



Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik  
an Ausbildungsinstituten in Deutschland

# 20 Jahre AEMP

## **(A)EMP in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft**

Kurzbeiträge – Statements – Portraits

Herausgegeben von Werner Beidinger, Potsdam 2014



Liebe Leserin, lieber Leser,

Der Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik wurde im Herbst 1994 in Leipzig gegründet. Zweimal pro Jahr treffen sich seither EMP-Lehrende von Musikhochschulen, Universitäten und Fachakademien, um sich u.a. der Fortentwicklung, der Vereinheitlichung und Außendarstellung des Studienfaches zu widmen.

Im September 2014 feiert der Arbeitskreis nun sein 20jähriges Bestehen und hat zu diesem Anlass seine Mitglieder (aktuell sind dies 50 ordentliche und 9 außerordentliche) eingeladen, persönliche Gedanken im Kontext von Arbeitskreis und Studienfach aufzuschreiben, um sie in einer kleinen Broschüre zu bündeln. Rund ein Drittel unserer Mitglieder hat diese Gelegenheit genutzt und teilweise fachorientiert, teilweise sehr persönlich geprägt einen Kurzbeitrag für diese Sammlung verfasst. Angeregt wurden die Statements durch Fragen zu persönlichen Profilen, Qualitätskriterien und Perspektiven für die Zukunft; einige Kolleg(inn)en haben auch andere Themenschwerpunkte für ihren Beitrag gewählt.

Gerade in der Buntheit der unterschiedlichen Texte, welche Aspekte aus Vergangenheit und Gegenwart sowie Anregendes und Mahnendes für die Zukunft des Lehrbereiches beinhalten, liegt der Reiz des Projekts. Auf der Homepage sind unter [www.a-emp.de](http://www.a-emp.de) Informationen über die Fachbuchpublikationen des Arbeitskreises sowie Empfehlungen für den Studien- und Unterrichtsalltag in der EMP zu finden.

Eine informative und anregende Lektüre wünscht

Werner Beidinger

1. Sprecher des AEMP

Potsdam, im September 2014

## INHALTSVERZEICHNIS

---

Unterrichtssprache als Qualitätsmerkmal in der Elementaren Musikpraxis – 3 ½ Schlaglichter <i>von Heike Arnold-Joppich</i> .....	6
Ist das Kunst oder kann das weg? <i>von Veronika Priesner</i> .....	12
Was mir die EMP und der AEMP bedeuten <i>von Ludger Kowal-Summek</i> .....	16
Nachdenken über Qualität, Qualitätsmerkmale und -verluste in der EMP – ein Kurzstatement <i>von Barbara Stiller</i> .....	19
Gut oder einfach nur nett – Qualität in der Elementaren Musikpädagogik <i>von Rainer Kotzian</i> .....	23
Gedanken zu guter Elementarer Musikpädagogik – Was macht Qualität in der EMP aus (und warum)? <i>von Michael Dartsch</i> .....	26
(A)EMP: gestern – heute – morgen <i>von Werner Beidinger</i> .....	29
Qualitätsentwicklung in der Elementaren Musikpädagogik durch systematische Bildungsforschung <i>von Claudia Meyer</i> .....	33
Ressourcen und Synergien durch Schnittstellenvernetzung – Gedankenimpulse anhand eines Praxisbeispiels <i>von Birgit Ibelshäuser</i> .....	36
Das musikalische Elementarteilchen <i>von Heike Kopp-Deubel</i> .....	40
E?MP – Von den Chancen und der Problematik des Elementaren <i>von Camille Savage-Kroll</i> .....	42

Elementare Musikpädagogik – Qualität per se und synergetischer Diskurs <i>von Ingrid Engel</i> .....	46
EMP-Lehrkraft: ein Musiker, ein Musikpädagoge, eine Musikerpersönlichkeit! <i>von Gustavo Cabrera Oliveros</i> .....	48
Elementare Musik Pädagogik als NETZ–WERK <i>von Franziska Pfaff</i> .....	51
EMP-Schlaglichter 2014 – Wunsch-Wirklichkeit-Vision <i>von Regina Pauls und Johanna Metz</i> .....	54
Gedanken zum AEMP <i>von Marianne Steffen-Wittek</i> .....	57
Mein Weg zum AEMP – Entwicklung, Standort und Zukunftsperspektiven des Arbeitskreises <i>von Christa Schäfer</i> .....	61
Die Bedeutung der Elementaren Musikpädagogik heute – eine persönliche Sichtweise <i>von Maria Rebhahn</i> .....	64
Ein starkes Fundament <i>von Ulrike Tiedemann</i> .....	66
C o d a? Gedanken zur künstlerischen Dimension der Elementaren Musikpädagogik <i>von Elias Betz</i> .....	69

## **Unterrichtssprache als Qualitätsmerkmal in der Elementaren Musikpraxis – 3 ½ Schlaglichter von Heike Arnold-Joppich**

Nicht selten fällt beim Beobachten von Elementarer Musikpraxis ein Ungleichgewicht im Verhältnis von Sprache<sup>1</sup> und Musik auf: Im Verlauf einer Unterrichtsstunde erklingt oft wesentlich mehr Gesprochenes als Musik. In einem künstlerisch-pädagogischen Fach, als welches sich die Elementare Musikpädagogik versteht, sollte jedoch das Musizieren bzw. Musik hören dominieren, zumal die Teilnehmenden<sup>2</sup> sich häufig nur in dieser einzigen Stunde pro Woche mit Musik beschäftigen. Daraus ergeben sich folgende Fragen:

- Was geschieht mit den musikalischen Vorstellungen der Teilnehmer, wenn Musik in Sprache gefasst („versprachlicht“) wird? Was bedeutet der „Umweg“ über Sprache beim Musizieren?
- Inwieweit ist Sprache nötig oder sinnvoll, um musikalische Handlungen zu initiieren oder Impulse zu setzen?
- Welche Rolle spielen Einordnungen oder Bewertungen bei der Verbalisierung musikalischen Handelns?
- Können Bestätigung oder Lob (oder auch Ermahnungen) ausschließlich durch Mimik und/oder Gestik erfolgen?
- Wann und in welcher Art und Weise ist das Sprechen über Musik schließlich sinnvoll?

Folgende Schlaglichter weisen gedanklich den Weg zu möglichen Antworten:

---

<sup>1</sup> Sprache meint hier Unterrichtssprache (im Gegensatz zu musikalisch-künstlerischer Sprache als Unterrichtsinhalt)

<sup>2</sup> Hiermit sind alle Teilnehmenden an Elementarer Musikpraxis gemeint, vom Kleinkind bis zum älteren Menschen; im Folgenden als TN bezeichnet.

### Schlaglicht 1: Der „Umweg“ Sprache

Ein Ziel der Elementaren Musikpädagogik ist es u.a., Musik als Kommunikationsform erlebbar zu machen. Hierbei geht es um die Differenzierung des musikalischen Ausdrucks sowie der auditiven Wahrnehmung im Wechselspiel<sup>3</sup>: Klangvorstellungen, Fantasien, Gefühle, (innere) Bewegungen werden musikalisch (mit Körper, Stimme, Instrumenten) ausgedrückt; die Teilnehmer der Gruppe nehmen diese wahr und reagieren entsprechend. Sinnvollerweise geschehen solcherart Interaktionen ausschließlich musikalisch, d.h ohne vor dem Musiziervorgang zu besprechen, wie und was man gleich zu musizieren gedenkt und auch ohne Unterbrechung durch das Medium Sprache während des Musizierens. Denn derartige Verbalisierungen setzen eine gewisse Bewusstheit voraus. Sprache würde hier eine bestimmte Realität schaffen, bei der innere musikalische Vorgänge möglicherweise ausgeschlossen werden, weil sie seitens der Teilnehmer

- (noch) nicht bewusst sind,
- (noch) nicht verbalisiert werden können oder auch weil sie
- tatsächlich sprachlich nicht darstellbar, lediglich musikalisch ausdrückbar sind.
- 

### Schlaglicht 2: Musikalische und mimisch-gestische Impulse

In der Elementaren Musikpraxis ist es möglich und sinnvoll, einen gewissen Teil an Sprache durch musikalisch-künstlerisches Handeln zu ersetzen. So sollte die Lehrkraft so oft wie möglich

- musizierend zu musikalischem Tun animieren und motivieren,
- allein durch nonverbale Ausdrucksformen eine künstlerische Spannung bis in die nächste Unterrichtsphase erhalten und schließlich
- als künstlerisches Vorbild fungieren.

Sind musikalische Aktionen selbst erklärend, wie beispielsweise ein nachzunehmender Rhythmus, eine zu „beantwortende“ melodische Floskel oder

---

<sup>3</sup> Siehe auch: Amrhein, Franz: Die Förderung von Bewegung, Wahrnehmung, Ausdruck und Kommunikation mit Musik. In: J. Walter, u.a. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen 2007.

eine deutliche Spielbewegung eines Instruments, bedarf es keinerlei, möglicherweise sogar ablenkender sprachlicher Impulse. Somit kann vermieden werden, dass die Ebene des musikalischen Empfindens und Sich-Ausdrückens im Unterrichtsfluss durch Sprache unterbrochen wird. Unterrichtet in diesem Sinne lässt die Teilnehmenden eine musikalisch-künstlerische Atmosphäre erleben, die Körpersinne werden vermehrt aktiviert und das sensible (Zu-)Hören wird zunehmend gefordert.

### Schlaglicht 3: Verstärkung und Differenzierung durch musikalisches Handeln

Als Verstärkung und Festigung wirkt es, wenn die Lehrkraft eine musikalische Äußerung durch Mit-Tun aufgreift; beispielsweise das rhythmische Klopfen des Kleinkindes an die Heizung, die vokale Improvisation mit Fantasiesprache auf unterschiedlichen Tonhöhen des Grundschulkindes, ein melodisches Motiv eines Jugendlichen. Daraus ergibt sich weiterführend die Möglichkeit, das jeweilige musikalische Motiv zu variieren oder zu differenzieren; das Klopfen an die Heizung verwandelt sich in ein rhythmisches „Gespräch“ unter Einbeziehung variantenreicher Motivik, die vokale Improvisation erfährt eine Weiterführung durch Variieren der Stimmklänge und Einbeziehen melodischer Motive, das Pattern des Jugendlichen entwickelt sich gemeinsam mit der Lehrkraft zu einem zweistimmigen Stück ... Im besten Fall gelangt man gemeinsam spielerisch in einen Flow, in dem sich die Musik von selbst entwickelt – ohne Worte.

### Schlaglicht 3 ½: Sprechen über Musik

Natürlich ist es sinnvoll, auch über Musik zu sprechen und, v.a. bei Kindern, die Verbalisierungsfähigkeiten weiter zu entwickeln. Geht es – nachdem musizierend erprobt wurde! – um Absprachen bezüglich einer Gestaltung, um die Wahl musikalischer Ausdrucksmittel oder tatsächlich die Bewusstmachung des auditiv Wahrgenommenen, sind Gespräche unerlässlich. Gespräche, die in jedem Fall von Offenheit geprägt sein sollten.

Bewertungen sollten lediglich im Sinne der Musik – des gewünschten musikalischen Ausdrucks oder der auditiven Differenzierung – erfolgen.



## Qualität?! → *Fazit*

Eine Elementare Musikpraxis, die geprägt ist von musikalisch-künstlerischer Kommunikation und die auf der Basis von Offenohrigkeit<sup>4</sup> und Lauschatmosphäre im Rahmen einer sensiblen Gestaltung des Unterrichtsverlaufs Musik als künstlerische Ausdrucksform vermittelt, erfüllt auf jeden Fall ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Elementaren Musikpädagogik.



Heike Arnold-Joppich ist seit 2006 Professorin für Elementare Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Detmold und leitet die Studiengänge Bachelor "Elementare Musikpädagogik", Master "Singen mit Kindern", Master "Gruppenmusizieren". Weiteres sowie eine Veröffentlichungsliste siehe:

[www.hfm-detmold.de/portrait/personen/lehrende](http://www.hfm-detmold.de/portrait/personen/lehrende)

---

<sup>4</sup> Gemeint ist ergänzend zu den diesbezüglichen Studien (Hargreaves 1982; Gembris & Schellberg 2003; Lehmann & Kopiez 2011) eine Offenheit gegenüber jeglichen musikalischen Ausdrucksweisen auch seitens der Lehrkraft.

## 20 Jahre AEMP in Daten und Fakten: 1994 – 2014

- 1993 Vortreffen an der Hochschule Hannover
- 1994 Gründung des AEMP an der Hochschule in Leipzig inklusive zweitägiger Tagung  
Erste Sprecherin: Prof. Dr. Juliane Ribke, Hamburg  
Anzahl der Mitglieder des AEMP: 19  
Anzahl der vertretenen Musikausbildungs-Institutionen: 16  
Anzahl der Professuren für EMP in Deutschland: 6
- 1994 Tagungen des AEMP regelmäßig alle 6 Monate an  
bis diversen Hochschulen und Konservatorien in Deutsch-  
2014 land
- 1997 1. Symposion an der Hochschule in Mannheim
- 2002 1. Publikation des AEMP:  
Juliane Ribke und Michael Dartsch (Hg.): Facetten  
Elementarer Musikpädagogik, Regensburg: ConBrio  
Fachbuch, Band 9
- 2003 2. Symposion an der Hochschule in Stuttgart
- 2004 2. Publikation des AEMP:  
Juliane Ribke und Michael Dartsch (Hg.): Gestaltungs-  
prozesse erfahren.lernen.lehren, Regensburg: ConBrio  
Fachbuch, Band 11
- 2004 Erste Sprecherin: Prof. Barbara Metzger, Würzburg  
Anzahl der vertretenen Musikausbildungs-Institute: 16
- 2006 Aufnahme des AEMP in die Föderation Musikpädagogischer Verbände Deutschlands

- 2008 3. Symposion in der Landesmusikakademie Ochsenhausen
- 2010 3. Publikation des AEMP:  
Claudia Meyer, Barbara Stiller, Michael Dartsch (Hg.):  
Musizieren in der Schule, Regensburg: ConBrio Fachbuch, Band 16
- 2011 Erster Sprecher: Prof. Werner Beidinger, Potsdam
- 2012 4. Symposion in der Landesmusikakademie Ochsenhausen in Zusammenarbeit mit dem AMBR (Arbeitskreis Musik und Bewegung / Rhythmik)
- 2014 Feier zum 20-jährigen Bestehen des AEMP an der Hochschule in Leipzig inklusive zweitägiger Tagung  
Anzahl der Mitglieder des AEMP: 58  
Anzahl der vertretenen Musikausbildungs-Institutionen: 29  
Anzahl der Professuren für EMP in Deutschland: 23
- 2014 4. Publikation des AEMP:  
Michael Dartsch und Marianne Steffen-Wittek (Hg.):  
Improvisation – Reflexion und Praxismodelle aus EMP und Rhythmik, Regensburg: ConBrio.



Barbara Metzger, Aufbau des Studiengangs EMP ab 1984 am ehemaligen Konservatorium Würzburg, seit 2003 Professorin für EMP an der Hochschule für Musik Würzburg; Flötistin, Diplompädagogin und Autorin.

## **Ist das Kunst oder kann das weg?** **von Veronika Priesner**

### *Vorweg*

Auszüge aus meiner Abschiedsrede beim AEMP im Herbst 2010:

. . . 30 Jahre sind genug und eröffnen im Rückblick unzählige Facetten meines beruflichen Wirkens für die EMP.

1979 fing alles an. Das Meistersinger Konservatorium war eines der ersten Ausbildungsinstitute, welches ein Studienfach einführte, das Studierende befähigen sollte, in der Grundstufe der Musikschulen kompetent zu arbeiten.

Misstrauisch beäugt von den Kollegen der Instrumentalfächer, vor allem der Pianisten, konnte ich dank der Begeisterung der ersten Studentinnen und Studenten schnell dem neuen Fach einen anerkannten Platz in diesem Institut verschaffen.

Nachdem wir uns sofort mit verschiedenen szenischen Produktionen zu Wort meldeten, die so völlig anders waren als die üblichen Vortagsabende, hatten wir schnell ein begeistertes Publikum . . . Dann gab es ab 1994 den AEMP. Auch hier durfte ich von Anfang an im Sprechergremium mitwirken, mitgestalten und miterleben, wie sich unser Fach nach und nach die Ausbildungsinstitute und Hochschulen eroberte, ein rasanter Aufstieg! . . .

### *Eine Vision der EMP*

Mit dem Fokus auf musikalische Gestaltungsprozesse versuchte ich der einseitigen Ausrichtung einer Musikerziehung im frühen Kindesalter, in der es eher um die handwerklichen Aspekte des Musizierens ging, etwas entgegenzusetzen. Im Sinne Adornos war ich der Meinung, dass es wesentlich sei, zur Substanz eines musikalischen Kunstwerkes vorzudringen, „das Geistige wahrzunehmen, das den Gehalt eines jeden Kunstwerks aus-

macht.“ (Adorno, Dissonanzen). Durch die Installation eines Studienfaches mit der Bezeichnung „Künstlerische Praxis der EMP“ ermöglichte ich den Studierenden ein weites Erfahrungsfeld auf dem Gebiet der Gestaltungsprozesse (geprägt von dem Dreischritt Exploration, Improvisation, Gestaltung). In Verfahrensweisen, einem künstlerischen Schaffensprozess ähnlich, sollten die Studierenden im individuellen schöpferischen Tun die Verbindung von stimmlichem Ausdruck, Instrumentalspiel und Bewegung/Tanz in allen Facetten erkunden.

Als übergeordnetes Ziel wurde eine suchende Haltung im Umgang mit Musik und den anderen Künsten angestrebt, die im pädagogischen Handeln mit jeder Altersstufe ihren Ausdruck fand.

*Und nun also zwanzig Jahre Arbeitskreis AEMP!*

Das Studienfach EMP ist inzwischen an allen deutschen Musikhochschulen und vergleichbaren Musik ausbildenden Instituten etabliert und anerkannt.

Das heißt: Die EMP spielt mit im Konzert der Kunsthochschulen.

- Was tut sie da?
- Ist das Kunst oder kann das weg?
- Wäre dieses Studienfach nicht viel besser an einer wissenschaftlich-pädagogischen Institution aufgehoben?

Was hier leicht ironisch anklingt, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass dem Anlass entsprechend ernsthafte Fragen zu stellen sind:

- Was muss die EMP leisten, um künstlerisch genannt zu werden?
- Was tun Künstlerinnen und Künstler?
- Was kann Kunst?

**Kunst** ist eine eigene Sprache mit eigenen Zeichensystemen. Sie inspiriert Menschen, verbindet diese und fordert sie heraus, neue Standpunkte zu erproben und neue Erfahrungen zuzulassen. Sie schafft Handlungsspielräume, Möglichkeitsräume, in denen es gilt, zu forschen und zu entdecken.

Wenn wir hier von Kunst sprechen, ist Kunst mit hoher Professionalität und Beziehungsqualität zugleich gemeint.

**Künstlerinnen und Künstler** zeichnen sich durch ihre professionelle Autorität aus. Sie sind Experten ihrer Kunst und wirken auf ein künstlerisches Produkt hin. Auf ihrem Produktionsweg sind sie Forschende, die bestimmte Themen, menschliches Verhalten und Zusammenleben untersuchen, neu ordnen, unter einem bestimmten Fokus genau anschauen, Visionen entwickeln und in eigenen Formen und Ausdrucksweisen in ihrem künstlerischen Produkt widerspiegeln. Künstlerinnen und Künstler schauen sich die innere und äußere Welt also entdeckend, erforschend und mit eigenen Mitteln erfassend an. Sie durchbrechen Gewohnheiten, z.B. Seh- und Hörgewohnheiten, sie stören diese manchmal auch ganz bewusst.

„Das Suchen und Finden ist eine unheimliche Lusterfahrung“, so beschreibt der Musiker Mike Rausch auf einer Tagung der Freudenberg Stiftung in Mannheim seine künstlerische Herangehensweise und verweist darauf, dass zu Kunst auch ganz viel Handwerk gehört.

Dieser Such- und Findungsprozess als Charakteristikum künstlerischer Arbeit ist ein identitätsstiftender und schöpferischer Vorgang.

Das Menschenzugewandte spielt dabei ebenso eine Rolle wie die Schaffung von Autonomie, die Schaffung von Authentizität.

Die Lehrenden der **EMP** müssen sich mit diesen Kriterien auseinandersetzen. Es sind diese Kriterien, die eine Legitimation darstellen für ein Mitwirken im Konzert von **KUNST**hochschulen (die einen weiten Kunstbegriff vertreten und lehren!).

Menschen aller Altersstufen brauchen die Begegnung mit Kunst. Vor allem Kinder. Nicht, um klüger, sozialkompetenter oder ähnliches gemacht zu werden. Oder um durch Kunst gebildet und kultiviert zu werden. Sondern um in einem zweckfreien Raum kostbare Augenblicke zu teilen, um die Wirklichkeit auf eine spielerisch-künstlerische Art zu erfassen. Und nicht zu wissen, was am Ende dabei herauskommt.

Wenn also Lehrende der EMP im oben skizzierten Sinne Künstler sind, werden sie in unserer Bildungslandschaft dringender denn je gebraucht.

Mögen sie Spinnennetze bauen und das Glück haben, „dass sich darin etwas verfängt! Was? Das weiß man eben nie im Voraus. Dieser Unsicherheit sehen wirklich kreative Menschen aber ganz gelassen entgegen. Denn sie werden immer etwas finden.“ (Ziemer, G.: *Was kann die Kunst? Forschungen anstatt wissen. Zwölf. Die Zeitschrift der Hochschule für Musik und Theater 2009*)

Viele meiner weiteren, in diesem Essay enthaltenen Gedanken wurden auf einer Tagung der FREUDENBERG STIFTUNG 2012 in Mannheim, „Was kann Kunst?“, formuliert; siehe:

[www.freudenbergstiftung.de/files/waskannkunst.pdf](http://www.freudenbergstiftung.de/files/waskannkunst.pdf)



Prof. Vroni Priesner leitete den Studiengang EMP an der Hochschule für Musik Nürnberg (ehemals Meistersinger Konservatorium) von 1979 bis 2010. Von 1994 bis 2000 war sie im Sprechergremium des AEMP aktiv. 2010 begann sie, unter dem Pseudonym Vera C. Koin Kinderbücher, Kurzgeschichten und Lyrik zu schreiben.

## **Was mir die EMP und der AEMP bedeuten von Ludger Kowal-Summek**

Die Stärke der EMP liegt für mich darin, dass sie ein spartenübergreifendes und altersunabhängiges Konzept darstellt und von ihrer Zielstellung keine Zulieferfunktion für andere Bereiche der Musikpädagogik erfüllt. Des Weiteren liegt die Stärke darin, dass sie durch alle Könnensstufen verläuft und von daher für mich auch die musikpädagogische Arbeit mit Menschen mit Behinderungen und auch die Musiktherapie bis zu einem gewissen Maß mit einschließt. Es handelt sich dabei um die Bereiche, in denen auch mein Arbeitsschwerpunkt liegt.

EMP strebt sozusagen eine offene Bildung an, sie hat ihren Wert in sich, was z. B. auch von Niermann (1997) und Ribke/Metz (2001) herausgestellt wurde.

EMP steht für mich des Weiteren „im Spannungsfeld der Persönlichkeitsentwicklung“ (Pauls 1997, 30) insofern als es um musikalische und ästhetische Grunderfahrungen und darauf aufbauende Lernprozesse geht, „die die Einheit von Musik, Sprache und Bewegung erlebbar machen, Neugier-motivationen auslösen und entsprechende Bedürfnisse ausbilden“ (ebd.).

Der theoretischen Konzeption EMP liegen, bezogen auf den Elementaren Musikunterricht, verschiedene Prinzipien zugrunde, die von Maria Seeliger früh formuliert wurden und die sie als die „Säulen im Elementaren Musikunterricht“ bezeichnet und die ich voll unterstütze (vgl. Seeliger 1997b, 63 ff):

- Mensch und Musik sind Mittelpunkt des (Unterrichts-)Geschehens.
- Musik, Bewegung und Sprache bilden eine Einheit.
- Elementares Musikkernen orientiert sich am natürlichen Lernverhalten des zu Unterrichtenden.
- Elementares Musikkernen erfolgt wie Sprache lernen.



- Elementarer Musikunterricht ist in erster Linie Gruppenunterricht.
- Das elementarste Instrument ist der Mensch selbst.
- Weiter Instrumente sind Schlaginstrumente, Stabspiele und andere Instrumente mit elementarer Spielweise.
- Beim Musizieren steht „Klangsatz“ vor „Notensatz“.
- Elementares Musizieren ist mehr prozess- als produktorientiert.
- Der musizierende Mensch ist Komponist, Zuhörer und Interpret in einem.

Die *Ziele der EMP* beziehen sich sowohl auf die musikalische Entwicklungsförderung als auch auf die Persönlichkeitsbildung (vgl. Salmon 2006a, 130; Beidinger in Dartsch 2010, 198), sind also sowohl musikalischer als auch außermusikalischer Natur. Allerdings werden diese Ziele nicht separat, sondern in wechselseitiger Durchdringung erreicht. Nach Ribke/Metz (2001, 21) werden „sensorische(n), psychische(n), soziale(n) und motorische(n) Grundbedürfnisse beachtet und mit den musikalische(n) Zielen verwoben.“ Die wechselseitige Durchdringung bzw. das Verweben der Ziele zu gewährleisten, ist Aufgabe der jeweiligen Lehrperson.

*Die spezifischen musikalischen Ziele*, liegen sowohl im Bereich der Arbeit mit der Stimme, in der Bedeutung der Bewegung, im Instrumentalbereich, im Erfahren und Erlernen einer Klangsensibilität und in der Herausarbeitung einer Strukturierungsfähigkeit und Formbildung. Wenn hier auch die einzelnen Zielbereiche nebeneinander stehend aufgelistet werden, so sollte klar sein, dass sich die Ziele zum einen nur erreichen lassen, wenn sie miteinander verwoben, vernetzt sind und wenn sie handelnd emotional besetzt sind.

Fragt man nach den *Methoden der EMP* um diese Ziele zu erreichen, so gilt für mich in erster Linie die Orientierung an dem jeweiligen Klientel mit dem ich arbeite oder arbeiten will.

Dartsch (2002, 250) zufolge „arbeitet die Elementare Musikpädagogik spielorientiert, experimentell, kreativ, prozessorientiert, intermedial, körperorientiert, beziehungsorientiert und offen“ (vgl. Kowal-Summek 2006). Diese acht Prinzipien stehen in einem allgemeinen Spannungsfeld. Das Besondere dieser Spannung offenbart sich in jeder einzelnen Unterrichts-

stunde in Abhängigkeit von der jeweiligen Gruppe, den jeweiligen konkreten Inhalten, deren Planung und Verlauf.

Die *Inhalte der EMP* ergeben sich aus den Lernfeldern Horchen und Hören, Wahrnehmen mit allen Sinnen, Singen und Sprechen, Bewegen und Tanzen, Spielen mit elementaren Instrumenten (Körperinstrumente, Schlaginstrumente und Stabspiele), Kennenlernen und Spielen traditioneller Instrumente und Kennenlernen der Inhalt der Musiklehre. Die Zielsetzung, die Methode und die Auswahl der Inhalte richten sich nach dem Erfahrungs- und Entwicklungsstand der jeweiligen Gruppe und deren Mitglieder.

Der AEMP ist für mich der Arbeitskreis, in dem ich auf Gleichgesinnte treffe, in dem ich mich fachlich kompetent über die weitere Entwicklung der EMP hinsichtlich der Praxis als auch der Ausbildung an den Musikhochschulen austauschen kann.



Dr. phil. Ludger Kowal-Summek ist mit Leidenschaft Musikpädagoge, staatlich geprüfter Musikschullehrer, Erziehungswissenschaftler und Musiktherapeut.

## **Nachdenken über Qualität, Qualitätsmerkmale und -verluste in der EMP – ein Kurzstatement von Barbara Stiller**

Qualitätsverluste in EMP-Zusammenhängen? Wo? In Ausbildungskontexten, arbeitsmarktpolitisch in institutionellen Zusammenhängen oder gar in Hinsicht auf die individuelle Lebensqualität des Alltags all der Menschen, die elementar musizierend aktiv sind? Welche Art von Qualität könnte heute im Umfeld der Elementaren Musikpädagogik potenziell verloren gegangen sein? Die rein künstlerische auf der Produktionsebene oder spezifische Dimensionen im Bereich der künstlerisch-pädagogischen Praxis? Könnte auch auf einer noch zu definierenden Rezeptionsebene ein Qualitätsverlust stattgefunden haben? Was lässt sich beobachten, das in EMP-Kontexten schon einmal da war und heute verlustig gegangen sein könnte? Konkret gefragt, wer hat bis zum heutigen Tag entsprechende Qualitätskriterien für die EMP definiert, und wer wiederum hat ein Abnehmen eben dieser festgestellt?

Eine Antwort auf diese und ähnliche Fragestellungen entzieht sich meiner Kenntnis. Im Gegenteil, ich stelle zunehmend fest, welche hohe Qualitätssteigerungen seit meiner eigenen Studienzeit stattgefunden haben, was heutige Studienstrukturen betrifft. Für einen potenziellen Qualitätsverlust können meines Erachtens also allein wir selbst, die wir uns als Expertinnen und Experten für dieses Studienfach verstehen und die wir bundesweit für Qualitätsfragen in der EMP zuständig sind, verantwortlich gemacht werden. In dem Moment, in dem Oberflächlichkeit und Beliebigkeit die Chance erhalten, sich im weiten Umfeld der EMP breit zu machen, haben wir ganz offensichtlich etwas falsch gemacht. Nur was? Ein zentrales Problem eint uns alle, und das bundesweit. Es lässt sich einfach benennen und besteht schlichtweg darin, dass es landauf, landab signifikant zu wenige EMP-Absolventinnen und Absolventen gibt, die auf dem immer größer werdenden Arbeitsmarkt tätig werden und mit neuen, fachlichen Impulsen auf

sich aufmerksam machen. Aufgrund dieser Mangelsituation erhalten vielerorts Fachfremde die Chance, in EMP-Zusammenhängen beruflich Fuß zu fassen und konzeptionell Verantwortung zu übernehmen. Dass damit gravierende Qualitätsverluste einhergehen können, entbehrt weiterer Erklärungen.

Bleibt nur, uns zukünftig verstärkt umfassenden Fragen zur Qualitätsentwicklung zu widmen, um potenziellen Antworten auf die oben formulierten und zahlreichen weiteren Fragen kritisch auf die Spur kommen zu können. Wie ist es zu erklären, dass unsere Forschungsinteressen bislang lediglich rudimentär vorhanden sind und entsprechend relevante Fragestellungen nur vereinzelt artikuliert werden? Angefangen bei der Definition grundlegender Begriffe, Methoden und Theorien bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, um die EMP zunächst einmal disziplinär zu betrachten und aus einer differenzierten Sicht voranzubringen. Dazu gehören gleichermaßen wissenschaftliche Forschungs- und künstlerische Entwicklungsvorhaben. Wollen wir darüber hinaus vermeiden, in seriösen Fachdiskussionen zukünftig als gestrige Orffler abgehängt zu werden, müssen wir uns über alle Disziplinarität hinaus ebenfalls interdisziplinär und bestenfalls auch international mit EMP-spezifischen Fragestellungen an der Qualitätssicherung der kulturellen Bildung beteiligen. Die EMP bietet sich zweifelsohne an, um sie an Musikhochschulen zukünftig stärker in interdisziplinären Kontexten zu verorten. Neue Studienstrukturen können jedoch nur da entstehen, wo zunächst auch das Infragestellen eigener Meinungen, Standpunkte und Positionen stattfindet. Eine solche Diskussion müsste unter den EMP-Kolleginnen und -Kollegen wohl insbesondere unter den Aspekten einer zeitgemäß(er)en Gegenwartskunst sowie eines aktuell(er)en Bildungsverständnisses deutlich kritischer als es bislang der Fall war, geführt werden.

Vermutlich ist der Forschungsbedarf aktuell sogar so groß, dass dieser zunächst einmal systematisch aus verschiedenen Perspektiven benannt werden müsste. Aus meiner Sicht kämen dafür folgende Zugänge für das weite Feld der EMP in Frage:

- eine systematische Aufarbeitung der für die Entwicklung der EMP historisch relevanten Literatur
- eine spezifische Strukturanalyse der verschiedenen künstlerischen Zugänge zum elementaren Musizieren und zu weiteren künstlerisch-pädagogischen Dimensionen(en) der Elementaren Musikpädagogik und Musikpraxis
- Fragen zur Biografieforschung, welche individuelle Standpunkte und Positionen zur EMP in den Blick nimmt
- eine transferorientierte Langzeitforschung in EMP-spezifischen Kontexten
- Projekte der Praxisforschung auf allen erdenklichen Arbeitsfeldern der EMP, die bestimmte Wirkungsdimensionen sowohl aus der Best- als auch der Bad-Practice-Perspektive in den Blick nehmen und einen ständigen Austausch zwischen Empirie und Theorie sowie zwischen künstlerischer und künstlerisch-pädagogischer Praxis garantieren.

Um zu aussagefähigen Tendenzen und Ergebnissen zu gelangen, müssten die genannten Themenfelder nach unterschiedlichen Fragestellungen sortiert, Methodenfragen geklärt und zu einem systematischen Gesamtbild zusammengetragen werden. In Frage kämen beispielsweise empirische, qualitative Studien in Bereichen der Wirkungsforschung, ein Hinterfragen der EMP im Kontext der Bezugs- und musikpädagogischen Nachbardisziplinen, eine systematische Aufarbeitung nach Ziel- und Altersgruppen oder auch nach künstlerischen Schwerpunkten. Darüber hinaus könnten in EMP-spezifischen Arbeitsbereichen ästhetische, emotionale, kognitive, soziale oder allgemein pädagogische Auswirkungen untersucht werden. Weiterführend müsste hinterfragt werden, was konzeptionell geschehen muss, damit die genannten Effekte für das Individuum oder die verschiedenen sozialen Umfelder (Institutionen wie Kindertagesstätten, Schulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, außerinstitutionelle Bildung etc.) zur bestmöglichen Zufriedenheit der Beteiligten spürbar werden können.

Aus universitären Kontexten wissen wir, dass sich solche und weitere Fragestellungen oftmals aus Krisensituationen heraus entwickeln. Viele innovative, zukunftssträchtige und bestenfalls auch drittmittelstarke Studiengänge sind historisch betrachtet ebenfalls aus, in Bedrängnis geratenen,

Einzeldisziplinen, die sich als nicht mehr zeitgemäß erwiesen haben, entstanden. An ihnen könnte sich die EMP zukünftig ein Beispiel nehmen. Sobald sich hochschulpolitisch durchsetzt, dass in der EMP in allen Bereichen Expertinnen und Experten für ihre jeweiligen Fächer benötigt werden, könnte einem potenziellen Qualitätsverlust auf der Ausbildungsebene rechtzeitig begegnet und souveräner denn je für einen nach wie vor außerordentlich zukunftsfähigen Studiengang geworben werden.



Prof. Dr. Barbara Stiller ist seit 2002 Professorin für Elementare Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik an der Hochschule für Künste Bremen. Freiberuflich arbeitet sie in Fort- und Weiterbildungsbereichen zur außerschulischen Musikvermittlung und frühen musikalischen Bildung sowie als Redakteurin für die Neue Musikzeitung (nmz) beim Con Brio Verlag.

## **Gut oder einfach nur nett – Qualität in der Elementaren Musikpädagogik von Rainer Kotzian**

Künstlerische Gestaltungen aus dem Bereich der Elementaren Musikpädagogik zeichnen sich meist durch schöpferischen Ideenreichtum, Originalität und Vielfalt aus. Woran liegt es jedoch, dass gerade einem so facettenreichen künstlerischen Ausdrucksbereich wie dem Elementaren Musizieren (und Tanzen) immer wieder Oberflächlichkeit, Beliebigkeit und mangelnde Qualität vorgeworfen wird – und sogar zu Recht?

Eine zunächst sehr nüchterne Annäherung an die Thematik könnte eine Antwort liefern. Der Duden beschreibt Qualität (lat.: *qualitas* = Beschaffenheit, Eigenschaft) einerseits als die Summe, andererseits als die Güte aller charakteristischen Eigenschaften eines Objektes, Systems oder Prozesses. Doch welchen Merkmalen und Qualitätskriterien folgt die künstlerische Dimension der Elementaren Musikpädagogik eigentlich?

Zentrales Grundprinzip in der EMP ist die Verbindung der Ausdrucksmedien Musik, Sprache und Tanz. In Aufführungen werden demnach Singen, Instrumentalspiel, Bewegung, Tanz und oft auch szenisches Spiel zusammengeführt. Und hier liegt eigentlich auch bereits die Antwort auf die eingangs gestellte Frage nach Gründen für mangelnde Qualität: Allein für das Grundprinzip der Verbindung der Ausdrucksmedien können einige Qualitätskriterien genannt werden: Idee, Form, Raum, Stimmigkeit, Spannungsbogen, Präzision usw. Und es liegt auf der Hand, dass jedes einzelne Ausdrucksmedium wiederum seine eigenen qualitätsbestimmenden Parameter hat. In der Musik sind dies z. B. Klangfarbe, Dynamik, Rhythmik, Melodik, Harmonik, Tempo, Artikulation und Form im Verhältnis zu Technik, Ausführung und Präzision. In Bewegung und Tanz werden die Grundbewegungsarten in Beziehung zu Kraft (u. a. Bewegungsqualitäten), Zeit und Raum gesetzt – wiederum im Verhältnis zu Technik, Ausführung und Präzision. Die Sprache hat ebenfalls ihre eigenen zu beachtenden Parameter, die Szene bringt zusätzlich noch Mimik und Gestik ins Spiel usw. usf. –

...sind künstlerische Gestaltungen in der EMP also ein uferloses, unmögliches Unterfangen?

Natürlich nicht!

Mittlerweile sollte sich von selbst geklärt haben, dass das „Elementare“ nicht mit „einfach“ gleichzusetzen ist. Möglicherweise sind das einer Gestaltung zugrunde liegende Ausgangsmaterial und die dahinter steckende Idee einfach, das Ergebnis und der Prozess dorthin sind jedoch oft hoch komplex. Die Komplexität der Sache an sich liegt in der Verbindung der Elemente. An dieser Stelle sei ein (womöglich empörten Widerspruch auslösender) bewusst subjektiver Vergleich erlaubt: ein traditioneller Bluesgitarist (wie z. B. B.B. King) spielt weniger Töne, weniger virtuos, weniger schnell als ein Jazzgitarist (wie z. B. Pat Martino). Und dennoch vermag ein Bluesgitarist das Publikum oft mehr zu berühren als der, der sich die Seele aus dem Leib „dudelt“.

Warum?

Virtuosität ist lediglich eines von vielen Qualitätskriterien, das durch gute Abstimmung der anderen Gestaltungsparameter locker wettgemacht werden kann!

Wie erreicht man nun das scheinbar Unerreichbare, nämlich eine gute Aufführung?

Der Lehrperson steht dafür ein komplexes Geflecht an künstlerisch pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung: Sensibilisierungs-, Explorations-, Improvisations- und (!) Übephasen. Sie bringt sich selbst durch Best-Practice-Beispiele als faszinierende Künstlerin ein, denn Faszination erzeugt Neugier, Schaffensdrang und kreatives Potenzial. Die Lehrperson vermittelt durch ihre eigene künstlerische Kompetenz bei den Kindern die Faszination des Stoffes, des Objekts, des Instruments, ihrer selbst, der Situation, des Könnens, der Gruppe, der Freude am Gelingen, des körperlichen Erfahrens und Erlebens. Sie regt an zu (Selbst- und Fremd-)Beobachtung und Feedback, sie wendet das Prinzip der rotierenden Aufmerksamkeit in der Erarbeitung an, vermittelt Wissen und Können in den verschiedenen Ausdrucksbereichen. Besonders wichtig ist jedoch, dass sich die Lehrperson an den Kompetenzen der Gruppenmitglieder orientiert. Ist



der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung bzw. des Materials zu hoch, kippt die Gestaltung schnell in die Oberflächlichkeit bzw. Beliebigkeit, ist er zu niedrig oder fehlt der faszinierende sprühende Funke dann wird die Gestaltung spannungslos und ebenso oberflächlich wie nichtssagend.

Und was jetzt?

Ein Rezept für funktionierende, gute künstlerische Gestaltungen gibt es freilich nicht. FASZINATION und EINFACHHEIT des Materials bzw. des Stoffes, DETAILFREUDE und KOMPLEXITÄT in den Gestaltungsprozessen und PRÄZISION und REFLEXION in Überphasen bieten jedoch eine sinnvolle Orientierungshilfe.



Rainer Kotzian ist Professor für Elementare Musikpädagogik und Studiendekan an der Hochschule für Musik Nürnberg, Autor, Tonproduzent und Musiker.

## **Gedanken zu guter Elementarer Musikpädagogik – Was macht Qualität in der EMP aus (und warum)? von Michael Dartsch**

Versteht man die Elementare Musikpraxis ganz allgemein als nicht spezialisierten Umgang mit Musik und den Unterricht in diesem Fach als einen, der genau einen solchen Umgang anzuregen sucht, dann sind damit noch keine Aussagen über die Methoden getroffen. Jede und jeder wird die Methoden einsetzen, die ihr oder ihm geeignet und gut erscheinen. Viele methodisch-didaktische Aussagen über die Elementare Musikpraxis – also Aussagen darüber, wie und nach welchen Grundsätzen sie vorgeht – sind so verstanden eher Aussagen über gute Elementare Musikpraxis als Aussagen über die Charakteristika des Faches.

Umso wichtiger scheint es, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was denn nun Elementare Musikpraxis zu einer guten macht, was also Qualität in der Elementaren Musikpädagogik bedeuten könnte. Nur auf einer solchen Basis haben Planung und Umsetzung von methodischen Schritten und dramaturgischen Bögen ein Fundament; nur damit können Methoden und kann die konkrete Gestaltung einer Elementaren Musikpraxis also auch gerechtfertigt oder kritisiert werden. Dafür bedarf es zuerst eines Kriteriums, an dem sich die Qualität orientieren kann. Mein Vorschlag hierzu lautet:

*Ganz allgemein lässt sich Qualität in der Elementaren Musikpädagogik daran festmachen, inwieweit sie Bildungsprozesse bei den Teilnehmenden befördert und anregt.*

Bildung beinhaltet nach meinem Verständnis unterschiedliche Dimensionen, die als Orientierungspunkte für die Qualität von Bildungsarbeit dienen können und im konkreten Fall auf die Elementare Musikpraxis übertragen werden sollen:

Zunächst sollen die Teilnehmenden in der Elementaren Musikpraxis tiefgehende und damit nachhaltige Erfahrungen machen können. Die Sinne

nehmen in jedem Moment des Wachzustands unzählige Eindrücke auf, nur ein Teil davon erzeugt Resonanz im Menschen und hinterlässt bleibende Spuren. Genau dieser Teil aber ist für Bildungsarbeit und ihre Qualität entscheidend. Ohne Spuren wird sich auch kein Lernen einstellen; veränderte Verhaltensoptionen aufgrund von Erfahrungen sind ja geradezu ein Definitionsmerkmal des Lernens. Wo also nachhaltige Erfahrungen gemacht wurden – etwa in guter Elementarer Musikpraxis –, da wird auch etwas gelernt. Die Teilnehmenden sollten also Gelegenheit zum Staunen und zum Versenken in Eindrücke erhalten! Wenn Elementare Musikpraxis hingegen kaum Spuren bei den Teilnehmenden hinterlässt, darf man ihre Qualität anzweifeln, wenngleich sich niemals garantieren lässt, dass sie bei einer bestimmten Person auf eine bestimmte Weise nachwirkt!

Weiter wird man erwarten können, dass sich die Teilnehmenden durch die Impulse, die sie in der Elementaren Musikpraxis erhalten, persönlich weiterentwickeln. Man kann dies auf ihr Fühlen, Denken und Verhalten, also auch auf die Motorik beziehen. Dabei wird die Entwicklung in Richtung einer fortschreitenden Differenzierung verlaufen. Nach einiger Zeit wird also eine Person, die an guter Elementarer Musikpraxis teilnimmt, differenzierter singen, differenzierter mit Instrumenten umgehen, sich differenzierter in Bezug auf Musik bewegen, Musik differenzierter wahrnehmen und erleben, differenzierter über sie nachdenken und sie differenzierter in Symbolen ausdrücken und sie auf differenziertere Weise mit anderen Ausdrucksmedien – wie Malen, Sprechen oder Szenischem Spiel – verbinden als vorher. Wo sich solche Differenzierungen kaum beobachten lassen, darf die Qualität der Elementaren Musikpraxis angezweifelt werden, wenngleich sich konkrete Entwicklungen im konkreten Fall nie garantieren lassen!

Außerdem lebt Bildung sicher von der Reichhaltigkeit und der Qualität der Angebote. Auch die Elementare Musikpraxis sollte eine Vielfalt von Kulturgütern anbieten. In guter Elementarer Musikpraxis erhalten Teilnehmende die Gelegenheit, verschiedenste Lieder, Instrumente, Bewegungsmuster, Musikstücke und Genres, Tonalitäten und Rhythmen sowie Verbindungsmöglichkeiten mit anderen Ausdrucksmedien kennenzulernen. Darüber hinaus verkörpert und repräsentiert auch die Lehrperson ein Stück Kultur. Ihre eigenen künstlerischen Qualitäten sind wesentlich dafür, wie stark die Teilnehmenden profitieren können. Wo sich hingegen mangelhafte künstlerische Potenz und Einseitigkeit erkennen lassen, bedeutet dies Qualitätsabstriche.

Schließlich lebt die Qualität von Bildungsarbeit auch davon, dass sich die betreffenden Personen selbst in ihre Bildungsprozesse einbringen können, dass sie Teilnehmende im wahrsten Wortsinne sind. Auch in der Elementaren Musikpraxis sollte ihnen das ermöglicht werden, damit sie sich in je persönlich stimmiger Weise Musik aneignen können. Wo alles von der Lehrperson gelenkt und vorgegeben wird, sind Bildungsprozesse – und ist gleichzeitig die Qualität der Elementaren Musikpraxis – sicher gefährdet.

Qualität, wie sie hier dargestellt wurde, stellt sicher eine Herausforderung für die Lehrpersonen dar. Kaum jemand wird alle Ansprüche auf höchstem Niveau einlösen können. Qualitätsansprüche gemäß den aufgeführten Kriterien sind nichtsdestoweniger unverzichtbar: als Orientierungspunkte und Leitsterne!



Michael Dartsch, musikpädagogische, künstlerische und erziehungswissenschaftlichen Studien, Promotion in Pädagogik; Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Saar, dort auch Leitung Elementare Musikpädagogik; Sprecher der ALMS, Mitglied des BUFA Musikalische Bildung

Foto von Bert Romann

## **(A)EMP: gestern – heute – morgen** von Werner Beidinger

### **Rückblick**

Die EMP ist an deutschen Musikhochschulen und Universitäten ein noch immer junges Ausbildungsfach und hat sich innerhalb des relativ kurzen Zeitraumes von 20 Jahren erfreulich entwickelt und etabliert. Die anfängliche Phase der Rechtfertigung (Was hat dieses Fach überhaupt an einer Kunst- bzw. Musikhochschule zu suchen?) wurde erfreulich schnell überwunden und längst ist die EMP gefragter Kooperationspartner innerhalb und auch außerhalb der Hochschulen. Profiliert hat sich das Fach sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Bereich. Die Anzahl der Hochschullehrer(innen) im Arbeitskreis ist von einer guten Handvoll in diesen 2 Jahrzehnten auf derzeit 22 (ohne die emeritierten und außerordentlichen Mitglieder) angewachsen und an rund 30 Standorten ist – in den unterschiedlichsten Ausprägungen – ein EMP-Studium möglich. Das Berufsfeld hat sich – über die Praxisfelder der MFE und der MGA hinaus – einerseits durch die Erschließung neuer Zielgruppen (schwerpunktbildend sind hier die musikalischen Eltern-Kind-Gruppen sowie in der jüngeren Vergangenheit auch die Arbeit mit älteren Erwachsenen zu nennen) und andererseits über Kooperationen z.B. mit Kitas und Regelschulen stark verbreitert. Die Entscheidung der Gründungsversammlung Studienfach und -gänge nicht nach den damals dominierenden Zielgruppen (MFE und MGA) zu benennen hat sich im Nachhinein betrachtet als klug und weitsichtig erwiesen.

### **Weitblick**

Heute ist die Elementare Musikpädagogik eine künstlerisch-pädagogische Ausbildungsdisziplin im Kontext sowie in Kombination mit instrumental- und vokalpädagogischen Hauptfächern. Neben der Wechselwirkung und gegenseitigen Durchdringung der Begriffsebenen Kunst und Pädagogik ist die Positionierung des Faches nicht selten auch durch Begriffspaare wie

Musik und Bewegung, Prozess- und Produktorientiertheit sowie Theorie und Praxis geprägt. Anhand dieser „sowohl als auch“ – Formulierungen wird deutlich, dass eine Definition des Faches entweder nur sehr allgemein formuliert oder aber individuell geprägt unter Berücksichtigung von Schwerpunkten und persönlichen Profilen der jeweiligen Fachvertreter erfolgen kann. Diese Standortbestimmung ist unbedingt (und immer wieder) zu leisten, sprengt jedoch den Rahmen dieser Broschüre. Die genannte Breite (bezogen auf Zielgruppen und Einsatzgebiete) sowie die inhaltliche Vielfalt birgt die Gefahr des „Ungefähren“ oder auch des „Beliebigen“ in sich. Hat man sich Ende der 1980er Jahre noch vorrangig darauf beschränkt den Studierenden die Arbeit mit Früherziehungs- und Grundausbildungsgruppen zu lehren, so hat nicht zuletzt die Erweiterung des Bildungsbegriffes, der Zielgruppen sowie die Fokussierung stärker auch auf die künstlerische Dimension des Faches zu einer attraktiven und umfassenden Profilierung des Studienfaches geführt.

## **Ausblick**

Absolventen eines EMP-Studiums können sehr unterschiedliche Schwerpunkte verfolgen; interessant (und vielleicht auch erforderlich) scheint mir für die Zukunft die Erstellung eines „must have“-Kataloges zu sein, der Mindestanforderungen und -fähigkeiten für EMP-Absolventen auflistet, über die hinaus der Studierende (oder aber auch der Lehrende bzw. die jeweilige Ausbildungsinstitution) individuelle Schwerpunkte setzen kann. Darüber hinaus fiel mir auf, dass ich für das bisher Erreichte im Rahmen des Hochschulfaches Elementare Musikpädagogik auch die Notwendigkeit einer Stabilisierung und Festigung sehe. Immer noch mehr neue Zielgruppen, Kooperationspartner und Projektinitiativen zu akquirieren muss nicht zwangsläufig zu einer Qualitätssteigerung führen. Ganz sicher aber könnten neue Impulse weiterhin im Rahmen der individuellen Schwerpunktsetzung ihren Platz finden, ohne dass sie zwingend Teil des genannten „must have“-Kataloges für alle EMP-Absolvent(inn)en sein müssen.

Eine Vielfalt ist auch im Kontext der theoretischen Reflexion wünschenswert, denn die theoretische Fundierung des Faches ist und bleibt auch in der Zukunft ein prioritärer Aufgabenbereich. Vorrangig könnte es dabei um die Verortung der EMP in der systematischen Bildungsforschung gehen. Nach meiner Wahrnehmung wird die EMP als Forschungsgegenstand schwerpunktmäßig im Kontext von Nachbardisziplinen zu bewerten sein,

denn mit einem zu engen Fokus auf der Betrachtung unserer elementaren Musikpraxis wird man schnell an Grenzen stoßen. Selbstverständlich kann man die Entwicklung kleinteiliger Detailbereiche bei eingegrenzten Zielgruppen und unter Berücksichtigung möglichst vergleichbarer Rahmenbedingungen messen, aber .... wollen wir das wirklich? Wollen wir die Qualität und Wirkung unserer Arbeit tatsächlich auf die messbaren Parameter bei der Imitation rhythmischer oder melodischer Bausteine beschränken? Blieben dabei nicht wesentliche Aspekte und Zielkategorien der EMP unberücksichtigt oder gar ganz auf der Strecke? Die provokante Frage ist leicht gestellt; die geforderten Forschungsfelder dagegen nur mit großem Aufwand und nach erfolgter Vernetzung zu realisieren. Bleibt dem Fach zu wünschen, dass institutionelle Rahmenbedingungen und persönliche Motivation in der Zukunft ein Voranschreiten auf diesem Aufgabensektor ermöglichen werden.

### **Persönliches Fazit**

Die Idee dieser Broschüre beinhaltet für die Mitglieder des AEMP auch die Möglichkeit persönliche Schwerpunkte zu reflektieren. Diese Aufgabe stellte für mich insofern eine besondere Herausforderung dar, da ich mich nie als ein Spezialist z.B. für Bewegung, für Instrumentalspiel oder für Vokalarbeit innerhalb der EMP gesehen habe. Ein „Spezialist für das Generelle“ zu sein, der unter (fast) allen Rahmenbedingung mit zwei oder 200 Menschen singen, (Körper-)Instrumente hinzufügen oder körperorientierte Impulse setzen kann, war eigentlich immer meine Maxime. Gleiches gilt für die Balance zwischen reproduzierenden und eigenschöpferischen Anteilen, die sowohl in der Lehre von Studierenden als auch in den unterschiedlichen Anwendungsbereichen der EMP relevant und wichtig ist.

Meine persönlichen Schwerpunkte innerhalb der EMP sehe ich perspektivisch dort, wo mich die Erwartungen meiner eigenen Hochschule zuletzt hingeführt haben. Dabei geht es um EMP-spezifische (unser Arbeitskreis hat sich mit der Fragestellung zur EMP-Spezifik bereits beschäftigt) Ansätze in der Arbeit an Regelschulen und dies nicht nur beschränkt auf die Primarstufe. Die Arbeit mit meiner Hauptfachklasse „Ensemblepraxis“ im Rahmen der Lehramtsstudiengänge gibt es an der Universität in Potsdam seit 2011 und ist – knapp formuliert – nichts anderes als EMP mit einer Studierendenklientel, die später vor Schulklassen stehen und nicht mit Frühziehungskindern auf dem Fußboden sitzen wird. Dieses künstlerisch-

pädagogische Hauptfach als Alternative zum klassischen Instrument besitzt nach unseren Erfahrungen sowie den Rückmeldungen der Studierenden eine herausragende Praxisrelevanz und könnte beispielgebend für die Lehrerbildung auch an anderen Hochschulen werden. Eindrücke zur künstlerischen Praxis dieses Profildereiches gibt es z.B. unter:

<http://www.youtube.com/watch?v=ZH1YDjDDQJY>;

<http://www.youtube.com/watch?v=O9cdJPdsgZk>;

<http://www.youtube.com/watch?v=4sYhktGWiMI>.

Sehr häufig sind wir im Hochschulbetrieb mit den künftigen Zielgruppen unserer Studierenden beschäftigt. Diese Praxisorientierung ist lobenswert, aber darüber hinaus sehe ich die Notwendigkeit gekommen, die Frage nach dem „Wie und Was unterrichte ICH eigentlich?“ stärker in den Fokus meiner Überlegungen zu rücken. Ich würde einen Teil meiner Reflexionsressourcen künftig gerne nutzen um darüber nachzudenken, wie wir Lehrenden unsere Angebote optimieren können, damit unsere Absolvent(inn)en mit den bestmöglichen Impulsen und Hilfestellungen in das reizvolle Berufsfeld der EMP entlassen werden.



Werner Beidinger, Professor für Elementare Musikpädagogik an der Universität Potsdam, Vorsitzender der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland, seit 2010 Sprecher der AEMP, Herausgeber der Zeitschrift „musikpraxis“ (fidula); Vortrags- und Kurstätigkeit in ganz Europa, Asien, Australien und den USA.



## **Qualitätsentwicklung in der Elementaren Musikpädagogik durch systematische Bildungsforschung von Claudia Meyer**

Bei der Elementaren Musikpädagogik handelt es sich um ein relativ junges Hochschulfach. Angesichts des sich rasant entwickelnden Berufsfeldes, welches inzwischen Zielgruppen vom Baby- bis zum Seniorenalter anspricht, ist es notwendig, sich auf Hochschulebene immer wieder neu über Grundlagen wie Ziele, Inhalte, Prinzipien, Methoden und Begriffe zu verständigen, um eine klaffende Lücke zwischen musikpädagogischer Theorie und Praxis zu vermeiden. Wenngleich dieses intern im Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik angestrebt wird, steht der Dialog mit der gesamtdeutschen Bildungsforschung bislang noch aus. Warum dieser Dialog so wichtig für die Qualitätsentwicklung der Elementaren Musikpädagogik ist, soll im Folgenden erläutert werden.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist als Folge der PISA- und IGLU-Studien ein gesteigertes Interesse an frühkindlicher Bildung zu verzeichnen. Aus der Hoffnung, sich durch frühkindliche Förderung besser im internationalen Bildungswettbewerb zu präsentieren und dem künftigen Arbeitsmarkt qualifizierte Kräfte zuzuführen, entstehen Tendenzen zur Pädagogisierung und Institutionalisierung der frühen Kindheit, in denen Begriffe wie Outputorientierung und Evidenzbasierung keine Seltenheit sind. Dementsprechend ist es relativ einfach, Mittel für Projekte einzuwerben, in denen die Förderung von Sprachkompetenz oder kognitiven Fähigkeiten im Zentrum steht, sei es direkt oder indirekt durch Transfereffekte, die für eine intensive Beschäftigung mit Musik immer wieder in Anspruch genommen werden. Meines Erachtens tut sich die Elementare Musikpraxis mit dem Sprung auf dieses Trittbrett keinen Gefallen, denn dieser Sprung geht mit einem instrumentalisierten Bildungsbegriff einher, welcher dem humanistischen Bildungsideal der Elementaren Musikpädagogik entgegensteht. Doch wie lässt sich dieses Bildungsideal in die Bildungsdiskussion einbringen?

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung betont beispielsweise, dass Bildungsgerechtigkeit neben der Förderung von Sprachkompetenz und kognitiven Fähigkeiten auch Angebote von früher Musik-, Kunst- und Bewegungserziehung beinhaltet. Es stellt sich die Frage, warum die Hochschulen gerade im Bereich der Elementaren Musikpädagogik kaum Unterstützung durch Forschungsförderungen erhalten.

Eine mögliche Antwort ist die Stellenstruktur im Bereich der Elementaren Musikpädagogik. Während bei Lehramtsprofessuren eine wissenschaftliche Qualifikation (Promotion), die sich im Lehrdeputat widerspiegelt, selbstverständlich vorausgesetzt wird, haben Stellen in der Elementaren Musikpädagogik in der Regel eine künstlerisch-praktische Ausrichtung mit hoher Lehrverpflichtung. Entsprechend fehlt es nicht nur am wissenschaftlichen Nachwuchs, da eine Betreuung von Doktorandinnen und Doktoranden nicht möglich ist, sondern auch an Ressourcen im Bereich der Bildungsforschung und Bildungsphilosophie. Dabei geht es nicht nur um die Evaluation von Unterrichtspraxis und das Sammeln von Daten, sondern um die systematische Befragung von Bedingungen, unter denen musikalische Bildung entsteht bzw. entstehen kann oder soll.

Eine systematische Bildungsforschung, in der dynamische Forschungssettings entwickelt sowie qualitative und quantitative Forschungsergebnisse zusammengeführt werden, kann einen Orientierungsrahmen für bildungspolitische und unterrichtspraktische Entscheidungen bieten.

Darüber hinaus kann sie einen fachlichen Dialog auf Augenhöhe im Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaften initiieren. Auf diesen Dialog ist die Elementare Musikpädagogik dringend angewiesen, wenn es darum geht, in der gegenwärtigen und zukünftigen Bildungsdiskussion wahrgenommen zu werden, sich fachlich einzubringen und eine fachfremde Vereinnahmung abzuwehren.

Wenn ich im Rahmen einer Jubiläumsbroschüre nicht nur in die Vergangenheit, sondern auch in die Zukunft schaue, so wünsche ich mir für die nächsten 20 Jahre eine wachsende scientific community, die bisherige, gegenwärtige und zukünftige Funktionen der Elementaren Musikpraxis mit ihren Möglichkeiten und Grenzen reflektiert und in Fachpublikationen und Fachtagungen zur kritischen Diskussion stellt. Damit die Fachdiskussion auch Lehrkräfte der Elementaren Musikpraxis sowie verantwortliche Personen in der Bildungspolitik erreicht, sollte das Netz an Kooperationen wie

folgt ausgeweitet werden: In enger Kooperation zu ausgesuchten Verlagen kann Praxismaterial entwickelt werden, das auf Erkenntnissen der bildungswissenschaftlichen Forschung aufbaut oder diesen zumindest nicht entgegensteht. Zudem können neue Publikumsorgane entwickelt werden, die gemeinsam von Forschenden und Lehrenden aus der Praxis herausgegeben werden. Hier könnte ein reizvolles Zusammenspiel von Grundlagen-texten mit Praxisbeispielen durch gegenseitige Peer-Reviews entstehen.

Weitere Kooperationen sollten mit Expertinnen und Experten aus den Bereichen Medien und Öffentlichkeitsarbeit gesucht werden, um Ergebnisse, Probleme und Perspektiven wissenschaftlicher (Bildungs-)Forschung aufzubereiten und angemessene Formate für die Dissemination wissenschaftlicher Erkenntnisse zu entwickeln.

Die angestrebte systematische Bildungsforschung und die Verbesserung der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis bedeutet nicht, dass die wissenschaftliche Forschung auf Praxisrelevanz reduziert werden soll bzw. kann. Sie bedeutet auch nicht, dass sich die Praxis vollständig und ausschließlich durch wissenschaftliche Grundlagen legitimieren oder begründen lässt. Eine verstärkte Bildungsforschung kann jedoch helfen, professionelles Handeln zu verstärken und einer Beliebigkeit entgegenzuwirken. Möglicherweise verhilft sie auch zu einer höheren gesellschaftlichen Akzeptanz.

Durch eine stärkere Verankerung der Elementaren Musikpraxis im deutschen Bildungssystem erhoffe ich mir zudem, dass die dringende gesellschaftliche Neubewertung der Arbeit von Lehrkräften der Elementaren Musikpraxis angeregt wird und perspektivisch eine Gleichstellung im Hinblick auf Ansehen und Bezahlung mit Grundschullehrkräften erfolgt.



Prof. Dr. Claudia Meyer, Studiengangsleitung EMP an der Hochschule für Musik und Tanz Köln, Stellvertretende Leiterin des Kölner Instituts für musikpädagogische Forschung (KIM)

## **Ressourcen und Synergien durch Schnittstellenvernetzung – Gedankenimpulse anhand eines Praxisbeispiels von Birgit Ibelshäuser**

Die EMP hat sich in den letzten Jahren in vielerlei Hinsicht entwickelt. Inhaltsbereiche, Ziele, Arbeitsweisen und Prinzipien haben sich herauskristallisiert und sie hat sich zu einem altersübergreifenden Ansatz ausgeweitet. Auch in künstlerischer Hinsicht hat sich an Musikhochschulen ein neues Selbstbewusstsein und Selbstverständnis ausgebildet. An zahlreichen Hochschulen finden inzwischen EMP-Performances statt und sind als künstlerische Ausdrucksform mehr und mehr wie selbstverständlich im Konzertprogramm integriert.

Hierin verbirgt sich meiner Meinung nach ein unglaubliches (musikalisches) Potential auf unterschiedlichsten Ebenen, dass zumindest außerhalb der Hochschulen vielerorts noch kaum ausgeschöpft wird. Um eine Entwicklung voranzutreiben, die auch im Wirkungskreis einen direkteren Informationsfluss und Zugang ermöglicht, die gegebene Ressourcen besser nutzt und den aktuellen EMP-Ansatz mit all seinen Facetten auf allen Ebenen stimmiger widerspiegelt, erscheint es sinnvoll, neue Räume und Vernetzungen zu schaffen, die Schnittstellenbereiche, Nachbardisziplinen und potentielle Teilnehmer mit einbeziehen.

Eine künstlerische Performancearbeit mit Erwachsenen, unter Einbezug von Nachbardisziplinen, bietet sich hier geradezu an.

Einerseits würde somit eine Facette der EMP, die sich bislang hauptsächlich auf die Arbeit von professionellen „EMPlernInnen“ und Studierenden beschränkt, auch im Tätigkeitsbereich mehr in Erscheinung treten und andererseits gewährt das gemeinsame Proben, Gestalten und die anschließende Aufführung Einblicke in die EMP, die diese bei allen Beteiligten (SchülerInnen, KollegInnen und ZuschauerInnen) in neuem Licht erscheinen lassen kann.

Eine solche zeitgemäßere Wahrnehmung der EMP ermöglicht es, Synergieeffekte besser zu nutzen und Schnittstellen effektiver zu gestalten.

Die EMP kann dadurch neue Chancen und Herausforderungen und gegebenenfalls auch Verdichtungen zu Nachbardisziplinen erfahren.

Basierend auf den oben beschriebenen Überlegungen möchte ich in einem kurzen Streiflicht mit Gedankenimpulsen zum Nachdenken anregen, sowie Einblick in die Arbeit mit meinem Performanceensemble für Erwachsene geben, der wiederum einen Ausblick für eine mögliche künstlerisch-gestalterische Performancearbeit und andere Bereiche der EMP darstellen kann.

Dass im Rahmen dieses Kurzstatements nur ein Anriss des Themas möglich ist, versteht sich von selbst.

In der künstlerischen Performancearbeit mit Erwachsenen können unterschiedlichste Ansichten und Gegebenheiten aufeinander prallen. Bei den wenigsten TeilnehmerInnen ist eine konkrete Vorstellung von EMP vorhanden, oft ist der Umgang mit Stimme, Bewegung und Instrumentalspiel zunächst mit Hemmungen besetzt, wenn er nicht den eigenen (Klang-)Vorstellungen entspricht, die zumeist von bisherigen Erfahrungen mit Musik und Kultur geprägt sind.

Wie kann es nun gelingen, die EMP-Performancearbeit mit Erwachsenen im Berufsfeld mehr zu etablieren, dem künstlerischen Anspruch von TeilnehmerInnen und Lehrpersonen gerecht zu werden und gleichzeitig die Möglichkeit eines voraussetzungslosen Einstiegs der TeilnehmerInnen zu gewährleisten?

Die EMP-Performance stellt in der praktischen Umsetzung keine Ansprüche an Spezialisierung und dennoch trägt die persönliche Kombination verschiedenster Disziplinen auf gehobenem Niveau entscheidend dazu bei, eine Wirkung zu erzielen, die einem höheren künstlerischen Anspruch gerecht wird. TeilnehmerInnen, die ohne Voraussetzungen einsteigen, können diese Anforderungen in der Regel zunächst nicht erfüllen.

Die Vernetzung von Schnittstellenbereichen nahegelegener Nachbardisziplinen kann hier eine Annäherung bewirken und sie beinhaltet ein beachtenswertes Synergiepotential.

In meinem Fall war es naheliegend, mit der Verbindung von EMP, traditioneller afrikanischer Musik und Percussion zu beginnen; das war organisatorisch gut umsetzbar, da ich alle Fächer selber unterrichtete, außerdem besitzen die Inhaltsbereiche der Fächer eine große Schnittmenge. Traditionelle afrikanische Musik stellt ebenfalls eine Verknüpfung von Instrument, Stimme und Tanz her und trägt somit die in der EMP verwurzelten praktischen Umgangsweisen mit Musik bereits in sich und eine Verbindung zu Prinzipien und Arbeitsweisen der EMP ist leicht umsetzbar.

Der kreative Umgang mit der oben beschriebenen Fächerkombination mündete in die Idee, selbst eine Performance zu gestalten unter Einbezug meines Trommelensembles und meiner SchlagzeugschülerInnen.

Es entstand: „Zwischen Bayern und Südafrika“.

Die Gestaltung der Performance sollte alle beteiligten einbeziehen, ihre Stärken und Ressourcen nutzen, jedem den Raum für eigene Stücke geben und eine Vielzahl von gemeinsamen Musikstücken enthalten. Selbst komponierte und improvisatorisch entstandene Stücke mischten sich mit auskomponierten. Technisch anspruchsvollere Passagen und Soli konnten von SchlagzeugschülerInnen übernommen werden.

Im Verlauf der Proben ergab es sich, dass die Aufführung zusätzlich durch das Mitwirken von interessierten InstrumentallehrerInnen der Musikschule unterstützt wurde.

Unter dem Spannungsbogen einer Geschichte, die Ausführende und Zuhörer auf eine Reise von Bayern nach Südafrika mitnahm, fügten sich, ausgehend von einem bayrisch anheimelnden Walzer und einer Boomwhacker Polka, Gesang, Sprechrhythmen und Bodypercussion mit energiegeladene-m Djembespiel und Afrikanischem Tanz zusammen. Szenen in bayrischen Kneipen wurden von klassischen Percussionensemblestücken begleitet. Drumsetstücke, Flaschen, Kisten, Mülltonnen und Schwarzlichttheater bereicherten mit originellen und überraschenden Einsätzen. Die musikalischen Beiträge führten das Publikum unentwegt weiter auf dem Weg nach Afrika bis hin zum südafrikanischen Gumboot dance, der eine dezente Erinnerung an bayrisches Schuhplatteln wachruft und somit geschickt den Bogen zurück nach Bayern spannte.

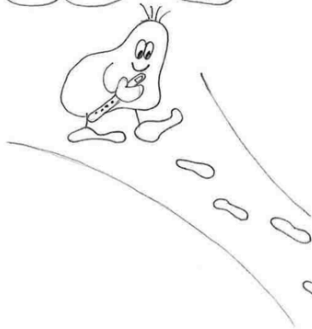
Fazit: Für alle Beteiligten war diese Performance eine echte Bereicherung und viele waren erstaunt über die sich entwickelnde Ressourcenvielfalt. Über hier entstandene Synergien ließe sich sicherlich noch viel berichten aber noch schöner ist: Ausprobieren! Es lohnt sich 😊 und ist ein weiterer bereichernder und aussichtsreicher Weg für die EMP.



Birgit Ibelshäuser ist Dozentin für EMP an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim sowie bei Weiterbildungen und Workshops. Des Weiteren ist sie Lehrerin für Schlagzeug/Percussion und EMP an der Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken.

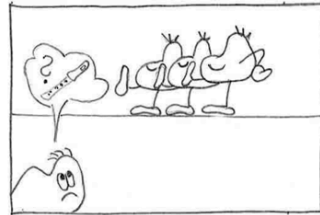
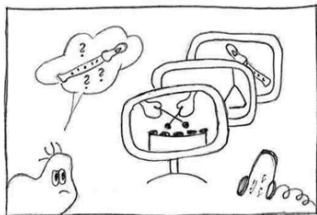
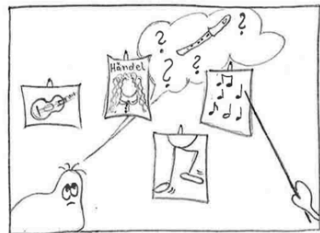
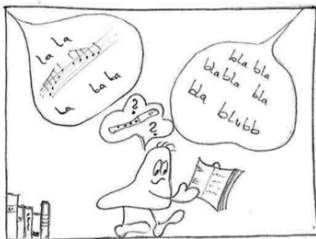
Foto von B. Stöß

Musik ♡ Musik  
Musik ♡

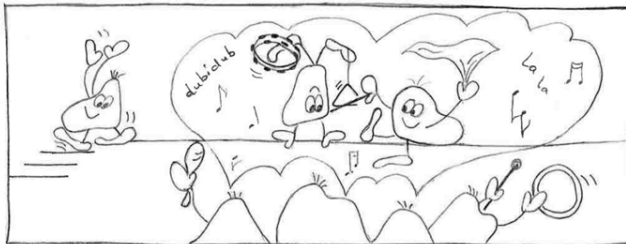
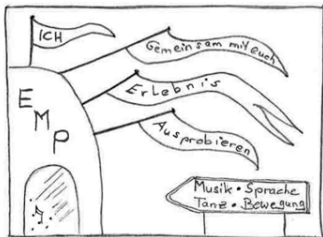
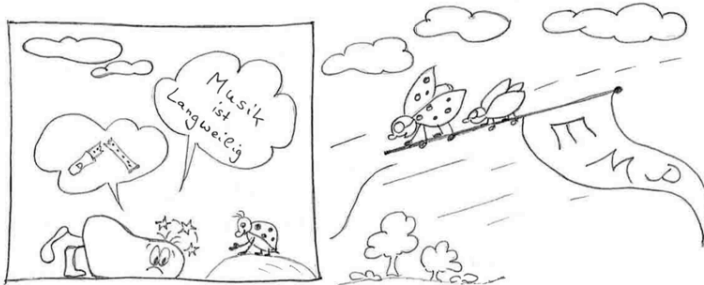


## Das musikalische Elementarteilchen

H. Kopp-Deubel







Heike Kopp-Deubel ist Dozentin für EMP am Dr. Hoch's Konservatorium Frankfurt.

## **E?MP – Von den Chancen und der Problematik des Elementaren von Camille Savage-Kroll**

*„Lernen ist Erfahrung. Alles andere ist einfach nur Information.“  
(Albert Einstein)*

Musiklernen ist Musikerfahren. Aktiv und interaktiv geht es in der Elementaren Musikpädagogik zu. Musik wird hautnah erlebt und sich zu eigen gemacht. Sie steht nicht allein als abstrakter Sachinhalt, sondern immer im Kontext und in Verbindungen: mit dem Körper, mit bildender Kunst und spielerisch im Alltag. Dieser Umgang mit Musik ist nicht nur für Kinder faszinierend und bereichernd.

Das ich die Elementare Musikpädagogik entdeckt habe, war purer, glücklicher Zufall. In den USA hatte ich Gesang und Music Education studiert und schon in der Schule als Musiklehrerin und Chorleiterin gearbeitet. Nach Deutschland kam ich in erster Linie um mich mit der Sprache auseinanderzusetzen und wollte anschließend schauen ob ich etwas aus der Schulmusik in Deutschland „mit zurück nach Amerika nehmen“ könnte. Als ich mich kundig gemacht habe, welche musikpädagogischen Richtungen in Deutschland existierten, bin ich über die EMP gestolpert. Infolgedessen bin ich heute immer noch hier.

Der Umgang mit Musik in der EMP knüpft an die ursprüngliche Bedeutung des griechischen Wortes „*mousikē*“ an. Oft gleichverstanden mit „Kultur“, umfasst der Begriff Gesang, Instrumentalspiel, poetische Sprache sowie Bewegung und Tanz mit vielen diversen Aufführungsmöglichkeiten. Dieses umfassende Verständnis der Musik hat mir in meiner vorherigen Ausbildung, obwohl diese auf höchstem künstlerischem Niveau war, in einigen Aspekten gefehlt. Ebenfalls die Betonung in der EMP, dass der Prozess an sich ein Ziel, und genauso wichtig, wenn nicht sogar wichtiger als das Ergebnis ist, war für mich nicht komplettes Neuland, aber eine andere

Denkweise als die, die ich aus dem U.S.-Amerikanischen musikalischen Bildungssystem kannte.

Gleichzeitig war es für mich sehr anstrengend, Kollegen in den USA zu erklären was die EMP ist. Allgemein gesagt, ist auf internationaler Ebene die Bezeichnung „*Elementar*“ ziemlich unglücklich, aufgrund der starken Assoziationen mit „*Elementary Music Education*“ = Musik mit Grundschulkindern. Sogar in Deutschland (und auch an den Musikhochschulen!) herrscht ein großes Missverständnis des Fachs, das leider immer noch vielerorts mit der Musikalischen Früherziehung gleichgesetzt wird, oder als ein Fach, das sich der Beschäftigung mit einfacher Musik widmet als Vorbereitung auf die „echte Musik“.

Wie kann dieser Problematik entgegen gewirkt werden? In einer kritischen Selbstreflexion einiger Aspekte des Fachs stecken Chancen auf einer klaren Verständnis von außen und ein qualitatives Vorantreiben des Faches. Dies ist, politisch gesehen, mehr als je zuvor dringend notwendig.

Wenn ich an die Zukunft der EMP denke, beschäftigen mich folgende Themen:

## 1. Begrifflichkeit

Auch wenn das AEMP gerade Jubiläum feiert, sollte ernsthaft überlegt werden, ob man sich mit der Bezeichnung „Elementare Musikpädagogik“ nicht selber im Weg steht. Das Fach ist noch jung genug, um eine solche Diskussion zu erlauben. Am Beispiel USA wird deutlich: Es gibt nur „music education“. Dies umfasst die Schulmusik, Musikpädagogik, Musikalische Frühförderung, Orff-Schulwerk, Rhythmik und sogar Musikvermittlung und Musikgeragogik u.s.w. Das Gute daran ist das Zusammenkommen aller, die die gleichen Zielen verfolgen: musikalische Selbstbildungsprozesse anzuregen. Davon abgesehen, dass das Wort „Elementar“ extrem leicht falsch zu verstehen ist, ist das Wort „Pädagogik“ auch nicht mehr ganz zutreffend (Wortwörtlich aus dem Griechischen: *paidagōgēō*: *paidos* heißt „Kind“, und *ágō* heißt „leiten“. Also, „Kinder leiten“.). „Musikalische Bildung“ kommt dem Ziel dadurch näher, dass ein Selbstbildungsprozess darin impliziert ist, was für die EMP von zentraler Bedeutung ist. Bildung ist ebenso ein Zustand der nie abgeschlossen ist, sondern eine lebensbegleitende Aufgabe. Dies entspricht, unter anderem, der musikalischen Arbeit mit Menschen im erwachsenen und hohen Alter.

## 2. Künstlerisches Qualität

Meines Erachtens entsteht künstlerische Qualität in der EMP wenn exzellente Musiker vielfältig und kreativ pädagogisch handeln können. Konkret heißt es für die EMP, dass eine Trennung von Instrumental- und Gesangsausbildung auf Hochschulebene undenkbar sein sollte. Ohne diese Voraussetzung kann weder die EMP als Hochschulfach ernsthaft wahrgenommen werden, noch haben Absolventen die vielfältigen Berufschancen die sie sonst verfolgen könnten.

## 3. Wissenschaft

Damit das Fach weiter entwickelt werden kann, ist es essentiell wichtig, dass es im wissenschaftlichen Bereich vorangetrieben wird. In anderen Disziplinen ist Forschung ein selbstverständlicher Bestandteil des Fachs. Erkenntnisse aus der Forschung dienen nicht nur einer effektiveren Praxis, sondern schärfen die Wahrnehmung der Relevanz des Faches von außen und verleihen diesem ein anderes Gewicht in politischen Diskussionen. Dadurch würden sich viele Chancen ergeben, den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern, was momentan viel zu selten möglich ist. Allerdings ist dies ohne Zeit und Geld utopisch. EMP-Professor/-innen müssen die Freiheit gewährleistet bekommen, Forschungsprojekte anzugehen und durchzuführen. Mit dem aktuell üblichen Stundendeputat von EMP-Profis an deutschen Hochschulen ist dies nahezu unmöglich.

## 4. Internationale Vernetzung

Schon aus Ländern wie China und Japan ist die Nachfrage auf EMP-Impulse deutlich zu spüren. Die Prinzipien und Herangehensweisen der Elementaren Musikpädagogik werden als Antwort auf ziemlich reglementierte und ergebnisorientierte Lehr- und Lernprozesse gerne angenommen. Auch die mittlerweile hohen Zahlen an Internationalen Studienplatzbewerber/-innen deuten auf das wachsende Interesse in Ostasien sowie Süd- und Mittelamerika. Die EMP an deutschen Hochschulen profitiert stark vom interkulturellen Austausch durch Studierenden aus anderen Ländern. Gleichzeitig stellt die deutsche Sprache für manche internationale Studen-

ten eine fast nicht zu bewältigende Hürde da. Hier wäre zu überlegen, ob sinnvoll angelegte EMP-Angebote auf Englisch einzurichten wären.

Leider findet aber bislang auf internationale Ebene nur vereinzelt, auf Initiative individuelle Professor/-innen, ein Austausch statt. Dieser Austausch ist für die Weiterentwicklung des Fachs unerlässlich. Es gilt zu hinterfragen was die EMP in Deutschland von anderen musikalischen Bildungssystemen lernen kann, und gleichzeitig fachliche Diskussionen über diverse Praxisaspekte und Forschungsergebnisse zu führen.

Wenn die EMP es schafft, sich in der Begrifflichkeit klar zu definieren und positionieren, künstlerisch an der Instrumental-/Gesangsausbildung zu verankern, wissenschaftlich sich durch kritische Fragestellungen und gute Forschung voranzubringen ohne, dass das „Elementare“ im besten Sinne (die prozesshafte Beschäftigung mit den Grundphänomenen der Musik) verloren geht, bin ich sehr guter Hoffnung, dass die EMP nicht nur in Deutschland komplett anders wahrgenommen wird.



Die gebürtige U.S.-Amerikanerin, Camille Savage-Kroll ist Professorin für EMP an der HfM Freiburg. Ihre Schwerpunkte liegen in der Erwachsenen- und Kinderstimmbildung sowie in der Musikvermittlung. Studiert hat sie an der Eastman School of Music in New York und der HfK Bremen.

## **Elementare Musikpädagogik – Qualität per se und synergetischer Diskurs von Ingrid Engel**

*„Ästhetik ist die Ethik von morgen“  
(Maxim Gorki)*

*„Erst als die Menschen Muße hatten, haben sie höhere Kultur entwickelt“  
(Aristoteles)*

Ästhetische Erziehung in der ursprünglichen (griechischen) Bedeutung ist Wahrnehmungslernen mit allen Sinnen – als Kern des *humanum*: der Mensch steht mit Körper, Geist und Seele im Mittelpunkt.

Die Umdeutung des Ästhetikbegriffes um 1850 (...“das Gute, Wahre und Schöne“) hat zu vielen Missverständnissen und zu einer Verengung der Begrifflichkeiten geführt.

Richt-, Fern- und Nahziele der Elementaren Musikpädagogik sind immer persönlichkeitsbildender Art, weil das zyklische Denken – im Gegensatz zum linear-additiven und sequenziellen – selbst in kleinsten musikalischen Aktionen sichtbar wird. Der holistische und anthropologische Denk- und Spielansatz steht im Fokus einer grundständigen Ausbildung - kein Lernklima der Unverbindlichkeiten, keine Beliebigkeit, keine schnellen und oberflächlichen Antworten, sondern das Ausspielen und Auskosten in Muße, der selbst gestalteten langen Weile.

Die Qualität einer zeitgemäßen elementaren Musikpädagogik bedeutet Offenheit, Neugierde, Experimentierlust. Die vielfachen Verknüpfungsmöglichkeiten zu Nachbardisziplinen wie Rhythmik, Musikvermittlung oder Instrumentalpädagogik bilden die kreative Basisqualifikation, die alle Lernbereiche tangiert. Die Ausweitung auf sämtliche künstlerische Bereiche – Bildende Kunst, Tanz, Theaterspiel, Sprachgestaltung in Vers und Prosa – eröffnen ein weites Feld und waren auch eine ausdrückliche Empfehlung

der *Bologna*-Studie. Die Synapsenforschung verweist auf die Bedeutung der Emotionalisierung von Lerninhalten, daher sind die Synergieeffekte beim fächerübergreifenden Lernen besonders auffällig.

Unsere Gesellschaft ist längst „multikulturell“, sowohl in der Ausprägung nationaler Kulturen als auch im spannenden Nebeneinander, in der Begegnung heterogener Bereiche (beispielsweise auch in den sich ständig wandelnden Jugendkulturen). Einen Kulturkanon wie in der Antike, im Mittelalter, in der Renaissance etc. gibt es nicht mehr, sondern die Gleichzeitigkeit von sehr unterschiedlichen Kulturentwicklungen.

Musikhochschulen haben neben ihrem genuinen Lehrauftrag für die Kernfächer einen dezidiert angeforderten „Bildungsauftrag“, deshalb generiert gerade die Öffnung zu allen künstlerischen Bereichen die bestmögliche Ausbildung. Es gibt kein vielseitigeres Fach als die Elementare Musikpädagogik, weil sie Grenzüberschreitungen wagt, ohne ihre Kernkompetenz zu verlieren. Die Lerninhalte sind sämtlichen Grundphänomenen der Musik verhaftet, reizen aber auf unterschiedlichen Spielebenen zu immer neuen Konstellationen. Diese Methodenvielfalt zielt auf Motivation, Reflexion, Nachhaltigkeit. Unterschiedliche Aspekte ergänzen und verstärken sich gegenseitig und ermöglichen den Erwerb individueller Kompetenzen. In der Verknüpfung kognitiv-theoretischer und holistisch-praktischer Handlungsfelder entsteht das Spannungsgefüge zwischen pädagogischer Intention und interaktivem Spiel.

Der Dialog zwischen allen künstlerischen Ausdrucksformen kann vom quantitativen „Vielerlei“ zum qualitativen „Mehr“ führen. Die damit verbundene Sicherung des kulturellen Gedächtnisses der Gesellschaft (Konzertsaal, Oper und Theater, Museum, Bibliothek) wird das Lebensgefühl künftiger Generationen positiv bestimmen.



Prof. em. Ingrid Engel studierte Rhythmik und machte eine Tanzausbildung. Sie war Professorin für EMP (ehemals: Hochschule für Musik "Hanns Eisler", Berlin). Zahlreiche Veröffentlichungen zur Musik- und Tanzpädagogik, Gastlehrstätigkeit im In- und Ausland.

## **EMP-Lehrkraft: ein Musiker, ein Musikpädagoge, eine Musikerpersönlichkeit!** von Gustavo Cabrera Oliveros

Welchen (Qualitäts-) Merkmalen folgt die künstlerische Dimension der EMP und/oder wie kann künstlerisches und pädagogisches Handeln von EMP-Lehrkräften miteinander verbunden werden?

Der Begriff Musiker bezeichnet in erster Linie einen Beruf. Der Musiker setzt mittels handwerklicher Fähigkeiten, Wissen und Verständnis von Musik in sein künstlerisches Können um. Er ist Berufsmusiker, wenn er nach einem Musikstudium diesen Beruf ausübt. Meiner Meinung nach kann man die unterschiedlichen Herangehensweisen an das „Musik-Machen“ nur unzureichend mit dem Begriff "Musiker" beschreiben.

Durch das Musikstudium hat der Berufsmusiker die ganze Breite an musiktheoretischen (Tonsatz, Projektarbeit, interdisziplinäre Projekte usw.) bzw. künstlerischen Fächern (Klavier, Nebenfächer, Ensemblespiel, Kammermusik usw.) absolviert. Dadurch hat der Musiker eine fundierte allgemein musikalische Bildung erhalten. Über diese Musikausbildung erwirbt der Berufsmusiker die notwendigen Kompetenzen, um auf einer Metaebene sein künstlerisches Können auszuüben.

Auch wenn manche Hobbymusiker in der Lage sind, eine hohe Qualität beim Musizieren zu erreichen, betrachtet ein Berufsmusiker seine Tätigkeit aus einer ganz anderen Perspektive. Er muss neben dem Musizieren die unterschiedlichen Aspekte seines Berufes gleichermaßen weiterentwickeln. Neben der künstlerischen Kreativität, Auftrittstraining und Konzertieren werden von einem Musiker auch Organisation und Management sowie Weiterbildung erwartet.

Ein Musikpädagoge/eine Musikpädagogin kann nach einem abgeschlossenen Studium in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen arbeiten. In allen Bereichen sind verschiedene didaktische, pädagogische, künstlerische und



organisatorische Aufgaben zu bewältigen. Ein Ziel ist die Vermittlung von Grunderfahrungen im musikalischen Bereich und die Heranführung von Menschen jeder Altersstufe an das aktive Musizieren.

Über theoretische und praktische Kenntnis der Musik hinaus, müssen Musikpädagogen und -pädagoginnen zusätzliche Kompetenzen erwerben. Ein Studium der Musikpädagogik umfasst (ähnlich wie beim Berufsmusiker) eine Vielfalt an erziehungswissenschaftlichen, musiktheoretischen und künstlerisch-praktischen Fächern. Sie bilden das Fundament der Musikpädagogik. Eine fundierte Ausbildung zum Musikpädagogen muss sich auf mehrere Säulen stützen. Deshalb ist das Studium für die Ausübung des Berufs des Musikpädagogen eine sichere Grundlage. Auch nicht-pädagogisch ausgebildete Musiker können über gute pädagogische Kompetenzen, die sie aus der Praxis gewonnen haben, verfügen. Es ist jedoch fraglich, ob sie didaktische und methodische Entscheidungen bewusst und situationsgerecht treffen können.

Wie verhält sich der Beruf des EMPLers in Bezug auf die beiden Berufsbilder des Musikpädagogen und des Berufsmusikers?

Versteht man diese EMP-Praxis als eine künstlerisch-pädagogische Beschäftigung mit Musik, so ist von der EMP-Lehrkraft eine geistige und künstlerische Haltung zu erwarten, die den lebendigen Elementarunterricht aller Alters- und Leistungsstufen durchdringt. Die Vermittlung des musikalischen Materials in seiner elementarsten Form, die Freude am spielerischen Umgang mit dem Material, die Lust am Spiel mit der eigenen Stimme, dem eigenen Körper, dem Instrument, der Musik, allein und in der Gruppe zeichnen das Wesen der Elementaren Musikpraxis aus. Die EMP-Lehrkraft sorgt für ein Gleichgewicht zwischen mehreren Ebenen, sie gestaltet die Dramaturgie der Lernprozesse mit dem scharfen Blick auf das, was die Musizierenden mit und aus Musik machen. Eine weitere große Herausforderung stellt der hohe Anspruch einer künstlerischen Dimension der EMP dar. Die EMP-Lehrkraft zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der Lage ist, mit unterschiedlichen Mitteln auf einem hohen künstlerischen Niveau zu musizieren, zu kommunizieren und zu agieren. So muss sie über große Erfahrungen im Umgang mit diesen Mitteln und über ein gutes Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten verfügen.

Die EMP-Lehrkraft sollte eine Art „Methodenkomponist“ oder „Methodenerfinder“ oder gar ein „Methodenjongleur“ sein. Auf die Bedürfnisse der Lernenden richtig einzugehen, ist kein leichtes Unterfangen. Ein guter

Pädagoge geht auf Fähigkeiten und Möglichkeiten eines Schülers individuell ein. Menschen jeden Alters sind neugierig und lernen gerne, wenn sie selbst dabei beteiligt werden. Kinder entdecken oft auf Bildern und Zeichnungen die kleinsten Details und wollen wissen, wie die Dinge gemacht sind und was die Welt zusammenhält. Es ist Aufgabe eines Pädagogen, durch genaues Zuhören und Beobachten die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zu erkennen und sie zum musikalischen Ausdruck anzuleiten. Dies alles bedarf einer hohen Sensibilität in den methodischen Entscheidungen. Wenn dadurch ästhetisch musikalische Grundmuster entstehen, die Kinder verstehen und bewusst anwenden, kann das Elementare Musizieren auch auf einer hohen künstlerischen Ebene erfolgen. Musik erleben kann zu einer unmittelbaren körperlichen Erfahrung werden, aus einem kurzen Motiv, kann sich z.B. ein Lied, eine Improvisation oder ein Dialog zwischen mehreren Musikern. Bei der Auseinandersetzung mit Musik jeder Art sollte der künstlerische Ausdruck im Vordergrund stehen.



Gustavo Cabrera Oliveros studierte Horn, Musikpädagogik und Elementare Musikpädagogik. Lehrkraft an der Rheinischen Musikschule Köln in den Bereichen Grundstufe, Ensembleleitung mit Schwerpunkt "Kinderstimmbildung" und "Bläserensembles". Seit 2008 ist er als Dozent für Musikpädagogik und Elementare Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Tanz Köln tätig.

## **Elementare Musik Pädagogik als NETZ–WERK von Franziska Pfaff**

Synergieeffekte haben in einem Umfeld, in dem es um immer mehr Ergebnisse in immer kürzerer Zeit bei möglichst sinkenden Kosten und wachsender Nachhaltigkeit geht, Hochkonjunktur. Nicht unbedingt aus Einsicht in die Notwendigkeit sondern als Strategie zur Aufgabenbewältigung fühle ich mich daher immer wieder genötigt, Synergieeffekte zu suchen und zu nutzen, wo es möglich ist. Eine neue Dimension des Themas erschloss sich mir bei der Analyse der Überschneidungen und Wechselbeziehungen, die sich aus der Arbeit im Fach Elementares Musizieren mit anderen Fächern ergeben, wie der Instrumentalpädagogik, der Musikvermittlung oder der Musiktherapie. Ist es denkbar, die verinnerlichteten Prinzipien methodischen Denkens und Handelns im Fach EMP durch andere Herangehensweisen zu ersetzen, wenn ein anderer (pädagogischer) Raum betreten wird?

Sollte ich im Instrumentalunterricht eher das Übungsergebnis (aus)werten, statt gemeinsam mit dem Schüler verschiedene Wege zu erproben und zu reflektieren? Muss ich den Übungs-Prozess vorrangig in Hinblick auf ein zu erreichendes Ziel betrachten und steuern, unabhängig von psychischen, motorischen und anderen Bedürfnisse meines Gegenübers, wenn es um das Ergebnis geht, das, wenn nicht von mir, dann spätestens vom Publikum gewertet werden wird? Oder gibt es Schnittstellen und wenn ja, wo liegen diese?

Bei dem Versuch, meine Herangehensweise in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern zu analysieren drängt sich mir das Bild eines Netz-Werks auf, eine Art Raster, welches die Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen verknüpft. Wichtige Knotenpunkte dieses Rasters sind die Zielstellungen, die wie Juliane Ribke beschreibt, die Sachzielebene weit überschreiten: „Musikalische Erziehungsziele verwirklichen sich ..... nur im Verbund mit psychischen, sozialen und motorischen Erziehungszielen, sie sind kein Selbstzweck...“ (Ribke, 1995, S 131). Auch Schwabe bezeichnet grundlegende psychische Kompetenzen als von existentieller Bedeutung

„nicht nur für jeden zukünftigen Musiker, sondern für jeden gesunden, tätigen Menschen“ (Schwabe, 1997, S 49) Damit eng verbunden ist das Anknüpfen an die Bedürfnisse der Schüler, da „ein für die Persönlichkeit bedeutsamer und die Identitätsbildung fördernder Umgang mit Musik nur dann möglich wird, wenn den Grundbedürfnissen Rechnung getragen wird.“ (Ribke, 1995, S 129)

Daraus ergibt sich ein weiterer Knotenpunkt des meine Arbeit in verschiedenen Zielgruppen umspannenden Netzwerks – die Vielfalt der Bedürfnisse einerseits und die relative Übereinstimmung dieser Bedürfnisse in verschiedenen Zielgruppen andererseits. An Grundbedürfnisse wie sensorische Stimulierung, Zuwendung, Kommunikation und kreativer Selbstausdruck über Sprache, Bewegung, Musik lässt sich über die von Michael Dartsch formulierten Prinzipien in unterschiedlichen Unterrichtssituationen anknüpfen (Dartsch, 2010 S 250). Gemeinsam mit Schülern erschließe ich so immer neue Lehr- Räume. Dort kann das Klavier „spielend“ visuell, haptisch, klanglich in Funktionsweise und Spiel-Möglichkeiten erfahren werden, gemeinsam mit anderen Schülern oder die Dyade als besondere Form der Zuwendung nutzend. Mit Hilfe innerer Bilder und Assoziationen, die Wahrnehmung und Spieltechnik über wertfreies Erproben und Variieren bis zum gestaltenden Improvisieren differenzierend, entwickeln meine Schüler, aber auch ich, stetig neue Kompetenzen. Das gilt für das Erarbeiten einer Interpretation ebenso wie für die Musiktherapie. Durchaus nicht jede Intervention erweist sich als glücklich, so manche Idee wird auch verworfen. Andererseits eröffnen Umwege wieder neue Erfahrungsräume. Erhoffte wie unverhoffte, erwartete wie unerwartete Entwicklungsschritte lassen fast jede Stunde zum Abenteuer werden mit manchmal überraschendem, aber nie ohne Ergebnis.

Dieses stetige Ausbalancieren der Zielstellungen und Herangehensweisen führt auch zu Unsicherheiten. Aber selbst für pädagogische Drahtseilakte gibt es ein Sicherheitsnetz – die elementare Musikpädagogik.

*Literatur:*

Dartsch, Michael: Mensch. Musik und Bildung, Grundlagen einer Didaktik der musikalischen Früherziehung, Wiesbaden 2010.

Ribke, Juliane: Elementare Musikpädagogik, Persönlichkeitsbildung als musikpädagogisches Konzept, Regensburg 1995.

Schwabe, Christoph; Rudloff, Helmut: Die musikalische Elementarerziehung, Crossen 1997.



Franziska Pfaff studierte Musik- an der Musikhochschule "Hans Eisler". Hauptfach Klavier. Berufsbegleitend Studium der musikalischen Elementarerziehung und Musiktherapie. Hauptberuflich Leiterin der Welt-Musik-Schule "Carl Orff", Rostock seit 1983. Lehrbeauftragte an der Hochschule für Musik und Theater, Rostock und verantwortlich für das Ergänzungsstudium "Elementare Musikpädagogik".

## **EMP-Schlaglichter 2014 – Wunsch-Wirklichkeit-Vision von Regina Pauls und Johanna Metz**

...mehr als 20 Jahre EMP in Leipzig, d.h. 20 Jahre Gelingensfreude, aber auch 20 Jahre Irritationen und neue Erkenntnisse. Denn, mehr und mehr wurde uns bewusst, welche substanzielle weitreichende Bedeutung die EMP für das musikalisch-künstlerische Leben jedes Menschen hat und welcher hoher Anspruch sich aus dieser Verantwortung für die Hochschulausbildung in diesem Fach ableiten muss.

Nachfolgend seien einige Aspekte genannt, die unseres Erachtens Impulse für ein anforderungsgemäßes Studium und für die sich ständig verändernde künstlerisch-pädagogische Praxis geben können.

Nachzudenken wäre:

- über die Fachbezeichnung Elementare Musikpädagogik

Ist der Begriff eindeutig? Ist er wissenschaftlich gesichert? Gibt es einen Zugriff zu diesbezüglichen Forschungsergebnissen? Wird der Begriff von der Musikpädagogik anerkannt und richtig eingeordnet? Wird er vom Inhalt her von allen Kollegen der EMP mitgetragen? Ist er im gesellschaftlichen Raum, auf dem Arbeitsmarkt und in der Bildungslandschaft inhaltlich ausreichend bekannt?

Wir „verschenken“ gegenwärtig noch Ressourcen.

- über die Fachbezeichnung Elementare Musikpädagogik

Es wird in Fachkreisen Folgendes diskutiert: Warum ist der Tanz im Logo nicht präsent? Wird damit die inhaltliche Aussage reduziert und die Bewegungserziehung unterschätzt? Oder subsumiert der Begriff EMP a priori die natürliche Verbindung Musik-Bewegung-Sprache? Kann von einer vollständigen EMP-Ausbildung gesprochen werden, wenn Tanz nicht von ausgebildeten Tanzpädagogen unterrichtet wird oder gänzlich im Fächerkanon fehlt?

Unseres Erachtens ist die vehemente Forderung nach Tanz/Bewegung berechtigt oder sogar zwingend notwendig. Ansonsten zerstören wir den genialen Ansatz von Carl Orff und anderen Künstlern und Pädagogen. Die Forderung heißt nicht nur: „Tanz“, sondern „mehr Tanz!“

- über die inhaltliche Arbeit mit dem Wort, der Sprache

Es hat sich an der Leipziger Hochschule als erfolgreich erwiesen, dass schauspielpädagogische Seminare in der EMP eingeführt wurden, in denen Schauspieldozenten und Theaterpädagogen unterrichten. Das hat eine besondere Wirkung auf die Persönlichkeits-Präsenz und auf die Befähigung der Studierenden, das künstlerische Zusammenspiel von Musik und Sprache zu begreifen und in ihrer künstlerischen Arbeit anzuwenden. Trotzdem erscheint uns der kreative Umgang mit der Sprache immer noch schwierig. Es bedarf des intensiven Dialogs zur Thematik, wie die gesamte Bandbreite der Sprache in den Unterricht einbezogen werden kann.

- über die wissenschaftliche Arbeit

Kann bei der derzeitigen Besetzung der EMP-Lehrstühle bei einer Zuordnung der Planstelle „Künstlerische Professur“ (18- 22 Stunden Lehre) überhaupt Forschung angesiedelt sein? Können wir auf Grundlagenforschung im Bereich der EMP verzichten?

Es ist dringend notwendig, Forschungsstellen an den Studiengängen einzurichten, um das Fach auch theoretisch zu fundieren. Das steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Anerkennung des Faches im akademischen Ausbildungskanon. Hier ist auch die Zusammenarbeit mit den Universitäten und anderen wissenschaftlichen Ausbildungsstätten angezeigt. Wir empfehlen ein künstlerisches Doktorat an den Musikhochschulen einzurichten, weil damit der EMP-Nachwuchs zur wissenschaftlichen Arbeit befähigt wird.

- über die Anerkennung des EMP-Abschlusses

Welche finanziellen und arbeitsrechtlichen Verbesserungen für Absolventen sind zu fordern? Wie gelingt es in den Ministerien, die Absolventen der EMP mit Schulpädagogen strukturell und finanziell gleichzusetzen? Sind Rektorenkonferenzen und andere Institutionen zur Durchsetzung dieser Forderung geeignet? Welchen Anteil kann unser Arbeitskreis leisten?

- über ein Grundlagenfach EMP

Wir halten es für effektiv und haben damit gute Erfahrungen gemacht, dass EMP zum Pflichtfach für alle musikpädagogischen Studiengänge erhoben wurde. Wir sollten generell an unseren Hochschulen das Bewusstsein fördern, EMP als basale Größe für jedwede musikalisch-künstlerische Tätigkeit im Profi- und Laienbereich zu verstehen. Es ist sinnvoll, Schulmusik und EMP als Doppelfach zu studieren. Das könnte auch eine Initiative sein, um mehr männliche Bewerber zu erreichen.

- über die Rolle der Didaktik im künstlerischen Unterricht

Welchen Prinzipien und ästhetischen Theorien folgt die Didaktik der EMP? Sind es solche der Kunst, der allgemeinen Didaktik, der (Schul-) Musikpädagogik, der Musik- und Tanzwissenschaft, der Ästhetik, der Philosophie usw.?

Das alles berührt das Feld einer „künstlerischen Didaktik“. Darüber sollten wir reden...



Prof. Johanna Metz: Aufbau und Leitung des Studienganges Elementare Musik- und Tanzpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. Forschungstätigkeit und Veröffentlichungen zur musikalisch-künstlerischen Bildung im Kindesalter sowie im Bereich der Musikgeragogik.



Prof. Dr. Regina Pauls: Promotion und Habilitation. Professorin für Musikpädagogik und Musikpsychologie. Universität Mozarteum / Carl Orff-Institut / Leopold Mozart-Institut in Salzburg. Vorstandsmitglied der Carl Orff-Stiftung.



## **Gedanken zum AEMP von Marianne Steffen-Wittek**

Der AEMP bemüht sich seit 20 Jahren erfolgreich um den bundesweiten Zusammenschluss und Fachaustausch von Hochschullehrkräften der Elementaren Musikpädagogik, u.a. mit dem Ziel die Ausbildungsqualität zu steigern, über musikalische Bildung zu diskutieren sowie Lobbyarbeit für die eigene Sache zu leisten.

Das recht junge Fachgebiet der Elementaren Musikpädagogik fußt auf vorangegangenen Entwicklungen musikpädagogischer Alternativen und entwickelt sie weiter. Ein Exkurs in die Anfänge innovativer Konzepte belegt, dass die Pioniere einer „neuen“ Musikpraxis als Vordenker heutiger Fachanliegen gewirkt und frühzeitig Kritik an der Musiker Ausbildung geübt haben:

„Die Bestimmungen der staatlichen Privatmusiklehrerprüfung stellen die Forderung der Improvisation für das Hauptfach Rhythmische Erziehung, nicht aber für das Hauptfach Klavier, daher findet in Musiklehranstalten, an denen kein Rhythmikseminar besteht, nur in Ausnahmefällen ein Improvisationsunterricht statt. Die bestehende Klavierunterrichtspraxis ist seit langer Zeit geradezu gekennzeichnet durch das völlige Fehlen des improvisatorischen Prinzips und damit zusammenhängend einer ausschließlichen Bezogenheit alles Lernens, Übens, Begreifens auf das Notenbild.“<sup>5</sup>

Diese Kritik Feudels an der schriftfixierten Musiker Ausbildung der Musikhochschulen hat heute vielfach noch Gültigkeit. Ihre Ausführungen zum Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen zeugen von ihren Bemühungen, Alternativen zum traditionellen Musikunterricht anzubieten. „Das Schreiben und Lesen der Noten stellt heute für den Laien noch eine Art

---

<sup>5</sup> Elfriede Feudel: Rhythmisch-musikalische Erziehung, Wolfenbüttel 1956, S. 64f.

Geheimwissenschaft dar, wie vor tausend Jahren die Buchstabenschrift. Eine verschwindend kleine Zahl unserer Schulentlassenen kann, wie die Aufnahmeprüfungen in den Musiklehranstalten beweisen, auch nur in den Grundtonarten sicher absingen oder etwa ein gehörtes Lied selbständig aufschreiben. Und doch gehört die Einführung in die Notenschrift zum Aufgabenkreis der Schulmusik, und der fortgesetzte Streit um die beste Lehrmethode beweist das Interesse der Lehrer für diese Seite des Musikunterrichts. Nach den Erfahrungen der Rhythmischen Erziehung, die seit vierzig Jahren mit den Schülern aller Altersstufen von den verschiedensten Anstalten gehörmäßig arbeitet, setzt die Anleitung zum bewußten Hören in der Schule zu früh ein und steht in keiner Beziehung zu der übrigen musikalischen Entwicklung der Schüler. Ehe nicht der Klangsinn geweckt ist, die unbewußten Kräfte erprobt, das Kind ‚hellhörig‘ für Musik geworden ist, bleibt ein Bewußtmachen der Tonfunktionen ohne Wert.“<sup>6</sup> Anzumerken ist, dass Feudel weder in ihren frühen noch späteren Schriften das damalige Schulsystem grundsätzlich kritisiert hat.

Lange bevor die frühkindliche Bildung in den gesellschaftlichen Fokus rückte, haben Rhythmik und Elementare Musik- und Bewegungserziehung Ausbildungen für musikpädagogische Betätigungsfelder mit allen Altersgruppen – insbesondere für jüngere und ältere Kinder – entwickelt. Im Laufe des 20. Jh. fanden diese Disziplinen bildungspolitisch und in der musikpädagogischen Fachöffentlichkeit nur wenig Resonanz, wurden wegen der Einbeziehung der Bewegung beim Musiklernen sogar belächelt. Aber: „Die Desinteressiertheit der Musikerschaft an der Körperbewegung hatte einen Vorteil: die Entwicklung der Arbeit konnte in aller Stille, zwar ohne Förderung, aber auch ohne äußeren Anstoß, nur den Erfahrungen des praktischen Unterrichts folgend, vor sich gehen. Es dauerte fast dreißig Jahre und bedurfte der gemeinsamen Bemühung aller Lehrkräfte der Rhythmischen Erziehung, bis sich der neue Weg deutlich abzuzeichnen begann ...“<sup>7</sup>

Frei von schulischen Zwängen konnten im 20. Jahrhundert bewegungsorientierte Konzepte und Studiengänge entstehen, die die individuelle Begegnung von Mensch und Musik im Blick hatten und zu einer Professionalisierung der Lehrkräfte in der Elementaren Musikpädagogik führten.

---

<sup>6</sup> Ebenda, S. 55

<sup>7</sup> Ebenda, S. 170

Es sei an dieser Stelle allerdings auf einen anderen Zwang hingewiesen, der damals wie heute den Absolventen der Rhythmik und EMP – und nicht nur ihnen – Probleme beschert: die Existenzsicherung durch Gelderwerb. Der Geldzwang ist ebenso wenig wie der Schulzwang eine Naturgewalt, sondern ein mit staatlicher Macht gesellschaftlich durchgesetzter „Sachzwang“. Diese äußerst brutale Seite der Gesellschaft wird erstaunlicherweise weder im AEMP noch in anderen – mir vertrauten – musikpädagogischen Gremien kritisch analysiert.

Unter anderem durch den Boom, den die Kleinkindpädagogik heute erfährt – der Grund dafür liegt staatlicherseits eher in der langfristigen Standortpolitik als in der Sorge um das Wohl des Kindes –, ist das Hauptarbeitsfeld der Absolventen der Elementaren Musikpädagogik im Bereich der musikalischen Früh- und Vorschulpädagogik angesiedelt. In der Öffentlichkeit weniger bekannt ist die Tatsache, dass die Elementare Musikpraxis auch mit älteren Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und alten Menschen an den Musikschulen und anderen Institutionen allmählich etabliert ist und in der Ausbildung einen großen Raum einnimmt. Die Studierenden beschäftigen sich dabei mit der Erstellung sach- und personengerechter Konzepte, Unterrichtsplanungen und Durchführungen, die nicht die Selektion sondern das individuelle Musiklernen aller Altersstufen im Blick haben.

Wenn Unterricht nicht als Lernkonkurrenz und Leistungsvergleich organisiert wird, geht es tatsächlich um die Sache – die Musik, mit der sich ein Kind (oder Erwachsener) vertraut machen will. Dass die Musikpraxis mit „den Kleinsten“ weder auf eine „Begabtenauslese“ ausgerichtet ist noch als formaler Schulunterricht gestaltet wird, versteht sich unter Fachleuten von selbst. Angebote für ältere Kinder, Jugendliche, Erwachsene und alte Menschen sind frei von schulischen Sanktionen, wie die Benotung oder andere Selektionsverfahren. Aber: wer sich einen (guten) Musikunterricht aus Geldmangel außerhalb der Schule nicht leisten kann, bleibt davon ausgeschlossen. Somit findet hier also auch eine Selektion statt, die selten benannt, geschweige denn behoben wird.

Die im Kapitalismus zwangsläufige Konkurrenz und notwendige Lobbyarbeit von Interessensgruppen führt zu den altbekannten Angebereien und Selbstüberschätzungen – auch in der Elementaren Musikpädagogik und Rhythmik. Viele außerschulische Protagonisten musikpädagogischer Fachgebiete passen sich den – von der Bildungspolitik und dem akademischen Mainstream formulierten – aktuellen Bildungszielen jeweils problemlos an,

statt die staatlich vorgegebene Inanspruchnahme von (Musik-)Kultur auf den Prüfstand zu stellen:

„Die Kulturfähigkeit, die der Lehrplan als Ziel ausweist, besteht in der Verwechslung, die von Kommerz und Politik geprägte Lebenswirklichkeit so aufzufassen, als ginge es in ihr letztlich um die Realisierung des Guten, Wahren und Schönen, die in der Kunst ihren Zufluchtsort haben, solange ihre Verwirklichung in der Welt noch nicht abgeschlossen ist. Die liebevolle Selbstdarstellung der BRD als *Kulturnation* behauptet eben dies. Die Nation *hat* Kultur, also ist sie der Kultur und ihren humanistischen Prinzipien *verpflichtet*. Die staatlichen Absichten sind so geädelt, auch wenn das politische Tagesgeschäft sich mehr um Gewinne, Börsenkräche und Devisenspekulation dreht. Mit dieser Lüge betreibt der Kunst- und Musikunterricht auch auf seiner elementaren Stufe ein Stück geistiger Beheimatung von Staatsbürgern in ihrer Nation.“<sup>8</sup>

Im AEMP wird um Standpunkte zu den Themen „Ausbildung, Bildungsziele und Lobbyarbeit“ gerungen. Es ist ihm zu wünschen, dass er streitbar bleibt. Subversive Kraft wird er sicherlich nicht entwickeln, aber das wird von ihm auch nicht erwartet.



Marianne Steffen-Wittek ist Professorin für Rhythmik und Elementare Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Franz Liszt in Weimar, Schlagzeugerin, Autorin von Fachliteratur, internationale Referententätigkeit.

---

<sup>8</sup> Freerk Huiskens: *Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten*, Hamburg 2001 [unveränderter Nachdruck von 1998], S. 344

## **Mein Weg zum AEMP – Entwicklung, Standort und Zukunftsperspektiven des Arbeitskreises** von Christa Schäfer

Am 1. November 1986 übernahm ich die Leitung des Studienganges MFE/MAG am Peter-Cornelius-Konservatorium der Stadt Mainz. Dieser Studiengang mit dem Abschluss „Staatlich geprüfte/r Musiklehrer/in für MFE/MAG“ war 1972 von meiner Vorgängerin Gabriele Lambert eingerichtet worden; 1975 stieß Sibylle Endris dazu. Ab 1989 betreute ich den Studiengang mit Irmhild Ritter.

Von Anfang an beschäftigten mich zahlreiche Fragen zu den Inhalten dieses noch recht neuen und in Wandlung begriffenen Studienganges, dessen Absolventinnen und Absolventen an Musikschulen sehr nachgefragt waren. Im März 1987 erhielt unsere Studienabteilung dann einen Fragebogen der Bundesanstalt für Arbeit, die den Versuch unternahm, alle relevanten Berufe zu systematisieren, darunter auch den Beruf „Musiklehrer/in mit Hauptfach/Lehrbefähigung MFE/MGA/AME und/oder Rhythmik“. Diese Anfrage zum Berufsbild war für mich ein zusätzlicher Anstoß, mit anderen Ausbildungsinstitutionen in Kontakt zu treten.

Um in einen inhaltlichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zu kommen, galt es zunächst herauszufinden, an welchen Instituten es bereits ein vergleichbares Studienangebot gab. Ein erster Austausch mit Maria Seeliger (Rebhahn) von der Musikhochschule Mannheim verstärkte den Wunsch nach weiteren Kontakten und ggf. nach der Gründung einer Arbeitsgruppe mit dem Ziel, die Entwicklung des Faches an den Hochschulen und Konservatorien konstruktiv zu begleiten.

Die guten persönlichen Beziehungen des damaligen Direktors des Peter-Cornelius-Konservatoriums, Wolfgang Schmidt-Köngernheim, zu dem damaligen Präsidenten des Deutschen Musikrates und der Musikhochschule Hannover, Prof. Dr. Richard Jakoby, führten zu einem ersten persönlichen Treffen in der Musikhochschule Hannover, an dem auch Gudrun Schröfel

teilnahm, die zu den ersten Repräsentantinnen des noch jungen Fachgebietes gehörte. In diesem Treffen wurde deutlich, wie hoch der Stellenwert des Faches in der Ausbildung künftiger Musikschullehrkräfte ist, und wie wünschenswert die Zusammenarbeit der verantwortlichen Hochschuldozentinnen und -dozenten wäre.

Das Fach MFE/MGA oder AME oder ... war wohl in erster Linie deshalb entstanden, weil das Unterrichtsangebot „Musikalische Früherziehung“ des Verbandes deutscher Musikschulen eine spezifischere Berufsausbildung erforderte als bis dahin üblich. Die Gründung eines Arbeitskreises sollte

- 1 das Fach insgesamt durch Zusammenschluss der Einzelvertreter stärken,
- 2 die Akzeptanz des Faches innerhalb der Hochschulen fördern,
- 3 der gemeinsamen Suche nach organisatorischen und didaktischen Strukturen der Ausbildung dienen und
- 4 die Idee einer elementaren Musikausbildung in die Öffentlichkeit tragen.

Ein direktes Ergebnis des Gespräches war Gudrun Schröfels Einladung zu einem „Hochschuldidaktischen Erfahrungsaustausch“ am 17. September 1993 in der Musikhochschule Hannover. Dieser Einladung folgten 16 Teilnehmer/innen, darunter Irmhild Ritter und ich. Hier wurde deutlich, dass das vordringliche Interesse zunächst einmal einer einheitlichen Bezeichnung des Faches galt. Im Rahmen des Folgetreffens – ein halbes Jahr später am Peter-Cornelius-Konservatorium Mainz – einigte man sich nach intensiver Diskussion auf die Option „Elementare Musikpädagogik“.

Das Wort „elementar“ wurde nach allen Richtungen hin abgeklopft: Das Bedeutungsfeld „anfängerhaft“, „einfach“ wurde entfaltet, der Sinnhorizont bei Carl Orff nachgezeichnet, das aktuelle Verständnis erörtert. Die Begriffe „Erziehung“ und „Ausbildung“ wurden zugunsten von „Pädagogik“ verworfen. Auch wenn einige von uns zunächst skeptisch waren: Die Bezeichnung „Elementare Musikpädagogik“ hat sich seither durchgesetzt; sie ist griffig und im Laufe der Jahre immer bekannter geworden. EMP wird inzwischen vielerorts als eigenständiger Zweig der Musikpädagogik angesehen. Wieweit allerdings Klarheit über die Inhalte und Arbeitsweisen der

EMP herrscht: Das kann wohl jeder nur für seine eigene Ausbildungsstätte beurteilen.

Von der Gründung des Arbeitskreises im September 1994 in Leipzig durch 19 Gründungsmitglieder und der Verabredung zu halbjährlichen Treffen erwarteten wir

- 1 einen kollegialen Austausch über Strukturen und Inhalte des Studienganges,
- 2 den Versuch der Klärung grundsätzlicher Fragen in Bezug auf die EMP,
- 3 Hilfen bei der Durchsetzung berechtigter Forderungen im eigenen Haus und
- 4 ein größeres Gewicht gegenüber der Politik.

Von Bedeutung waren für uns die Veröffentlichungen von Arbeitskreismitgliedern, ebenso die Symposien, in denen Einblicke in die Arbeitsweise der Lehrenden gegeben wurden. Die Akzeptanz jeweils anderer Inhalte und Formen der EMP nahm zu. Darüber hinaus sahen wir das gegenseitige Kennenlernen der Kolleginnen und Kollegen und ihrer Wirkungsstätten als wesentlichen Bestandteil unserer Treffen an.

Ein wichtiger, gegenwärtig auszubauender Aspekt ist EMP für alle Altersstufen unter Einbeziehung von Menschen mit Behinderung. Für die Zukunft wünschen wir uns frische Debatten auch zu strittigen Themen, das kontinuierliche Einbringen neuer Ideen durch jüngere Arbeitskreismitglieder und eine weiter wachsende Einsicht in die Wichtigkeit der EMP an den Musikhochschulen und in der Öffentlichkeit.



Christa Schäfer Musikschulleiterin am Peter-Cornelius-Konservatorium der Stadt Mainz. Dozentin für "Elementare Musikpädagogik" am Konservatorium und der Musikhochschule Mainz (a.D.).

## **Die Bedeutung der Elementaren Musikpädagogik heute – eine persönliche Sichtweise von Maria Rebhahn**

In diesen bewegten Zeiten des allumfassenden Wandels und der Neugestaltung leistet die Elementare Musikpädagogik einen essentiellen Beitrag.

Seit vielen Jahrtausenden hat die Menschheit geglaubt durch Kampf, Gewalt, Rechthaberei, Wettbewerb, Machtspiele auf Kosten anderer, Unterdrückung, Isolation, Opfer sein etc. das Leben zu bewältigen. Jetzt ist die Zeit des Aufwachens gekommen und die Zeit des Erkennens, dass wir eine Wahl haben. Wie wäre es, wenn wir in Freiheit, Frieden, Ruhe, Leichtigkeit, Schönheit, Balance, Fülle, mit Wohlwollen und gegenseitigem Respekt, mit Anerkennung und Wertschätzung, mit Kommunikation und Kooperation, in Freude leben könnten? Wir können diese Verhaltensweisen für uns und unser Wirkungsfeld bewusst wählen und sie realisieren. Dafür gibt es ganz viel Unterstützung, sofern wir das wahrnehmen und umsetzen wollen. Jetzt leben wir in dieser besonderen und manchmal anstrengenden Zeit des Übergangs, beide Bewusstseinsformen und Verhaltensweisen existieren gleichzeitig. In dem äußerst empfehlenswerten Film „Alphabet“ – in dem Gerald Hüther maßgeblich beteiligt ist – wird dieser Bewusstseinswandel im Untertitel durch lediglich zwei Begriffe zusammengefasst: „Angst oder Liebe“. Die Frage ist: Was wollen wir für uns und für andere? Worum geht es uns? Was ist der innerste Beweggrund?

Fragt man Studierende, warum sie Elementare Musikpädagogik studieren wollen, antworten die meisten in etwa: Ich habe Musik so gern ... möchte Musik zu meinem Lebensinhalt machen ... möchte diese Freude an andere Menschen weitergeben. Solche Intentionen kann ich nur bekräftigen, das ist auch für mich das Wesentliche des Fachs. Ich nehme an, dass für alle Kolleginnen und Kollegen der Elementaren Musikpädagogik die Freude an oberster Stelle steht: Die Freude an der Musik, Freude am Tanz, Freude an der eigenen Entwicklung, Freude mit sich selbst und den eigenen Ausdrucksmöglichkeiten, Freude an Intensität und Qualität, Freude am ge-



meinsamen Erleben und Gestalten, Freude am Vermitteln. Dabei spielen das Erschaffen und die Kreativität eine große Rolle. Wir wollen – und können – uns als Schöpfer der Musik, des Tanzes erfahren. Wir können im Kleinen und Großen etwas entwickeln, formen, gestalten und verändern. Die soziale Komponente ist neben Freude und Kreativität die dritte wichtige Säule. Sowohl das Studienfach als auch das Unterrichtsfach findet in Gruppen statt, mit Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Fähigkeiten. Das gemeinsame Tun birgt eine weitere Fülle von Inspirationen in musikalischer und persönlicher Hinsicht. Das alles geschieht auf der Basis der Begeisterung, der Liebe im umfassenden Sinn. Und jeder möchte den Unterricht in einer angstfreien Atmosphäre geben und erleben. Wir können bewusst wählen, was uns wirklich wichtig ist – von Moment zu Moment. So bieten wir alle in der Elementaren Musikpädagogik den uns anvertrauten Menschen viele Momente der Freude und des Wohlbefindens, der Wertschätzung des persönlichen Ausdrucks und der Gemeinschaft an. Das ist ein essentieller Beitrag zum Wandel der Gesellschaft.

Intuitiv habe ich als Motivation meines Berufs (und meines Lebens) immer schon „Liebe“ im weitesten Sinn gewählt: Liebe zu Musik, Liebe zum Tanz, Liebe zum persönlichen Ausdruck, Liebe zum Entwickeln und Gestalten, Liebe zu anderen Menschen, Liebe zu mir selbst. Heute – mit ein paar Jahren Abstand vom beruflichen Alltag – betrachte ich meinen Beitrag zur Elementaren Musikpädagogik bewusster und umfassender. Ja, auch ich habe einen wesentlichen Beitrag geleistet.

Dafür danke ich allen Kolleginnen und Kollegen, die (von 1981-2010) an der Musikhochschule Mannheim mit mir zusammen diese grundlegende Spur gelegt haben. Und ich danke allen vom Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik, die mir so viel Anregung und Unterstützung gegeben haben. Nicht zuletzt danke ich mir selbst, dass ich diesen Beruf gewählt habe.

Beste Wünsche Euch allen!



Maria Rebhahn (ehemals Seeliger), Professorin für Elementare Musikpädagogik von 1981-2010 an der Musikhochschule Mannheim, Autorin von "Das Musikschiff. Kinder und Eltern erleben Musik. Von der pränatalen Zeit bis ins vierte Lebensjahr" und Herausgeberin von "Das Musikschiff 2. Kreative Beiträge für Menschen von 0 bis 100"

## **Ein starkes Fundament von Ulrike Tiedemann**

Angebote Elementarer Musikpraxis gibt es in zahlreichen Einrichtungen mit unterschiedlichsten Schwerpunkten und Ausrichtungen. Es unterrichten Absolventen eines grundständigen EMP-Studiums, Instrumentalpädagogen, die aufgrund von besonderem Interesse Weiterbildungen im Bereich EMP gemacht haben, musikinteressierte Erzieherinnen, musikinteressierte Menschen mit einer ganz anderen Ausbildung oder Musiker und Musikpädagogen, die aufgrund finanzieller und institutioneller Zwänge notgedrungen ein paar Stunden EMP unterrichten. Die Sorge um Vereinahmung des Berufsfeldes und Qualitätsverlust ist unter „echten EMPlern“ spürbar und verständlich. Aber kann nicht eine Erzieherin, die über eine breit angelegte pädagogische Ausbildung verfügt und zudem sehr gerne singt, gute Angebote der Elementaren Musikpraxis machen und dort grundlegende Erfahrungen mit der Stimme anregen? Oder kann die musikalisch begabte, Flöte spielende Bankkauffrau mit einer Gruppe mit Grundschulkindern auf Orff-Instrumenten spielen und somit grundlegende Erfahrungen mit Instrumentalspiel ermöglichen? Besonders der Orchestermusiker, der auf einem sehr hohen künstlerischen Niveau sein Instrument in die Elementare Musikpraxis einbringen kann, sollte doch wertvolle und grundlegende Hörerfahrungen initiieren.

Zu den Überlegungen über die Unterschiedlichkeit der EMP-Angebote bzw. zu qualitativ hochwertigem grundlegendem Unterricht hat mich eine Diskussion mit einer Studentin angeregt, die im ersten Beruf Architektin ist und nun Lehramt für Primarstufe studiert. In einem Seminar weiteten sich bei der Diskussion über „das Elementare“ bzw. über „elementar“ im Sinne von „grundlegend“ oder „fundamental“ die Gedanken automatisch in Richtung Fundament im baulichen Sinne aus. Wenn man von Elementarer Musikpädagogik als grundlegender Musikpädagogik spricht, macht es Sinn, sich über diese Grundlagen oder auch dieses Fundament Gedanken zu machen.

Gehe ich von einer Grundlage bzw. einem Fundament im baulichen Sinne aus, drängen sich Formulierungen wie „Stabilität“, „gut abgestützt“, „ausreichend viele Verankerungen“ usw. auf. Das aus dem lateinischen „fundus“ (Bodengrund) abgeleitete Wort Fundament meint eine Struktur, die aus unterschiedlichen Strukturelementen wie Platten, Pfählen, Trägern, Steinen usw. besteht. Eine nicht ausreichend abgesicherte Grundlage könnte im baulichen Sinne fatale Folgen haben. Übertragen auf die grundlegende, musikalische Arbeit denke ich zunächst an Strukturelemente von Musik bzw. Bewegung, wie Rhythmen, Formen, tonale Strukturen. Eine Fundamentstruktur aus möglichst vielen sich ergänzenden Strukturelementen anzustreben, könnte entsprechend heißen, vielfältige Fundamentpunkte im Sinne genannter Strukturelemente verbunden mit stimmlich und instrumentalen Ausdrucksqualitäten bzw. Bewegungs- und Wahrnehmungsqualitäten zu setzen, um diese Fundamentpunkte später weiter auszudifferenzieren. Ziel wäre dementsprechend, im Unterricht das Material und die Impulse für diese Fundamentstruktur bereitzustellen.

Bezieht man sich nicht ausschließlich auf das Material und die Impulse in Unterrichtssituationen, sondern auch auf den künstlerischen Ausdruck der Lehrperson, könnte dies heißen, dass das pädagogische Handeln durch grundlegenden musikalischen Ausdruck der Lehrperson gestützt wird. Ein Lied wird nicht einfach nur melodisch und rhythmisch „richtig“ gesungen, sondern musikalisch ausdrucksstark gestaltet. Eine Bewegung wird nicht auf korrekte Ausführung begrenzt, sondern mit künstlerischem Ausdruck ausgeführt. Ein Rhythmus, der getrommelt wird, wird nicht einfach „richtig“ getrommelt, sondern mit dem musikalischen Gestus und der Stilistik angepassten Anschlagsarten gestaltet.

Ich gehe davon aus, dass oben beschriebene einzelne Strukturelemente von fachfremd unterrichtenden Lehrpersonen durchaus in deren Unterricht enthalten sein können. Wenn die musikalisch interessierte Erzieherin ein Lied rhythmisch und melodisch richtig und in einer für die Kinderstimme geeigneten Tonlage singt, ist dies ein grundlegendes Strukturelement musikalischen Tuns. Oben beschriebene Fundamentstruktur aus sich ergänzenden Strukturelementen ist jedoch nicht erreicht, wenn eine instrumentale Umsetzung oder ein stimmlich variabler Ausdruck nicht möglich sind. Ein Instrumentalist mit starkem künstlerischen Ausdruck auf dem Instrument kann mit diesem Instrument einen sehr wesentlichen Fundamentpunkt setzen. Die vielseitige Struktur fehlt aber auch in diesem Fall, wenn beispielsweise Bewegungsausdruck nicht vorhanden ist.

Es ist nicht mein Ziel, über „schlechte“ oder „oberflächliche“ Angebote elementarer Musikpraxis zu schimpfen. Im Gegenteil könnte man auf einzelne Teilaspekte des Unterrichts bezogen sogar feststellen, dass Absolventen eines Studiums der Elementaren Musikpädagogik genauso wie fachfremd unterrichtende Kolleginnen und Kollegen arbeiten. Die Stabilität des inhaltlichen, didaktisch pädagogischen und künstlerischen Fundaments geht aber nicht von einem Fundamentpunkt sondern von vielen aus. Auch nach einem EMP-Studium wird jede Lehrkraft individuelle Schwerpunkte haben, welche unter anderem durch den Studienort geprägt sein können, so dass das Ziel vieler gleichwertiger Fundamentpunkte immer eine Annäherung bleiben wird.

Für Hochschul-Lehrende des Faches Elementare Musikpädagogik sollte es aber trotzdem und gerade deshalb weiterhin und verstärktes Ziel sein, Studierenden ein vielseitiges und gut gefestigtes didaktisch methodisches und künstlerisches Handwerkszeug mit auf den Weg zu geben, was wirklich grundlegenden Unterricht ermöglicht.



Ulrike Tiedemann ist Professorin für Elementare Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Saar sowie Dozentin für Violoncello und Elementare Musikpraxis an der Rheinischen Musikschule Köln.

**C o d a?**  
**Gedanken zur künstlerischen Dimension der Elementaren**  
**Musikpädagogik**  
von Elias Betz

*C o d a*

*Spiele*  
*den tiefsten Ton*  
*und denke ihn tiefer und tiefer*

*unten*  
*wartet ein Lerchenfeld*<sup>9</sup>

Heinz-Albert Heindrichs

Wir alle kennen das Szenario, das sich vermutlich weltweit gleich abspielt: In der Elementaren Musikpraxis wird ein Gong, ein Tamtam, eine große Trommel, ein Kontrabass-Klangbaustein oder ähnliches eingeführt und tumultartige Szenen folgen. Alle wollen als erste...

Faszination der Tiefe! Hineingenommen werden in die Urründe von Klang! Was macht die Faszination und Magie von tiefen Tönen aus? Es ist in besonderer Weise das selber aktiv Sein im –zunächst absichtslosen- Spiel (Spiele den tiefsten Ton...), das Erproben und Entdecken von Klangmöglichkeiten, das Nachvollziehen des Prinzips von Ursache und Wirkung bei der Klangerzeugung, die körperlich unmittelbar wahrnehmbare Reso-

---

<sup>9</sup> H.-A. Heindrichs: Gesammelte Gedichte, Coda I/ Coda II Bd. 15, Aachen 2013

nanz und das Eintauchen in einen großen Klangraum, der nicht von Lautstärke bestimmt ist. Spielen - Lauschen - Staunen.

Und dann transformiert sich die Aktivität des Spielens in eine neue Seinsform – und denke ihn tiefer und tiefer. Das hörbare wird immateriell, in einen erweiterten Wahrnehmungskontext überführt und mündet in einen Zustand höchster Präsenz: im Unhörbaren. Imagination. Geheimnisvolle Stille am Ende des Raumes.

Jenseits der Vorstellung, tiefer als wir zu denken vermögen, nicht oben, sondern unten erwartet ES uns. Etwas Un-er-wartetes stellt sich ein: ein Lerchenfeld! Klangspuren zukünftiger Musik, Gesänge im Flug vorgetragen, so wie es Lerchen mitunter tun auf einem Feld, das in unendliche Weite führt.

Die künstlerische Dimension der Elementaren Musikpädagogik generiert sich immer wieder neu in einer gesunden Spannung aus überliefertem und neu entstehendem Kulturgut, in einer Suchbewegung, die Spielen wie Denken und Reflektieren einbezieht. Sie ist von der entdeckenden und erforschenden Kraft schöpferischer Neugier getragen, in der Musik als Sprache erfahren und wahrgenommen wird, die aus der Stille kommt und wieder in sie zurückführt und den Raum öffnet für Unerwartbares.



Prof. Elias Betz, Leiter des Studiengangs Elementare Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim, Sprecher der Fachgruppe Musikwissenschaft/Musikpädagogik

## Im Arbeitskreis-EMP vertretene Institutionen (Stand September 2014)

---

### BADEN-WÜRTTEMBERG

Hochschule für Musik Freiburg  
Staatl. Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mannheim  
Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart  
Staatliche Hochschule für Musik Trossingen

### BAYERN

Leopold-Mozart-Zentrum der Universität Augsburg  
Hochschule für Musik und Theater München  
Hochschule für Musik Nürnberg  
Hochschule für Musik Würzburg

### BERLIN

Hochschule für Musik „Hanns Eisler“ Berlin  
Universität der Künste Berlin

### BRANDENBURG

Universität Potsdam

### BREMEN

Hochschule für Künste Bremen

### HAMBURG

Hochschule für Musik und Theater Hamburg

### HESSEN

Dr. Hoch's Konservatorium Frankfurt  
Musikakademie der Stadt Kassel  
Wiesbadener Musikakademie

### MECKLENBURG-VORPOMMERN

Hochschule für Musik und Theater Rostock

### NIEDERSACHSEN

Hochschule Osnabrück  
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

### NORDRHEIN-WESTFALEN

Hochschule für Musik Detmold  
Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf  
Folkwang Hochschule Essen  
Hochschule für Musik und Tanz Köln  
Musikhochschule Münster in der Westfälischen Wilhelms Universität Münster

### RHEINLAND-PFALZ

Peter-Cornelius-Konservatorium der Stadt Mainz

### SAARLAND

Hochschule für Musik Saar

### SACHSEN

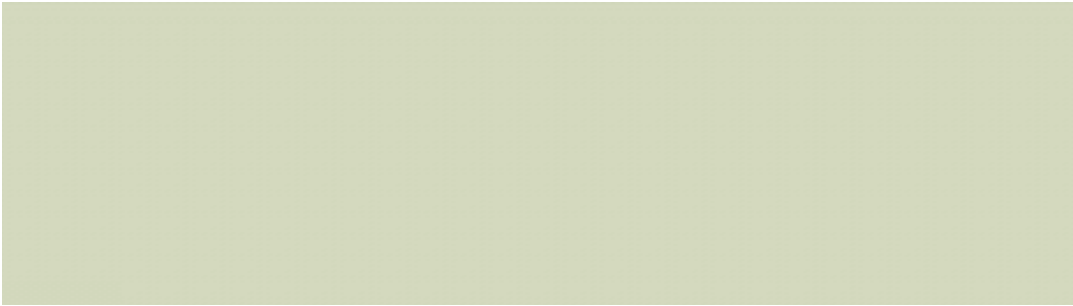
Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig

### SCHLESWIG-HOLSTEIN

Musikhochschule Lübeck

### THÜRINGEN

Hochschule für Musik "Franz Liszt" Weimar



Druckerei der Universität Potsdam 2014

Kontakt: Universität Potsdam, Professur für Elementare Musikpädagogik,  
Prof. Werner Beidinger

Karl-Liebnecht-Straße 24-25, 14476 Potsdam OT Golm  
beidinger@uni-potsdam.de