeinen Neubestimmung des Bildungswesens gekennzeichnet.

Einschneidende Entwicklungen waren dabei vor allem auf die Prophezeiung eines Bildungsnotstands von Georg Picht, in einer 1964 veröffentlichen Artikelserie über die gegenwärtige Lage in Deutschland, angefochten worden, bei welcher er zudem auch auf die Gefahr bezüglich der ökonomischen Auswirkungen aufmerksam machte. Picht entwarf ein Notstandsprogramm welches auf eine Verdopplung der Abiturientenzahlen und eine Modernisierung des Schulwesens mit Erhöhung der Lehrer*innenstellen mit verkürzter Ausbildungszeit abzielte. Den ökonomisch-statisch, sozial-politisch und technologisch-innovativen Forderungen setzte die bildungstheoretische Abhandlung *Bildungsreform als Revision des Curriculum* im Jahre 1967 von Saul B. Robinsohn eine Forderung nach einer Inhaltsreform entgegen. Die neue Ausgangslage wurde mit der

[182] Vgl. ebd., S. 9.
[183] Ebd., S. 9.

Wiedereinführung des Curriculum-Begriffs gekennzeichnet und suggerierte ein neues Denken.[184]

> „Ein Curriculum bezieht sich auf die Lernprozesse und enthält die organisierte Anordnung inhaltlich bestimmter Lernvorgänge. Es enthält die Organisation eines Lehrgangs, der von Lernzielen ausgeht, die nach wissenschaftlichen Kriterien aus den tatsächlichen gesellschaftlichen Gegebenheiten abgeleitet werden und zu Inhaltsentscheidungen führen, die einerseits dem gesellschaftlichen Wandel Rechnung tragen und daher einer permanenten Revision unterliegen und die andererseits auf die objektiven Bedingungen des Lernens und die tatsächlichen Bedürfnisse des Lerners eingehen."[185]

Musikspezifisch angepasst geht es nach Walter Gieseler um „die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Musik, um die Leistung von Musik für Weltverstehen, also für die Orientierung innerhalb einer Kultur, und um die Funktion von Musik im privaten und öffentlichen Leben."[186]

Im Zuge dieser Neuorientierung stellten nun auch jüngere Generationen von Musiklehrer*innen das Unterrichtsgeschehen in Musik infrage. Das Umdenken fokussierte sich darauf, in einem ersten Schritt zu hinterfragen, wohin der Musikunterricht überhaupt führen soll, bevor die Inhalte festgelegt werden können.[187]

> „Die Frage, wer was wann warum lernen solle, führte dann notwendig zu weiteren Fragen, wer was wann und wie lernen könne. Die Bezugsdisziplinen, von denen hier Hilfe und Antwort erwartet werden konnte, waren die Verhaltenswissenschaften: die Lern- und Entwicklungspsychologie sowie die Sozialwissenschaften, die in der neuen Disziplin »Erziehungswissenschaft« […] zusammengefaßt wurden und nun auf wissenschaftlicher Grundlage Unterrichtsforschung betrieben. Es ging dabei einerseits darum, Unterrichtsentscheidungen wissenschaftlich abzusichern und Schülern wie Eltern gegenüber transparent zu machen, d.h. die Kriterien für die Inhaltsentscheidungen offenzulegen und die Operationalisierungen der Lernziele zu objektivieren."[188]

So forderte und plädierte Egon Kraus in der 8. Bundesschulmusikwoche in Saarbrücken im Jahre 1970 für die Erstellung neuer Richtlinien dafür, dass die Curriculumentwicklung nur erfolgreich sein kann, wenn Theorie und Praxis in interdisziplinärer Zusammenarbeit von Fachwissenschaftler*innen, Soziolog*innen, Psycholog*innen und Pädagog*innen

---

[184] Vgl. Wilfried Gruhn: *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, 2. überarb. u. erw. Aufl. Hofheim (Wolke) 2003 ([1]1993), S. 307-310.
[185] Ebd., S. 310.
[186] Walter Gieseler: „Curriculum-Revision und Musikunterricht", in: Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Geschichte der Musikpädagogik (=*Handbuch der Musikpädagogik*, Bd.1), Kassel (Bärenreiter) 1986, S. 222.
[187] Vgl. Gruhn 2003-b, S. 311.
[188] Ebd., S. 311-312.

verknüpft werden. Doch die einseitige Fokussierung auf Lernzielbestimmungen mit der Ableitung objektiver Inhaltsentscheidungen erwies sich zunehmend als unrealistisch.[189]

4.2. Musik als Bildungsinhalt im Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg

„Voraussetzung für einen gelungenen Musikunterricht sind Kenntnisse über die musikalische Entwicklung: Was ist in einem bestimmten Alter zu erwarten – was kann man als Musiklehrer nicht verlangen – in welcher Reihenfolge sollten schwierige Inhalte und Lernmaterialien eingeführt werden?“[190] Tauscht man in diesem Zitat den Fachbezug zu Musik mit dem zu Mathematik oder Deutsch aus, so lassen sich in der Regel schnell präzise und plausible Aussagen über die Grundfähigkeiten der Kinder treffen. Fortlaufend spiegeln sich die zur Verfügung stehenden Fähigkeiten der Kinder bei einer regulären Entwicklung auch im Lehrplan wider und bieten eine notwendige Grundlage für professionelles Handeln. Im Fach Musik hingegen lassen sich diese Aussagen über die Grundfähigkeiten und altersspezifischen Fähigkeiten nicht so leicht definieren.[191] Auch Stadler Elmer leitet ihre aktuellste Sekundärveröffentlichung „Kind und Musik“ (2015) mit den Worten ein, dass das Thema Musik in den Bildungsinhalten für Kinder stark vernachlässigt wird und dringender Aufholbedarf besteht, wenn es darum geht, die gewonnenen Erkenntnisse aus der Forschung in die Praxis zu integrieren.[192] „[D]ie Adressaten von musikalischer Bildung sind noch immer die großen Unbekannten.“[193]

„Die *Aufgaben, die der Musikunterricht dem Lehrer stellt*, erfordern demnach sowohl ein Verstehen der Erlebensweise der Kinder auf den verschiedenen Entwicklungsstufen als auch ein psychologisches Wissen um die besonderen Auffassungsleistungen, welche bestimmte musikalische Gestaltungen von dem differenzierenden Erfassen verlangen.“[194] „Der Unterricht wird die musikalischen Fähigkeiten der Kinder dann am besten fördern, wenn seine Bemühungen abgestimmt sind auf die in den einzelnen Entwicklungsabschnitten möglichen und zur Entfaltung drängenden musikalischen Gestaltensweisen. Wir haben deshalb unser Augenmerk darauf zu richten, wie der Musikunterricht […] *unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten gestuft* aufzubauen ist, welche musikalischen Gestaltungen nach ihrer Struktur den einzelnen

[189] Vgl. ebd., S. 313-315.
[190] Bruhn 1995, S. 13.
[191] Vgl. ebd., S. 13.
[192] Vgl. Stadler Elmer 2015, S. VII-VIII.
[193] Ebd., S. VIII.
[194] Kube 1958, S. 99.

Stufen angemessen und welche Ziele des Differenzierens und Bewußtmachens dabei erreichbar sind."[195]

4.2.1. Erläuterungen

Der vorliegende Rahmenlehrplan gliedert sich in seinem Gesamtkonzept in drei große Inhaltsbereiche. Eingangs wird die Kompetenzentwicklung im Fach Musik mit den damit einhergehenden Zielen dargelegt und erklärt. So lautet die übergeordnete Aufgabe des Musikunterrichts in der Schule, den Grundbedürfnissen *selbst Musik zu machen*, *Musik wahrzunehmen* und *sie zu genießen* einen sicheren Ort zu geben, diese zu stärken und zu entwickeln. Wesentliches Merkmal ist dabei die Wechselwirkung von sinnlicher Wahrnehmung, praktischem Tun und gedanklicher Durchdringung. Dabei knüpft der Musikunterricht an die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen an und ermöglicht vielfältige Zugänge. Überdies werden die drei fachbezogenen Kompetenzbereiche *Wahrnehmen und deuten*, *Gestalten und aufführen*, sowie *Reflektieren und kontextualisieren,* erläutert. Sie zielen auf die Entwicklung und Differenzierung musikalischer Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit, musikalischer Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie auf die musikbezogene Reflexions- und Urteilsfähigkeit ab.[196]

> „Bei der Entwicklung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben werden die Kompetenzbereiche so miteinander verknüpft, dass sich Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Reflexionsprozesse in lebensnahen Lernsituationen ergänzen. Erst im Wechselspiel von musikalischer Wahrnehmung, musikpraktischer Erfahrung und gedanklicher Auseinandersetzung bildet sich umfassende musikalische und musikbezogene Kompetenz."[197]

In dem zweiten Punkt geht es um die jeweiligen Regelungen der Kompetenzen und Standards für die Länder Berlin und Brandenburg.[198] „Die Standards beschreiben auf unterschiedlichen Niveaustufen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit im Fachunterricht erwerben."[199] Sie werden als Regelstandards betrachtet und verweisen in ihren differenzierten Niveaustufen auf die zunehmend

[195] Ebd., S. 99-100.
[196] Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.): *Rahmenlehrplan. Teil C Musik – Jahrgangsstufen 1 - 10*, Berlin, 2015, S. 2-6. verfügbar: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/rahmenlehrplanprojekt/amtliche_fassung/teil_c_musik_2015_11_16_web.pdf oder Teil C - Musik (berlin-brandenburg.de) (zuletzt eingesehen: 18.2.2021).
[197] Ebd., S. 5.
[198] Vgl. ebd., S. 7.
[199] Ebd., S. 7.

steigenden Anforderungen an die Schüler*innen. Die Niveaustufen sind mittels der Buchstaben A bis H gekennzeichnet und umfassen jeweils 8 Stufen, die die bildungsgangbezogenen Anforderungen detailliert beschreiben. Sie geben den Lehrkräften Informationen darüber, an welchen Anforderungsniveaus sie sich im Unterrichtsgeschehen orientieren können und dienen darüber hinaus der Feststellung des Lern- und Leistungsstands. Der abschließende Teil des Rahmenlehrplans beschäftigt sich mit den verbindlichen Themen und möglichen Inhalten, welche in 5 Themenfelder aufgeteilt sind und auf verschiedenen Niveaustufen durchweg für alle Jahrgangsstufen bestehen.[200]

4.2.2. Kompetenzbegriff

Grundlage in zahlreichen wissenschaftlichen Publikationen ist die Definition des Kompetenzbegriffs nach dem Psychologen Franz E. Weinert. „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“[201] Kompetenzen umfassen nach Weinerts Definition also *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten*, welche in der Literatur, ebenso wie der Kompetenzbegriff, sehr unterschiedlich definiert werden. Nach Hermann Schöler können Fähigkeiten angeboren, aber auch erlernt sein. Oftmals wird der Begriff im Sinne von Begabungen gebraucht. Fertigkeiten werden hingegen durch Instruktionen oder Modellvorgaben mit daran anknüpfender Übung und Korrektur erlernt.[202] „Schulische Kompetenzen stellen kontinuierliche Merkmale dar. In Abhängigkeit von Lerngelegenheiten […] steigen sie in der Kindheit und im Jugendalter an […]. Für die Interpretation, in welcher Weise sich fachspezifische Gedächtnisinhalte und kognitive Operationen über die Zeit verändern, sind sogenannte Kompetenzstufenmodelle, die auf der Basis empirischer Daten gewonnen werden, sehr hilfreich.“[203] Der aus der Bildungsforschung stammende Kompetenzbegriff ist im Fachbereich der Musikpädagogik sehr umstritten, was vor allem

[200] Vgl. ebd., S. 7-19.
[201] Franz E. Weinert: „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in: Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel (Beltz) 2001, S. 27-28.
[202] Vgl. Hermann Schöler: *Entwicklung und Bildung im Kindesalter. Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte*, Stuttgart (Kohlhammer) 2019, S. 39.
[203] Olaf Köller und Jürgen Baumert: „Schulische Leistungen und ihre Messung“, in: Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie,* 8. Aufl., Weinheim (Beltz) 2018, S. 673.

auf diverse Definitionen zurückzuführen ist, welche einen einheitlichen musikpädagogischen Konsens verhindern.[204] Insgesamt ist die Lage in der heutigen Bildungslandschaft hinsichtlich einer einheitlichen Definition sehr schwierig. „Kompetenz wird demnach für alles, was man als menschliche Leistung beobachten kann und als Indikator für irgendeine psychische und physische Funktion dient, genutzt und meist mit einem spezifischen Attribut versehen".[205]

Wird der Begriff auf Musik transferiert, so impliziert musikalische Kompetenz: „[D]ie Fähigkeit, Musik für verschiedene Zwecke (auch ausübend) sachgerecht zu gebrauchen, klingende Musik unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen sowie die Fähigkeit, sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen."[206]

5. Analyse der Niveaustufen im Rahmenlehrplan hinsichtlich musikpsychologischer Erkenntnisse

Ziel der Analyse soll es sein, altersspezifische Richtlinien hinsichtlich des musikalischen Fähigkeitserwerbs bei Kindern in der mittleren Kindheit zu erörtern. Trotz Kritik an diesem Vorhaben und dem Vermerk, dass dies insbesondere für den Bereich der Musikalischen Fähigkeiten wenig sinnvoll sei[207], können die gewonnenen Erkenntnisse aus der bisherigen Arbeit in dieser Gegenüberstellung dennoch wichtige Anhaltspunkte für die musikbezogene Arbeit mit Kindern liefern. Die empirischen Belege mit Verknüpfungen zu Niveaustufen und Bezug zu Altersspannen, haben keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit und müssen kritisch reflektiert werden. Dennoch sollen sie helfen, die Niveaustufen im Rahmenlehrplan aus musikpsychologischer Sicht zu beleuchten, damit das zugrundeliegende Verständnis erweitert werden kann. Des Weiteren wird kritisches Hinterfragen angeregt und somit der Raum für eventuelle Anpassungen geöffnet.

[204] Vgl. Johannes Hasselhorn: „Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells", in: Jens Knigge u. a. (Hrsg.), *Perspektiven musikpädagogischer Forschung*, Bd. 2, Münster (Waxmann) 2015, S. 16.
[205] Schöler 2019, S. 40.
[206] Johannes Bähr, Stefan Gies, Werner Jank und Ortwin Nimczik: „Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule", in: *Diskussion Musikpädagogik* 19 (2003), S. 27.
[207] Vgl. Stadler Elmer 2015, S. 9-10.

5.1. Methodische Vorgehensweise und Kategorisierungen

Für die Gegenüberstellung der Niveaustufen in Bezug zu den gesammelten wissenschaftlichen Erkenntnissen, wurde ein tabellarisches Forschungsdesign gewählt. In der vorliegenden Analyse werden die Kompetenzbereiche *Wahrnehmen und deuten*[208] und *Gestalten und aufführen*[209] untersucht. Der dritte Kompetenzbereich *Reflektieren und kontextualisieren* wird nicht beleuchtet, da die Inhalte für die vorliegende Untersuchung nicht zielführend sind und thematisch ein weiteres großes Themenfeld eröffnen würden. Aus Kapazitätsgründen kann die vorliegende Arbeit dieses Feld nicht abdecken. Die drei genannten Kompetenzbereiche sind im Rahmenlehrplan jeweils in fünf Standards eingeteilt, welche für eine bessere Übersicht in der vorliegenden Untersuchung in je eine eigene Tabelle aufgeführt sind. Die erste Spalte verweist dabei auf die zugrundeliegende Niveaustufe. Da für diese Arbeit die mittlere Kindheit und Grundschulzeit im Fokus steht, beziehe ich mich lediglich auf die Niveaustufen A bis D, welche den Bereich der Klassenstufen 1 bis 6 umfassen. Die Niveaustufen, die in den Regelungen zum Land Berlin den Vermerk *in Teilen* haben, werden nicht berücksichtigt[210], um eine signifikante Abgrenzung der Hauptaspekte zu erzielen. Die zweite Spalte soll auf die ungefähr errechnete Altersspanne der Niveaustufen verweisen, die sich aus dem Schuleintrittsalter in Berlin-Brandenburg (ca. 5 bis 6 Jahre) fortlaufend ergeben haben. In der dritten Spalte werden die stufenorientierten Standards aus dem Rahmenlehrplan zitiert. Die letzte Zeile dient der Auflistung empirischer Belege, die sich aus den gesammelten Erkenntnissen der bisherigen Arbeit herauskristallisiert haben. Entsprechend der zugrundeliegenden Altersangaben, werden diese nun kategorisierend den jeweiligen Niveaustufen und Kompetenzen zugeordnet, um zielführende Ergebnisse oder Hinweise erkennen zu können. Treffen Aussagen auf mehrere Niveaustufen unterschiedlicher Standards zu, sind diese zum Teil in mehrfacher Ausführung eingetragen. Anhand der angefertigten Gegenüberstellung wird im nächsten Schritt geschlussfolgert, inwiefern die Befunde aus der Literaturrecherche zu den Niveaustufen im Rahmenlehrplan passen und inwieweit diese musikpsychologisch fundiert werden können. Darüber hinaus wird auf allgemeine Aspekte verwiesen, die für die jeweilige Stufe von Bedeutung erscheinen.

[208] siehe Anhang – „Wahrnehmen und deuten“ – Gliederungspunkt: 9.1., Abbildung 1
[209] siehe Anhang – „Gestalten und aufführen“ – Gliederungspunkt: 9.2., Abbildung 2
[210] Vergleich: tabellarische Darstellung Grundschule – Regelung im Land Brandenburg

5.2. Tabellarische Analyse mit systematischen Schlussfolgerungen

Im Folgenden wird die Analyse mit den bisherigen Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit, anhand zehn verschiedener Tabellen dargelegt. Diese sind in systematischer Reihenfolge, analog zu der Anordnung der Kompetenzen innerhalb des Rahmenlehrplans, gegliedert. Nach jeder Tabelle folgen eine kurze Zusammenfassung und eine Schlussfolgerung zum vorangegangenen Vergleich. Die ausführlichen Quellenangaben werden im bisherigen Teil der Arbeit belegt und können dort nachvollzogen werden. Da im folgenden Teil keine neuen Erkenntnisse herangezogen werden, wird in den Tabellen nur noch der Name, das Jahr und die Seitenzahl angeführt. Die daran anknüpfenden Schlussfolgerungen werden für einen besseren Lesefluss nur noch mit Verweisen auf die Namen der Autor*innen versehen, beziehen sich aber auf die darüber liegende Tabelle mit den dort aufgeführten Belegen zu der Jahres- und Seitenzahl.

5.2.1. Kompetenzbereich „Wahrnehmen und deuten“

Der Kompetenzbereich *Wahrnehmen und deuten* zielt darauf ab, den Hörsinn auszubilden und die Musik in ihrer Komplexität erfahrbar zu machen. Dies erfolgt über verschiedene Formen des Hörens, wodurch eine präzise Musikwahrnehmung ermöglicht und das musikalische Gedächtnis trainiert werden soll. Die Schüler*innen sollen die Fähigkeiten erwerben, ihre Höreindrücke zu strukturieren sowie Musik differenziert wahrzunehmen. Überdies soll ein Hörrepertoire aufgebaut werden, um einen breitgefächerten Einblick in die Musikwelt zu erlangen. Ebenso steht das Nachdenken, Reden und Austauschen über Wahrnehmungsprozesse im Fokus dieses Kompetenzbereichs. Anhand dessen soll es gelingen, musikalische Verknüpfungen herzustellen und Zusammenhänge zu verstehen.[211]

5.2.1.1. Aufmerksam und ausdauernd zuhören

Niveaustufe	~Alter	Kompetenzen	Empirische Erkenntnisse
A – B =	5 bis 8 Jahre	„eine angenehme Position zum Zuhören finden und Musik offen begegnen“	• Erleben der Klangwelt bei Kindern[212] im Alter zwischen 5 und 6 Jahren durch starken Realitätsbezug gekennzeichnet (Vgl. Moog 1968, S. 118) • Musikhören regt die Fantasie von K. an (Vgl. Minkenberg 1991, S. 269)

[211] Vgl. Senatsverwaltung BJF 2015, S. 5.
[212] Im Folgenden als *K.* abgekürzt.

SAPH			• K. orientieren sich bei Tonwahrnehmungen zunächst an Helligkeitsdimensionen (Gruhn 2003, S. 49-50) • ab dem Alter von 5 ½ bis 6 Jahren, sind Ansätze des harmonischen Erlebens beobachtbar (Minkenberg 1991, S. 263-265) • ab dem Alter von 6 bis 6 ½ Jahren, sind konkrete Stimmungsauskünfte hinsichtlich der Musikwahrnehmung möglich (Vgl. Minkenberg 1991, S. 267) • K. im Alter von 6 bis 7 Jahren weisen bereits eine hohe Sensibilität für die Qualität von Harmonisierungen auf (Vgl. Zenatti 1981, S. 66) • Die Entwicklung der Präferenzen für Tonalität vs. Atonalität sowie für Konsonanz vs. Dissonanz ist bei K. ab 5 Jahren beobachtbar und steigt mit zunehmendem Alter an (Vgl. Zenatti 1981, S. 67-68) • K. besitzen hohe rezeptive Grundlage für nachhaltige Beschäftigung mit komplexer Musik (Vgl. Hofmann 2011, S. 308)
C = **Klasse 3-5**	8 bis 10 Jahre	„ihre Aufmerksamkeit ganz auf Musik richten“	• Verbesserung aller Wahrnehmungsleistungen (Vgl. Zimmermann & Sechrest, 1968) • Beginnender Wandel: enaktive Kompetenz → reflektierenden Bewusstsein für Strukturen und Prinzipien, ab ca. 7 bis 8 Jahren (Sloboda 1985, S. 214) • K. im Alter von 8 bis 10 Jahren fähig, verschiedene Aspekte eines Reizes miteinander zu kombinieren und Gleiches zu erkennen (Vgl. Minkenberg 1991, S. 267) • Ab 8 Jahren differenzierteres Musikerleben aufgrund gereiften moralischen Empfindens (Vgl. Minkenberg 1991, S. 268)
D = **Klasse 5-6**	10 bis 12 Jahre	Ein Konzert oder eine Musiktheateraufführung besuchen und sich darauf einlassen“	• K. haben bereits in der Schulanfangsphase weit entwickelte Fähigkeiten im Ausdruckshören, programmatischen Hören und formalen Hören (Vgl. Hofmann 2011, S. 304, 308)

Schlussfolgerung „Aufmerksam und ausdauernd zuhören“:

Hinsichtlich der sehr leicht zugänglichen Kompetenzerwartung der Niveaustufe A ist aus musikpsychologischer Sicht nichts einzuwenden. Belegt durch Minkenberg, regt das Musikhören u.a. die Fantasie der Kinder an. Zudem haben sie bei Schuleintritt nach Hofmann schon eine hohe rezeptive Grundlage, auf welcher es sich früh aufbauen lässt. Die geforderte Kompetenz auf Niveaustufe C – die Aufmerksamkeit nun ganz auf die Musik zu richten – entspricht der Annahme von Zimmermann & Sechrest, welche besagt, dass sich die Wahrnehmungsleistungen der Kinder nun insgesamt verbessern. Zudem setzt nach Sloboda der Wandel zum reflektierenden Bewusstsein ein, woraus prägnantere Erlebensweisen geschlussfolgert werden können. Auch laut Minkenberg ist bei Kindern in dieser Altersklasse ein differenzierteres Musikerleben möglich. Warum die Kompetenz auf Stufe D erst zum Ende der Grundschulzeit aufgelistet wird, ist aus musikpsychologischer Sicht nicht schlüssig. Nach Hofmann haben Kinder bereits zu Beginn der Grundschulzeit sehr weit entwickelte Fähigkeiten im Ausdruckshören, programmatischen-, sowie formalen Hören und verfügen somit über eine hohe rezeptive Grundlage, die es früh zu fördern gilt. Insbesondere durch anschauliche Darstellungen in

realen Kontexten ist es möglich, die Kinder früh an diverse Arten von Musik heranzuführen und sie dafür zu begeistern.

5.2.1.2. Klangliche Merkmale unterscheiden

Niveaustufe	~Alter	Kompetenzen	Empirische Belege
A – B = **SAPH**	5 bis 8 Jahre	„elementare klangliche Gegensätze erkennen und Tonhöhen unterscheiden“	<u>Frühere Annahmen:</u> • Schulanfänger können mit dem Begriff *Tonhöhe* nichts anfangen → Tonhöhenerleben hat noch gefühls- und ausdrucksverhafteten Charakter (Vgl. Kube 1958, S.11) • Tonhöhenbezug erfolgt überwiegend in Bezug auf die statischen Grunddreiklangstöne (Vgl. Kube 1958, S. 68) • Sinn für harmonische Bezüge fehlt (Vgl. Kube 1958, S. 71) • Tonalitätsgefühl noch wenig entwickelt (Vgl. Kube 1958, S. 73. • mit 5 Jahren besitzen K. keine kognitiven Konzepte, um analytisch wahrnehmen zu können; zwischen 5 und 7 Jahren herrscht Gleichgültigkeit gegenüber verschiedenen Harmonisierungen (Vgl. Zimmerman & Sechrest, 1968) • K. sind für Harmonien mindestens bis zum Ende des 6. Lebensjahres taub; kein Harmonieerleben möglich (Vgl. Moog 1968, S. 120-121) • K. im Alter von 5 Jahren fehlt die Fähigkeit, enaktives Wissen in ein Verfahren zu übersetzen, um ein reflektives Wahrnehmungsurteil hinsichtlich Änderungen zu fällen (Vgl. Sloboda 1985, S. 210) <u>Spätere Annahmen:</u> • K. im Alter von 6 bis 7 Jahren weisen bereits eine hohe Sensibilität für die Qualität von Harmonisierungen auf (Vgl. Zenatti 1981, S. 66) • Die Entwicklung der Präferenzen für Tonalität vs. Atonalität sowie für Konsonanz vs. Dissonanz ist bei K. ab 5 Jahren beobachtbar und steigt mit zunehmendem Alter an (Vgl. Zenatti 1981, S. 67-68) • K. zwischen 5 und 6 Jahren entwickeln ein Gefühl für die Tonalität; Veränderungen in Tonalität werden bemerkt (Vgl. Dowling 1985, S. 216-220) • ab dem Alter von 5 ½ bis 6 Jahren sind Ansätze des harmonischen Erlebens – mit der Fähigkeit harmonische Unterscheidungen zu erkennen – beobachtbar (Minkenberg 1991, S. 263-265) • K. mit 5 Jahren besitzen implizites Schlüsselverstehen, aber keines bezüglich Harmonien (Trainor & Trehub 1994, S. 125-131) • K. mit 6 Jahren besitzen ein implizites Wissen über die hierarchischen Strukturen der westlichen Tonmusik (Trainor & Trehub 1994, S. 125-131) • K. mit 7 Jahren besitzen implizite Kenntnisse über beide Aspekte der musikalischen Struktur → Harmonieverletzungen hörbar (Trainor & Trehub 1994, S. 125-131) • K. mit 6 Jahren unabhängig von musikalischer Förderung, bedingt durch Reifungsprozesse, zu guter Klangfarbenunterscheidung in der Lage (Vgl. Schellberg 1998, S. 270) • Die Fähigkeit Klangfarben zu unterscheiden verbessert sich mit zunehmendem Alter; gezieltes Üben förderlich (Vgl. Schellberg 1998, S. 270) <u>Allgemeine Verweise:</u> • Die Fähigkeit zwischen verschiedenen Tempi zu unterscheiden, verbessert sich bis zum Ende der Grundschulzeit (Vgl. Ellis 1992 in Degé & Roden 2018, S. 155) • K. im Alter zwischen 4 und 12 Jahren ist es kaum möglich, zeitliche Unregelmäßigkeiten zu entdecken (Vgl. Drake, Jones & Baruch 2000, in Degé & Roden 2018, S. 155) • K. orientieren sich bei Tonwahrnehmungen zunächst an Helligkeitsdimensionen (Gruhn 2003, S. 49-50) • Zwischen 5 und 6 Jahren unterscheiden K. in Beurteilung der Schlusstöne nur zwischen diatonischen und nicht-diatonischen Tönen (Vgl. Maier-Karius & Schwarzer 2011, S. 179)

			• Zwischen 6 und 7 Jahren differenzieren K. auch zwischen den Tönen des Tonikadreiklangs und den übrigen diatonischen Tönen; Tonika wird als passendster Schlusston bevorzugt (Vgl. Maier-Karius & Schwarzer 2011, S. 179) • K. besitzen hohe rezeptive Grundlage für nachhaltige Beschäftigung mit komplexer Musik (Vgl. Hofmann 2011, S. 308)
C =	8 bis 10 Jahre	„ausgewählte Instrumente am Klang erkennen“	• K. im Alter von 5 bis 6 Jahren können bekannte Instrumentenklänge den jeweiligen Instrumenten zuordnen (Vgl. Moog 1968, S. 119) • K. im Alter zwischen 5 und 7 Jahren nach vorherigen Lernsequenzen in der Lage, Instrumente den richtigen Instrumentenfamilien zuzuordnen (Vgl. Schellberg 1998, S. 171)
Klasse 3-5			
D =	10 bis 12 Jahre	„Ensembleformen anhand des Klangeindrucks unterscheiden“	
Klasse 5-6			

Schlussfolgerung „Klangliche Merkmale unterscheiden“:

Hinsichtlich der Wahrnehmung von klanglichen Merkmalen, gibt es bezüglich altersspezifischer Kompetenzen in der empirischen Forschung deutliche Unterschiede. Diese werden in späteren Forschungen angepasst und entsprechen somit den geforderten Kompetenzen auf der Niveaustufe A-B. Während Kube, Zimmermann & Sechrest, Moog und Sloboda – Ende der 50er Jahre bis Anfang der 80er Jahre – die Auffassung vertraten, dass die Schüler*innen in dieser Altersspanne kein Harmoniegefühl besitzen und das Tonalitätsgefühl kaum entwickelt sei, kommen Zenatti, Dowling, Minkenberg, Trainor & Trehub sowie Schellberg zu anderweitigen Forschungsergebnissen. Anhand von Untersuchungen konnten sie feststellen, dass bereits bei Kindern ab 5 Jahren Ansätze des harmonischen Erlebens erkennbar sind und sehr wohl harmonische Unterscheidungen erfasst werden können. Mit den jüngeren Forschungserkenntnissen, welche ab Mitte der 80er Jahre allgemeinen Konsens gefunden haben, können die geforderten Kompetenzen auf der Niveaustufe A-B untermauert werden. Die Fähigkeit ausgewählte Instrumente am Klang zu erkennen (siehe Niveaustufe C), ist laut Forschungsergebnissen von Moog und Schellberg bereits ab 5 Jahren möglich und könnte demnach schon in der Niveaustufe A-B verortet werden. Hinsichtlich des Erkennens unterschiedlicher Ensembleformen, konnten in diesem Zusammenhang keine altersspezifischen Belege gefunden werden. Aufgrund der vorangegangen Kompetenzstufen, sollten die dafür benötigten Musikalischen Fähigkeiten jedoch am Ende der Grundschulzeit verfügbar sein, wodurch die Kompetenzstufe D gut zu bewältigen sein müsste.

5.2.1.3. Strukturen erkennen

Niveaustufe	~Alter	Kompetenzen	Empirische Belege
A – B = **SAPH**	5 bis 8 Jahre	„einfache Rhythmen und Melodien erfassen, Wiederholungen erkennen“	• K. im Alter von 5 Jahren bemerken regelrechte WH schon sehr gut (Vgl. Zimmerman & Sechrest, 1968) • K. orientieren sich bei Tonwahrnehmungen zunächst an Helligkeitsdimensionen (Gruhn 2003, S. 49-50) • Bis zum Alter von 6 Jahren werden Gesänge noch komplex-ganzheitlich erlebt (Vgl. Kube 1958, S. 77) • 7-8 Jahre: verbesserte Wahrnehmungsleistung, um Liedmelodie wiederzuerkennen; Liedtext dennoch Basis, um Liedmelodie wiedergeben zu können (Kube 1958, S. 77-78) • ab dem Alter von 5 ½ bis 6 Jahren sind Ansätze des harmonischen Erlebens – mit der Fähigkeit harmonische Unterscheidungen zu erkennen – beobachtbar (Minkenberg 1991, S. 263-265) • Zwischen 5 und 6 Jahren unterscheiden K. in Beurteilung der Schlusstöne nur zwischen diatonischen und nicht-diatonischen Tönen (Vgl. Maier-Karius & Schwarzer 2011, S. 179) • Zwischen 6 und 7 Jahren differenzieren K. auch zwischen den Tönen des Tonikadreiklangs und den übrigen diatonischen Tönen; Tonika wird als passendster Schlusston bevorzugt (Vgl. Maier-Karius & Schwarzer 2011, S. 179) • K. mit 6 Jahren besitzen ein implizites Wissen über die hierarchischen Strukturen der westlichen Tonmusik (Trainor & Trehub 1994, S. 125-131) • K. mit 5 Jahren besitzen implizites Schlüsselverstehen, aber keines bezüglich Harmonien (Trainor & Trehub 1994, S. 125-131) • K. mit 7 Jahren besitzen implizite Kenntnisse über beide Aspekte der musikalischen Struktur → Harmonieverletzungen entdeckbar (Trainor & Trehub 1994, S. 125-131) • K. zwischen 5 und 6 Jahren entwickeln ein Gefühl für die Tonalität; Veränderungen in Tonalität werden bemerkt (Vgl. Dowling 1985, S. 216-220) • Bei K. im Alter von 5 bis 6 Jahren vereinfacht sich der Wahrnehmungsprozess, wenn man rhythmische Strukturen in gleicher Tonhöhe vorführt (Zenatti 1981, S. 69-70) • Grundlage jeder rhythmischen Erfahrung und Darstellung = Bewegungen (Vgl. Gruhn 1998, S. 152) • K. verwenden beim Zählen keine abstrakten Einheiten, sondern Mengen konkreter Gegenstände/ Tätigkeiten (Vgl. Gruhn 1998, S. 154) • Formale Strukturen bereits früh erkennbar (Vgl. Hofmann 2011, S. 308)
C = **Klasse 3-5**	8 bis 10 Jahre	„mehrteilige musikalische Formen mitverfolgen“	• Beginnender Wandel: enaktive Kompetenz → reflektierenden Bewusstsein für Strukturen und Prinzipien, ab ca. 7 bis 8 Jahren (Sloboda 1985, S. 214) • K. im Alter von 8 bis 10 Jahren fähig, verschiedene Aspekte eines Reizes miteinander zu kombinieren und Gleiches zu erkennen (Vgl. Minkenberg 1991, S. 267) • K. im Alter von 9-10 Jahren bevorzugen Tonika als den für am geeignetsten klingenden Schlusston (Vgl. Maier-Karius & Schwarzer 2011, S. 179) • K. ab 8 Jahren haben Vorstellungen von tonalen Zusammenhängen zwischen den Stufen einer Tonleiter entwickelt und können Veränderungen in der Tonart sowie in der Größe melodischer Intervalle erkennen (Vgl. Dowling 1985, S. 220) • In dieser Altersspanne sollte die rhythmische Darstellung auf dem tonalen System basieren (Vgl. Zenatti 1981, S. 69-70)
D =	10 bis 12 Jahre	„musikalische Spannungsverläufe mitverfolgen und prägnante Klangereignisse lokalisieren“	• Atonales System ist für die Rhythmuserfassung hinderlich (Vgl. Zenatti 1981, S. 69-70) • K. ab 11 Jahren verwenden systematische Zählungen bei der Rhythmuswahrnehmung (Vgl. Pouthas 1996 in Gruhn 1998, S. 153-154)

Klasse 5-6	• Die Fähigkeit zwischen verschiedenen Tempi zu unterscheiden, verbessert sich bis zum Ende der Grundschulzeit (Vgl. Ellis 1992 in Degé & Roden 2018, S. 155) • K. im Alter zwischen 4 und 12 Jahren ist es kaum möglich, zeitliche Unregelmäßigkeiten zu entdecken (Vgl. Drake, Jones & Baruch 2000, in Degé & Roden 2018, S. 155)

Schlussfolgerung „Strukturen erkennen“:

Stellt man die hier vorliegende Niveaustufe A-B mit den anvisierten Kompetenzen in Vergleich zu den empirischen Belegen, so lässt sich diese gut mit den Forschungsergebnissen vereinbaren. Nach Hofmann ist das Erkennen formaler Strukturen schon sehr früh nachweisbar. Auch bezüglich des Erkennens von Wiederholungen, verweisen Zimmermann & Sechrest auf einen frühen Beginn dieser Musikalischen Fähigkeit. Sogar Ansätze des harmonischen Erlebens seien laut Minkenberg bereits in dieser Altersstufe erkennbar. Zudem entwickelt sich nach Dowling das Tonalitätsgefühl und implizite Kenntnisse über musikalische Strukturen sind nach Trainor & Trehub beweisbar. Die daran anknüpfende Niveaustufe C, auf welcher mehrteilige musikalische Formen mitverfolgt werden sollen, lässt sich anhand der empirischen Erkenntnisse dort sehr gut verorten. So setzt nach Sloboda das reflektierende Bewusstsein für Strukturen ein und verschiedene Reize eines Aspektes können laut Minkenberg miteinander kombiniert werden. Auch Ergebnisse von Dowling verweisen auf den Aspekt, dass nun Vorstellungen über tonale Zusammenhänge existent sind. Aufgrund der bisher aufgebauten Musikalischen Fähigkeiten, sollte es den Schüler*innen keine Schwierigkeiten bereiten, die Kompetenz der Niveaustufe D zu erlangen. Je nach Schwierigkeitsgrad des zugrundeliegenden Hörbeispiels, sollte dies auch schon wesentlich früher möglich sein.

5.2.1.4. Musik sprachlich deuten

Niveaustufe	~Alter	Kompetenzen	Empirische Belege
A – B = **SAPH**	5 bis 8 Jahre	„den Stimmungsgehalt von Musik beschreiben“	• K. orientieren sich bei Tonwahrnehmungen zunächst an Helligkeitsdimensionen (Gruhn 2003, S. 49-50) • Ab dem Alter von 6 bis 6 ½ Jahren sind konkrete Stimmungsauskünfte hinsichtlich der Musikwahrnehmung möglich (Vgl. Minkenberg 1991, S. 267) • Zwischen 5 und 6 Jahren unterscheiden K. in Beurteilung der Schlusstöne nur zwischen diatonischen und nicht-diatonischen Tönen (Vgl. Maier-Karius & Schwarzer 2011, S. 179) • Zwischen 6 und 7 Jahren differenzieren K. auch zwischen den Tönen des Tonikadreiklangs und den übrigen diatonischen Tönen; Tonika

			wird als passendster Schlusston bevorzugt (Vgl. Maier-Karius & Schwarzer 2011, S. 179) • K. im Alter von 6 bis 7 Jahren weisen bereits eine hohe Sensibilität für die Qualität von Harmonisierungen auf (Vgl. Zenatti 1981, S. 66) • Die Entwicklung der Präferenzen für Tonalität vs. Atonalität sowie für Konsonanz vs. Dissonanz ist bei K. ab 5 Jahren beobachtbar und steigt mit zunehmendem Alter an (Vgl. Zenatti 1981, S. 67-68) • Erleben der Klangwelt bei K. im Alter zwischen 5 und 6 Jahren durch starken Realitätsbezug gekennzeichnet (Vgl. Moog 1968, S. 118) • K. besitzen hohe rezeptive Grundlage für nachhaltige Beschäftigung mit komplexer Musik (Vgl. Hofmann 2011, S. 308) • Fähigkeit zur Differenzierung zwischen Ausdrucksstereotypen ist bei K. im Alter von 6 bis 7 Jahren schon stark entwickelt (Vgl. Hofmann 2011, S. 304) • K. besitzen weit entwickelte Fähigkeiten beim programmatischen Hören; Assoziationen in Bilder und Szenen übertragbar (Vgl. Hofmann 2011, S. 304)
C = **Klasse 3-5**	8 bis 10 Jahre	„die Wirkung von Musikstücken vergleichen“	• Beginnender Wandel: enaktive Kompetenz → reflektierenden Bewusstsein für Strukturen und Prinzipien, ab ca. 7 bis 8 Jahren (Sloboda 1985, S. 214) • Mit 9 Jahren steigt Fähigkeit Gleichheiten o. Unterschiede von Harmonien zu entdecken; insg. Verbesserung aller Wahrnehmungsleistungen (Vgl. Zimmerman & Sechrest, 1968) • K. im Alter von 8 bis 10 Jahren fähig, verschiedene Aspekte eines Reizes miteinander zu kombinieren und Gleiches zu erkennen (Vgl. Minkenberg 1991, S. 267) • Ab 8 Jahren differenzierteres Musikerleben aufgrund gereiften moralischen Empfindens (Vgl. Minkenberg 1991, S. 268) • K. im Alter von 9 bis 10 Jahren bevorzugen Tonika als den für am geeignetsten klingenden Schlusston (Vgl. Maier-Karius & Schwarzer 2011, S. 179)
D = **Klasse 5-6**	10 bis 12 Jahre	„musikalische Bezugnahmen auf Außermusikalisches beschreiben“	→siehe Hofmann Niveaustufe A-B

Schlussfolgerung „Musik sprachlich deuten“:

Nach Minkenberg und Zenatti sollten Kinder in der Niveaustufe A-B in der Lage sein, den Stimmungsgehalt von Musik zu beschreiben. Schüler*innen in dieser Altersspanne haben bereits eine hohe Sensibilität hinsichtlich der Qualität von Harmonisierungen und beginnen zunehmend, konkrete Aspekte zu differenzieren und eigene Präferenzen zu entwickeln. Das Erleben der Klangwelt ist nach Moog zu diesem Zeitpunkt zudem sehr realitätsbezogen. Auch die Erkenntnisse von Hofmann lassen die Kompetenzstufe sehr schlüssig erscheinen. Demnach ist ab dem Alter von 6 Jahren die Fähigkeit der Unterscheidung von Ausdrucksstereotypen schon hoch entwickelt. Dies trifft auch auf die Fähigkeiten im programmatischen Hören zu, wobei Assoziationen schon früh auf Bilder oder Szenen übertragen werden können. Darin liegt zunächst begründet, dass Kinder in der Niveaustufe D die geforderte Kompetenz bewältigen können. Andererseits

wäre hier zu überlegen, ob man diese nicht auch schon früher einbinden sollte. Die Kompetenz auf Niveaustufe C entspricht den Erkenntnissen insofern, dass nach Sloboda und Minkenberg eine Verbesserung der Wahrnehmungsleistung einsetzt und verschiedene Reizaspekte kombinierbar sind.

5.2.1.5. Musik künstlerisch deuten

Niveaustufe	~Alter	Kompetenzen	Empirische Belege
A – B = **SAPH**	5 bis 8 Jahre	„den Stimmungsgehalt von Musik beim Malen oder in Bewegungen aufgreifen“	• Erleben der Klangwelt bei K. im Alter zwischen 5 und 6 Jahren durch starken Realitätsbezug gekennzeichnet (Vgl. Moog 1968, S. 118) • Ab dem Alter von 6 bis 6 ½ Jahren sind konkrete Stimmungsauskünfte hinsichtlich der Musikwahrnehmung möglich (Vgl. Minkenberg 1991, S. 267) • Am Ende des 6. Lebensjahres ist die Zeit vorbei, in welcher ein K. auf musikalische Reize spontan mit repetierten, ganzkörperlich motorischen Reaktionsbewegungen antwortet (Vgl. Moog 1968, S. 110) • K. haben ausgeprägte Vorliebe für motorisch anregende Musik (Vgl. Motte-Haber 1985, S. 381) • Langsame Bewegungen sind für K. schwieriger, als schnelle Bewegungen (Vgl. Gruhn 2003, S. 51) • Klatschen zur Musik = häufigste Bewegungsform bei K. im Alter von 6 Jahren (Vgl. Moog 1968, S. 110) • Fähigkeit zur Differenzierung zwischen Ausdrucksstereotypen ist bei K. im Alter von 6 bis 7 Jahren schon stark entwickelt (Vgl. Hofmann 2011, S. 304) • K. besitzen weit entwickelte Fähigkeiten beim programmatischen Hören; Assoziationen in Bilder und Szenen übertragbar (Vgl. Hofmann 2011, S. 304)
C = **Klasse 3-5**	8 bis 10 Jahre	„durch Musik ausgelöste Assoziationen in Bildern oder Bewegungen ausdrücken“	• Ab 8 Jahren differenzierteres Musikerleben aufgrund gereiften moralischen Empfindens (Vgl. Minkenberg 1991, S. 268) • Große motorische Bewegungen (Bsp.: Tanz) sind im Vergleich zu kleinen motorischen Bewegungen (Bsp. Trommelschläge) deutlich schwieriger für K. (Vgl. Bruhn 2005, S. 99-100)
D = **Klasse 5-6**	10 bis 12 Jahre	„ein musikalisches Geschehen in einer Geschichte nacherzählen oder szenisch interpretieren“	→siehe Hofmann Niveaustufe A-B

Schlussfolgerung „Musik künstlerisch deuten“:

Die Kompetenz auf Niveaustufe A-B entspricht den erörterten empirischen Belegen in vollem Maße. Laut Erkenntnissen von Moog, ist das Erleben der Klangwelt in diesem Alter sehr realitätsbezogen und Minkenberg kommt zu dem Schluss, dass Stimmungsauskünfte über die Musikwahrnehmung ab dieser Altersspanne möglich sind.

Da nach Moog spontane ganzkörperliche Bewegungen zu der Musik in diesem Alter nachlassen, ist der Aspekt des Malens ein guter Weg, um auch die Schüler*innen anzusprechen, welche einen Stimmungsgehalt wahrnehmen, diesen aber nicht über ihre Bewegungen ausdrücken können. Die Untersuchungsergebnisse von Hofmann stützen die Niveaustufe A-B ebenso, da die Kinder schon weit entwickelte Hörfähigkeiten besitzen und den Stimmungsgehalt auf unterschiedliche Art und Weise ausdrücken können. Nach ihren Erkenntnissen wäre die geforderte Kompetenz auf Stufe C bereits schon in der Niveaustufe A-B möglich. Lediglich das ausgeprägtere moralische Empfinden in dieser Altersstufe (8 bis 10 Jahre), könnte nach Minkenberg für präzisere Ergebnisse ausschlaggebend sein. Zudem sei darauf hingewiesen, dass laut Gruhn langsame Bewegungen schwieriger sind als schnelle Bewegungen und dass, folgt man den Ansätzen von de la Motte-Haber, motorisch anregende Musik für die Bewegungsanimation von Kindern zielführender ist, als beruhigende Musik. Bezüglich der Niveaustufe D sei auf die Erkenntnisse von Hofmann hingewiesen, wobei die geforderte Kompetenz bereits in der Niveaustufe A-B möglich wäre.

5.2.2. Kompetenzbereich „Gestalten und aufführen“

Im Kompetenzbereich *Gestalten und aufführen* liegt der Fokus auf den eigenen musikalischen Aktivitäten. Die Schüler*innen sollen ihre Stimme und verschiedene Instrumente entdecken und durch körpereigene Bewegungen der Musik Ausdruck verleihen. Dabei werden sensorisch-motorische-, rhythmische und intonatorische Fähigkeiten geschult und Melodie- und Harmonievorstellungen entwickelt. Zudem geht es in diesem Kompetenzbereich um das Erfinden von Musik in Form von Improvisationen und Kompositionen. Die Schüler*innen sollen lernen, ihre musikpraktischen Fähigkeiten einzuschätzen, über musikalische Vorhaben nachzudenken, sich darüber auszutauschen und Entwicklungsschritte anzuvisieren, indem künstlerische Prozesse geplant und musikpraktische Arbeitsergebnisse präsentiert werden.[213]

5.2.2.1. Singen

Niveaustufe	~Alter	Kompetenzen	Empirische Belege oder Anmerkungen

[213] Vgl. Senatsverwaltung BJF 2015, S. 5-6.

A – B = **SAPH**	5 bis 8 Jahre	„ihre Stimme in Liedern, Sprechversen und Klanggeschichten einsetzen und einfache Melodien nachsingen“	• spannungslose Melodik (Vgl. Kube 1958, S. 69) • klangliche Seite eines Liedes noch nicht als eigenständiges Gebilde begreifbar (Vgl. Kube 1958, S. 67) • Tonhöhenbezug erfolgt überwiegend in Bezug auf die statischen Grunddreiklangstöne (Vgl. Kube 1958, S. 68) • Bis zum Alter von 6 Jahren werden Gesänge noch komplex-ganzheitlich erlebt (Vgl. Kube 1958, S. 77) • 7-8 Jahre: verbesserte Wahrnehmungsleistung um Liedmelodie wiederzuerkennen; Liedtext dennoch Basis, um Liedmelodie wiedergeben zu können (Kube 1958, S. 77-78) • Tonhöhenübernahme am einfachsten und präzisesten, wenn beide Stimmen ähnlich sind: Kind – Kind (Vgl. Kube 1958, S. 76 und Stadler Elmer 2015, S. 39) • K. übernehmen Anstimmtöne, die mit dem Schwebeton (5. Ton) beginnen am sichersten → wird wie melodische Gestalt der Rufterz am frühesten qualitativ empfunden (Kube 1958, S. 76) • K. singen von sich aus oft und relativ gut, wenn begrenzte Liederauswahl wiederholt gesungen wird → kindliche Eigenart zur Repetition bestimmter Erlebensweisen (Vgl. Moog 1968, S. 114) • K. haben bis zum 6. Lebensjahr kein ausgeprägtes Gefühl für Ton + Pausendauern → führt zu Taktverschiebungen (Vgl. Motte-Haaber 1985, S. 382) • K. zwischen 5 und 6 Jahren bevorzugen beim Singen stabile tonale Zentren (Vgl. Dowling 1985, S. 216) • 5-jährige K. benutzen in melodischen Bewegungen vorrangig steigende Sekundschritte (Vgl. Minkenberg 1991, S. 253) • 5-jährige K. besitzen Tonambitus bis zur None (Vgl. Minkenberg 1991, S. 254) • Mit 6 Jahren ist der Oktavraum größtenteils erschlossen (Vgl. Minkenberg 1991, S. 254) • Ungeübte Sänger*innen besitzen in der 1. Klasse einen Tonumfang von 5 Tönen (Vgl. Oerter & Bruhn 2005, S. 574) • In den ersten Grundschuljahren ist es sinnlos, zweistimmige Lieder/ Kanons zu erarbeiten (Vgl. Oerter & Bruhn 2005, S. 574) • K. im Alter von 6 bis 7 Jahren besitzen noch kein stabiles Tonalitätskonzept (Vgl. Oerter & Bruhn 2005, S. 574)
C = **Klasse 3-5**	8 bis 10 Jahre	„ausgewählte Lieder und Kanons melodisch und rhythmisch sicher singen“	• Ab ca. 9 Jahren wird die melodische Gestalt als etwas Selbstständiges begriffen (Vgl. Kube 1958, S. 78) • Zwischen 8 bis 9 Jahren, können K. nach dem Maßstab Erwachsener sauber singen (Vgl. Dowling 1985, S. 217) • Mit 10 Jahren sind fallende und steigende Terzen, Quarten und Quinten sicher singbar (Vgl. Minkenberg 1991, S.253-254) • Gesänge vergleichbar mit denen von Erwachsenen (Vgl. Minkenberg 1991, S. 254)
D = **Klasse 5-6**	10 bis 12 Jahre	„auf ein vielfältiges Repertoire an Liedern, Songs und Kanons zurückgreifen“	• Zwischen 10 und 11 Jahren: gefestigtes Tonalitätsgefühl (Vgl. Kube 1958, S. 73) • Selbstständiges Transponieren gelingt in der Regel erst zwischen dem 10. und 11. Lebensjahr (Kube 1958, S. 76-77)

Schlussfolgerung „Singen“:

Das anvisierte Kompetenzziel auf der Niveaustufe A-B, wofür die Schüler*innen in der Lage sein sollen, ihre Stimme einzusetzen und einfach Melodien nachzusingen, scheint angemessen. Nach Bruhn & Oerter besitzen Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren noch kein

stabiles Tonalitätskonzept, weswegen es nicht zielführend erscheint, auf dieser Niveaustufe zweistimmige Werke erarbeiten zu wollen. Während die genannten Autoren die Annahme vertreten, dass in der ersten Klasse beim Singen ein Tonumfang von 5 Tönen besteht, so geht Minkenberg ein Jahrzehnt zuvor, von einem wesentlich höheren Stimmumfang, bis hin zu einer None, aus. Motte-Haber fügt hinzu, dass in diesem Alter auch noch oft Taktverschiebungen auftreten, da noch kein ausgeprägtes Gefühl für Ton- und Pausendauern existiert. Zudem heben Kube und Stadler Elmer hervor, dass die Tonabnahme am einfachsten sei, wenn die Stimmen ähnlich sind. Die Niveaustufe C, in welcher die Lieder melodisch und rhythmisch sicher gesungen werden sollen, deckt sich mit empirischen Belegen insofern, dass nach Dowling und Minkenberg die Qualität der Gesänge von Schüler*innen nun mit der von Erwachsenen vergleichbar ist. Dies ist darüber hinaus nach Moog auch schon früher möglich, wenn eine begrenzte Liederauswahl wiederholt gesungen wird und die kindliche Eigenart zur Repetition bestimmter Erlebensweisen gefördert wird. Dieser Aspekt entscheidet dann überwiegend auch über die geforderte Kompetenz auf Niveaustufe D. Dazu verhilft zudem das gefestigte Tonalitätsgefühl, welches zum Ende der Grundschulzeit, laut Kube, zunehmend ein eigenständiges Transponieren ermöglicht.

5.2.2.2. Instrumente spielen

Niveaustufe	~Alter	Kompetenzen	Empirische Belege
A – B = **SAPH**	5 bis 8 Jahre	„auf verschiedenen Instrumenten Klänge erzeugen und einfache Rhythmen spielen“	• K. haben bis zum 6. Lebensjahr kein ausgeprägtes Gefühl für Ton- und Pausendauern → führt zu Taktverschiebungen (Vgl. Motte-Haber 1985, S. 382) • Sprunghafte Entwicklung rhythmischer Fähigkeiten im Alter von 5 ½ bis 6 Jahren: K. in der Lage längere Rhythmen, Rhythmen mit 3 verschiedenen Längen sowie synkopische Rhythmen nachzuklatschen; festes Metrum über längeren Zeitraum durchhaltbar (Vgl. Minkenberg 1991, S. 262) • K. im Alter von 5 Jahren können klangliche und metrische Strukturen verwenden, ohne ein reflektierendes Bewusstsein über diese zu haben = enaktive Kompetenz (Vgl. Sloboda 1985, S. 214-215) • K. welche sich viel bewegen und sportlich aktiv sind, agieren geschickter in rhythmischen Aufgabenstellungen= positiver Transfereffekt (Vgl. Bruhn 1995, S. 21) • Rhythmusausführung steht im engen Zusammenhang mit der Rhythmuswahrnehmung (Vgl. Bruhn 1995, S. 22) • K. im Alter von 5 Jahren können einfache Rhythmen mitklatschen; komplexere Rhythmen benötigen Textbindung (Vgl. Davidson & Colley 1987 in Bruhn 1995, S. 22) • K. im Alter von 7 Jahren können komplexe Rhythmen ohne Textgrundlage klatschen (Vgl. Davidson & Colley 1987 in Bruhn 1995, S. 22) • Grundlage jeder rhythmischen Erfahrung und Darstellung = Bewegungen (Vgl. Gruhn 1998, S. 152)

			• K. verwenden beim Zählen keine abstrakten Einheiten, sondern Mengen konkreter Gegenstände/ Tätigkeiten (Vgl. Gruhn 1998, S. 154)
C =	8 bis 10 Jahre	„im Ensemble einfache Melodien und Begleitmuster spielen und das Tempo halten“	• K. benutzen noch nicht das Zählen, um Pausen auszuhalten, oder den Einsatz zu finden (Vgl. Gruhn 2003, S. 51)
Klasse 3-5			
D =	10 bis 12 Jahre	„an verschiedenen Instrumenten sicher agieren und Spielanweisungen umsetzen“	• K. ab 11 Jahren verwenden systematische Zählungen bei der Rhythmuswahrnehmung (Vgl. Pouthas 1996 in Gruhn 1998, S. 153-154)
Klasse 5-6			

Schlussfolgerung „Instrumente spielen“:

Bezüglich des vorliegenden Kompetenzbereichs „Instrumente spielen“ kann aus den empirischen Belegen lediglich die Entwicklung der rhythmischen Fähigkeiten erläutert werden. Diese sind unter anderem grundlegend für die hier geforderten Kompetenzen, um sicher auf einem Instrument spielen zu können. Die Kompetenz auf der Niveaustufe A-B sollte für die Schüler*innen in der Regel keine Probleme darstellen. So können nach Davidson & Colley bereits Kinder im Alter von 5 Jahren einfache Rhythmen mitklatschen. Nach Ergebnissen von Minkenberg sind ab 5 ½ Jahren auch schon komplexere Rhythmen (Auflistung siehe Tabelle) möglich. Diese seien laut Davidson & Colley auch schon zu Schulanfang möglich, bedürfen aber bis zum Alter von 7 Jahren einer textlichen Bindung. Wichtig ist zudem der Verweis von de la Motte-Haber, dass bis zum 6. Lebensjahr kein ausgeprägtes Gefühl für Ton- und Pausendauern existiert. Taktverschiebungen sind im Instrumentalspiel in dieser Altersklasse demnach nicht vermeidbar. Bezogen auf die Niveaustufe C sei darauf verwiesen, dass nach Gruhn immer noch nicht das Zählen genutzt wird, um während des Spielens den Einsatz zu finden oder Pausen auszuhalten. So ist es nicht verwunderlich, wenn bezüglich der geforderten Kompetenz nach wie vor Tempoverschiebungen auftreten. Systematische Zählungen sind laut Pouthas erst ab einem Alter von 11 Jahren beobachtbar, weswegen die geforderte Kompetenz auf der Niveaustufe D, bezogen auf den Aspekt der Umsetzung von Spielanweisungen, gut realisierbar sein sollte.

5.2.2.3. Musik erfinden

Niveaustufe	~Alter	Kompetenzen	Empirische Belege
A – B = **SAPH**	5 bis 8 Jahre	„mit Tönen, Klängen und Geräuschen experimentieren“	• K. im Alter von 5 Jahren können klangliche und metrische Strukturen verwenden, ohne ein reflektierendes Bewusstsein über diese zu haben = enaktive Kompetenz (Vgl. Sloboda 1985, S. 214-215)
C = **Klasse 3-5**	8 bis 10 Jahre	„kurze Klangverläufe improvisieren und dabei auf die Impulse anderer reagieren“	• Ab ca. 9 Jahren wird die melodische Gestalt als etwas Selbstständiges begriffen (Vgl. Kube 1958, S. 78) • K. benutzen noch nicht das Zählen, um Pausen auszuhalten, oder den Einsatz zu finden (Vgl. Gruhn 2003, S. 51)
D = **Klasse 5-6**	10 bis 12 Jahre	„kurze Klangverläufe erfinden und mit eigenen Zeichen festhalten“	• Bereits im Alter von 7 bis 8 Jahren, gelingen K. erste Rhythmusdarstellungen (Vgl. Krepcik 2012, S. 94) • Bei Rhythmusverschriftlichungen orientieren sich K. im Alter von 6 bis 10 Jahren gestalthaft eher an globalen Mustern und weisen diskrete Zeichen zu, die u.U. innerhalb eines Stücks auch variieren können (Vgl. Bamberger 2013 in Degé & Roden 2018, S. 155) • K. im Alter von 10-12 Jahren weisen gleichen Tondauern durchgehend gleiche Zeichen zu; K. richten diese nun an relativen- und auf ein zugrundeliegendes Metrum bezogenen Tondauern aus (Bamberger 2013 in Degé & Roden 2018, S. 155)

Schlussfolgerung „Musik erfinden“:

Zusammenfassend kann man hinsichtlich des Kompetenzbereichs „Musik erfinden“ feststellen, dass sich die Niveaustufen aus musikpsychologischer Sicht sehr gut fundieren lassen. Der experimentelle Einstieg in Niveaustufe A-B entspricht nach Sloboda dem enaktiven Kompetenzstand der Schüler*innen. Sie sind in der Lage sich musikalisch auszudrücken, können ihr Handeln und Tun jedoch noch nicht reflektieren. Somit können die Schüler*innen sich klanglich und metrisch ausdrücken, ohne dass sie auf bestehende Regeln achten. Bei Betrachtung der Niveaustufe C, bezüglich des Improvisierens von kurzen Klangverläufen, lässt sich auf die Erkenntnisse von Kube verweisen, wonach ab dieser Altersstufe die melodische Gestalt als etwas Eigenes begriffen wird. Auch die Kompetenz, dabei auf Impulse anderer zu reagieren, ist sehr schlüssig, da die Kinder laut Gruhn nach wie vor noch nicht das Zählen verwenden, um Pausen einzuhalten oder Einsätze zu finden. Die geforderten Kompetenzen auf Niveaustufe D sind aus musikpsychologischer Perspektive schon viel früher erlern- und durchführbar. Bereits zu Schuleintritt sind die Kinder laut Krepcik in der Lage, anhand von eigens ausgedachten

Zeichen, ihre Klangverläufe auf ikonischer oder prä-figuraler Ebene zu verschriftlichen. Mit 7 oder 8 Jahren gelingt i.d.R. dann die erste Darstellung des Rhythmus. Einzig der Aspekt, dass die Verschriftlichungen für die Leser*innen mit steigendem Alter besser nachvollziehbar sind, lässt sich in der entsprechenden Alterskategorie verorten, da nach Bamberger die Zeichen nun konkreter zugeordnet werden und auf das zugrundeliegende Metrum angepasst werden können.

5.2.2.4. Proben und präsentieren

Niveaustufe	~Alter	Kompetenzen	Empirische Belege
A – B = **SAPH**	5 bis 8 Jahre	„sich in gemeinsamen Musiziersituationen an vereinbarte Regeln halten“	• Erwerb musikalischer Regeln = langer, schrittweiser Lernprozess (Vgl. Stadler Elmer 2015, S. 86) • Regeln sollten nicht zu eng gefasst werden, damit die produktiven Möglichkeiten der K. nicht unterdrückt werden (Vgl. Stadler Elmer 2015, S. 84) • Wie streng musikalische Regeln eingehalten werden müssen ist abhängig von der Beabsichtigung, der sozialen Situation und dem Erfahrungshintergrund (Vgl. Stadler Elmer 2015, S. 86)
C = **Klasse 3-5**	8 bis 10 Jahre	„unter Anleitung musizieren, Vorschläge aufgreifen und umsetzen“	
D = **Klasse 5-6**	10 bis 12 Jahre	„beim Proben und Präsentieren von Musik Aufgaben verlässlich übernehmen und verantwortungsvoll zum Gelingen beitragen“	

Schlussfolgerung „Proben und präsentieren“:

Bezüglich des vorliegenden Kompetenzbereichs ist festzuhalten, dass nach Stadler Elmer der Regelerwerb einem schrittweisen Lernprozess unterliegt. Wie eng musikalische Regeln definiert werden können, ohne die Produktivität der Kinder einzuschränken, hängt von der jeweiligen Situation ab. Da Kinder in der Regel zu Schuleintritt noch ganz am Anfang des Aufbaus musikalischer Regeln stehen, wäre es eventuell sinnvoller, die geforderte Kompetenz von der Niveaustufe A-B auf die Niveaustufe C umzudisponieren, um ein zufriedenstellenderes Ergebnis auf Lehrer*innen- und Schüler*innen-Seite zu erzielen.

5.2.2.5. Sich bewegen und tanzen

Niveaustufe	~Alter	Kompetenzen	Empirische Belege
A – B = **SAPH**	5 bis 8 Jahre	„sich frei zur Musik bewegen und einfache Bewegungen imitieren“	• Tanz und Bewegung zu Musik = wichtige Form des Musikerlebens (Vgl. Minkenberg 1991, S. 258) • Audio-motorische Verbindung hat hohe Bedeutung für musikalische Lernprozesse (Vgl. Gruhn & Schellberg 2014, S. 152) • Sensomotorischer Zugang zur Musik wird ermöglicht (Vgl. Gruhn & Schellberg 2014, S. 164) • Grundlage jeder rhythmischen Erfahrung und Darstellung = Bewegungen (Vgl. Gruhn 1998, S. 152) • Rhythmusausführung steht im engen Zusammenhang mit der Rhythmuswahrnehmung (Vgl. Bruhn 1995, S. 22) • K. welche sich viel bewegen und sportlich aktiv sind, agieren geschickter in rhythmischen Aufgabenstellungen = positiver Transfereffekt (Vgl. Bruhn 1995, S. 21) • K. haben ausgeprägte Vorliebe für motorisch anregende Musik (Vgl. Motte-Haber 1985, S. 381) • Am Ende des 6. Lebensjahres ist die Zeit vorbei, in welcher ein K. auf musikalische Reize spontan mit repetierten, ganzkörperlich motorischen Reaktionsbewegungen antwortet (Vgl. Moog 1968, S. 110) • Klatschen zur Musik = häufigste Bewegungsform bei K. im Alter von 6 Jahren (Vgl. Moog 1968, S. 110) • Langsame Bewegungen sind für K. schwieriger, als schnelle Bewegungen (Vgl. Gruhn 2003, S. 51) • Erhebliche Fortschritte in der Entwicklung zeitlicher Koordination von Bewegung und Musik zwischen 5 und 6 Jahren (Vgl. Moog 1968, S. 112) • K. im ersten Schuljahr sind kaum dazu in der Lage, einheitliche kleine Bewegungen synchron zur Musik auszuführen (Vgl. Shuter-Dyson 1982 in Bruhn 2005, S. 99-100) • K. bis 8/ 9 Jahren: -führen ihre Bewegungen unabhängig vom Takt der Melodie aus -orientieren sich am Liedtext, nicht am Taktgerüst -Melodie- und Schrittbewegungen laufen im freien Rhythmus nebeneinander her -noch nicht möglich Gleichschritt aufzunehmen -kein ausgeprägtes musikalisches Taktempfinden (Vgl. Kube 1958, S. 84-85) • Mit steigendem Alter entwickelt sich die Fähigkeit, Bewegungen in Einklang mit dem musikalischen Rhythmus zu bringen (Vgl. Zenatti 1981, S. 69-70) • Koordination von Bewegung und Musik gelingt bei selbst ausgeführten Gesängen besser, als bei gehörter Musik (Vgl. Moog 1968, S. 112) • Durch stetige Wiederholungen von Bewegungssequenzen wird Koordination, Tempo, Flüssigkeit der Bewegungen erweitert → schrittweise Anpassung des Metrums an die Musik (Vgl. Gruhn & Schellberg 2014, S. 164)
C = **Klasse 3-5**	8 bis 10 Jahre	„Bewegungen erfinden, kombinieren und auf die Musik abstimmen“	• K. im Alter von 8 bis 10 Jahren fähig, verschiedene Aspekte eines Reizes miteinander zu kombinieren (Vgl. Minkenberg 1991, S. 267) • Ab 9 Jahren: -Melodie- und Schrittbewegungen werden aufeinander abgestimmt (ausgeprägtere qualitative Gehörsfähigkeit) -melodisch-rhythmische Gestaltungen werden als eigenständige, unabhängige Formgebilde begriffen -K. in der Lage, musikalischen Rhythmus den Taktgegebenheiten anzupassen (Vgl. Kube 1958, S. 84-86)

D =	10 bis 12 Jahre	„verschiedene Tänze in der Gruppe aufführen“	• Große motorische Bewegungen (Bsp.: Tanz) sind im Vergleich zu kleinen motorischen Bewegungen (Bsp. Trommelschläge) deutlich schwieriger für K. (Vgl. Bruhn 2005, S. 99-100)

Klasse 5-6

Schlussfolgerung „Sich bewegen und tanzen“:

Es lässt sich feststellen, dass die Kompetenzen im Bereich „Sich bewegen und tanzen“ entsprechend ihrer jeweiligen Niveaustufe im Rahmenlehrplan, in der tabellarischen Gegenüberstellung zu den empirischen Belegen, musikpsychologisch sehr gut gestützt werden können. Nach Belegen von Minkenberg, Gruhn und Schellberg, stellen Tanzen und Bewegungen zur Musik eine wichtige Form des Musikerlebens dar und bilden die Grundlage für die Rhythmuswahrnehmung. Die audio-motorische Verbindung hat einen hohen Stellenwert im musikalischen Lernprozess und ermöglicht einen sensomotorischen Zugang. Da Kinder zum Schuleintritt in der Niveaustufe A-B laut Kube, Shuter-Dyson sowie Gruhn & Schellberg kaum in der Lage sind, ihre Bewegungen synchron zur Musik auszuführen, entspricht die geforderte Kompetenz einer freien Bewegung dem Entwicklungsstand der Schüler*innen in dieser Altersstufe. Die Tatsache, dass in Niveaustufe C die Bewegungen besser auf die Musik abgestimmt werden sollen, passt zu den Erkenntnissen von Kube, Minkenberg und Zenatti. Da laut Bruhn große motorische Bewegungen wesentlich schwieriger für Kinder sind, ist es zutreffend, dass die geforderte Kompetenz auf Niveaustufe D, verschiedene Tänze auszuführen, erst gegen Ende der Grundschulzeit eine zunehmende Beachtung findet.

5.3. Schlussbetrachtung

Abschließend ist zu erwähnen, dass die Niveaustufen überwiegend gut musikpsychologisch fundiert werden können und dem jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler*innen entsprechen. An einigen Stellen wäre ein höher angesetztes Niveau, aufgrund bereits bestehender Musikalischer Fähigkeiten, denkbar. So liegt die Tendenz in der Beurteilung der Niveaustufen eher in einer Unterforderung der Schüler*innen. Um die Tabelle in Gänze füllen zu können, bedarf es jedoch weiterer Themenausweitungen, insbesondere bezüglich musikalischer Präferenzen, Ensemblearbeit, Instrumentalspiel sowie musikalischen Präsentationen, speziell bezüglich szenischer Interpretationen. Dies hat die vorliegende Untersuchung aus Kapazitätsgründen leider nicht abdecken können.

Zudem könnten in den jeweiligen Teilbereichen weitere Erkenntnisse herangezogen werden. Die gewonnen Ergebnisse liefern aufschlussreiche Aspekte, die zum Verstehen der jeweiligen Niveaustufen beitragen können. Dabei konnten lediglich Auszüge wichtiger Forschungsarbeiten berücksichtigt werden. Zum Teil wurden ältere Forschungsergebnisse durch jüngere Forschungsergebnisse widerlegt, beziehungsweise auf die heutige Zeit, durch vollzogene Wandel und epochal prägende Einflüsse, wie zum Beispiel: Medienkonsum, angepasst. Zudem sind einige wichtige Erkenntnisse zutage gekommen, welche nicht explizit auf das Verstehen der Kompetenzen gerichtet sind, aber dennoch Hinweise für die Arbeit mit Schüler*innen geben und als wichtiges Hintergrundwissen fungieren. Interessant ist hierbei der Versuch der Zuordnung der drei großen Phasen des Erwerbs von Spielregeln und Konventionen[214] von Stadler Elmer. Obwohl diese von der Autorin nicht altersspezifisch zugeordnet wurden, lassen sich die Phasen anhand der herausgesuchten Erkenntnisse im Groben wie folgt den Niveaustufen zuordnen. So ist das Stadium der *Präkonventionellen Phase* auf die Niveaustufe A-B, die *Konventionelle Phase* auf die Niveaustufe C und die *Postkonventionelle Phase* in der Niveaustufe D erkennbar. Zum Schuleintritt verfügen die Kinder bereits über ein breites Spektrum Musikalischer Fähigkeiten, welche nicht unterschätzt werden dürfen. Im Laufe der Grundschulzeit setzt in allen untersuchten Kompetenzbereichen eine stetige Verbesserung im Fähigkeitserwerb, einhergehend mit verbesserten Wahrnehmungsleistungen, ein. Auffällig ist, dass gegen Ende der Grundschulzeit, in der Niveaustufe D, die wenigsten wissenschaftlichen Erkenntnisse vorliegen. Es ist fraglich, ob die aufgeführten empirischen Belege – obwohl sie in zahlreichen Handbüchern auch noch rund um das 21. Jahrhundert zitiert werden – auch heute noch einen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit haben, oder ob erneute Forschungen anhand altbewährter Methoden andere Ergebnisse hervorbringen würden. Im vorangegangenen Kapitel dieser Arbeit wurden verschiedene wissenschaftliche Ansätze in Betracht gezogen. Die immense Wichtigkeit empirischer Forschungen für die Arbeit in der Schule tritt deutlich hervor. Ausblickend sollte deshalb darauf plädiert werden, musikpsychologische Erkenntnisse stärker in die Schulpraxis und in die Ausbildung von Lehrkräften zu integrieren.

[214] Vergleich hierzu im Kapitel 2.1.7. *Erwerb von Spielregeln und Konventionen*

6. Fazit

In dieser Masterarbeit wurde untersucht, wie sich die Niveaustufen im Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg im Fach Musik auf musikpsychologischer Ebene fundieren lassen. Aus der Literaturrecherche geht hervor, dass die Musikpsychologie, als junge Teildisziplin der Psychologie, in großer Interdisziplinarität auf Musik bezogenes Erleben und Verhalten erforscht. Diese immense thematische Spannweite, bestehend aus diversen Perspektiven, stellt ein enormes Problem dar, da sich aufgrund dessen insgesamt scheinbar nur sehr wenige Forscher*innen – speziell in Deutschland – an das spezifische Gebiet exhaustiv heranwagt haben.

Die Entwicklungspsychologie vertritt heutzutage die Auffassung, dass Veränderungen einem kontinuierlichen Prozess unterliegen und nicht nach dem Lebensalter kategorisiert werden können. Eine Einteilung erfolgt in einzelne Entwicklungsphasen, bei welchen die Altersangaben nur als grobe Richtwerte zu verstehen sind. Die Zeit des Grundschulalters wird in der Phase der mittleren Kindheit verortet. Es zeigt sich, dass die Erforschung der Musikalischen Entwicklung im engen Zusammenhang mit den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie steht. Musikalische Entwicklungsprozesse unterliegen einer Vielzahl von Einflüssen, weswegen kein allgemeiner Entwicklungsverlauf der Musikalischen Entwicklung getestet werden kann. Sie vollzieht sich über die gesamte Lebensspanne und lässt sich zum einen auf die Form der *Enkulturation* und zum anderen auf das *musikalische Training* zurückführen. Für das Thema ist es von hoher Bedeutung, auch allgemeine Entwicklungsaspekte zu studieren, da diese maßgeblich am Erwerb Musikalischer Fähigkeiten beteiligt sind und sich darüber hinaus gegenseitig bedingen.

Grundlage für das Musikalische Lernen ist der Aufbau von mentalen Repräsentationen, die sogenannte *Audiation*. Es existieren zahlreiche Forschungsarbeiten, welche anhand von Beobachtungen, gezielten Untersuchungen oder Experimenten versuchen, eine objektive Sicht auf die kindlich Musikalische Entwicklung zu erlangen. Diese werden jedoch zunehmend kritisch auf ihre Objektivität und Reliabilität hin betrachtet.

Zu Beginn des Schuleintritts verfügen Kinder zumeist über ein hohes implizites musikalisches Wissen, welches von den Lehrkräften richtig verstanden und gezielt gefördert werden muss. Dafür ist es unerlässlich, den Prozess der Entwicklung Musikalischer Fähigkeiten zu kennen. Die geringe deutsche Forschungsaktivität in

diesem Themenkomplex im Laufe des 20. Jahrhunderts, strebt seit Beginn des 21. Jahrhunderts im Allgemeinen eine vielversprechende positive Wende an. Die herausgearbeiteten didaktischen Konzeptionen der 1970er Jahre hingegen, welche einem Wissenschaftsbezug unterlagen, haben nicht den gewünschten Transfer in die Schule geschafft. Der aktuelle Rahmenlehrplan Musik kommt den Entwicklungsständen der Schüler*innen sehr zugute, sofern man die verschiedenen Kompetenzbereiche, wie verlangt, miteinander verknüpft und nicht gesondert abarbeitet. Die Musikalische Kompetenz und das genuin Musikalische Lernen können nur im Zusammenspiel der drei Kompetenzbereiche resultieren, da sie unmittelbar miteinander verflochten sind und sich gegenseitig beeinflussen.

Es zeigt sich, dass zahlreiche altersspezifische Verweise aus empirischen Forschungen existieren, welche musikspezifische Tätigkeiten auf einer bestimmten Altersstufe oder Altersspanne verorten, wobei der Transfer auf den Schulkontext selten gegeben ist.

Die vergleichende Analyse, bezüglich zu erwartender altersspezifischer Fähigkeiten bei Kindern im Grundschulalter, hat viele Erkenntnisse hervorgebracht, die für das Verstehen von Schüler*innen und deren Schulleistungen von hoher Bedeutung sind. Der Versuch der Gegenüberstellung von empirischen Belegen und den Niveaustufen des Rahmenlehrplans mit ungefähren Altersbezügen, hat keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit. Dennoch liefert es einige Anhaltspunkte für ein kritisches Nach- und ggf. Umdenken auf vielerlei Ebenen. In den neueren Forschungsveröffentlichungen ist man im Vergleich zu den Arbeiten des 20. Jahrhunderts zumeist von konkreten altersspezifischen Angaben weggekommen. In diesem Aspekt liegt begründet, warum in der vorliegenden Arbeit auch auf ältere Forschungsergebnisse verwiesen wurde. Diese sind indes aber nicht grundlegend überholt, sondern werden auch in verschiedenen Werken des 21. Jahrhunderts reichlich zitiert, beziehungsweise als Grundlage für weitere Ausführungen genutzt. Der allgemeingültige Konsens, in Anlehnung an die allgemeine- und auch musikspezifische Entwicklungspsychologie, verweist darauf, dass es nicht möglich sei, musikspezifische Fähigkeiten auf ein konkretes Lebensalter zu richten. Nach näherer Auseinandersetzung mit diesem Themengebiet ist dies nachvollziehbar, eine etwaige Einteilung nach Lebensalter erscheint aber dennoch sinnvoll. Angelehnt an die geforderten Kompetenzen im Rahmenlehrplan lässt sich aus musikpsychologischer Sicht schließen, dass die Schüler*innen eher unter- als überfordert werden. Zu Schulbeginn existieren bereits zahlreiche ausgeprägte Musikalische Fähigkeiten. Diese sind zumeist

aber nicht so explizit fassbar, wie bei Erwachsenen, sondern unterliegen noch dem Stand des impliziten Wissens über musikalische Aspekte. So kamen aufgrund der Analyse wichtige Hinweise zum Vorschein, welche die Arbeit mit Kindern enorm bereichern. Daher ist es ratsam und meines Erachtens unabdinglich, die Musikpsychologie stärker in die Musiklehrer*innen-Ausbildung zu integrieren und komprimierte Handreichungen zu entwickeln, um ein dem Alter entsprechendes musikpädagogisches Interagieren mit den Schüler*innen gewährleisten zu können.

Ausblickend wäre es meiner Meinung nach sinnvoll, ältere Forschungsuntersuchungen zu konkreten Wahrnehmungsleistungen in einem überholten Forschungsdesign erneut in die aktuelle Forschungsarbeit aufzunehmen und hinsichtlich etwaiger Altersspannen einzuordnen. Auffallend war, dass die Altersspanne der Mittleren Kindheit wesentlich seltener in der Primär- und Sekundärliteratur analysiert wurde, als andere Lebenszeitspannen. Insbesondere die letzten Grundschuljahre, Klasse 5 bis 6, werden dabei selten beleuchtet. Es mag stimmen, dass die gesammelten oder noch zu sammelnden Erkenntnisse keinen allgemeingültigen Anspruch auf Richtigkeit haben. Dennoch halte ich es für ausgesprochen wichtig und wegweisend, hinsichtlich einer professionellen Lehrtätigkeit im musischen Bereich sowie für ein allgemein besseres Verständnis bezüglich der Wahrnehmungs- und Produktionsleistungen von Schüler*innen, Lehrer*innen Richtwerte an die Hand zu geben. Es liegen zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten vor, der konkrete Transfer auf die Schule fehlt jedoch oft. Die Erkenntnisse, die sich aus der Auseinandersetzung mit diesem Thema herauskristallisiert haben, halte ich für die Lehrer*innen-Ausbildung für unerlässlich. Die Disziplin der Musikpsychologie sollte hierbei einen wesentlich höheren Stellenwert einnehmen und als eigenständiges Modul im Studienverlaufsplan eingeführt werden, da dies die Grundlage für professionelles Handeln und einen optimierten, subjektorientierten Musikunterricht ist. Hierbei sollte besonders eine Verknüpfung zur Musikpädagogik hergestellt werden. Die wenigen Stunden, die das Fach Musik in einer regulären Schulwoche einnimmt, sind für eine zielführende umfassende Musikalische Entwicklung zu gering. So hängt die Entwicklung Musikalischer Fähigkeiten, mit dem geringen Stellenwert in der Schule, in starkem Maße von der außerschulischen Förderung ab.

7. Literaturverzeichnis

Abel-Struth, Sigrid und Groeben, Ulrich: *Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes. Frankfurter Hörversuche mit 5-7jährigen Kindern und Literaturbericht* (=Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 15) Mainz u. a. (Schott) 1979.

Bruhn, Herbert und Rösing, Helmut: „Musikpsychologie für die Schule", in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen in Zusammenarbeit mit Herbert Bruhn und Helmut Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie in der Schule* (=Forum Musikpädagogik, Bd. 15), Akademiebericht Nr. 273, Augsburg (Wißner) 1995, S. 9-11.

Bruhn, Herbert: „Entwicklung musikalischer Fähigkeiten", in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen in Zusammenarbeit mit Herbert Bruhn und Helmut Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie in der Schule* (=*Forum Musikpädagogik*, Bd. 15), Akademiebericht Nr. 273, Augsburg (Wißner) 1995, S. 13-27.

Bruhn, Herbert: „Entwicklung von Rhythmus und Timing", in: Rolf Oerter und Thomas H. Stoffer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie* (= *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 2), Göttingen (Hogrefe) 2005, S. 89-121.

Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner und Nimczik, Ortwin: „Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule", in: *Diskussion Musikpädagogik* 19 (2003), S. 26-39.

Dartsch, Michael: *Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*, Wiesbaden (Breitkopf & Härtel) 2014.

Degé, Franziska und Roden, Ingo: „Entwicklung musikalischer Fähigkeiten: Kindergarten und Grundschule", in: Andreas C. Lehmann und Reinhard Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie,* Bern (Hogrefe) 2018, S. 151-179.

Dowling, Jay W.: „Entwicklung von Melodie-Erkennen und Melodie-Produktion", in: Herbert Bruhn, Rolf Oerter und Helmut Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München (Urban& Schwarzenberg) 1985, S. 216-222.

Evers, Stefan: „Hirnphysiologische Grundlagen der Musikwahrnehmung“, in: Helga de la Motte-Haber und Günther Rötter (Hrsg.) *Musikpsychologie* (=Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3) Laaber (Laaber) 2005, S. 40-55.

Gembris, Heiner: „Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung“, in: Helga de la Motte-Haber (Hrsg.) *Psychologische Grundlagen des Musiklernens* (=*Handbuch der Musikpädagogik*, Bd. 4) Kassel (Bärenreiter) 1987, S. 116.-185.

Gembris, Heiner: „Zum Stand der Erforschung musikalischer Begabung und Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts. Ergebnisse – Fragen – Perspektiven“, in: Mechthild von Schoenbeck (Hrsg.), *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*, Essen (Die Blaue Eule) 1998, S. 9-26.

Gembris, Heiner: „Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten“, in: Helga de la Motte-Haber und Günther Rötter (Hrsg.) *Musikpsychologie* (=Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3) Laaber (Laaber) 2005, S. 394-456.

Gembris, Heiner: „Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung“, in: Rudolf-Dieter Kraemer (Hrsg.), *FORUM MUSIKPÄDAGOGIK* Bd. 20 (=*Wißner-Lehrbuch*, Bd. 1), 3. unv. Aufl., Augsburg (Wißner) 2009.

Gieseler, Walter: „Curriculum-Revision und Musikunterricht“, in: Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Geschichte der Musikpädagogik (=*Handbuch der Musikpädagogik*, Bd.1), Kassel (Bärenreiter) 1986, S. 215-266.

Gruhn, Wilfried: *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim (Georg Olms) 1998.

Gruhn, Wilfried: *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, 2. überarb. u. erw. Aufl. Hofheim (Wolke) 2003-b ([1]1993).

Gruhn, Wilfried: *Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern*, Weinheim u. a. (Beltz) 2003-a.

Gruhn, Wilfried und Schellberg, Gabriele: „Erkennen und Fördern musikalischer Begabung bei Kindern“, in: Wilfried Gruhn und Annemarie Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabun*g, Hildesheim (Georg Olms) 2014, S. 141-183.

Gruhn, Wilfried: „Dimensionen eines musikbezogenen Lernbegriffs“, in: Wilfried Gruhn und Peter Röbke (Hrsg.), *Musiklernen*, 1. Aufl., Innsbruck u. a. (Helbling) 2018-a, S. 16-21.

Gruhn, Wilfried: „Audiation – Grundlage und Bedingung musikalischen Lernens“, in: Wilfried Gruhn und Peter Röbke (Hrsg.), *Musiklernen*, 1. Aufl., Innsbruck u. a. (Helbling) 2018-b, S. 94-109.

Hasselhorn, Johannes: „Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells“, in: Jens Knigge u. a. (Hrsg.), *Perspektiven musikpädagogischer Forschung*, Bd. 2, Münster (Waxmann) 2015.

Katja Hofmann: *Ein Esel galoppiert durchs Paradies…Musikalische Hörfähigkeiten von Kindern im Grundschulalter* (=*Forum Musikpädagogik*, Bd. 96), Augsburg (Wißner) 2011.

Kopiez, Reinhard und Lehmann, Andreas C.: „Musikpsychologie als Disziplin“, in: Andreas C. Lehmann und Reinhard Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie,* Bern (Hogrefe) 2018, S. 747-774.

Kraemer, Rudolf-Dieter und Schmidt-Brunner, Wolfgang: „Musikpsychologie und Unterricht. Eine Einführung“, in: Rudolf-Dieter Kraemer und Wolfgang Schmidt-Brunner (Hrsg.), *Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie zu Forschungsbereichen musikpädagogischer Psychologie*, Mainz u. a. (SCHOTT) 1983, S. 9-14.

Krepcik, Barbara: *RHYTHMUS UND KÖRPER. Eine Analyse der Wahrnehmung und Wirkung von musikalischem Rhythmus mit Fokus auf den Stellenwert der Musik- und Bewegungspädagogik (Rhythmik*) (=Reihe Musik und Bewegung, Bd. 1) Wien (Re Di Roma) 2012.

Kube, Gerhard: „Kind und Musik. Psychologische Voraussetzungen des Musikunterrichts in der Volksschule“, in: Wilhelm Hansen (Hrsg.), *Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule,* München (Kösel) 1958.

Köller, Olaf und Baumert, Jürgen: „Schulische Leistungen und ihre Messung“, in: Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie,* 8. Aufl., Weinheim (Beltz) 2018, S. 663-680.

Leder, Helmut und Vitouch, Oliver: „Kunst- und Musikpsychologie“, in: Kurt Pawlik (Hrsg.), *Handbuch Psychologie. Wissenschaft – Anwendung – Berufsfelder*, Heidelberg (Springer Medizin) 2006, S. 895-902.

Maier-Karius, Johanna und Schwarzer, Gudrun: „Die Beziehung zwischen Tonalitätsverstehen und kognitiven Fähigkeiten“, in: Wolfgang Auhagen (Hrsg.), *Musikpsychologie – Musikselektion zur Identitätsstiftung und Emotionsmodulation*, (=*Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, Bd. 21), Göttingen (Hogrefe) 2011, S. 164-184.

Mietzel, Gerd: *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend,* 5. überarb. Aufl., Weinheim u. a. (Beltz) 2019.

Minkenberg, Hubert: *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung von abweichender Musikrezeption*, Frankfurt am Main (Peter Lang) 1991.

Montada, Leo; Lindenberger, Ulman; Schneider, Wolfgang: „Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Fragen, Konzepte, Perspektiven“, in: Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie,* 8. Aufl., Weinheim (Beltz) 2018, S. 27-60.

Moog, Helmut: *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes* (=*BAUSTEINE für Musikerziehung und Musikpflege*, Bd. 17) Mainz (B. Schott´s Söhne) 1968.

de la Motte-Haber, Helga: „Über die Gegenstände und Methoden der Musikpsychologie. Ein geschichtlicher Überblick.“, in: *International Review of Music Aesthetics and*

Sociology (1970), S. 83-89. Verfügbar: https://www.jstor.org/stable/836398 (zuletzt eingesehen: 15.1.2021).

de la Motte-Haber, Helga: *Musikpsychologie. Eine Einführung*, 2. Aufl., Köln (Hans Gerig) 1977.

de la Motte-Haber, Helga: *Handbuch der Musikpsychologie. Mit 85 Abbildungen, 19 Notenbeispielen und 39 Tabellen*, Laaber (Laaber) 1985.

Oerter, Rolf und Bruhn, Herbert: „Musikpsychologie in Erziehung und Unterricht", in: Rolf Oerter und Thomas H. Stoffer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie* (= *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 2), Göttingen (Hogrefe) 2005, S. 555-624.

Oswald, Wolf-D. und Kaiser, Heinz-Jürgen: „Gerontopsychologie", in: Kurt Pawlik (Hrsg.), *Handbuch Psychologie. Wissenschaft – Anwendung – Berufsfelder*, Heidelberg (Springer Medizin) 2006, S. 699-710.

Piaget, Jean: „Psychologie der Intelligenz", in: Nina Kindler (Hrsg.), *GEIST UND PSYCHE*, voll. überarb. Übersetzung der 2. Aufl., München (Kindler) 1976.

Schellberg, Gabriele: *Zur Entwicklung der Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern*, (=*Beiträge zur Musikpsychologie*, Bd. 1), Münster (LIT) 1998.

Schöler, Hermann: *Entwicklung und Bildung im Kindesalter. Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte*, Stuttgart (Kohlhammer) 2019.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.): *Rahmenlehrplan. Teil C Musik – Jahrgangsstufen 1 - 10*, Berlin, 2015. verfügbar: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/rahmenlehrplanprojekt/amtliche_fassung/teil_c_musik_2015_11_16_web.pdf oder Teil C - Musik (berlin-brandenburg.de) (zuletzt eingesehen: 18.2.2021).

Shuter, Rosamund: „The Psychology of Musical Ability", in: C. A. Mace (Hrsg.), *METHUEN´S MANUALS OF MODERN PSYCHOLOGY*; London (Butler & Tanner) 1968.

Sloboda, John A.: „The Musical Mind. The cognitive psychology of music“, in: James L. McGaugh u. a. (Hrsg.), *OXFORD PSYCHOLOGY SERIES NO. 5* (=*OXFORD SCIENCE PUBLICATIONS*), Oxford (Clarendon Press) 1985.

Stadler Elmer, Stefanie: *Kind und Musik. Das Entwicklungspotential erkennen und verstehen*, Berlin und Heidelberg (Springer) 2015.

Trainor, Laurel J. und Trehub, Sandra E.: „Key membership and implied harmony in Western tonal music: Developmental perspectives“, in: *Perception & Psychophysics* 56 – 2 (1994), S. 125-132.

Weinert, Franz E.: „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in: Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel (Beltz) 2001, S. 17-32.

Zenatti, Arlette: „Psychologische Aspekte der Musikalischen Entwicklung des Kindes in Beziehung zu seiner Umgebung“, in: Klaus-E. Behne (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation* (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 2) Laaber (Laaber) 1981, S. 64-73.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 (siehe Anhang, Punkt: 9.1) = Kompetenzbereich „Wahrnehmen und deuten“ in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.): *Rahmenlehrplan. Teil C Musik – Jahrgangsstufen 1 - 10*, Berlin, 2015, S. 15. verfügbar: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/rahmenlehrplanprojekt/amtliche_fassung/teil_c_musik_2015_11_16_web.pdf (zuletzt eingesehen: 18.2.2021).

Abbildung 2 (siehe Anhang, Punkt: 9.2.) = Kompetenzbereich „Gestalten und aufführen“ in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.): *Rahmenlehrplan. Teil C Musik – Jahrgangsstufen 1 - 10*, Berlin, 2015, S. 16. verfügbar: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/rahmenlehrplanprojekt/amtliche_fassung/teil_c_musik_2015_11_16_web.pdf (zuletzt eingesehen: 18.2.2021).

9. Anhang

9.1. Kompetenzbereich „Wahrnehmen und deuten“

2.1 Wahrnehmen und deuten

	Aufmerksam und ausdauernd zuhören	Klangliche Merkmale unterscheiden	Strukturen erkennen	Musik sprachlich deuten	Musik künstlerisch deuten
	Die Schülerinnen und Schüler können				
A B	eine angenehme Position zum Zuhören finden und Musik offen begegnen	elementare klangliche Gegensätze erkennen und Tonhöhen unterscheiden	einfache Rhythmen und Melodien erfassen, Wiederholungen erkennen	den Stimmungsgehalt von Musik beschreiben	den Stimmungsgehalt von Musik beim Malen oder in Bewegungen aufgreifen
C	ihre Aufmerksamkeit ganz auf Musik richten	ausgewählte Instrumente am Klang erkennen	mehrteilige musikalische Formen mitverfolgen	die Wirkung von Musikstücken vergleichen	durch Musik ausgelöste Assoziationen in Bildern oder Bewegungen ausdrücken
D	ein Konzert oder eine Musiktheateraufführung besuchen und sich darauf einlassen	Ensembleformen anhand des Klangeindrucks unterscheiden	musikalische Spannungsverläufe mitverfolgen und prägnante Klangereignisse lokalisieren	musikalische Bezugnahmen auf Außermusikalisches beschreiben	ein musikalisches Geschehen in einer Geschichte nacherzählen oder szenisch interpretieren
E F	sich selbstgewählte Hörziele setzen	Musikstile anhand des Klangeindrucks unterscheiden	Variations- und Entwicklungsprinzipien nachvollziehen	Zusammenhänge zwischen Text und Musik in Liedern und Songs erläutern	Melodien unter Bezugnahme auf den Ausdrucksgehalt der Musik textieren
G H	beim Hören unbekannter Musik nach individuellen Zugängen suchen und darüber sprechen	Musikausschnitte hinsichtlich klanglicher, stilistischer und satztechnischer Merkmale beschreiben	Formtypen hörend unterscheiden, Entwicklungsverläufe unter Einbeziehung von Notentexten beschreiben	Bedeutungsgehalte von Musik verschiedener Gattungen und Genres erörtern	Musik in selbstgewählte künstlerische Ausdrucksformen übertragen und ihr Vorgehen kommentieren

Abbildung 1: Rahmenlehrplan Musik, Berlin-Brandenburg, Teil C, Jahrgangsstufen 1 -10, „Wahrnehmen und deuten“, S. 15

9.2. Kompetenzbereich „Gestalten und aufführen“

2.2 Gestalten und aufführen

	Singen	Instrumente spielen	Musik erfinden	Proben und präsentieren	Sich bewegen und tanzen
	Die Schülerinnen und Schüler können				
A B	ihre Stimme in Liedern, Sprechversen und Klanggeschichten einsetzen und einfache Melodien nachsingen	auf verschiedenen Instrumenten Klänge erzeugen und einfache Rhythmen spielen	mit Tönen, Klängen und Geräuschen experimentieren	sich in gemeinsamen Musiziersituationen an vereinbarte Regeln halten	sich frei zur Musik bewegen und einfache Bewegungen imitieren
C	ausgewählte Lieder und Kanons melodisch und rhythmisch sicher singen	im Ensemble einfache Melodien und Begleitmuster spielen und das Tempo halten	kurze Klangverläufe improvisieren und dabei auf die Impulse anderer reagieren	unter Anleitung musizieren, Vorschläge aufgreifen und umsetzen	Bewegungen erfinden, kombinieren und auf die Musik abstimmen
D	auf ein vielfältiges Repertoire an Liedern, Songs und Kanons zurückgreifen	an verschiedenen Instrumenten sicher agieren und Spielanweisungen umsetzen	kurze Klangverläufe erfinden und mit eigenen Zeichen festhalten	beim Proben und Präsentieren von Musik Aufgaben verlässlich übernehmen und verantwortungsvoll zum Gelingen beitragen	verschiedene Tänze in der Gruppe aufführen
E F	verschiedene Register, Klang- und Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Stimme gezielt einsetzen	Rhythmen, Melodien und Begleitmuster selbstständig einüben und sich in Formabläufen zurechtfinden	Texte vertonen, eigene Melodien entwickeln und notieren	Musikstücke den eigenen Fähigkeiten entsprechend anpassen, in Gruppen einstudieren und präsentieren	Bewegungsfolgen aus Videos oder anderen Vorlagen selbstständig einstudieren
G H	in mehrstimmigen Arrangements die eigene Stimme halten	im Ensemble stilistisch vielfältig Musik machen	musikalische Abläufe innerhalb spezifischer Vorgaben erfinden und notieren	selbstgewählte Musikstücke mit erkennbarer Gestaltungsabsicht präsentieren	beim Tanzen zu verschiedenen Musiken auf ein vielfältiges Bewegungsrepertoire zurückgreifen

Abbildung 2: Rahmenlehrplan Musik, Berlin-Brandenburg, Teil C, Jahrgangsstufen 1 -10, „Gestalten und aufführen“, S. 16.

10. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder dem Sinne nach den Quellen entnommene Stellen als solche gekennzeichnet zu haben. Die Arbeit hat noch nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises vorgelegen.

Nathalie Börner

Berlin, den 31. März 2021