

FREIE UNIVERSITÄT BOZEN

FAKULTÄT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN

Einstufiger Masterstudiengang

Bildungswissenschaften für den Primarbereich

“Der Wecker im Bauch” –

Eine Untersuchung über die Bedeutung von Metaphern und das Malen von Sprachbildern beim Erlernen eines Streichinstrumentes.

Betreuer

Franz Comploi

eingereicht von

Hannah Leitner

Schlagworte: Qualitative Evaluationsforschung – Projekt „Kinder als Musiker“ in Milland – Streicherklassenunterricht

Session: 1. Session, Sommer 2018

Akademisches Jahr: 2017-2018

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Projekt „Kinder als Musiker (KiMu)“ an der Grundschule Milland (seit September 2016). Im Rahmen des Projekts erlernen die SchülerInnen der ersten Klassen der Schule, sowie eine erste Klasse der italienischen Schule gemeinsam Violine oder Violoncello. Mittlerweile besuchen die SchülerInnen die zweite Klasse Grundschule.

Im theoretischen Abschnitt werden Begriffsklärungen vorgenommen, zwei Konzepte des Gruppenmusizierens vorgestellt und didaktische Prinzipien, sowie Vorteile und Möglichkeiten, Nachteile und Risiken des Streicherklassenunterrichts beleuchtet. Der empirische Abschnitt präsentiert eine qualitative Forschung, welche sich mit dem Projekt auseinandersetzt. Dabei wird besonders die Bedeutung von Metaphern und das Malen von Sprachbildern beim Erlernen eines Streichinstrumentes hervorgehoben.

Durch Interviews mit einigen Kindern und der Leiterin des Projekts „KiMu“ Frau Irene Troi, wird deutlich, dass die metaphorische Sprache und das Malen von Bildern das Verständnis beim Erlernen eines Streichinstrumentes erleichtern. Es gibt jedoch keine direkte Vergleichsstudie zu einem Streicherklassenunterricht, welcher ohne metaphorische Sprache als Stütze zum Verstehen von komplexen Inhalten arbeitet. Ein solcher Vergleich könnte durch eine Vergleichsstudie angestrebt werden.

Alle Beteiligten zeigten sich positiv gegenüber dem Projekt und wirkten vom Gewinn und hohem Wert des erstmaligen Projektes in Südtirol überzeugt.

Danksagung

Ich möchte auf diesem Wege allen Personen herzlich danken, die zum Gelingen der vorliegenden Arbeit beigetragen haben.

Ein großer Dank gilt Frau Irene Troj, welche mir die Möglichkeit gab, an diesem außergewöhnlichen Projekt teilzunehmen und sie in ihrer Arbeit zu unterstützen. Dabei hat sie mir von Anfang an das Vertrauen geschenkt und mich mit Kleingruppen alleine arbeiten lassen. Dabei konnte ich interessante Erfahrungen in vielen Bereichen sammeln und mich zu jeder Zeit mit ihr austauschen.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinem Betreuer Prof. Franz Comploi, welcher für Fragen immer schnell Zeit finden konnte, immer und überall erreichbar war, mich bei der Forschung unterstützte und stets großes Interesse und Begeisterung zeigte.

In besonderer Weise möchte ich auch meinen Eltern danken, welche mich das gesamte Studium hinweg finanziell unterstützt haben und mir immer Wertschätzung, Anerkennung und Mut geschenkt haben. Auch meiner Tante Ursula Olivotto, Lehrerin an der Grundschule Josef Bachlechner in Bruneck, möchte ich auf diesem Weg für die vielen Ratschläge und Unterstützungen im Laufe meines Studiums danken.

Am Schluss möchte ich mich noch bei meinen Studienfreunden bedanken, mit welchen ich verschiedenste Zeiten verbringen durfte. Sie waren für Fragen oder Gespräche immer da und wir konnten uns gegenseitig immer wieder ermutigen und unterstützen.

Einleitung

Die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Der Wecker im Bauch“ – Eine Untersuchung über die Bedeutung von Metaphern und das Malen von Sprachbildern beim Erlernen eines Streichinstrumentes.“ setzt sich, wie der Titel schon verrät, im Rahmen eines Streicherklassenprojektes mit der Bedeutung von Metaphern und der Verbindung von gemalten Sprachbildern auseinander.

In den letzten Jahren wurde eine Verstärkung des Streicherklassenunterrichts in öffentlichen Schulen verzeichnet und beschreibt eine Grundschulklasse, welche im regulären Musikunterricht das gemeinsame Erlernen von Streichinstrumenten (in diesem Projekt Geige und Cello) erfährt.

In einer qualitativen Evaluationsforschung soll neben allgemeinen Eindrücken über das Projekt vor allem folgende Forschungsfrage ermittelt werden: Kann Grundschulkindern durch die Unterstützung der metaphorischen Sprache das Erlernen eines Streichinstrumentes erleichtert werden? Unterstützt das Malen von Sprachbildern das Erlernen eines Streichinstrumentes? Welches sind die didaktischen Methoden dieses Unterrichtes?

Um eine theoretische Einbettung und mögliche Antworten von derartigen Fragen zu finden, wird die Bedeutung der metaphorischen Sprache im Musikunterricht beleuchtet, welcher Aspekt im dritten Kapitel dieser Arbeit herausgearbeitet wird.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der Verbindung von Kunst und Musik, besonders der Zusammenhang von gemalten Sprachbildern als Teil der Forschungsfrage. Dabei wird im Besonderen auf die Wahrnehmung von Musik und Kunst und deren Verbindung eingegangen.

Um diesen Ausführungen und der vorliegenden Arbeit eine Definition von Streicherklassenunterricht zu geben, widmet sich das erste Kapitel einer Definition der Begrifflichkeiten, wobei weiters auf die Entwicklung von Klassenmusizieren eingegangen wird. Zudem werden zwei relevante Konzepte für das Projekt in Milland näher beleuchtet: El Sistema in Venezuela und JeKi (Jedem Kind ein Instrument) in Deutschland.

Das zweite Kapitel befasst sich im Speziellen mit dem Streicherklassenunterricht, mit dessen didaktischen Prinzipien und Zielen. Damit verbunden werden auch Fragen nach den Vorteilen und Nachteilen von Streicherklassenunterricht erörtert.

Nach diesem theoretischen Abschnitt folgt der empirische Teil, welcher am Beginn das erforschte Projekt detailliert beschreibt und die Forschungsfrage ausführlich erläutert und erörtert. Die Definition der Forschungsmethode und der Ablauf der Untersuchung bieten der darauffolgenden Darstellung, Auswertung und Analyse einen strukturierten Rahmen. Interviews mit den Kindern und der Hauptlehrperson Irene Troi sind die Hauptdatenquellen für die Analyse der Forschung.

Im abschließenden Teil wird immer wieder ein Bezug zur Forschungsfrage genommen und versucht die Haupte Erkenntnisse der gesamten Arbeit herauszufiltern und festzuhalten, wodurch die Arbeit abgerundet wird.

Die besondere Schwierigkeit der gesamten Arbeit, im Besonderen in der Auseinandersetzung im theoretischen Abschnitt mit dem vierten und fünften Kapitel, lag in der noch wenig vorhandenen Literatur zum Thema und dem noch kaum erforschten Gebiet. Dies liegt sicherlich an der Komplexität der Fragestellung und der damit verbundenen abstrakten Versprachlichung, anders gesagt, an der Schwierigkeit die Welt der Phantasie dingfest zu beschreiben. Durch Beobachtung kann die Anwendung im Tun sehr häufig beobachtet werden, jedoch liegt die Schwierigkeit in der genannten Versprachlichung des Tuns, welches komplex und abstrakt vorliegt.

Inhaltsverzeichnis

A. Theoretischer Abschnitt	7
1. Definition und didaktische Prinzipien des Streicherklassenunterrichts	7
1.1. Klärung des Begriffs „Musizieren“	7
1.2. Definition des Überbegriffs „Klassenmusizieren“	8
1.3. Definition des Begriffs „Streicherklassenunterricht“	10
1.4. Auseinandersetzung mit zwei Konzepten	11
1.4.1. „El Sistema“	11
1.4.2. JeKi	14
2. Didaktische Prinzipien, Vorteile und Möglichkeiten, Nachteile und Risiken des Streicherklassenunterrichts	17
2.1. Didaktische Prinzipien von Streicherklassenunterricht	17
2.1.1. Didaktische Grundprinzipien.....	17
2.1.2. Rahmenbedingungen von Streicherklassenunterricht (vgl. Bradler 2014).....	19
2.1.3. Ziele von Streicherklassenunterricht.....	20
2.2. Vorteile und Nachteile des Streicherklassenunterrichts – Streicherklassenunterricht versus Einzelunterricht	21
2.2.1. Streicherklassenunterricht versus Einzelunterricht.....	21
2.2.2. Vorteile und Nachteile von Streicherklassenunterricht.....	22
3. Bedeutung der metaphorischen Sprache im Musikunterricht.....	25
3.1. Definition Metapher	25
3.2. Musik und Metaphern	26
3.3. Bilden und Verstehen von Metaphern.....	27
3.4. Metaphern bei Kindern	28
4. Von den Metaphern zu gemalten Sprachbildern	30
4.1. Kernmerkmale ästhetischer Erfahrung.....	30

4.2.	Wahrnehmung von Musik und Kunst.....	31
4.2.1.	Wahrnehmung	31
4.2.2.	Struktur und Gestalt	32
4.2.3.	Aufmerksamkeit durch Verbindung Musik und Kunst	33
4.2.4.	Synästhesien	34
4.3.	Möglichkeiten des Bildgestaltenden Verstehens von Musik	36
B.	Empirischer Abschnitt.....	38
5.	Beschreibung des Projektes „Streicherklassenunterricht“ an der Grundschule Milland.....	38
6.	Forschungsfrage.....	41
7.	Forschungsdesign.....	43
7.1.	Begriffsdefinitionen – qualitative Forschung und quantitative Forschung.....	43
7.2.	Evaluationsforschung mit vorwiegend qualitativen Methoden	44
7.3.	Untersuchungsmethode	45
7.3.1.	Teilstrukturiertes, problemzentriertes Interview	45
7.4.	Ablauf der Untersuchung	46
8.	Datenanalyse, Darstellung der Ergebnisse, Interpretation	48
8.1.	Datenanalyse	48
8.2.	Darstellung der Ergebnisse und Interpretation	49
8.2.1.	Bedeutung der metaphorischen Sprache im Unterricht	49
8.2.2.	Bedeutung des Malens von Sprachbildern.....	53
8.2.3.	Didaktisch, methodische Orientierungen des Projekts	56
8.2.4.	Allgemeine Zufriedenheit mit dem Projekt	57
9.	Abschluss, Fazit, Ausblick.....	60
10.	Literatur- und Abbildungsverzeichnis.....	63
11.	Anhang	67

A. Theoretischer Abschnitt

1. Definition und didaktische Prinzipien des Streicherklassenunterrichts

Wer ein Streichinstrument erlernen möchte, wendet sich meist an Musikschulen. Dort wird ein Streichinstrument vorwiegend im Einzelunterricht oder in Kleingruppen bis zu drei Personen unterrichtet. Die Wartelisten an den Musikschulen in Südtirol sind häufig sehr lang und es dauert oft mehrere Jahre, um einen Unterrichtsplatz für ein Streichinstrument zu bekommen. Um vielen Kindern die Möglichkeit zu bieten ein Streichinstrument zu erlernen und in der Gruppe/Klasse zu musizieren, bietet sich das sogenannte Klassenmusizieren oder im Speziellen der Streicherklassenunterricht an.

Nach einer Definition der Begrifflichkeiten soll in diesem ersten Kapitel auf die Entwicklung von Klassenmusizieren und im Speziellen des Streicherklassenunterrichts eingegangen werden. Im Weiteren werden auch Vor- und Nachteile des Streicherklassenunterrichts genannt und deren didaktische Prinzipien näher beleuchtet.

1.1. Klärung des Begriffs „Musizieren“

Häufig wird im Alltag der Begriff des „Musizieren“ verwendet, doch was genau darunter verstanden wird und was „Musizieren“ eigentlich ist, soll hier am Beginn geklärt werden. Cerachowitz (2012) verweist in ihrem Buch auf diverse Definitionen unter anderem auf folgende: „Musizieren nennt man die Tätigkeit, bei der man allein oder mit anderen zusammen unter Zuhilfenahme von Musikinstrumenten Musik erzeugt“ (www.lexikona.de/art/Musizieren.html). Da aber eine Einschränkung auf die „Zuhilfenahme von Musikinstrumenten“ erfolgt und das Singen dadurch ausgeschlossen wird, erweitert Cerachowitz (2012) diese Definition durch Einbezug der Stimme. So lautet ihre Definition des „praktischen Musizierens“: „...Musik machen als ein Hervorbringen und Klingelassen, mit Instrumenten und/oder der eigenen Stimme (S. 21).“

In vielen Schulen wird das „praktische Musizieren“ in den Hintergrund gestellt, dadurch kommt es sehr häufig vor, dass die Musikstunden von den Lehrpersonen eigens gekürzt werden und/oder durch CD-Player o.ä. ersetzt werden und dazu gesungen wird. Doch, so auch Cerachowitz (2012), sollte das „praktische“ Musizieren, in den Mittelpunkt des Musikunterrichts gestellt werden. Dabei sollen die Kinder ihre Stimme gezielt einsetzen und sich mit Instrumenten auseinandersetzen können.

Nach Jank (2005) ist Musizieren das Zentrum für einen aufbauenden Musikunterricht. Er zeigt fünf Weisen des gemeinsamen Musizierens (Musik machen) auf:

- „ausführen (instrumental oder vokal),
- komponieren,
- arrangieren,
- improvisieren,
- einstudieren und leiten (S. 94).“

Das Musizieren in einer Klasse ist in vielen Arten und diversen Ensembles, wie beispielsweise durch einen Klassenchor oder ein Klassenorchester, einer Bläser- oder Streicherklasse, durch das Musizieren mit Orff-Instrumenten, Boomwhackers oder afrikanischen Trommeln usw., möglich.

An manchen Schulen gibt es außerhalb der Schulzeiten auch Schulorchester, Bigbands, diverse Ensembles oder Chöre, jedoch kann das Musizieren im Musikunterricht nur in den Mittelpunkt gestellt werden, wenn alle Kinder einer Klasse in solchen Ensembles tätig sind.

1.2. Definition des Überbegriffs „Klassenmusizieren“

Der Begriff „Klassenmusizieren“ wird für viele verschiedene Modelle und Konzepte des Klassenmusizierens verwendet und wird laufend weiter diversifiziert.

Bährs (2005)¹ Definition von „Klassenmusizieren“ lautet folgendermaßen: „Der Begriff Klassenmusizieren bezieht sich auf Tätigkeiten und Aktionsformen im Musikunterricht.

- Im umfassenden Sinn ist Klassenmusizieren in der allgemein bildenden Schule eine gemeinsame musikalische Tätigkeit aller Mitglieder einer Lerngruppe.
- Klassenmusizieren ist didaktisch-methodisch geplante, gemeinsame Ausübung mit Gesang, Instrumentalspiel, Bewegung und Szene [...].
- Als musikalischer Lernprozess und als ästhetisch-musikalische Gebrauchspraxis enthält Klassenmusizieren sowohl Anteile von musikalischem Handwerk und von künstlerischer Ausübung als auch von Reflexion der Material – und Bedeutungsdimension von Musik sowie der musikalischen Handlungen (S. 160).“

Loritz² (2015) versteht unter „Klassenmusizieren“ „alles aktive gemeinsame Singen und Musizieren im Klassenverband mit Stimme und allen möglichen Instrumenten“ (S. 59). Demnach wird dies auch dem Lernfeld „Musik machen“ zugeordnet. Der Autor zeigt im Weiteren vier Merkmale des Klassenmusizierens auf:

1. Das gemeinsame Musizieren findet im Rahmen des regulären Unterrichtes an allgemeinbildenden Schulen statt, wodurch der reguläre Musikunterricht zum Teil oder ganz ersetzt wird.
2. Das gemeinsame Erlernen verschiedener Instrumente aller Schüler einer Klasse steht im Vordergrund, wobei meist Instrumente einer Instrumentengruppe verwendet werden.
3. Der Unterricht erfolgt meist gemeinsam in der Klasse, kann aber zum Teil auch in kleineren unterschiedlichen Gruppen stattfinden. Dabei unterrichtet zumeist die Lehrperson für Musik oder auch eine Lehrperson für Instrumentalunterricht.
4. Als letztes Merkmal wird das gemeinsame Musizieren mit Instrumenten von Beginn an genannt (vgl. ebd., S. 59).

Für Bickel (2007) ist das Musizieren im Klassenverband eine der wichtigsten Haupttätigkeiten im Musikunterricht. „Gleichsam spielerisch werden emotionale Bereiche eröffnet, wie auch Wissen um die Zusammenhänge von Musik erworben

¹ Bähr, Johannes: In: Jank, Werner (Hrsg.). 2005, S. 160

² Loritz, Martin D.: In Loritz, M. D. & Schott, C. (Hrsg.). 2015, S. 59f

(S. 190).“ Allerdings gibt auch Bickel zu bemängeln, dass diese Unterrichtsform des Klassenmusizierens zu wenig Anklang in den Schulen findet. Die Lehrpersonen sollten vermehrt mit den Kindern musizieren und ihnen die Freude an der Musik weitergeben. Denn erst „mit dem Musizieren im Klassenverband wird das Tor zur Musik geöffnet“ (ebd. S. 190). Beim gemeinsamen Musizieren ist jedes Individuum gefordert und in einem Klassenorchester wird auch zusätzlich Teamfähigkeit gefordert. Besonders die Konzentrationsfähigkeit wird beim Musizieren trainiert und die Konzentration wird ständig durch alle Mitwirkenden und die Zuhörer kontrolliert. Letztlich werden beim Klassenmusizieren auch musikalische Kompetenzen erworben und in Spezialklassen wird auch ein Instrument erlernt.

Bradler (2014) spricht vom „Klassenmusizieren“ als Überbegriff für viele Formen des aktiven Musizierens im schulischen Musikunterricht (S. 138)“, wie zum Beispiel auch das Erlernen eines Instrumentes. Diese Form ist eine spezielle Form des Klassenmusizierens, welche als „Klasseninstrumentalunterricht“ bezeichnet werden kann. Im Folgenden wird der spezielle Begriff des „Streicherklassenunterrichts“ als Form des „Klasseninstrumentalunterrichts“ genauer definiert.

1.3. Definition des Begriffs „Streicherklassenunterricht“

Nach Bradler (2014) ist Streicherklassenunterricht „als eine Subform des Klassenmusizierens mit Streichinstrumenten zu sehen (S. 139).“, welche eine gemischte Streicherbesetzung, also beispielsweise Violine, Viola, Violoncello und Kontrabass, aufzeigt. Streicherklassenunterricht als Klasseninstrumentalunterricht erfolgt innerhalb des schulischen Regelunterrichts mit einer Schulklasse. Es gibt aber auch noch eine weitere zweite Form von Streicherklassenunterricht. Diese Form des „Streicherklassenunterrichts als instrumentaler Großgruppenunterricht“ findet außerschulisch statt, beispielsweise als Projekt an einer Musikschule. Um allerdings der Voraussetzung einer „Streicherklasse“ gerecht zu werden, muss die Gruppengröße eingehalten werden: die Klasse bzw. Halbklass, muss aus mindestens zehn Schüler/innen geformt sein, ansonsten wird von einer Kleingruppe gesprochen. Da eine große Gruppe instrumentell unterrichtet wird, sind mindestens zwei Lehrpersonen notwendig.

Nach Cerachowitz (2012) besteht das Team der Lehrpersonen im Idealfall aus einem Schulmusiker und einem Instrumentalpädagogen. Bradler (2014) betont, dass idealerweise auch drei bis vier Lehrpersonen arbeiten, welche hohe und tiefe Streicher unterrichten. Auch ein Pianist sollte vorgesehen sein. Der Unterricht soll auch mehrmals wöchentlich, mindestens zweimal, stattfinden.

Nach Bradler (2014) handelt es sich bei dieser Form des Klassenmusizierens immer um einen Anfangsunterricht, das bedeutet, dass alle Kinder Anfänger sind und noch keine Vorerfahrungen mit einem Streichinstrument haben. Dadurch wird eine gemeinsame Ausgangslage zum Erlernen des Streichinstrumentes ermöglicht, wodurch eine einheitliche Instrumentalmethodik erfolgen kann, und alle befinden sich zu Beginn auf demselben Niveau. Der Streicherklassenunterricht ist stets für eine begrenzte Dauer (in der Regel ein bis zwei Jahre) zu sehen, da die spieltechnischen Voraussetzungen der Gruppe mit der Zeit immer heterogener werden und immer größere Differenzierung erforderlich ist. Wenn die Lernbedürfnisse und Leistungsstände jedoch zu weit auseinandergehen, ist das instrumentale Lernen in der Großgruppe nicht mehr möglich.

1.4. Auseinandersetzung mit zwei Konzepten

1.4.1. „El Sistema“

„El Sistema“ ist ein musikpädagogisches Sozialprojekt, welches von José Antonio Abreu vor über 40 Jahren für Kinder und Jugendliche des Armenviertels Venezuelas ins Leben gerufen wurde und bis heute noch existiert. Für das Projekt werden den Kindern und Jugendlichen ein Instrument und Musikunterricht zur Verfügung gestellt. Die Förderung des ersten Jugendorchesters von Venezuela, das Simon Bolívar Jugendorchester, ist der Ursprung. Dieses Orchester überzeugt mit großer Ausdruckskraft und zählt zu einem der besten Jugendorchestern der Welt. Gründer, Musiker, Ökonom und Politiker José Antonio Abreu konnte durch dieses Netzwerk einen wichtigen Grundstein für die Musikförderung in Venezuela legen (Erkelez, 2010).

Die Gründung des ersten venezolanischen Jugendorchesters fand 1975 in Caracas durch Abreu statt. Da dieses Orchester einen großen Zulauf fand, wurden viele weitere Orchester gegründet. Dabei standen am Beginn Ausbildungen von

Lehrpersonen im Vordergrund. Bis heute hat sich das Projekt so stark vergrößert, dass Venezuela aktuell über 180 Musikschulen besitzt, welche insgesamt ca. 350.000 Musikbegeisterte besuchen (Cerachowitz, 2012).

Abreu erklärte in einem Interview mit Tunstall, dass das Orchester nicht nur auf dem Papier ein Sozialprojekt sei. Dieses kann nicht als reines künstlerisches Projekt bezeichnet werden, sondern sei vordergründig als ein Projekt für Persönlichkeitsentwicklung zu sehen. Dabei liegt das Ziel dem stetigen Gewinn an Mut, Ausdruck, Selbstsicherheit und Selbstdisziplin der Teilnehmenden. Zusätzlich steige mit jeder Probe das Gemeinschaftsgefühl (Tunstall, 2012).

Nach Cerachowitz (2012) orientiert sich das Projekt an acht Leitsätzen:

1. El Sistema macht Musik für jedes Kind zugänglich, egal aus welchen Verhältnissen es stammt und sieht Musik nicht mehr als ein Privileg einiger weniger Menschen. Auch die Instrumente und der Unterricht werden kostenlos angeboten.
2. El Sistema legt ein besonderes Augenmerk auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, die Sensibilitätsförderung und die kommunikativen Fähigkeiten. Demnach wird besonders mit Kinder spezieller Bedürfnisse aus einem sehr schwierigen Umfeld musiktherapeutisch gearbeitet. Das Ziel liegt dabei bei der Reintegration in Familien und Gesellschaft.
3. Die Bereiche der persönlichen Entwicklung, die Familie und die Gemeinschaft sind für das Gelingen von El Sistema in gleicher Weise wichtig und geben dem Projekt den Raum zum Erfolg.
4. Durch das Mitwirken im Orchester können sich die Kinder, welche meist aus besonders armen Verhältnissen stammen, neue Ziele setzen, diese erreichen und dadurch in ihrem Leben einen neuen Sinn und eine neue Perspektive finden.
5. Das aufeinander Hören, das gemeinsame Proben und die Musik sind die Hauptelemente der Methode. Musik soll ihren Weg im täglichen Leben der Kinder finden. Die Erfahrung von Kunst als ein Platz im täglichen Leben eines jeden soll dadurch ebenso erfahren werden.

6. Die Auswahl der Musik soll das Ziel verfolgen, viele musikalische Stile miteinzubeziehen.
7. Das Projekt El Sistema hat die Verbesserung der gesamten Situation des Landes zum Ziel, wobei Anstrengung, Ausdauer und Disziplin wichtige Aspekte sind. Diese Werte sollen in der Arbeit mit den Kindern vermittelt werden.
8. El Sistema zeigt eine professionelle, demokratische und ausgereifte Organisationsstruktur, welche mit einem großen Unternehmen vergleichbar ist. Wichtig ist dabei, dass sich die Struktur dynamisch der veränderbaren Umgebung anpasst.

Des Weiteren fand Tunstall (2012) in ihrem Interview mit Abreu heraus, dass für die Mitwirkung im Orchester keinerlei Aufnahmeprüfung vorgesehen ist. Es ist demnach ausreichend ein Instrument spielen zu wollen, ganz egal welches Niveau sie beherrschen. Deshalb sei das Orchester ein Ort, an dem alle voneinander lernen und einander unterrichten. Jeder bringe den anderen das bei, was er am besten kann.

Nach Gustavo Dudamel sei das Geheimnis von El Sistema die Verbundenheit von allem: die musikalischen und sozialen Aspekte, wie das gemeinsame Musizieren, welches das Streben nach einem besseren Bürger durch das Kümmern um andere und das gemeinsame Arbeiten beinhaltet. Im Orchester fühle man sich wie eine Gemeinschaft, eine kleine sichere Welt, wo alles möglich ist. Das erklärte Dudamel in einem Interview mit Tunstall (Tunstall, 2012).

Demnach ist es nicht verwunderlich, dass dieses System in Verbindung mit Musik eines der erfolgreichsten und effektivsten Sozial –und Entwicklungsprojekte der Welt darstellt und somit auch ein Vorbild für zahlreiche andere ähnliche pädagogische Konzepte ist (Erkelez, 2010).

Dieses Projekt zeigt die soziale Kraft der Musik in einem neuen Blickwinkel: Das Orchester nimmt die Kinder in Schutz, bildet sie aus und macht sie zu besseren Bürgern. Dies charakterisiert die tiefste und erste Grundlage von Streicherklassenunterricht.

1.4.2. JeKi

Das Programm „Jedem Kind ein Instrument“ oder abgekürzt „JeKi“ entstand ursprünglich aus einer lokalen Initiative der Bochumer Musikschule. Es geht davon aus, dass Musikerziehung und besonders das aktive Musizieren positive Wirkung auf die Entwicklung von Kindern zeigt. Durch die aktive Auseinandersetzung mit Musikinstrumenten soll allen Kindern ein Zugang zur Musik ermöglicht werden: Beispielsweise konnte Kindern der 1. und 2. Klasse beim ursprünglichen Pilotprojekt in Bochum zusätzliche musikalische Erfahrungen ermöglicht werden. Am Projekt konnten interessierte Grundschulen kostenlos teilnehmen (Beckers, 2008).

Durch zunehmende Größe und Bekanntheitsgrad gibt es inzwischen viele Nachahmer und „JeKi“ ist durch ähnliche Konzepte in vielen Bundesländern vertreten (Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert, Nonte, 2014).

Sommerfeld (2014) sagt, dass der Begriff „JeKi“ für alle Programme für Instrumentalausbildung in Grundschulen verwendet werden könnte, welche:

- „flächendeckend gedacht sind, sich daher an alle Kinder einer Kommune oder zumindest an alle Kinder einer Schule richten,
- Eine langfristige, auf mehrere Jahre angelegte Instrumentalausbildung beinhalten mit der Möglichkeit, aus vielen verschiedenen Instrumenten auszuwählen,
- den Instrumentalunterricht von dafür qualifiziertem Personal erteilen lassen,
- den Schwerpunkt auf einem instrumentalen Gruppenunterricht haben,
- kostenlosen Unterricht zumindest für den Einstieg anbieten (S. 17)“.

Nach Beckers (2008) wird der JeKi-Unterricht zusätzlich zum Musikunterricht der Schule abgehalten und verfolgt folgendes Konzept:

Das erste JeKi-Unterrichtsjahr beinhaltet die Einführung verschiedener Instrumente auf spielerische Art und Weise. Dabei findet der Unterricht in Gruppen statt, welche hauptsächlich von Lehrpersonen der Musikschule durchgeführt werden. Dabei werden sie von den jeweiligen Grundschullehrpersonen nach besten Möglichkeiten unterstützt und sie dürfen die Unterrichtsräume der Schule nutzen. Nach Lehmann-

Wermser, Busch, Schwippert und Nonte (2014) wird diese Phase als ‚Grundmusikalisierung‘ bezeichnet.

Im zweiten Unterrichtsjahr darf sich jedes Kind ein Instrument aussuchen. Auf diesem Instrument werden die Grundfähigkeiten erlernt und dabei erste Erfahrungen im gemeinsamen Musizieren gesammelt. Die Unterrichtsgruppen sind dabei klein oder mittelgroß und werden von Musikschullehrpersonen betreut. Der Unterricht kostet normalerweise 25€ im Monat und nach dem Abschluss des zweijährigen Projekts können die Kinder und Eltern über den weiteren musikalischen Unterricht selbst entscheiden. Seit einiger Zeit sind zu den ersten beiden Jahren noch ein drittes und ein viertes Unterrichtsjahr für Interessierte möglich (Beckers, 2008).

Solche JeKi-Programme können häufig als Kooperationsmodelle gesehen werden, da schulische Träger und Institutionen mit außerschulischen Partnern wie beispielsweise mit den Musikschulen zusammenarbeiten. Deshalb führen Lehrpersonen der allgemeinbildenden Grundschulen gemeinsam mit den Musikschullehrerpersonen das Programm durch: Dabei sprechen sie sich über erzieherische und didaktische Verhaltensweisen ab und kümmern sich um Organisatorisches (Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert und Nonte, 2014).

Laut Sommerfeld (2014) gibt es einen Schwachpunkt des Projektes und zwar, dass präzise Zielsetzungen für das neue System fehlen. So stehen beispielsweise Fragen im Raum, wann JeKi als erfolgreich bezeichnet werden kann, was es leisten muss, ob der traditionelle Musikschulunterricht leidet oder gestärkt wird, welche Ziele Kinder bei JeKi erreichen müssen oder wo und welche Kompetenzen der Kinder bereits vorausgesetzt werden können.

Auch wirft Sommerfeld (2014) die Frage auf, was mit den Kindern nach diesen wenigen Jahren der Förderung des JeKI-Programms geschieht: Der optimale Fall wäre ein Wechsel direkt in die Musikschule mit dem Instrument. Allerdings ist die Gefahr groß, dass durch den erzwungenen Systemwechsel, welche jede Familie selbst aktiv machen muss, auf einen fortschreitenden Unterricht verzichtet wird. Deshalb muss an dieser Übergangsstruktur noch intensiv gearbeitet werden.

Dennoch erfährt JeKi großen Anklang und findet an immer mehr allgemeinbildenden Schulen Einzug: Beispielsweise bestehen nach Sommerfeld (2014) JeKi-Angebote in Hessen, Hamburg, Sachsen und anderen Teilen der Republik. Diese Konzepte unterscheiden sich jedoch in der Ausführung zum Teil voneinander.

Wie auch El Sistema verfolgt das JeKi-Programm das Ziel eine Musikförderung für alle Kinder anzubieten, besonders für Kinder aus bildungsfernen Milieus: Bei diesen Kindern liegt die Wahrscheinlichkeit am höchsten, dass sie ohne das Projekt keine musikalische Förderung erhalten hätten können (Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert und Nonte, 2014).

Durch dieses Projekt haben alle Kinder die Möglichkeit in den Genuss einer solchen Musikförderung zu kommen: Kinder, welche ohne JeKi nie ein Instrument kennengelernt und sich damit auseinandergesetzt hätten, befinden sich dadurch im selben Unterrichtsraum mit Kindern, welche ohnehin in der Musikschule ein Instrument gelernt hätten (Sommerfeld, 2014).

Und genau diese Tatsache verbindet beide Projekte (sowohl El Sistema als auch JeKi) und die gibt uns die Berechtigung, es fortzuführen und weiterzuentwickeln. Sie schaffen und ermöglichen Zugang zur Musik für alle Kinder.

2. Didaktische Prinzipien, Vorteile und Möglichkeiten, Nachteile und Risiken des Streicherklassenunterrichts

Bereits im vorhergehenden Kapitel wurde der Begriff „Streicherklassenunterricht“ ausführlich definiert und einige Besonderheiten genannt. Allerdings sollen in diesem Kapitel die didaktischen Prinzipien dieser Unterrichtsform nochmals vertieft erörtert werden.

Weiters soll erörtert werden, welche Vor- und Nachteile der Streicherklassenunterricht (teilweise auch im Vergleich mit Einzelunterricht) mit sich zieht.

2.1. Didaktische Prinzipien von Streicherklassenunterricht

Nach Bradler (2014) gibt es nicht einen festgelegten Streicherklassenunterricht, wo es eine einzige Form des didaktischen Unterrichts gibt. Vielmehr wird ein „didaktisches Gerüst“ aufgezeigt, welches ein offenes Konzept verfolgt und so dem Unterricht mehr Raum bietet.

Die didaktischen Prinzipien von Streicherklassenunterricht nach Bradler (2014) beinhalten die folgenden Bereiche:

1. Didaktische Grundprinzipien,
2. Rahmenbedingungen von Streicherklassenunterricht
3. Ziele, Inhalte und Methoden von Streicherklassenunterricht.

2.1.1. Didaktische Grundprinzipien

Handlungsorientierung

Unter handlungsorientiertem Unterricht nach Bradler (2014) wird ein Lernen durch Tun verstanden. Die Schüler/innen erfassen neue Inhalte durch die praktische Auseinandersetzung.

Handlungsorientierung bedeutet nach Wiater (2011), Schüler/innen zum aktiven und selbstgesteuerten Lernen zu führen. Dafür erfolgt eine besonders aufmerksame Unterrichtsplanung und -durchführung. Dies bedeutet, dass die Schülerselbsttätigkeit (gefördert durch das Spielen, Erkunden, Experimentieren und Produzieren) im Vordergrund steht und die Lehrerdominanz zurücktritt.

Bezogen auf Musik kann dies so gedeutet werden (Bradler, 2014): Handlungsorientierter Unterricht, „als ein affektiv-motorischer Zugang zur Musik durch das Spielen und Erlernen eines Streichinstrumentes zur Ausbildung von musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (S. 204).“ Im Speziellen bedeutet dies, dass in Instrumentalklassen in der Grundschule von Anfang an musiziert werden soll. Instrumentelle Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen nicht durch abstrakte Erklärungen erworben werden, sondern durch das eigenständige Spielen auf dem Instrument, durch motivierende und möglichst mehrstimmiger Musikstücke. Dadurch kann die Selbsttätigkeit der Kinder gefördert und gewährleistet werden (Sommerfeld, 2014).

Gruhn (2008) ist davon überzeugt, dass beim Musizieren Denken und Tun, Wahrnehmen und Handeln in Verbindung gesetzt werden sollen. Musikalisches Handeln wird also zu musikalischem Denken und erst dadurch zu musikalischer Kompetenz.

Nach Cerachowitz (2012) ist „handlungsbezogenen Verstehens“ das eigentliche Ziel, „das durch eine möglichst enge Verbindung von Wahrnehmung und Verhalten, Erfahrung und Wirklichkeit, Sein und Bewusstsein, Innen- und Außenwelt ermöglicht wird“ (S. 99).

Gudjons (1997) versteht unter der Handlungsorientierung im Unterricht keine neue allgemeine Didaktik, sondern ein „Unterrichtskonzept, das ein bestimmtes methodisches Element jeder „großen“ Didaktik anspricht: den handelnden, schüleraktiven Umgang mit Themen“ (S. 109). Er sieht das Ziel in der Wiedervereinigung von Schule und Leben, d.h. es sollen nicht nur Inhalte als dem Leben für den Unterricht herausgesucht werden, sondern die Wichtigkeit betrifft „die handelnde Auseinandersetzung mit ihnen“ (ebd. S. 109).

Auch in den Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol (2009) wird das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung genannt. Demnach können Kompetenzen nicht gelehrt, „sondern nur selbsttätig und eigenverantwortlich erworben werden. Unterricht dient dazu, Schülerinnen und Schüler für das tägliche Leben handlungsfähig werden zu lassen“, was durch einen handlungsorientierten Unterricht effektiv geschehen kann (S. 20).

Differenzierung

Eine Klasse setzt sich immer aus mehreren Individuen zusammen (Bradler, 2014), deshalb ist es naheliegend, dass die Größe einer Streicherklasse sowie die natürliche heterogene Beschaffenheit der Gruppe, Differenzierung notwendig macht.

Differenzierung bedeutet (Wiater, 2011), dass die SchülerInnen und die Heterogenität der Klasse berücksichtigt werden, und deshalb durch verschiedene Unterrichtsmaßnahmen und Methoden gefördert und/oder unterstützt werden.

Dies bedeutet nach Bradler (2014) individuelle Voraussetzungen der SchülerInnen zu berücksichtigen und ihre Unterschiede in der Planung sowie Durchführung mitzudenken. Auch spricht Bradler (2014) in diesem Zusammenhang vom Einsatz unterschiedlicher Sozialformen. Somit ist beispielsweise ein Wechsel von Einzel- Partner- und Gruppenarbeit sinnvoll.

Weiters muss im Streicherklassenunterricht in Hinblick auf die verschiedenen Instrumente (Violine und Violoncello), deren Spieltechniken und Klänge differenziert werden (Bradler, 2014). Innerhalb desselben Instrumentes kann zusätzlich noch der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Stimmen variieren oder es kann ein anderes Unterrichtstempo gewählt werden. Wichtig ist stets Aktivitäten zu wählen, welche dafür sorgen, dass sich kein Kind trotz der für sie relativ niedrigen Anforderungen langweilt.

2.1.2. Rahmenbedingungen von Streicherklassenunterricht (vgl. Bradler 2014)

1. Mehrmals die Woche findet der Unterricht statt: Die Größe der Gruppe, in der die Instrumente erlernt werden, wird durch mehrere Stunden in der Woche

ausgeglichen. Um die individuelle Aufmerksamkeit jedes Kindes bezüglich der Spieltechnik, Spielbewegung usw. zu gewähren, würde eine halbe Stunde oder Stunde pro Woche, wie sie bei Einzelunterricht üblich ist, nicht ausreichen.

2. Der Unterricht erfolgt in einem Lehrerteam: Um wiederum der Gruppengröße gerecht zu werden, bedarf es einem Lehrerteam. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten: Sind zwei Lehrkräften vorgesehen, so gibt es im Idealfall eine mit Schwerpunkt auf hohe und eine mit Schwerpunkt auf tiefe Streicher. Bei drei Lehrkräften übernimmt eine die leitende, die zweite die assistierende Rolle und die dritte Lehrkraft wird als Pianist/Korrepetitor eingesetzt.
3. Die Organisation muss ausführlich geplant und geklärt werden: Eine Vielzahl von organisatorischen Aspekten spielen eine wichtige Rolle. So dürfen Aspekte wie Finanzierung, Räumlichkeiten, Zubehör, Team, Raumorganisation, Qualifizierung der Beteiligten, Planung und Organisation des Unterrichts, Kooperation und zahlreiche andere Aspekte nicht vergessen werden.
4. Streicherklassenunterricht ist Anfängerunterricht: Die Unterrichtsform des Streicherklassenunterrichts ist immer für Anfänger gedacht und für eine begrenzte Zeit angelegt (bis zu 3 Jahren). In dieser Zeit werden Basiskompetenzen erworben, welche aber nach einer gewissen Zeit durch individuelle Auseinandersetzung mit dem Instrument ausgebaut werden können.

2.1.3. Ziele von Streicherklassenunterricht

Aufgrund unterschiedlicher Konzepte von Streicherklassen, ist es schwierig allgemeine Ziele von Streicherklassenunterricht zu formulieren. Allerdings finden sich einige Punkte, welche als allgemeine Zielsetzungen gelten können.

Nach Cerachowitz (2012) sei neben dem Erlernen des Instruments eine sogenannte allgemeine Musikalisierung Teil des Unterrichts: Dieser Begriff beinhaltet die unbewusste Erfassung von musikalischen Begriffen wie Taktarten, Tonleitern, Tondauern usw.

Nach Pabst-Krueger (2013) werden Streicherklassen häufig als eine alternative Unterrichtsform eingeführt, um einem theoretischen, musikgeschichtlichen und langweiligen Musikunterricht entgegenzuwirken. Dabei wird ein allgemeinbildender

Musikunterricht vorgesehen, welcher viele praktische musikalische Aktivitäten beinhaltet.

Im Streicherklassenunterricht werden elementare Musikpraxis und Schulmusik mit Instrumentalpädagogik vereint. Deshalb ist es nachvollziehbar, dass auch die Zielsetzungen aus diesen beiden Bereichen dafür von großer Bedeutung sind. Sommerfeld (2014) passt Zielsetzungen, welche vom deutschen Verein für Musikschulen für den Bereich der elementaren Musikpraxis formuliert wurden, auf den instrumentalpädagogischen Bereich an. Demnach sind für ihn vor allem die Entwicklung Musikerpersönlichkeit mit starkem Ausdruck, der Aufbau von Expertentum, der Aufbau von Selbstständigkeit und Musizierfähigkeit sowie die Begegnung mit der kennzeichnenden Musik und den besonderen Spielarten des Instruments von primärer Bedeutung.

Nicht nur konkrete musikalische und instrumentalpädagogische Ziele, sondern auch allgemeine außermusikalische Ziele sind Teil des Streicherklassenunterrichts. Bradler (2014) sieht die Förderung der Sozialkompetenzen, die Ausbildung positiv gestärkter Persönlichkeitsmerkmale und eine allgemein vermehrte Steigerung der Leistung als vordergründig und als wichtige Transferleistungen dieser Unterrichtsform.

2.2. Vorteile und Nachteile des Streicherklassenunterrichts – Streicherklassenunterricht versus Einzelunterricht

2.2.1. Streicherklassenunterricht versus Einzelunterricht

Bradler (2014) geht davon aus, dass sich der Einzel- und Gruppenunterricht in den Zielsetzungen nicht grundlegend voneinander unterscheidet, sondern diese nur andere inhaltliche Schwerpunkte setzen. Im Einzelunterricht sind Spieltechnik, Interpretation und Intonation, als auch Klanggebung aufgrund der möglichen individuellen Betreuung vordergründiges Ziel. Dem gegenüber besteht die große Wichtigkeit im Gruppenunterricht des Zusammenspiels, der Rhythmusschulung und der Improvisation. Die Förderung der Spieltechnik ist zwar bei beiden Unterrichtsformen gefragt, allerdings ist die individuelle Förderung der Spieltechnik beim Streicherklassenunterricht schwieriger als beim Einzelunterricht. Auch die Methoden des Unterrichts sind in beiden Formen unterschiedlich: Einzelunterricht zeigt sich sehr lehrerzentriert, die Lehrperson agiert als Modell und gibt Impulse für

Dialoge. Der Gruppenunterricht bietet hingegen die Möglichkeit mit kooperativen Lernformen und unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsformen zu arbeiten (können Kleingruppen gebildet werden usw.). Dabei lernen die Kinder voneinander und miteinander. Die Autorin spricht jedoch davon, dass trotz dieser Unterschiede jede Unterrichtsform Berechtigung findet und notwendig ist. Aufgrund dieser Tatsache können diese beiden Formen nicht untereinander ausgetauscht werden, sondern sollten nebeneinander existieren. Im Speziellen bedeutet das, dass eine Methode und eine Unterrichtsform nach der Zielsetzung ausgewählt wird, und auch, dass Klassenunterricht durch Einzelunterricht oder Einzelunterricht durch Gruppenunterricht bereichert werden kann.

2.2.2. Vorteile und Nachteile von Streicherklassenunterricht

Als einen der möglicherweise größten Vorteile von Streicherklassenunterricht kann die Bereicherung durch die Gruppe genannt werden. Nach Wiater (2007) geschieht wirksames Lernen in Interaktion und Beziehung.

Das Arbeiten in einer Gruppe beinhaltet unbedingt kooperative Kommunikation sowie diverse Arbeits- und Sozialformen, welche zu einem offenen Unterrichtsklima beitragen.

Streicherklassen streben nach der Notwendigkeit von Handlungsorientierung und Differenzierung (vgl. Punkt 2.1.1.). Diese wirken sich, wie bereits genannt, besonders positiv auf einen erfolgreichen musikalischen Prozess aus.

Die Anzahl von Konzepten zu Streicherklassenunterricht steigt stetig an, weshalb es ein großes Interesse zu bestaunen gibt. Dabei sind die verschiedenen Ansätze und eine allgemeine, ganzheitliche Förderung (siehe Punkt 2.1.3) ein weiterer lobenswerter Aspekt.

Nach Bähr (2005) sind die Vorteile von Klassenmusizieren folgende: Klassenmusizieren trägt zur Erfassung musikalischer Strukturen und zur Erzeugung musikalischen Denkens bei, dabei ist die ästhetische Erfahrung, Kunst-Erfahrung sowie der Anstoß zu musikalischer Bildung ein wichtiger Vorteil, wodurch auf die Persönlichkeitsentwicklung gefördert wird.

Vor allem die organisatorischen und didaktischen Herausforderungen, welche Teil dieser Unterrichtsform sind, sind Hauptprobleme oder Nachteile, die Streicherklassen betreffen. Nach Terhag (2013) werden folgende alltägliche Probleme genannt: Häufige Überforderung einiger Kinder bzw. Unterforderung anderer Kinder ist möglich. Dies ist ein Problem, das in einer heterogenen Gruppe häufig auftreten kann. Zudem gibt es kaum Unterrichtsmaterial und Noten, welche auf dieses Problem eingehen oder dadurch differenziert werden kann (z.B. leichtere und schwerere Stimmen anbieten). Des Weiteren nimmt auch der zusätzliche Arbeitsaufwand durch das Suchen, Ordnen, Kopieren und Zusammenfügen von Noten, einige Zeit in Anspruch.

Zu oft stehen profitorientierte Aspekte im Vordergrund, wie beispielsweise der Verkauf von Instrumenten und Literatur. Dies führt dazu, dass bei nicht ausreichender Planung bzw. Abweichen von der eigentlichen Vision eines Klassenunterrichts nach Bradler (2014) die Qualität der Förderung immens darunter leidet. Außerdem werden die Projekte häufig nicht bis ans Ende durchdacht und ein wünschenswerter Übergang zu einer weiterführenden musikalischen Bildung nach dem Projektunterricht findet nicht statt. Aufgrund dessen hören einige Kinder nach dem Abschluss der Streicherklasse auf, ihr Instrument zu spielen, welches sie i.d.R. mühsam und intensiv gelernt haben.

Auch wenn das Projekt den Kindern die musikalische Förderung und das Ausprobieren eines Instrumentes ermöglicht hat und als erfolgreich bezeichnet werden kann, wäre es trotzdem angemessen und sinnvoll, interessierten Kindern die Möglichkeit zu bieten, den Instrumentalunterricht weiterführen zu können.

Um eine Verbesserung der Unterrichtsqualität von Streicherklassen zu erhalten, sollte der Blickwinkel nach Pabst-Krueger (2013) auf die Lehrerbildung gelenkt werden. Demnach sollten die für die Unterrichtsform benötigten künstlerisch-pädagogischen Fähigkeiten nicht nur über Fortbildungen vermittelt werden, sondern instrumental- und gesangspädagogischen Studien sollen dazu einen festen Ausbildungsanteil schaffen. Konkret: Streicherklassenunterricht als Konzept sollte von auszubildenden Musikpädagogen am Streichinstrument erfahren und erprobt werden.

Dieses Kapitel verdeutlichte die interessante, mannigfaltige Unterrichtsform des Streicherklassenunterrichts mit all ihren Möglichkeiten und Herausforderungen.

Das folgende Kapitel widmet sich der metaphorischen Sprache im Musikunterricht. Dabei stellt sich die Frage, wie und in welcher Sprache soll beim (Klassen)Musikunterricht gesprochen werden? Der Fachsprache der Musik steht die Phantasiesprache gegenüber, welche in der Arbeit mit Kindern sicherlich als die bessere Wahl anzusehen ist, da Fachsprache komplexe Ausdrücke beinhaltet, welche meist abstrakt und unverständlich scheinen. Diese Phantasiesprache kann durch das Verbildlichen oder Malen der Phantasiesprache nochmals verstärkt werden. Wird beispielsweise ein Blick auf Unterrichtsliteratur von Streichinstrumenten geworfen, so lässt sich feststellen, dass immer mehr Autoren von Fabeln oder Instrumentalbänden metaphorische Ausdrücke oder Bilder als Vergleiche und/oder unterstützende Elemente zum besseren Verständnis beim Erlernen eines Instrumentes einbauen. Beispielsweise kommen in der Violinschule (Band 1) von Egon Saßmannshaus kaum ergänzende Bilder zum besseren Verständnis oder metaphorische Ausdrücke vor, während im „Fidel-Max“ (Vorschule) von Andrea Holzer-Rhomberg Sprachbilder, wie „Setz jetzt das Mäuschen in deine runde, weiche Hand. Deine Hand ist jetzt ein „Mausehäuschen““ (S. 18) oder bei der Haltung der linken Hand „So erdrückst du den Zwerg“/„So gefällt es dem Zwerg“ (S. 57), und zusätzliche, passende Bilder dazu vorkommen. Diese Ausdrücke und Bilder ermöglichen den Kindern auch eigenständiges Verständnis ohne ausführliche Erklärungen der Lehrperson.

3. Bedeutung der metaphorischen Sprache im Musikunterricht

Über die Bedeutung der metaphorischen Sprache im Musikunterricht gibt es noch wenig Literatur, allerdings sehe ich die metaphorische Sprache als sehr wichtige Stütze besonders beim Erlernen eines Streichinstrumentes. Aufgrund der Komplexität und Schwierigkeit des Spielens eines Streichinstrumentes können Metaphern das Verstehen von Begrifflichkeiten und Ausdrücken, welche es für das Beherrschen eines Streichinstrumentes benötigt, erleichtern.

3.1. Definition Metapher

Oberschmidt (2011) setzt in seinem Buch folgendes fest: Das Wort Metapher kommt aus dem Griechischen und bedeutet genau übersetzt „etwas von einem Ort an einen anderen tragen“ (S.26). Man spricht von einer Metapher, wenn ein Satz oder ein Wort nicht wörtlich gemeint ist, sondern eben im übertragenen Sinne, also bildhaft, gemeint ist. „Generell gilt, dass Metaphern zwar durch Umschreibung erklärt werden können, dabei jedoch immer ein Teil der Wirkung und/oder Bedeutung verloren geht.“³

Der Begriff der Metapher wird von Brandstätter (2004) als „im allgemeinen Sinn die Übertragung eines Vorstellungsinhaltes und der ihm zugeordneten Begrifflichkeit auf einen anderen, ihm ähnlichen“ definiert (S. 175). „Die Metaphernbildung beruht also auf der Fähigkeit des Menschen, Wahrnehmungen nach allgemeinen Gesichtspunkten zu strukturieren, zu vergleichen und Ähnlichkeiten festzustellen. Wahrnehmungen, für die ein gemeinsamer Vergleichspunkt gefunden wird, die also unter einem bestimmten Gesichtspunkt für ähnlich befunden werden [...], werden unter einen Begriff subsumiert“ (ebd. S. 175). Demnach ist das Auslesen von Besonderheiten, Vergleichen, Bewusstwerden von Ähnlichkeiten zentraler Prozess in der Bildung von Metaphern. Hüttmann (2009) sieht aufgrund der Definition von Brandstätter Metaphern als Verbindung zwischen Neuem und Unbekanntem mit bereits „Bekanntem und Vertrautem“. Sie können also beispielsweise in der Musik

³ <https://www.inhaltsangabe.de/wissen/stilmittel/metapher/>

beim Sprechen darüber eine Brücke zwischen Wahrnehmung und persönlicher Erfahrung darstellen.

3.2. Musik und Metaphern

„Sprechen über Musik ist grundsätzlich metaphorisch“ (Oberschmidt 2011, S. 150). Wer sich musikalisch beschäftigt, möchte sich auch dazu mitteilen. Allerdings ist es für Kinder nicht immer einfach die richtigen Worte zu finden, besonders wenn es sich um Fachausdrücke oder komplexe Themenbereiche handelt.

Oberschmidt (2011) stellt sich die Frage, wie kann es gelingen, „dass metaphorisches Sprechen über die ursprüngliche Metapher hinausweist und zu einem musikalischen Verstehen führt?“ (S. 134). Eine Metapher muss vom Empfänger interpretiert werden und erst dadurch entfaltet sich die Bedeutung dieser. Deshalb ist auch festzustellen, dass Metaphern nicht nur eine Bedeutung haben und auch missverstanden werden können.

„Metaphorische Prozesse ermöglichen den [...] phänomenologischen Umgang mit Musik, eine Gesamtschau der klingenden Gestalt [...]“ (Oberschmidt 2011, S. 154). So werden nach Stumpf⁴ beispielsweise unter dem „Tongefühl“ den tiefen Tönen „dumpfe, dunkle“ und den hohen Tönen „scharfe, helle“ Gefühle zugeordnet.

In der musikalischen Arbeit mit Kindern, aber auch mit Erwachsenen können Metaphern eine Stütze zum besseren Verstehen der Musikalität in der Gruppe sein. So nutzte auch Nikolaus Harnoncourt seine Sprachbegabung in seiner Arbeit mit Orchestern, wobei er die besondere Fähigkeit besaß, „musikalische Bilder in elementare, humorvolle, präzise Wort-Bilder zu übersetzen“ (Gruber, 2010). In den Büchern *„Mit einem Fuß in der Frühlingswiese. Ein Spaziergang durch Haydns Jahreszeiten mit Sprachbildern von Nikolaus Harnoncourt.“* und *„Unmöglichkeiten sind die schönsten Möglichkeiten. Die Sprachbilderwelt des Nikolaus Harnoncourt.“* finden sich diverse metaphorische Ausdrücke, welche Harnoncourt während seiner Proben mit dem Concentus Musicus in Wien, also mit erwachsenen Profimusikern, verwendet hat. Wie auch Frau Troi Irene (vgl. Interview im Anhang) erzählte, hat Harnoncourt sein ganzes Leben lang „in einer wunderbaren Bildersprache“

⁴ Vgl. Stumpf, S. 153, zit. n. Oberschmidt

gesprachen und die Musiker haben dadurch „mit einem Singen und jeder im Orchester ist gleich wichtig“ musiziert. Dadurch konnte den Mitgliedern seines Orchesters viel Freude beim Spielen selbst gegeben werden und drehte möglicherweise auch das Musizierleben einiger Mitglieder des Orchesters, wie jenes von Frau Troi Irene, „von so auf komplett umgekehrt“. Durch die Möglichkeit von Aufnahmen einiger Proben mit Harnoncourt konnten „ungewöhnliche wie authentische Einblicke in Arbeitsweise und Persönlichkeit eines der eigenwilligsten Musiker unserer Zeit, voller Humor, musikalischer Wahrheit und Lebensweisheit“ (Gruber 2016, siehe Schutzumschlag) ermöglicht werden.

Metaphern verwenden zu können, erfordert sprachliche Phantasie, ist aber auch nicht allen Musiklehrpersonen gegeben. Dennoch ermöglichen sie eine Hilfestellung zur Verständigung und bringen uns an den Ort des Unsagbaren, welcher in der Musik zumindest meist wichtiger als das Sagbare ist (Oberschmidt 2011, S. 157-158).

„Die Metapher als sprachlicher Reflex des Erkennens bildet den Anschauungsraum für den musikalischen Sinn, der sich als eine individuelle Reaktion aus der ästhetischen Erfahrung manifestiert und sich damit aus dem Bereich des erlernten schematischen Identifizierens löst. Sie erlaubt Rückschlüsse auf den musikalischen Gehalt, den sie direkt und unvermittelt (also nicht erst über die Versprachlichung des musikalischen Sinns) anspricht. Gleichzeitig bringt sie das hörende Subjekt mit all seiner Subjektivität und Vorerfahrungen ins Spiel [...]“ (Oberschmidt 2011, S. 199).

Das Wichtigste beim Musizieren steht nach Harnoncourt (vgl. Gruber, 2009) nicht in den Noten, sondern geschieht erst durch das phantasievolle Tun.

3.3. Bilden und Verstehen von Metaphern

Wenn in der Musik in Metaphern gesprochen wird, werden nach Hesselmann (2015) zwei Ansätze verfolgt. Zum einen können „bereits existierende Metaphern genutzt werden, um ihre impliziten Bedeutungsschichten herauszuarbeiten, zu diskutieren, zu systematisieren und sie mit (unterschiedlicher) Musik zu konfrontieren“ (S. 122). Zum anderen können „neue“ Metaphern direkt gebildet werden. Dabei können

schon vorhandene Metaphern auf kreative Weise verändert werden oder ähnliche gesucht werden. So kann neben der Sprache auch Musik Anlass für die Bildung von „neuen“ Metaphern sein. Solche Metaphern werden aber häufig zufällig oder unbewusst gebildet, weshalb nicht jede Metapher die genauen Gedanken sprachlich spiegelt. Besonders in der Schule beeinflussen die Situation und die sozial-kulturellen Bedingungen Äußerungen der Schüler/innen.

Metaphorische Konzepte sind „zentral für den kindlichen Spracherwerb“ (Hesselmann 2015, S. 131), dienen als Verbindung zwischen Wahrnehmung und der gesprochenen Sprache und bilden sich in der Regel vor dem Erwerb der Sprache aus.

„Sprache ist von Beginn ihres Erwerbs an vieldeutig, kulturspezifisch und kontextabhängig“ (ebd. S. 138). Besonders metaphorische Sprache ist aufgrund der genannten Eigenschaften von Sprache bereits automatisiert und wird unbewusst zum Sprechen und Denken verwendet.

Rumpf (2013) sieht das Verlangen des Menschen nach Geschichten als Normalität an. Im Gegensatz zum alltäglichen Leben geschieht in Geschichten etwas Überraschendes, nicht vorhersehbares, was vermehrt Aufmerksamkeit weckt. Besonders Kinder verwenden diese Art der Erforschung in der ihnen noch neuen und fremden Welt. Geschichten und Erzählungen sind immer mehrdeutig. Im Gegensatz dazu kommen im Unterricht häufig Informationen vor, welche meist nur als Vermittlung von Wissen dienen. Dies ist möglicherweise auch der Grund für die Schwierigkeit von Geschichten im Unterricht zur Vermittlung von Informationen. „In zu erzählenden Geschichten lässt sich der Umgang mit Rätseln der Existenz und der ungewissen Zukunft im Raum der Phantasie lernen und üben“ (S. 11). Solche Räume für Geschichten werden immer weniger genutzt, besonders im steigenden Alter, weshalb die Phantasie der Menschen immer mehr abnimmt.

3.4. Metaphern bei Kindern

Hesselmann (2015) stellt sich in seinem Buch „In Metaphern über Musik sprechen“ die Frage, ob Kinder von Natur aus Metaphern bilden und erkennen können, ob es

eine „von Geburt an existierende menschliche Fähigkeit“ ist“ (S. 147). Fraglich ist demnach, ob diese Abstraktion von Kindern bereits möglich ist.

Es kann sicherlich festgehalten werden, „dass jeder Mensch seine Welt in Symbolen wahrnimmt“, auch Kinder (ebd. S. 148). Auf die von Hesselmann gestellte Frage gibt es leider keine eindeutige Antwort, da sich die Forschung hinsichtlich dieser Frage nicht einig ist. Gesagt werden kann allerdings, dass sich über Kommunikation oder Kontakt zu einer Bezugsperson unter anderem „ein Verständnis für gemeinschaftlich geteilte (metaphorische) Sprache“ entwickelt (S. 148).

Festhalten lässt sich jedenfalls die Tatsache, dass Metaphern für Kinder verständlicher sind, wenn damit individuelle Erfahrungen, erfahrene Handlungen oder Auseinandersetzungen verbunden werden und mögliche metaphorische Aussagen mit einer Sprachhandlung verknüpft werden (ebd.). Gardner (in Hesselmann 2015) stellt „in der kindlichen Offenheit des Wortverständnisses, das die Grenzen des gewöhnlichen und routinierten Sprachgebrauchs oftmals durchbricht und überschreitet, eine Triebfeder zur Metaphernproduktion“ fest (S. 152). Diese Fähigkeit wird von ihm als „kindliche Metaphernkompetenz“ beschrieben. Darunter versteht man „eine Metapher zu paraphrasieren, die Wirksamkeit einer Metapher zu erklären, eine Metapher kontextbezogen zu erfinden, unter vergleichbaren Metaphern die passendste auszuwählen“.⁵ Allerdings ist zu erwähnen, dass diese „Metaphernkompetenz“ nach Gardner schwer zu messen ist.

Im Laufe der Kindheit wird das musikalische Improvisieren, welches mit Phantasie Grenzen der Konvention überschreitet, immer weniger und durch die eigene Kritik wird Musizieren eingeschränkter und befangener. Auch im Bereich der Kunst lässt sich erkennen, dass „die Fähigkeit des abstrakten zeichnerischen Ausdrucks“ im Laufe der Schulzeit „wieder neu erlernt werden muss“ (Hesselmann 2015, S. 153). Es lässt sich vermuten, dass Kleinkinder bereits „Fähigkeiten zur Nutzung metaphorischer Konzepte vorweisen können“. Das Mitteilen unter Hilfestellung von „Symbolen, Sprachbildern und metaphorischen Konzepten“ und die Aneignung der Welt ist nicht als reiner Zufall zu bewerten, sondern werden „trotz des Mangels an Wissen als schöpferische und kreative Leistungen“ bewertet (ebd. S. 154).

⁵ Zitat in Hesselmann 2015, S. 152, Vgl. Bilstein 2004, S. 140f.

4. Von den Metaphern zu gemalten Sprachbildern

Dass Musik und Kunst eng miteinander verknüpft sind, wird beispielsweise öfters genannt. Welches sind jedoch Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmung? Welche Möglichkeiten des bildgestaltenden Verstehens von Musik gibt es? Diese Fragen sollen in diesem Kapitel erörtert werden.

4.1. Kernmerkmale ästhetischer Erfahrung

Die ästhetische Erfahrung lässt sich nach Brandstätter (2004) in folgende sechs Kernmerkmale gliedern:

1. Sinnlichkeit ist ein grundlegendes Merkmal ästhetischer Erfahrung. Die Erfahrung ist demnach vorwiegend auf die Sinne gerichtet und wird von ihnen geleitet, allerdings ist diese Erfahrung nicht nur auf eine reine Wahrnehmung der Sinne zu beschränken. Konkret: „Ästhetische Erfahrung [...] ist also als ein grundsätzlich unabschließbarer Prozess zu beschreiben, der durch das Wechselspiel zwischen sinnlicher Wahrnehmung und begrifflicher Kategorisierung in Bewegung erhalten wird. [...]“ (S. 30).
2. Eines der ältesten Merkmale ist die Idee des Selbstzweckes. So sind für die ästhetische Erfahrung keine zwingenden Aufgaben, Funktionen oder Ziele vorgesehen, d.h. sie wird zwar auch von Interessen angekurbelt, aber ist nicht auf ein handlungsorientiertes Ziel ausgerichtet, welches erreicht werden soll.
3. Ein weiteres Merkmal ist die Selbstbezüglichkeit, das bedeutet, dass sich die Erfahrung auf den Menschen selbst als Wahrnehmung bezieht. Im Speziellen bedeutet dies, dass wir nicht nur losgelöst wahrnehmen, sondern uns auch der Wahrnehmung bewusst sind. Beispielsweise höre ich nicht nur ein Lied, sondern höre ein Lied bewusst als Musikstück. So kann gesagt werden, dass ästhetische Erfahrung nur dort gemacht werden kann, wo etwas bewusst als Wahrnehmung wahrgenommen werden kann.
4. Als fünftes Merkmal kann der Selbst- und Weltbezug genannt werden. Wer ästhetisch genießt, kann sich als Person innig erleben. Dabei verschmelzen das Ich und die Welt miteinander und bilden eine Einheit. Das Erleben hängt

vom persönlichen Empfinden, Denken und Fühlen ab. Die Freude etwas zu interpretieren entspringt genau in diesem Selbst- und Weltbezug.

5. Auch die Distanz ist für die ästhetische Erfahrung von großer Bedeutung. So kann sich eine Person auf der Meta-Ebene begegnen und im Prozess der Ästhetik Identifikation finden. So identifizieren sich Menschen häufig mit Charakteren aus Romanen, sind sich jedoch der Fiktion bewusst. Durch diese Fiktion entsteht Potenzialität, was so viel bedeutet wie „Entfaltung der Möglichkeitssinne.“ (S. 35).
6. Das letzte Merkmal der ästhetischen Erfahrung ist die Differenz. Darunter versteht man das „Aufbrechen von traditionellen Wahrnehmungsweisen. Das Gewohnte wird in Frage gestellt, das Vertraute wird fremd gemacht, Irritationen sollen zu einer Umstrukturierung der Wahrnehmung führen.“ (S. 35).

Die beschriebenen Kernmerkmale sind in einer Spannung zwischen Alltag und Kunst. So zählen die Merkmale 1 bis 3 eher zu den Alltagserfahrungen, hingegen sind die Merkmale der Distanz und Differenz vor allem der Kunsterfahrungen und deren spezielle Bedeutung zuzuordnen.

4.2. Wahrnehmung von Musik und Kunst

4.2.1. Wahrnehmung

Unter Wahrnehmung versteht Krämer (2011) das aktive Vorgehen, welches einen Bezug zur Welt herstellt. Dabei helfen uns die Sinne, mit welchen wir eine Verbindung zur Welt nach außen schaffen können – wir können Reize aufnehmen, verarbeiten und darauf in entsprechender Weise reagieren. „Im komplexen Abgleich von früherer Sinneserfahrung und gegenwärtigen Sinneseindrücken versucht unser Wahrnehmungssystem, einen möglichst verlässlichen Eindruck der Wirklichkeit herzustellen. Dazu werden alle verfügbaren Informationen ungeachtet ihrer Sinneszugehörigkeit integriert. Prinzipiell können also auch Bilder und Imaginationen als antizipierende Wahrnehmungsschemata das Musikhören anleiten.“ (S. 41).

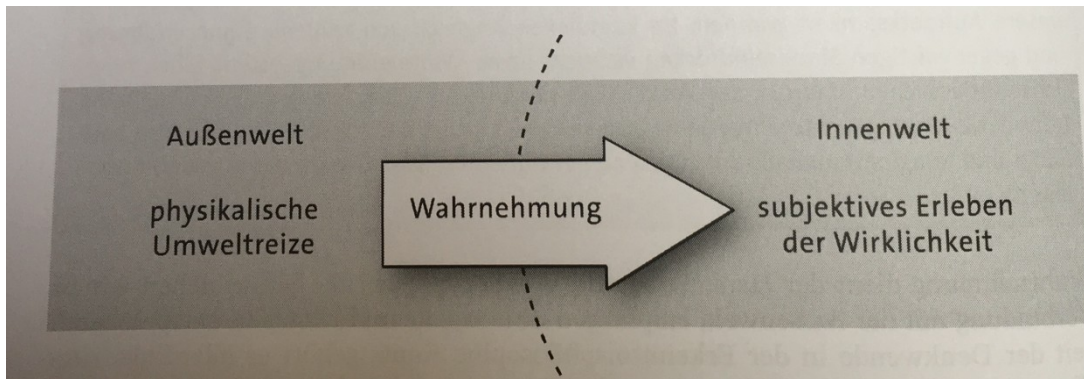


Abbildung 1: Wahrnehmung als Transformationsakt (aus Krämer, 2011, S. 42)

4.2.2. Struktur und Gestalt

Nach Brandstätter (2004) geschieht Musik- und Kunstwahrnehmung auf dem Erkennen von Struktur und Gestalt, wie auch jede andere Wahrnehmung funktioniert. Innerhalb der Wahrnehmung werden immer Kategorien gebildet, weshalb uns nur anhand bekannter Kategorien Wahrnehmung ermöglicht wird. „Man sieht nur, was man weiß – wobei es nicht unbedingt um ein bewusst zur Verfügung stehendes Wissen im engeren Sinne geht, sondern um ein Erfahrungswissen, das es uns ermöglicht, die auf uns einströmenden Reize zu ordnen, das heißt sie zu kategorisieren.“ (S. 169).

Die Unterschiede der Definition von „Struktur“ und „Gestalt“ ist nach Brandstätter (2004) nicht ganz so einfach. Um die beiden Begriffe zu unterscheiden, hat die Autorin „– neben den spezifischen Gestaltqualitäten wie Geschlossenheit, Übersummativität und Prägnanz – “ (S. 169) das Kriterium der Abstraktion herausgefiltert. Dadurch gelang ihr die folgende Konkretisierung des Begriffs Struktur: „Mit Strukturen sind zumeist übergeordnete Strukturprinzipien (wie z.B. Wiederholung, Kontrast, Ähnlichkeit) angesprochen. Bedingt durch den übergeordneten, abstrakten Charakter erweisen sich Strukturen oft als medienunspezifisch.“ (S. 169). Als eine weitere Unterscheidung wird das Verhalten der beiden Begriffe zur zutreffenden Umwelt gesehen. Struktur und Gestalt grenzen sich unterschiedlich stark von ihrer Umwelt ab. So besteht zwischen Gestalt und ihrer Umwelt ein intensiveres Verhältnis, oder auch eine größere Grenze als zwischen Struktur und deren Umwelt. Als Beispiele für Gestalt können ein Dreieck oder für die Musik auch eine mögliche Dreieckskomposition genannt werden.

Strukturen in der Musik sind nicht nur als formales Skelett zu sehen, sondern sie sind sehr häufig mit Bedeutungen behaftet. Vermeintlich leere Strukturen bekommen vor allem in der Analyse von Musik eine „semantische und affektive Bedeutung“ zugeschrieben, welche sich besonders im Sprechen zeigt. Die Kunst der Musik ist von der Realität weiter entfernt als die Kunst. Beispielsweise spielt das Zeichensystem der Musik selten auf die wirkliche und erfahrbare Welt des Alltags an, sondern schenkt den allgemeinen Prinzipien der Wahrnehmung, des Denkens und Fühlens mehr Bedeutung, weshalb abstrakte Muster, Strukturen und Gestalten wichtiger werden. In der Kunst hingegen liegt das vordergründige Interesse des Malens von Gegenständen in der „Identifikation der dargestellten Personen und Gegenstände“ (Brandstätter, 2004).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Wahrnehmung der Musik im Gegensatz zur Kunst „auf die Ausbildung musikspezifischer Kategorien“ oder auf „die Projektion von nicht-musikalischen Kategorien auf die Musik“ angewiesen ist (Brandstätter 2004, S. 171).

4.2.3. Aufmerksamkeit durch Verbindung Musik und Kunst

Nach Krämer (2011) kann durch das Malen von Bildern zu Musik die Aufmerksamkeit bewusst geschaffen und dadurch gesteigert werden. Ein Bild zur Musik kann notwendige Reize für die Wahrnehmung bieten, wodurch die Aufmerksamkeit auf das Hinhören der Musik verstärkt wird. Das zu malende Bild fungiert demnach als Ruhepol und als Halt für die Aufmerksamkeit, worauf sich der Hörimpuls absetzen und festhalten kann. Wenn also beispielsweise eine Überflutung an Musikreizen geschieht, kann das Bild die Wahrnehmung auf ein bestimmtes Merkmal fokussieren und dadurch die Aufmerksamkeit aufrecht erhalten.

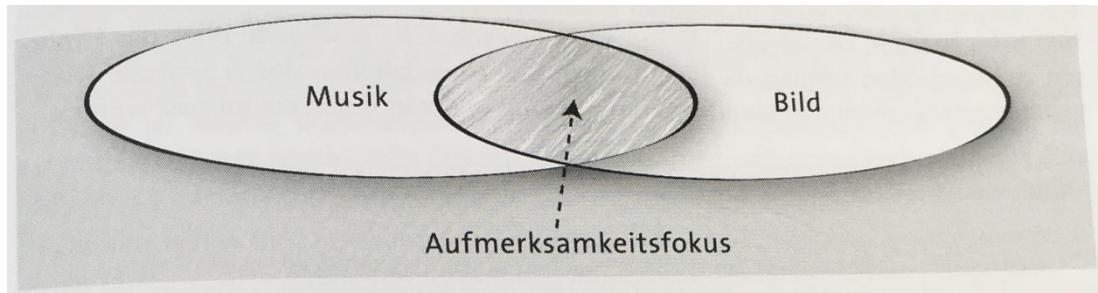


Abbildung 2: Verbindung von Musik und Bild als Aufmerksamkeitsfokus (aus Krämer, 2011, S. 77)

Abschließend hält Krämer (2011) zur Wahrnehmung von Musik im Besonderen folgendes fest:

- „Wahrnehmung im Allgemeinen und Musikhören im Besonderen sind immer mit einer Auswahl aus der Fülle potenziell verfügbarer Informationen verbunden.
- Die Auswahl geschieht durch internalisierte Wahrnehmungsfilter und durch bewusst gerichtet Aufmerksamkeitsprozesse.
- Aktive Auseinandersetzung mit einem Wahrnehmungsgegenstand bringt automatisch ein hohes Maß an Aufmerksamkeit mit sich.
- Die Schnittmengensuche zwischen Musik und Bild ist eine aktive Wahrnehmungsaufgabe und richtet die Aufmerksamkeit bewusst auf bestimmte Teilaspekte der Musik.
- Aspekte außerhalb dieses Aufgabenhorizontes werden weitgehend ausgeblendet.“ (S. 78).

4.2.4. Synästhesien

„Synästhesie“ wird abhängig vom jeweiligen Zusammenhang anders bezeichnet und angewendet. Die unterschiedlichen Definitionen vereint, dass ein einzelner Reiz in verschiedenem Ausmaß „konkrete Wahrnehmungen bzw. Vorstellungen in qualitativ verschiedenen Sinnessphären hervorruft“ (Steincke 2007, S. 69). Beispielsweise wird oft davon gesprochen, dass manche Menschen bei Tönen Farben sehen oder Töne hören, wenn sie Farben sehen. „[...] Gleichzeitige Empfindung auf verschiedenen Sinnesebenen gelten nur dann als synästhetisch, wenn für mindestens eine der Sinnesebenen kein Stimulus gegeben ist“ (S. 69).

Unter „Synästhesie“, auch „Doppelempfindung, Sekundärempfindung oder Mitempfindung genannt, meint Wellek⁶ (In Steincke, 2007) etwas „Allgemeinmenschliches“. Wellek unterscheidet je nach Auftreten und Zusammenhang zwischen Empfindung und Vorstellung in zwei Gebieten der Sinne 4 Typen:

1. Doppelempfindung: „Beim Hören von Musik werden real Farben und Formen gesehen“
2. Folge-Vorstellung: „Beim Hören von Musik werden Farben und Formen nur vorgestellt“
3. Folge-Empfindung: „Bei der Vorstellung von Musik werden real Farben und Formen gesehen“
4. Doppelvorstellung: „Bei der Vorstellung von Musik werden Farben und Formen nur vorgestellt“ (S. 70)

Echte Synästhesien gibt es aber sehr selten. Unter drei Millionen Menschen gibt es etwa nur drei Synästhetiker. Diese Menschen erleben „geradezu ein Feuerwerk der Sinne“, d.h. sie hören konkrete Farben, schmecken Formen oder sehen Klänge. Die Synästhesien sind dabei gezwungenermaßen durch einen Reiz ausgelöst und „besitzen die Qualität realer Wahrnehmungen“, auch können sie nicht gesteuert werden. Weiters wird der Raum „zur Projektionsfläche für vielfältige Erscheinungen“, welche „dauerhaft und diskret“ sind. Auch erinnern sich Synästhetiker sehr gut an die Empfindungen und wirken auf sie real und emotional. Fraglich ist hier, wie Sinneseindrücke vom Gehirn verarbeitet werden und wie eine solche Wahrnehmung entstehen kann. „Ein theoretischer Erklärungsversuch ist, dass Synästhetiker über Nervenverbindungen verfügen, die üblicherweise in der frühen Kindheit verschwinden“ (Steincke 2007, S. 72).

Viele Menschen können aber trotzdem verschiedene Sinnessphären verknüpfen und sich solche vorstellen, also „intermodale Analogien“ eingehen. Besonders erwähnenswert ist die Tatsache, dass Kleinkinder nicht sensorisch getrennt wahrnehmen und solche kindliche synästhetische Erfahrungen als kleiner Rest im Erwachsenen erhalten bleiben. „Das Vermögen solcher Doppelwahrnehmungen wird

⁶ Vgl. Wellek, In: Steincke 2007

im Laufe des weiteren Lebens entweder entwicklungsphysiologisch reduziert oder ganz verdrängt oder es entwickelt sich aufgrund mangelnder Förderung wieder zurück. Für eine solche These spricht, dass die Assoziationsfreudigkeit bei Kindern deutlich höher ist als bei Erwachsenen“ (ebd., S. 74f).

4.3. Möglichkeiten des Bildgestaltenden Verstehens von Musik

Um über die Möglichkeiten des „Bildgestaltenden Verstehens von Musik“ zu sprechen, bedarf es zuerst einer kurzen Definition nach Steincke (2007): „Bildgestaltendes Verstehen von Musik meint die Methode eines nonverbalen Zugangs zur Musik, die eine an das Hören bzw. Malen anschließende Versprachlichung musikalischer Inhalte und Strukturen und eigener Betroffenheit verbessert. Zu unterscheiden ist dabei eine erste Phase, die eigentliche Bildgestaltung, zugleich zur erklingenden Musik, in der individuelles Verstehen noch in stummer Selbstvergewisserung stattfindet, von einer zweiten Phase, in der ausgehend vom fertigen Bild ein intersubjektiver Austausch stattfindet. Allein das abstrakte, d.h. nichtgegenständliche Malen zur Musik gewährleistet, dass sich das Bild als Resultat erlebter Erfahrung auf die Musik zurückführen lässt.“ (S.22).

Sonnenschmidt (1998) stellt sich in ihrem Buch „Kreativität nach Noten“ die Frage nach der Vermittlung von Benötigtem beim Musizieren, und wie das normalerweise nicht ansprechende, sondern eintönige nahegebracht werden kann. Im Folgenden werden drei ausgewählte Möglichkeiten, aus vielen verschiedenen Übungen aus dem genannten Buch von Sonnenschmidt (1998), für einen kreativen Musikunterricht in Verbindung mit Noten genannt.

Als eine erste Möglichkeit kann das farbige Gestalten eines Notenblattes genannt werden. Dabei wird das Musikstück ohne Instrument durchgelesen und innerlich gehört. Wichtig ist dabei das Umschalten auf Farben, d.h. das Notenblatt kann nach Belieben kreativ mit Farben, je nach eigenem Empfinden, angemalt werden. Dadurch verwandelt sich das schwarz-weiße Notenblatt in ein buntes Kunstwerk. Beim Spielen des bunten Notenblattes geschieht „farbiges Spiel“, wodurch Emotionen ausgelöst werden oder „anders gesagt: Emotionen lassen sich farblich-klanglich darstellen“ (ebd. S. 36). Die Farben geben dem Notenblatt Leben und beim Spielen wird nicht mehr ausschließlich technisch gespielt.

Eine weitere Möglichkeit ist das Malen eines Musikstückes. Werden Grenzen erreicht, schmeißen viele Schüler/innen die Flinte ins Korn und haben gestresste Gedanken, wie „Ich schaffe das nicht“. Um dem entgegenzuwirken kann den Kindern die Ermunterung zur Vorstellung von inneren Bildern erfolgen und die folgende Frage gestellt werden: „Was meinst du, welche Geschichte erzählt das Stück, das du gerade spielst?“ (ebd. S. 38). Das Kind soll die Phantasie aktivieren und das Musikstück malen. Durch das Malen geschieht eine ganzheitliche Wahrnehmung und auch schwierige Passagen werden als Teil des Ganzen gesehen. Nach dem Malen kann das Stück wieder gespielt werden. Dabei wird das Stück ganzheitlich gesehen und vorherige schwierige Stellen werden nicht mehr isoliert wahrgenommen und im Spielen oft ganz vergessen. Sonnenschmidt (1998) spricht weiter davon, dass es keine schweren Stellen gibt, „wenn man phantasievolle Lösungen anbietet. Die unkreativste Lösung ist pausenloses Wiederholen, weil dadurch ein immenser Streß [sic] wie eine Hürde vor der vermeintlichen Schwierigkeit aufgebaut wird“ (S. 40). Durch das Einbeziehen von Farben in den Musikunterricht werden unter anderem auch die Übermotivation und die Ökonomie des Übens verbessert.

Als dritte und letzte Möglichkeit bietet sich besonders die Umsetzung von Höreindrücken der Musik in Bilder an. Dabei werden sowohl bekannte als auch unbekannte Musikstücke in Bilder umgesetzt. Jedes Kind kann dabei seine eigenen Eindrücke malerisch umsetzen und es entsteht eine „interessante Sammlung von Farbeindrücken“. Es lässt sich beobachten, dass immer wieder gleiche oder ähnliche Emotionen mit Farbe ausgedrückt werden. Durch diese Übung erfahren Kinder „ganzheitliches Hören, indem sie fühlen und das Erlebnis sichtbar machen“ (S. 57). Auch können sie erleben, dass „die eigene Befindlichkeit einen Einfluß [sic] auf die akustische Wahrnehmung hat, daß [sic] es ähnliche Empfindungen und ähnliche Bilder geben kann, aber auch vollkommen unterschiedliche“ (Sonnenschmidt 1998, S. 57).

B. Empirischer Abschnitt

5. Beschreibung des Projektes

„Streicherklassenunterricht“ an der Grundschule

Milland

Das Projekt „Kinder als Musiker (KiMu) – Streicherklassenunterricht“ ist ein an der Grundschule Milland seit September 2016 stattfindendes Projekt. Von September 2015 bis Juni 2016 wurde an der Grundschule in Milland das Pilotprojekt „Musik für alle Kinder – Streicherklassenunterricht“ eingeführt, worauf im darauffolgenden Jahr das Projekt „KiMu“ in Zusammenarbeit mit der Universität Bozen-Brixen für drei Jahre gestartet wurde. In Südtirol gibt es bisher kein Projekt mit Streicherklassen.

Die Idee für dieses Projekt entstand in Zusammenarbeit zwischen dem Präsidenten der Freien Universität Bozen, Prof. Dr. Dr. Konrad Bergmeister, dem Universitätsprofessor der Fakultät für Bildungswissenschaften Prof. Franz Comploi, der Violinistin und Pädagogin Troi Irene und der Schuldirektorin des Grundschulsprengels Brixen-Milland, Dr. Elisabeth Flöss.

Vor allem die Konzepte „El Sistema“ in Venezuela und „JeKi“ in Deutschland, die im Abschnitt A, Kapitel 1 dieser Arbeit erläutert wurden, gaben den Anstoß für dieses Projekt. Es vereint Musikerziehung, musikalische Bildung und das Erlernen eines Streichinstrumentes in einer Großgruppe miteinander.

Die Probandenklassen in Milland wurden nach dem Aspekt des Pilotprojekts „Musik für alle Kinder“ zufällig ausgewählt, was soviel bedeutet, dass nicht auf Vorerfahrungen, Herkunft oder Lebenslauf der Kinder geschaut wurde. Aufgrund dessen sind alle drei Klassen (italienische Klasse mit 16 Kindern, zwei deutsche Klassen mit insgesamt 25 Kindern) des Projektes „Kinder als Musiker“ heterogen zusammengestellt. Das Projekt „KiMu“ meint einen bewussten Umgang mit Musik und das eigenverantwortliche Handeln beim Musizieren mit einem Musikinstrument. Alle Kinder erhalten im Rahmen des Projekts eine kostenlose musikalische Förderung mit und auch ohne Instrument im Rahmen ihres Musikunterrichts der allgemeinbildenden Schule.

Das Projekt ist eine Form des Klassenmusizierens, im Besonderen stellt es einen Streicherklassenunterricht dar. Diese Form des Unterrichts war Voraussetzung für Frau Irene Troi, um das Projekt zu leiten. Das Spielen eines Streichinstrumentes fordert sowohl die Motorik und die Koordination, als auch die Aktivierung des Gehörs. Um intoniert spielen zu können, bedarf es einer Schulung des Gehörs um auch die kleinsten Tonhöhenunterschiede wahrnehmen zu können.

Die Klassen, welche alle zusammen den Orchesternamen „die Chilis“ tragen, treffen sich wöchentlich zum gemeinsamen Musizieren in der regulären Unterrichtsstunde für Musik oder vor Konzerten nach Absprache mit den Lehrpersonen der Klassen zu zusätzlichen Musikstunden. Im Laufe der Schuljahre sind immer wieder öffentliche Auftritte, wie ein Weihnachtskonzert oder ein Abschlusskonzert, an der Universität geplant. Das Spielen auf den Instrumenten wurde durch die Finanzierung der Universität – Fakultät für Bildungswissenschaften – ermöglicht.

Für einen erfolgreichen Streicherklassenunterricht ist eine gemischte Besetzung der Instrumente eine wichtige Voraussetzung, wie schon im Kapitel 1 erörtert wurde. Um einen effizienten Unterricht zu bieten zu können, ist es nötig, dass mehrere Lehrpersonen als Team zusammenarbeiten. Aus diesem Grund stehen Troi Irene, welche den Schwerpunkt für die hohen Streicher schafft, eine instrumental ausgebildete Lehrperson, mit Schwerpunkt auf tiefe Streicher, und einige studentische Mitarbeiter/innen zur Seite, welche sie in ihrer Arbeit unterstützen. Unter anderem darf ich als Studentin der Bildungswissenschaften, langjährige Besucherin des Violin- und Bratschenunterrichtes und Mitglied im Verein Jugendsinfonieorchester Matteo Goffriller unter der Leitung von Stephen Lloyd am Projekt mitwirken und mitarbeiten. Durch die Anwesenheit mehrerer Hilfskräfte ist es möglich, die Klassen nach Notwendigkeit in kleinere Gruppen zu teilen, um den einzelnen SchülerInnen eine gezieltere und individuelle Förderung zu bieten, damit gemeinsames Musizieren besser gelingen kann.

In den zahlreichen Reflexionsgesprächen, sowie im Interview mit Frau Troi Irene (siehe Anhang, Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2018) wurde deutlich, dass das Projekt nicht auf dem reinen Erlernen eines Streichinstrumentes beruht. Zusätzlich sollen das innere Singen, innere Hören und die inneren

Vorstellungen aktiviert und gefördert werden. Zudem ist es wichtig, dass die Kinder Verantwortung für etwas, in diesem Fall für ihr Instrument, übernehmen und eigenständig werden.

Deshalb ist nicht das „Produkt“ – Kinder erlernen das Spielen eines Streichinstrumentes – vordergründig, sondern der dahinterstehende Prozess und das Konzept: Es solle eine andere Art von Musikunterricht erfahrbar gemacht und vermittelt werden. Im diesem Unterricht werden musikalische, emotionale und soziale Kompetenzen ohne Druck und Konkurrenzgefühl gefördert. Das Wichtigste überhaupt ist die Expansion der Freude an der Musik und das Ermöglichen des gemeinsamen Musizierens (siehe Anhang, Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2018).

6. Forschungsfrage

In der Beschreibung des Forschungsprojektes sowie durch die Inhalte, welche im theoretischen Abschnitt erörtert wurden, verdeutlicht sich, dass solche musikalische Projekte viele Visionen miteinfassen. Die Schüler/innen musizieren gemeinsam in einer Gruppe mit ihren Besonderheiten, Unterschieden und Dynamiken. Dabei dient unter anderem das Streichinstrument als Kommunikationsmedium, welches normalerweise in Einzelunterricht erlernt wird. Um ein solches Erlernen eines Streichinstrumentes in einer großen Gruppe zu ermöglichen, spricht Frau Troi in ihrem Unterricht sehr häufig in Bildersprache und lässt die Kinder abstrakte Techniken künstlerisch darstellen. Deshalb stellt sich auch meine konkrete und situationsbezogene Frage, ob Grundschulkindern durch die Unterstützung der metaphorischen Sprache das Erlernen eines Streichinstrumentes erleichtert wird, wie das Malen von Sprachbildern das Erlernen eines Streichinstrumentes unterstützt und welches die didaktischen Methoden dieses Unterrichtes sind. Im Allgemeinen wurden die Kinder und die Lehrperson Troi Irene auch nach der Zufriedenheit des Projektes befragt.

So lautet die Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt und welche im Folgenden konkret auf das Projekt beleuchtet wird: Wie sind die Kinder und die Lehrperson mit dem Projekt zufrieden und was gefällt ihnen dabei besonders? Inwieweit wird durch die Miteinbeziehung/Verwendung von Sprachbildern und Metaphern in den Streicherklassenunterricht das musikalische Verständnis und die musikalische Gestaltung der Kinder beim Erlernen eines Streichinstrumentes gefördert?

Diese Frage ist sehr vielschichtig und umfangreich. Um diese komplexe Frage aus dem Gebiet des Streicherklassenunterrichtes von Grund auf beantworten zu können, bedarf es zuerst der folgenden Fragen, welche im ersten Kapitel gründlich erörtert wurden: Was versteht man unter Musizieren im Allgemeinen und unter Streicherklassenunterricht im Konkreten? Welche bekannten Konzepte zum Streicherklassenunterricht gibt es und welche Aspekte davon sind für einen Streicherklassenunterricht an einer Grundschule von besonderer Bedeutung?

Andererseits sollen Antworten nach den didaktischen Prinzipien von Streicherklassenunterricht gesucht werden. Da es in der Natur von Unterrichtskonzepten liegt, dass sie nicht absolut gesehen werden können, sondern situationsabhängig sind, braucht es auch folgende Fragen, welche bereits im zweiten Kapitel des theoretischen Abschnitts näher beleuchtet und erörtert wurden: Welches sind die didaktischen Prinzipien von Streicherklassenunterrichts? Welche Vorteile und Möglichkeiten bietet der Streicherklassenunterricht an einer allgemeinbildenden Schule im Rahmen des regulären Musikunterrichtes und welches sind hingegen Risiken und Nachteile? Welche Umstände sind erforderlich, dass dieser Unterricht zielführend ist und welche sind hingegen hemmend?

Vorrangige Aufgabe dieser Arbeit ist jedoch die Frage nach der Bedeutung der metaphorischen Sprache im Musikunterricht und die Frage nach der Verbindung von Kunst und Musik, welche theoretisch schon im dritten und vierten Kapitel angesprochen wurden. Wenngleich Studien in diesem Feld aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Forschung fehlen und die Durchführung auf wenig befriedigende Ergebnisse stoßen konnte, scheint es doch ein relevanter Aspekt zu sein, der immer wieder ins Gespräch tritt und in intuitiven Meinungen verankert ist, jedoch wenig konkret fassbar ist.

Diese Fragen sind allesamt von grundlegender Bedeutung, sowie von wissenschaftlichem und objektivem Interesse. Diese Arbeit orientiert sich vorwiegend an der induktiven Methode, also an der Bearbeitung eines Falles – Fallstudie, da relevante Studien zur Gänze fehlen. Dabei werden Erfahrungen und Eindrücke der Beteiligten des Projektes dargestellt. Im ersten Schritt können Reaktionen und Meinungen durch ein qualitatives, evaluatives Merkmal der Forschung aufgenommen und festgehalten werden. Durch die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse und durch das Weiterdenken könnten in einem zweiten Schritt relevante Erkenntnisse für den Instrumentalunterricht und die Musikpädagogik gewonnen werden.

7. Forschungsdesign

7.1. Begriffsdefinitionen – qualitative Forschung und quantitative Forschung

Grundsätzlich richtet sich jede Forschung entweder eher quantitativ oder eher qualitativ aus. Dies hängt von den Zielen und der Art der Erkenntnisse der Studie ab. Meistens entscheidet sich der/die Forschende aus einem konkreten Grund für ein spezielles Forschungsdesign und legt die Forschung danach aus.

Quantitative Forschungsdesigns erheben nach Blanz (2015) quantitative Daten – das verrät schon der lateinische Begriff „quantitas“, was so viel wie Quantität, also Größe/Menge meint. Darunter versteht man, dass Merkmale und Kriterien von Personen ausgesucht werden und standardisiert in großen Mengen erhoben werden. Dabei werden meist zu Beginn der Forschung Vorannahmen, sogenannte Hypothesen formuliert, und sollen durch die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt oder zurückgeworfen werden. Nach Dartsch (2014) werden in der quantitativen Forschung in der Regel nur Stichproben untersucht, welche im besten Fall für die Gesamtgruppe an untersuchten Menschen gültig und deshalb repräsentativ ist. Um eine solche Stichprobe zu erhalten werden meist Probanden per Zufall ausgewählt. Bei der Auswertung quantitativer Daten geht es deshalb meist um Häufigkeiten, Mittelwerte oder Maximal- und Minimalwerte.

Der quantitativen Forschung steht das qualitative Forschen und Denken gegenüber, welches seit den 70er Jahren in der BRD wieder häufiger auftritt. Qualitative Ansätze stellen das Subjekt der Forschung in den Mittelpunkt, es rückt die Beschreibung der Ausgangssituation stärker in den Vordergrund und Interpretationen der Forschungspersonen werden in der Forschung miteinbezogen und berücksichtigt. Weiters ist es von großer Wichtigkeit, dass die Untersuchung im natürlichen Ambiente geschieht und schließlich Ergebnisse schrittweise begründet und festgehalten werden. Die Auswertung der qualitativen Forschung passiert sehr subjektiv und hängt vom Vorverständnis der Forschenden ab. Allerdings muss trotz und gerade wegen der Offenheit eine allgemein gültige Aussage der Forschungssubjekte durch präzise Darlegung und Analyse erreicht und erlangt werden (Mayring, 2002). Dartsch (2014) nennt Interviews, Beobachtungen, Audio- und Videoaufnahmen als „typische Instrumente der Datenerhebung.“ Dabei werden

die Daten meist verschriftlicht und anhand „einzelner Segmente ordnet man nun bestimmte Kategorien, die „Codes“ zu“ (S. 192).

7.2. Evaluationsforschung mit vorwiegend qualitativen Methoden

Angesichts der vermehrten Eingebundenheit der Forscherin in das Projekt und der diversen Motivationen dieser Arbeit ist es nicht möglich das Forschungsdesign in eine starre Einengung zu bringen. Jedoch vereinbart diese Arbeit mehr oder weniger eine Evaluationsforschung mit qualitativem Charakter, welche bestimmte Forschungsfragen vor Augen hält.

Mayring (2002) betont, dass qualitativ orientierte Evaluationsforschungen in der heutigen Zeit immer wichtiger werden und zu neueren Forschungsansätzen zählen. Diese haben das Ziel, Veränderungen in der Praxis zu begleiten, zu überprüfen, deren Wirkungen unter die Lupe zu nehmen und ablaufende Prozesse werden „offen, einzelfallintensiv und subjektorientiert beschrieben“ (S. 63). Dabei werden zwar die Ausgangsbedingungen des Projektes beschrieben und Ziele festgelegt, aber der/die Forschende beschränkt sich nicht nur auf diese Ziele, sondern lässt in der Arbeit Offenheit zu und hält weitere relevante Aspekte für das Praxisprojekt fest. Deshalb gibt es sehr viele Anwendungsbereiche dieser Forschungsmethode. Besonders wichtig sind qualitative Ansätze, „wenn „keine klaren Effizienzkriterien aufzustellen sind und wenn die Veränderungen in einem komplexen, sich verändernden Praxisfeld stattfinden (S. 63)“.

Das Projekt „Kinder als Musiker (KiMu) – Streicherklassenunterricht“ an der Grundschule Milland stellt die Praxisveränderung, das Objekt von Interesse dieser Forschung, dar. Dabei soll dies offen, subjekt- und einzelfallorientiert beleuchtet und bedeutende Aspekte festgehalten werden. Dies bedeutet, dass sowohl die Projektziele und Vorstellungen der Hauptlehrperson dieses Projektes Frau Troi Irene, als auch die Reaktionen und Befragungen der teilnehmenden Kinder dargelegt werden.

Dies geschieht ausschließlich durch qualitative Forschungsmethoden, in diesem Fall durch eine qualitative Befragung (siehe Abschnitt 3.3 Untersuchungsmethoden).

Als Forschungsmethode wurde die untenstehende Befragungsart ausgewählt.

7.3. Untersuchungsmethode

7.3.1. Teilstrukturiertes, problemzentriertes Interview

Das teilstrukturierte, problemzentrierte Interview ist eine charakteristische Untersuchungsmethode für qualitative Forschungen. Nach Mayring (2002) wird dem sprachlichen Zugang bei qualitativen Forschungen besondere Bedeutung zugeschrieben, da sich aus Fremdbeobachtung subjektive Bedeutungen schwer schlussfolgern lassen. Es ist deshalb von Vorteil, wenn teilnehmende Personen sich selbst äußern und mitteilen können.

Durch die Offenheit bzw. den Grad der Strukturierung können verschiedene Interviewformen festgehalten und voneinander unterschieden werden. Das partout strukturierte Interview zeichnet sich durch eine strenge Festlegung der Fragen aus, wo es dem/der Interviewten nicht möglich ist Bedeutsames hinzuzufügen. Dem gegenüber steht das teilstrukturierte Interview, welches immerhin einen Leitfaden befolgt, aber nur als Rahmen gilt und Freiheiten für beide Beteiligten zulässt.

Das problemzentrierte Interview versteht sich hingegen auch als offenes, teilstrukturiertes Interview. Die Konzentration liegt auf einem bestimmten Sachverhalt und hat im Zentrum ein bestimmtes Problem, welcher von der interviewenden Person im Vorfeld analysiert wurde. Dazu wurden bestimmte Aspekte herausgearbeitet und in einem Leitfaden zusammengestellt. Dadurch erhält das Interview einerseits eine gewisse Struktur, auf welche die interviewende Person immer wieder zurückgreifen kann, andererseits ist es im Rahmen eines offenen Gespräches der interviewten Person möglich frei zu Wort zu kommen und für sie Bedeutsames hinzuzufügen (Mayring, 2002).

Lamnek & Krell (2016) nennen auch die Möglichkeit „Ad-hoc-Fragen“ zu stellen. Diese dienen dem Interviewer Fragen zu bestimmten Themen zu stellen, welche vom Interviewten noch nicht oder nicht ausreichend beantwortet wurden. Als Hilfe zur Datenerfassung können vier Techniken dienen: der Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Aufzeichnung oder das Postskript. Für diese Forschung wurde der Leitfaden, welcher als „Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen“ gesehen werden kann, und die Aufzeichnung, wodurch das Interview aufgezeichnet und zu einem späteren Zeitpunkt transkribiert wird, als unterstützende Technik der Datenerhebung verwendet (S. 347).

7.4. Ablauf der Untersuchung

Mayring (2007) spricht von der Schwierigkeit und Gefahr der Nachvollziehbarkeit von Ergebnissen bei offener und qualitativer Forschung. Deshalb ist die Darstellung des Forschungsprozesses Schritt für Schritt noch wichtiger und aufgrund dessen wird in diesem Unterkapitel der Ablauf der Untersuchung genau beschrieben.

Die Idee und das Interesse für die Durchführung dieser Forschung kam im Laufe meines Mitwirkens am Projekt „Kinder als Musiker (KiMu)“ und in der Auseinandersetzung mit Professor Comploi Franz. Aufgrund der mir neuen Form des Instrumentalunterrichtes und der regelmäßigen Mitarbeit und Unterstützung am Projekt wurde mein Interesse dafür aufrechterhalten.

Immer wieder tauschte ich mich mit der Hauptlehrperson Troi Irene und meinem Betreuer Prof. Comploi Franz aus und begann in die Literatur einzutauchen. Durch die weitere kontinuierliche Möglichkeit der Mitarbeit am Projekt konnte ich mir nach und nach einen besonderen Aspekt des Streicherklassenunterrichts in Milland herausuchen und das Thema für meine Arbeit festlegen. In einem Gespräch über meine Vorstellungen und Erfahrungen mit Prof. Comploi konnte ich die Forschungsfrage und das Thema der Arbeit fixieren. Das besondere Interesse für das Thema beruht nicht umsonst auch darauf, dass die Hauptlehrperson des Projektes Frau Troi auch mit uns Erwachsenen im Orchester ähnliche Methoden des Unterrichtes anwendet, welche mich sehr ergriffen haben.

In einem weiteren Schritt wurden die Untersuchungsmethoden definiert. Ich entschied mich das teilstrukturierte Interview mit zehn zufällig ausgewählten Kindern der Streicherklassen. Den Leitfaden für die Interviews, in Berücksichtigung der Forschungsfrage, erstellte ich zunächst alleine, sprach mich jedoch vor der Durchführung mit Prof. Comploi ab. Die Entscheidung für die Wahl dieser Methode lag an der Möglichkeit, den sechsjährigen Kindern bei Unklarheiten oder Unsicherheiten Zwischenfragen zu stellen, bereits gestellte Fragen zu wiederholen oder Ergänzungsfragen zu stellen. Dadurch konnte ich sicherstellen, dass meine Fragen auch verstanden wurden. Diese Möglichkeit wäre bei einer schriftlichen Befragung, neben der Schwierigkeit der Verschriftlichung in einer ersten Klasse, nicht gegeben.

Ebenso entschied ich mich für das teilstrukturierte Interview mit Troi Irene. Dadurch wollte ich möglichst viele Gedanken, Ziele, Eindrücke und Fragen meinerseits sammeln und Antworten darauf finden. Die Fragen wurden deshalb bewusst sehr offen gestellt (siehe Interview im Anhang) und die Interviewende bekam immer genügend Zeit zum Beantworten. Bei der Durchführung des Interviews kamen noch einige relevante Aspekte hinzu und flossen in die Befragung spontan mit ein.

Meine direkte Mitarbeit am Projekt und die Unterstützung der Hauptlehrperson erforderte ständige Wachsamkeit und Selbsttätigkeit. Dabei konnte ich zahlreiche Erfahrungen sammeln und auch Beobachtungen machen, welche einerseits meine Gedanken als Basis für die Analyse prägen, andererseits nicht strukturiert festgehalten werden können.

Nach der Durchführung aller Interviews transkribierte ich diese. Das Interview mit Frau Troi wurde genauso transkribiert, wie ich es als Audio aufgenommen habe. Dabei habe ich mich am einfachen Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl orientiert. Die Interviews mit den Kindern wurden aufgrund des besseren Verständnisses und der größeren Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder im Dialekt durchgeführt, jedoch sinngemäß und in die Standardsprache transkribiert.

Die Interviews wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Categoriesystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, S. 114).

Im Rahmen der Interviews wurden die Kinder auch nach ihren Eindrücken zum Projekt befragt. Dies war für mich auch ein besonderes Anliegen und gab mir zusätzliche Rückmeldung und Einschätzung zum erfolgreichen Verlauf des Projektes.

8. Datenanalyse, Darstellung der Ergebnisse, Interpretation

Die folgende Analyse wird in vier Bereiche unterteilt und aufgearbeitet. Diese betreffen die Aussagen bezüglich der metaphorischen Sprache der Hauptlehrperson Troi Irene und der Kinder, die Aussagen bezüglich des Malens von Sprachbildern der Kinder und der Lehrperson Troi Irene, die didaktisch-methodischen Orientierungen von Troi, sowie die allgemeine Zufriedenheit der Kinder und der Lehrperson Troi Irene. All diese Aussagen werden unter Berücksichtigung der Forschungsfrage analysiert und strukturiert dargestellt.

Die für die Analyse relevanten, transkribierten Interviews mit Frau Troi und mit zehn Kindern (die zufällig von 41 Kindern ausgewählt wurden) werden im Anhang dieser Arbeit hinzugefügt.

8.1. Datenanalyse

Das problemzentrierte Interview, eine qualitative Befragung und Teil der qualitativen Forschungsmethode (siehe Abschnitt 3.3 Untersuchungsmethoden), dient als Untersuchungsmethode dieser Forschung zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung mit der Hauptlehrperson Troi Irene (siehe Abschnitt 3.4. Ablauf der Untersuchung).

Auch wurde diese Methode als Grundlage der Datenerhebung mit den Kindern ausgewählt. Beim Interviewen von Kindern sollten jedoch einige Punkte beachtet werden. Wichtig ist beispielsweise das Formulieren von kurzen und einfachen Fragen, trotzdem neigen Kinder häufig zu Ja-Nein-Antworten oder zu „Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit“ (Lamnek & Krell 2016, S. 675). Vogl (2015) erwähnt auch, dass Kinder oft schüchtern sind, wenn sie die Personen nicht kennen. Diese Herausforderung konnte jedoch im Rahmen dieses Interviews von Beginn an ausgeschlossen werden, da die Interviewerin den Kindern bekannt war. Beim Interviewen von Kindern ist allerdings noch zu beachten, dass das Interview nicht zu viel Zeit in Anspruch nimmt, da die Spanne der Aufmerksamkeit der Kinder begrenzt ist (ebd. S. 14).

Im Folgenden werden Projektziele und Vorstellungen von Frau Troi Irene, Hauptlehrperson dieses Projektes, sowie Reaktionen und Befragungen der

teilnehmenden Kinder dargelegt. Die Daten der Interviews werden einerseits quantitativ durch Häufigkeit genannter Aussagen der Kinder in Form eines Kreisdiagrammes (erstellt mit Excel) zum Verschaffen eines Überblickes und andererseits qualitativ durch zitierte Aussagen der Lehrperson und Kinder und der jeweiligen Interpretation dargestellt.

Aufgrund der aktiven, kontinuierlichen und langfristigen Beteiligung der Forscherin am Projekt konnten auch Beobachtungen in der Arbeit und Auseinandersetzung mit den Kindern gemacht werden, welche aber aufgrund des hohen Maßes an Eigenaktivität (ganze Klasse als Anfänger am Instrument) nicht möglich waren zu notieren.

In der Analyse der Befragungen mit den Kindern wurden die oben genannten Beobachtungen jedoch zur Unterstützung und Erweiterung verwendet.

8.2. Darstellung der Ergebnisse und Interpretation

8.2.1. Bedeutung der metaphorischen Sprache im Unterricht

Der erste Bereich der Auswertung bezieht sich auf die metaphorische Sprache, beinhaltet also die Frage, welche Bedeutung der metaphorischen Sprache im Streicherklassenunterricht zukommt.

Die Antworten der Kinder, bezüglich der metaphorischen Ausdrücke, schließen auf eine meist positive Erfahrung und zeigen ein allgemeines, besseres Verständnis für musikalische Ausdrücke durch die Unterstützung der metaphorischen Sprache.

Auf die Frage, was sie bei Troi Irene schon alles gelernt haben, gaben die Kinder meist an viele Lieder und Geige spielen gelernt zu haben. Kind 4 und 6 gaben an gelernt zu haben, wie man den Bogen und die Geige hält, und dass dies eine Voraussetzung für eine gute Bogenführung ist. Ansonsten macht der Bogen laut Kind 6 einen „Blödsinn“. Dabei wurde von den Kindern bereits ein haltungstechnischer Aspekt genannt, welcher durch das Sprachbild des „Blödsinn-Machens des Bogens“ verstärkt und in Erinnerung behalten wurde. Auf die Frage, ob der Bogen schon mal einen Blödsinn gemacht habe, antwortete Kind 6 wie folgt: „Nein, hat er noch nie! Ich schaue immer auf meinen Bogen, ich passe auf! [...]“ (siehe Anhang, Interview mit Kind 6, durchgeführt am 07.06.2017).

Kind 2 konnte bereits einen metaphorisch-technischen Aspekt miteinbeziehen, welcher möglicherweise auf die bildhafte Sprache im Unterricht zurückzuführen ist. *„Also ich habe gelernt, wir müssen nicht denken, dass unsere Geige eine Geige ist. Manchmal kann es eine Kuh sein, ein Vogel, alles, ein Regenbogen. [...]“* (siehe Anhang, Interview mit Kind 2, durchgeführt am 07.06.2017). Hierbei wurde von einem konkreten Gegenstand, der Geige, eine Abstraktion geschaffen, welches das Kind in eine ihm bekannte Phantasiewelt führte.

Einige Kinder wurden auch über bestimmte Ausdrücke von Frau Troi und deren Bedeutung gefragt. Kind 3 gab über die Frage, was Irene mit „dem Wecker im Bauch“ meine, folgende Antwort: *„Dass wir Geige spielen lernen und wir einen Wecker im Bauch haben. Der Wecker ist dann das Musikzimmer und der Wecker gibt die Melodie“* (siehe Anhang, Interview mit Kind 3, durchgeführt am 07.06.2017). Auch diese Antwort lässt ein besseres Verständnis musikalisch, technischer Ausdrücke durch Sprachbilder vermuten. Andere konnten sich beispielsweise im Interview jedoch nicht mehr genau an die Bedeutung des *„Weckers im Bauch“* erinnern, wie Kind 8 und 9 erzählten.

Ein weiteres Kind gab an zu wissen, dass die Musik im Bogen ist und nur durch das Singen herauskommt, ansonsten *„bleibt sie stecken, in den Achseln“* (siehe Anhang, Interview mit Kind 5, durchgeführt am 07.06.2017).

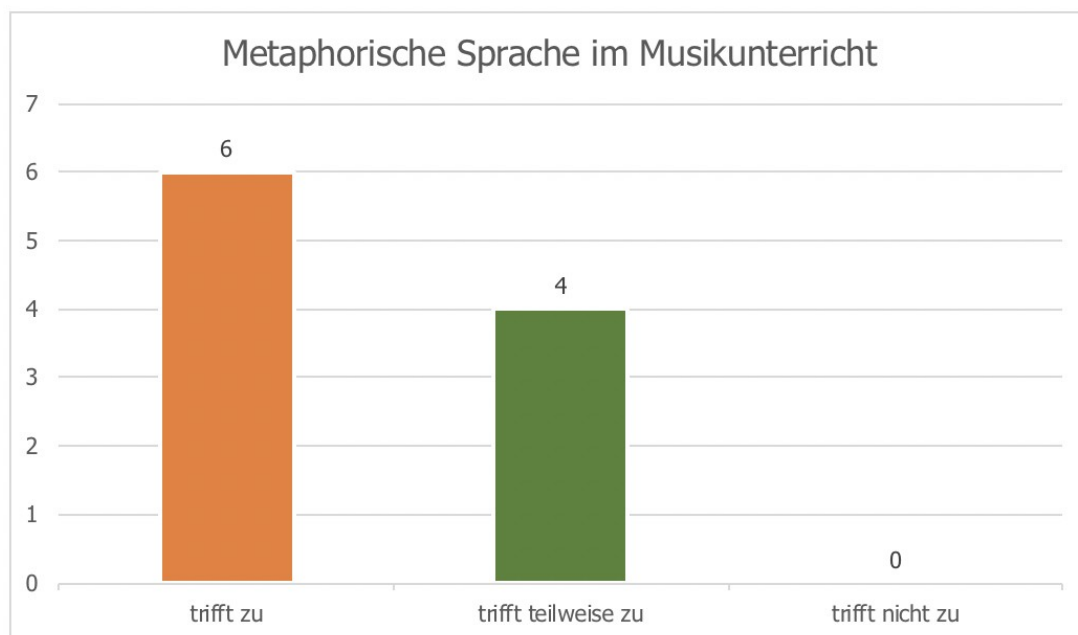
Auf die Frage, was ihnen bei den Chilis oder bei Troi Irene besonders gut gefalle, sagten mehrere Kinder, dass ihnen die lustige Art von Troi und deren Witze bzw. Geschichten gefallen. Solche Geschichten beinhalteten meist metaphorische Ausdrücke zum besseren Verständnis eines technisch-musikalisch anspruchsvollen oder komplexen Inhalts. Andere gaben an, dass sie glücklich sind Geige oder Cello spielen zu können oder Kind 8 gab auch an es toll zu finden, dass sie auch *„singen, hüpfen, tanzen und dirigieren“* können (siehe Anhang, Interview mit Kind 8, durchgeführt am 07.06.2017). Kind 9 gab zusätzlich an, dass sie die Geschichten von Irene Troi brauchen *„damit wir einfach verstehen, was Musik ist. Das hilft mir auch beim Cello spielen“* (siehe Anhang, Interview mit Kind 9, durchgeführt am 07.06.2017).

Kind 4 nannte zusätzlich zu den tollen Liedern, welche sie spielen können, dass es ihm gefalle, wenn die Irene sie an die Sprossenwand denken lässt. Auf die

Rückfrage, was die Sprossenwand ist, kam folgende Antwort: „*Da kann man sich besser konzentrieren. Sie ist für die Stimme und für die Ohren*“ (siehe Anhang, Interview mit Kind 4, durchgeführt am 07.06.2017). Auch diese Antwort führt auf einen Unterricht mit vielen bildhaften Aussagen zurück, welche sich die Kinder eingeprägt haben.

Viele dieser genannten Aussagen wurden von den Kindern aufgenommen, gespeichert und können in Verbindung mit dem Spielen wieder hervorgerufen werden. Diese Sprachbilder sind jedoch nicht aktiv von den Kindern erschaffen worden und deshalb als passive Verwendung anzusehen. Aktive Erschaffung von metaphorischen Ausdrücken der Kinder konnten im Rahmen des Interviews nicht festgestellt werden. Weiters lässt sich aus einigen Antworten der Kinder, sie wüssten nicht mehr genau, was mit einigen „Sprachbildern“ gemeint sei, einerseits schließen, dass viele metaphorische Ausdrücke im Unterricht von der Lehrperson verwendet wurden und von den Kindern aufgenommen und auch umgesetzt werden konnten. Andererseits konnten nicht all diese Ausdrücke gespeichert oder deren Bedeutung in einer konkreten Gesprächssituation versprachlicht werden.

Die Kinder verwenden, erklären und beschreiben metaphorische Ausdrücke der Lehrperson.



Im Interview mit Frau Troi Irene kommt die positive Erfahrung der Arbeit mit metaphorischen Ausdrücken zum Ausdruck. Sie konnte feststellen, dass man beim Erlernen eines Instrumentes, im Besonderen eines Streichinstrumentes, durch die Verwendung der Bildersprache viel schneller weiterkommt, wie durch technisches Sprechen.

„Und nicht einfach du musst jetzt technisch so und das technisch so [...]. Dass die Kinder einfach in ihrer wunderbaren Phantasie bleiben, so wie wir es mit diesem (Hannoncourt) bis er 86 Jahre alt war, als Erwachsene in dieser Phantasiewelt leben beim Musizieren. Und das tut einfach gut! Also man ist nicht mehr Instrument gebunden und verliert auch Ängste. [...] dann spielst du eine Symphonie und du denkst an die ganzen „Geschichtln“ und Bilder, die während der Proben gesprochen wurden [...].“ (siehe Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017). Um das noch zu unterstreichen spricht Troi weiter: *„[...] wenn ich mit Kindern technisch spreche, wenn ich denen sage „du tusch den Finger jetzt gerade aufsetzten“ und das Bild wäre, dass Prinz Charles auf die Bühne tanzt, dann stellen sie sich sofort vor der Prinz Charles tanzt auf die Bühne und er schleicht nicht, sondern er springt auf die Bühne. Das heißt [...] sie sind praktisch von oben bis unten Prinz Charles, nicht nur der Finger“* (siehe Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017).

Im Weiteren betont Frau Troi die Wichtigkeit der Bildersprache. Diese verwendet sie im gesamten Musikunterricht, d.h. nicht nur beim Instrument spielen, sondern auch beim Singen. Für sie gehört das Singen zu den „großen Säulen von Instrumentalunterricht“. Sie spricht deshalb immer von *„singen Singen“* und *„singen mit dem Instrument“, aber singen ist immer dabei“* (siehe Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017). Das bedeutet, dass in ihrem Unterricht sowohl Lieder nur gesungen, als auch Melodien mit dem Instrument mitgesungen werden.

Troi spricht aber auch von der Bedeutung der metaphorischen Sprache in anderen Schulfächern, wie beispielsweise der Zweit- oder Fremdsprache, und der Miteinbeziehung des ganzen Körpers beim Denken und Spielen in Bildern.

„Diese Kinder sind sechs Jahre alt und sprechen drei Sprachen, ja. Die sind in ihrer Vorstellung- und ihrer Phantasiewelt [...] beim Englischen in London, da sind sie nicht in Milland und die Kinder sind so toll, die gehen wirklich nach London mit ihrem Kopf, mit dem ganzen Körper. Und eben, mit dem ganzen Körper! Ich glaube

Bilder im Kopf gehen in den ganzen Körper, die beziehen den ganzen Körper mit ein und nicht einfach nur die Geige und Cello in Position halten und darauf spielen, darauf streichen" (siehe Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017).

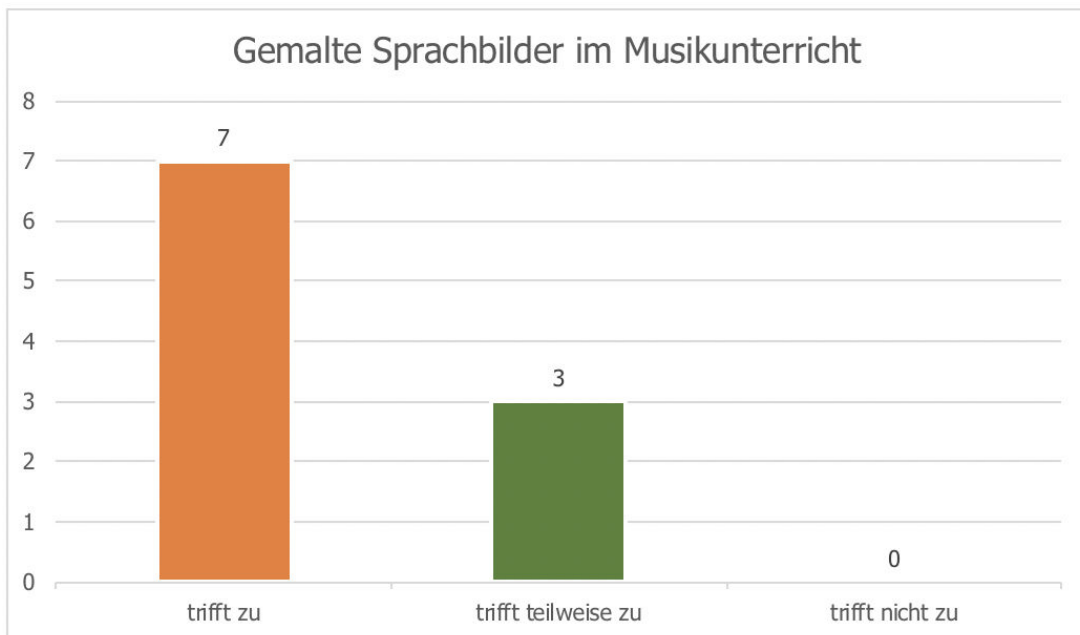
Zusammenfassend kann eine allgemeine positive Erfahrung in der Verwendung von Metaphern im Streicherklassenunterricht verzeichnet werden. Diese positive Erfahrung kann im Abgleich an die Literatur, welche bereits im Theorieteil verankert wurde, darauf zurückzuführen sein, dass Metaphern „als Verbindung zwischen Wahrnehmung und der gesprochenen Sprache“ fungieren und Kinder in einer ihnen vertrauten Phantasiewelt leben (vgl. theoretischer Abschnitt, Kapitel 3). Troi erzählt darüber im Interview: *„[...] Ich finde die Kinder kommen mit einer wunderbaren Phantasie auf die Welt, sind im Kindergarten haben sie die Phantasie auch noch sehr stark und dann in der ersten Klasse eigentlich auch noch. Und dann muss man aufpassen, dann muss man aufpassen“* (siehe Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017). Deshalb sollen Metaphern und diese phantasievolle Sprache auch weitergelebt werden und den Kindern ermöglicht werden, auch wenn, wie auch im Theorieteil bereits erörtert, Metaphern mehrdeutig sein können und deshalb auch falsch interpretiert werden können. Dies kann eine mögliche Erklärung für die Schwierigkeit der Kinder sein, Bedeutungen von Metaphern, welche im Unterricht verwendet wurden, beim Interview zu erläutern (vgl. theoretischer Abschnitt, Kapitel 3), sollten jedoch nicht davon abhalten, Metaphern im Unterricht einzusetzen.

8.2.2. Bedeutung des Malens von Sprachbildern

Der zweite Schwerpunkt der Auswertung befasst sich mit der Bedeutung des Malens von Sprachbildern beim Streicherklassenunterricht.

Alle interviewten Kinder präsentierten auf die Frage, ob sie mir ein Bild aus ihrem Malheft, das ihnen besonders gut gefalle, zeigen könnten, gerne ihr Heft mit den Bildern. Auf die Frage nach der Erklärung, was sie gemalt haben und was dies für Musik bedeute, fiel einigen Kindern etwas schwerer und nahm mehr Zeit in Anspruch. Jedoch konnten alle Kinder zweifelsohne beschreiben, was sie dargestellt haben. Viele interviewte Kinder konnten zusätzlich in ihrer Kindersprache erklären, was dies bildsprachlich bedeutet oder welche Geschichte von Troi Irene dazu erzählt wurde.

Die Kinder zeigen und beschreiben ein gemaltes Sprachbild und erklären in der Kindersprache, was dies bildsprachlich für sie bedeutet.



Kind 1 zeigte im Interview ein Bild mit zwei Straßen: eine kaputte und eine „schöne“. Seine Beschreibung für die „schöne Straße“ lautete wie folgt: *„Da ist, dass wir auf der schönen Bühne singen, dass wir auf der richtigen Bühne spielen, auf der Geige“* (siehe Anhang, Interview mit Kind 1, durchgeführt am 07.06.2017). Auf die Nachfrage, was die Bühne auf der Geige sei, bekam ich diese Antwort: *„Die Seile, weißt du, wo man drauf spielt. Die Bühne klingt nicht immer gleich“* (vgl. ebd.). Hier wird deutlich, dass dem Kind durch das Malen die Bildersprache nochmals visuell verdeutlicht wurde und dadurch versprachlicht werden konnte. Auch Kind 3 zeigte dasselbe Bild, gab jedoch eine andere Erklärung dafür. Für dieses Kind war das schnelle und leichte Spielen-lernen auf der Geige die Bedeutung des Bildes. Diese Erklärung lässt erkennen, dass die Kinder auch selbst Bedeutungen für Sprachbilder suchten und verinnerlichten. Deshalb kann gesagt werden, dass keine Metapher eindeutig zu sehen ist (vgl. theoretischer Abschnitt, Kapitel 3).

Ein anderes Kind zeigte mir ein Bild mit einer bunten Note. Kind 2 erklärte, es habe Wasser und Land in die Note gezeichnet. Auf die Frage, ob es einen Unterschied zwischen bunten oder schwarzen Noten gäbe, so wie ich sie kenne, antwortete es, dass es da schon einen Unterschied gibt. Bei der Erklärung hielt sich das Kind an die Erzählung von Troj, dass schwarze Noten nicht schön seien und man mit bunten

Noten besser und schöner spielen kann (vgl. Interview mit Kind 2, durchgeführt am 07.06.2017).

Im Interview mit Kind 4 wurde das Bild einer Rutschbahn gezeigt. Es beschrieb das Bild folgendermaßen: *„Da gehen wir auf die Plose und rutschen bei der Rutschbahn hinunter. Die Rutsche brauche ich Geige zu spielen. Wenn ich das denke, hilft es mir Geige zu spielen“* (siehe Anhang, Interview mit Kind 4, durchgeführt am 07.06.2017). Dieses Kind konnte einen musikalisch-komplexen Ausdruck durch Hilfe einer Metapher und Verstärkung durch das Zeichnen dieser verstehen und als hilfreich erkennen. Wie auch im theoretischen Abschnitt (Kapitel 4.3) genannt, kann das Vorstellen und anschließende Malen einer Geschichte beim Spielen eines schwierigen Stückes helfen. Dadurch kann das Musikstück als Ganzes gesehen werden und lässt somit schwierige Stellen vergessen.

Kind 5 zeichnete einen bunten Bogen. Es erklärte im Interview, dass der Bogen bunt ist, weil Musik darin ist. In dieser Aussage des Kindes kann wiederum eine Verbindung zur Literatur hergestellt werden. Echte Synästhesien, wie sie im theoretischen Abschnitt (Kapitel 4.2.4) beschrieben werden, kommen zwar selten vor, jedoch besitzen Kinder meist noch die Fähigkeit unterschiedliche Sinne zu verbinden und können sich deshalb beispielsweise Farben beim Hören/Spielen von Musik vorstellen. So kann vermutet werden, dass sich dieses Kind beim Spielen Farben vorstellt und deshalb den Bogen bunt gemalt hat. Weiters konnte es erklären, dass die Musik nur durch das Singen vom Bogen herauskommen kann, ansonsten *„bleibt sie stecken, in den Achseln“* (vgl. Interview mit Kind 5, durchgeführt am 07.06.2017).

Beim Interviewen zeigt mir Kind 7 ein Bild von sich mit einem Wecker im Bauch. Auf die Frage, ob es denn beim Geige spielen sonst auch noch etwas im Bauch habe, zählte es mir noch das Musikzimmer, mit einem riesen Ohr, einer Rutsche und einer Sprossenwand auf. Das riesige Ohr beschrieb es zu brauchen, *„dass ich gut höre. Ich höre zu, was ich spiele. Meine Ohren hören selbst, was ich spiele“* (siehe Anhang, Interview mit Kind 7, durchgeführt am 07.06.2017). Hier wird die Wichtigkeit der Verbindung der Sprachbilder und dessen Malen und die Unterstützung der gemalten Sprachbilder als Hilfe zur besseren Vorstellung bewusst.

Auch Kind 9 malte sich selbst mit einem Wecker im Bauch, welcher klingelte. Es konnte jedoch nicht beschreiben, wofür der Wecker in der Musik gesehen wird.

Kind 10 antwortete auf die Frage, was das Malen in der Musikstunde mit Musik zu tun habe so: „Etwas anderes lebendig machen, was wir noch nie ausprobiert haben. Neue Gefühle entdecken“ (siehe Anhang, Interview mit Kind 10, durchgeführt am 07.06.2017). Dieses Kind lässt ein großes Verständnis für die Bedeutung der metaphorischen Sprache und das Malen von Sprachbildern vermuten. Möglicherweise lässt es sich auf diese „andere Art“ des Musizierens ein und lässt deren Bedeutungen auf sich wirken.

Troi erklärt im Interview, dass das Malen der Sprachbilder die Verstärkung der metaphorischen Ausdrücke darstelle. Es soll den Kindern durch das Malen nochmals bewusst gemacht werden und dadurch verstehen sie es auch besser. Auch spricht Troi, wie Kind 5, davon, dass im Bogen viele Farben enthalten seien. Dadurch, dass jedes Kind seinem Bogen einen Namen gibt, kann dieser *„blau, grün, gelb, rosa spielen [...] und das sind alles dann verschiedene“* (siehe Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017).

Frau Troi Irene betont im Interview auch, dass nicht *„jeder [...] das gleiche Bild sieht. Ich könnte zum Beispiel einen Mond hinaufmalen, das ist das Bild, aber das ist nicht der Mond von der Klara oder von der Sophia oder von sonst jemanden. Jedes Kind hat eine andere Vorstellung und diese soll erhalten bleiben“* (siehe Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017).

8.2.3. Didaktisch, methodische Orientierungen des Projekts

Im Interview mit Troi Irene konnte ihre Methode und der Ursprung ihres Unterrichtes genauer untersucht werden. Gleich zu Beginn antwortete sie damit, sie habe didaktisch überhaupt keine Ahnung was sie mache, aber ihre Methode *„geht vom Kind aus, Hundertprozent! Das alles geht vom Kind aus, ja natürlich [...] erzähl ich von meinen Erfahrungen, ja. Aber wie ein Kind auffasst und wie ein Kind reagiert und wann ein Kind etwas versteht, das ist alles individuell.“* (siehe Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017).

Zurück zum Ursprung ihrer Methode. Im Interview erzählt Troi, dass sie bis zu ihrem 24. Lebensjahr keine Freude am Violinunterricht hatte und nie ernst genommen oder *„nett unterrichtet“* wurde. Kurzum: sie hatte eine „unglückliche Geschichte“

über ihren eigenen Unterricht zu erzählen. Ihr Unterricht basiert demnach auf den Erfahrungen, die sie selbst als Kind erlebt hat. Erst nach diesen 24 Jahren bekam sie zum ersten Mal in einem Kurs zu hören, dass sie als Person beim Musizieren wichtig ist. *„You are important! You are important! YOU are the musician, not the Geige und der Bogen.“* Und das zweite wichtige Ereignis für ihre jetzige Methode war der Kontakt zu Nikolaus Harnoncourt, bei dem sie 26 Jahre lang im Orchester spielte. *„[...] der einfach mit uns in einer wunderbaren Bildersprache und mit einem Singen und jeder im Orchester ist gleich wichtig, und also einfach auf diesem Weg, gearbeitet hat, musiziert hat. Und das hat mein Musizierleben so von so auf komplett umgekehrt gedreht und ich hab soo viel Freude beim Spielen selbst, dass ich das einfach weitergeben möchte“* (siehe Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017).

„Jedes Kind ist absolut wunderbar und einzigartig. Und jedes Kind hat etwas Besonderes zu geben und jedes Kind ist für sein Instrument der beste Lehrer, nicht ich bin die, die alles hineinstopft. Sondern ich zeige es mit meinem Instrument und wir singen dann, durch das Singen, weil jedes Kind, wenn es singt, startet es alles von innen, ja durch dieses innere Singen, innere Hören, innere Vorstellen musizieren wir gemeinsam“ (siehe Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017). Dies ist die Basis ihrer Methode, welche sie als sehr einfach ansieht. Und nur durch diese Methode traute sie sich dieses anspruchsvolle Projekt in Angriff zu nehmen, auch wenn sie noch keinerlei Erfahrungen in der Arbeit mit einer Streicherklasse hatte. Sicherlich haben ihr die Orchester, welche sie schon seit über 20 Jahren leitet, geholfen diesen Schritt zu wagen und das Projekt auszuführen.

Und deshalb betont sie nochmals, den Ursprung ihres Unterrichtes mit der Bildersprache: *„Ich find deswegen diese Bildersprache ist wirklich, die macht einen wirklich eine Freude, also mir persönlich hat sie, ja, durch ihn (Harnoncourt) und ja, deshalb muss ich das hier weiterführen, das ist ja meine Mission, bis ich selbst tot umfalle“* (siehe Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017).

8.2.4. Allgemeine Zufriedenheit mit dem Projekt

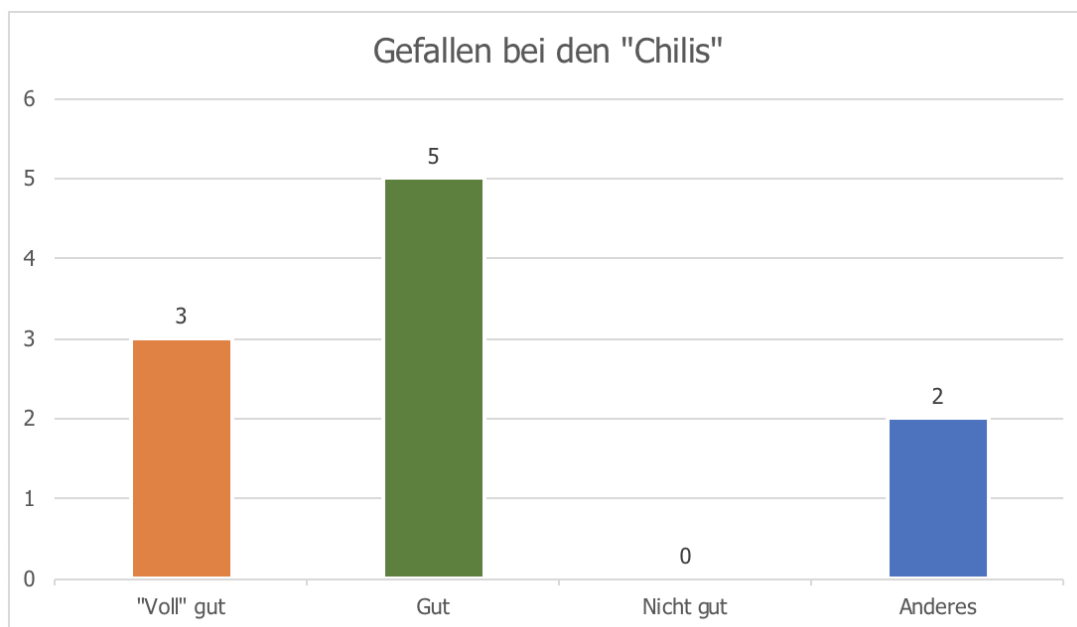
Dieser letzte Schwerpunkt widmet sich der allgemeinen Zufriedenheit aller Beteiligten (Kinder der drei Klassen und Lehrperson Irene Troi). Den Aussagen aller kommt dem Projekt eine allgemeine positive Zufriedenheit zu.

Positive Aspekte

Alle der zehn interviewten Kinder antworteten auf die Frage, wie es ihnen bei den „Chilis“ gefalle, mit gut oder sehr gut. Auch gaben die Kinder auf die Frage nach dem Gefallen von Geige spielen an, dass es ihnen gut gefalle. Kind 3 gab sogar an, dass es immer schon Geige spielen lernen wollte und Kind 2 sprach davon glücklich zu sein, Geige zu spielen, da es „voll schön“ ist (siehe Anhang, Interview mit Kind 2, durchgeführt am 07.06.2017).

Ein weiterer positiver Aspekt wurde beispielsweise von Kind 1 genannt auf die Frage was beim Geige spielen und bei der Irene besonders toll ist. Dieses Kind nannte die lustige Art von Troi und deren Witze. Kind 4 hingegen gefällt es besonders, wenn Frau Irene Troi „coole Lieder aussucht“ und sie diese mit der Geige spielen. Auch gefällt dem Kind, wenn Troi sagt, dass sie an die Sprossenwand denken müssen. Diese Aussage zeigt die Verbindung von metaphorischer Sprache und dem Spielen eines Streichinstrumentes als positive Erfahrung. Im Kapitel 8.2.1. des empirischen Abschnittes wurde bereits genauer auf deren Bedeutung eingegangen.

Den Kindern gefällt es bei den „Chilis“.



Frau Troi Irene sieht als besonders positiven Aspekt ihre Methode, welche zu Hundertprozent vom Kind ausgeht und das Kind als besten Lehrer für sein Instrument sieht. Weiters glaubt sie an die Wichtigkeit dieses Projektes für den

gesamten Schulunterricht (siehe Interview im Anhang). Beispielsweise erzählt Troi in ihrem Interview über die positive Erfahrung auch in anderen Schulfächern, wie Mathematik nach dem Musikunterricht (vgl. Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017).

Negative Aspekte

Bezüglich der Nachteile wurde im Interview mit den Kindern, als auch mit Troi Irene nichts direkt genannt. Jedoch konnte in Gesprächen mit Frau Troi immer wieder herausgehört und festgestellt werden, dass eine gezielte Förderung der einzelnen Kinder mehr als nur zwei Lehrpersonen benötigt, sowie eine einzelne Musikstunde pro Woche nicht ausreicht. Auch wenn von der Schule eine weitere halbe Stunde für den Musikunterricht locker gemacht wurde, sind es immer noch zu wenige Unterrichtsstunden für eine ganzheitliche musikalische Förderung.

9. Abschluss, Fazit, Ausblick

Hinsichtlich der Forschungsfrage hat die genaue Analyse der Interviews, sowohl jene der Kinder, als auch jene der Lehrperson Frau Troi Irene, interessante und wertvolle Ergebnisse des Projektes geliefert. Generell zeigte die Befragung der Beteiligten eine allgemeine Zufriedenheit.

Für den ersten Schwerpunkt, jenen der Bedeutung der metaphorischen Sprache im Unterricht, kann aufgrund der Antworten der Befragten geschlossen werden, dass metaphorische Ausdrücke das Erlernen des Streichinstrumentes innerhalb des Projektes erleichtern, unterstützen und zu Teilen auch beschleunigt haben. Durch den Einsatz bildhafter Sprache wurde ein Unterricht auf der Phantasieebene der Kinder geschaffen und es konnten komplexe-musikalische-technische Ausdrücke veranschaulicht erklärt und dargestellt werden. Auch wenn nicht alle interviewten Kinder die Ausdrücke erklären konnten, war es ihnen im Tun möglich, das Gesagte umzusetzen. Dies ließ sich durch Beobachtung verstärkt feststellen. Um jedoch die Wichtigkeit der metaphorischen Sprache beim Erlernen eines Instrumentes verallgemeinern zu können, bedarf es in einem weiteren Schritt einer umfangreichen Forschung, welche eine größere Gruppe an Kindern erfasst. Diese Möglichkeit der weiterführenden Forschung könnte mit einer Feldforschung und/oder einer teilnehmenden Beobachtung geschehen.

Zudem kann diese Analyse der Interviews nur für diese besondere Form des Streicherklassenunterrichtes geltend gemacht werden, da bis dato noch keine wissenschaftlichen Befunde zu einem Streicherklassenunterricht mit Unterstützung der metaphorischen Sprache bekannt sind. Deshalb müssten für eine Verallgemeinerung der Auswertung mehrere Projekte mit Einsatz metaphorischer Ausdrücke gezielt eingesetzt und überprüft werden. Auch könnte dabei verglichen werden, ob die Wirksamkeit des Einsatzes dieser Bildersprache Lehrperson abhängig oder unabhängig ist. Genauer gesagt, ob die Wirkung auf die Besonderheit der Lehrperson Troi Irene zurückzuführen ist oder nicht. Für dieses Projekt kann jedoch die Aussage vom oberen Absatz geltend gemacht werden, dass der Einsatz der metaphorischen Sprache das Erlernen eines Streichinstrumentes in mehreren Hinsichten (Verstehen komplexer-musikalischer Ausdrücke, Hineinversetzen in die Musik, Musik als Ganzes sehen usw.) bereichert hat.

In Anbetracht des zweiten Bereiches der Auswertung, jener der Bedeutung des Malens von Sprachbildern, deuten die Ergebnisse, wie auch beim ersten Schwerpunkt, in eine positive Richtung. Die Kinder zeigten meist besseres Verständnis der metaphorischen Sprache durch das Malen. Wie auch Troi im Interview sagte, konnte eine Verstärkung der Bildersprache durch das Malen erfolgen. So kann, wie auch im theoretischen Abschnitt (Kapitel 4.2.3) beschrieben, von einer bewussten Schaffung und Steigerung von Aufmerksamkeit durch das Malen von Bildern gesprochen werden. Auch hier kann die Forschung nicht verallgemeinert werden und müsste in einem weiteren Schritt mit mehreren Vergleichsgruppen durchgeführt werden.

Dieser erste und zweite Schwerpunkt der Auswertung kann jedoch nicht ganz getrennt voneinander betrachtet werden, da sie sich gegenseitig bedingen und voneinander abhängen. Dies wurde besonders in den Interviews mit den Kindern deutlich, sobald Rückfragen zu ihren gemalten Sprachbildern gestellt wurden.

Im dritten Schwerpunkt der Auswertung wurde im Besonderen auf die didaktisch-methodische Orientierung eingegangen, welche als fallspezifisch anzusehen ist und auf persönlichen Erfahrungen der Lehrperson des Projektes baut. Deshalb ist dieser Punkt nicht zu verallgemeinern und auch nicht vergleichbar durch andere Studien.

In dieser qualitativen Forschung konnten Erkenntnisse hinsichtlich der besonderen phantasievollen Sprache im (Musik-)Unterricht und der Unterstützung der gemalten Sprachbilder mit Kindern gewonnen werden. Diese Arbeit gilt auch als Bestätigung für die Lehrperson, dass ihre „Mission“, wie sie sie im Interview beschreibt, Freude am Musizieren durch das Sprechen in einer wunderbaren Phantasie- und Bildersprache, bei den „Chilis“ schon geglückt ist. Dies soll auch allen Beobachtenden dieses Projektes, interessierten Personen und Lesenden dieser Arbeit die Botschaft vermitteln, wie wichtig es ist, Freude am Musizieren zu finden und diese (besonders bei Kindern) durch die Bildersprache zu schaffen oder aufrechtzuerhalten.

Abschließend möchte ich auch anhand der persönlichen Beobachtungen und Überlegungen zum Projekt klarstellen, dass diese Form des Instrumentalunterrichts einen kostenlosen Unterricht zum Erlernen eines Instrumentes bietet und damit

allen Kindern die Möglichkeit gibt ein Instrument zu erlernen, sowie auch durch diese besondere Form gemeinsames Musizieren ermöglicht.

In unseren Bildungssystemen geht es vermehrt um die exakten Wissenschaften, um klare Bewertungen, Messungen oder Gleichschaltungen. Alles soll be- und gemessen, ge- und bewertet werden und an den Durchschnitt angepasst werden. Das „Unmessbare – nicht Fassbare“ wie die Welt der Phantasie rückt immer mehr in den Hintergrund, bis sie schließlich kaum mehr wahrgenommen und verwendet wird. Die Herausforderung mich an die Welt des Bildhaften, der Metaphern forschend zu wagen, hat mich besonders gereizt und besonders aus diesen genannten Gründen konnte ich viel Freude und große Bedeutung an der Forschung dieser Arbeit finden, denn das Projekt, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, hält besonders an der metaphorischen Sprache und deren Verwendung im Unterricht fest. Das Kind als eigenständiges Individuum mit seinen Stärken und Schwächen rückt dabei vermehrt in den Mittelpunkt, welches zum gemeinsamen Musizieren beiträgt und somit das Projekt zum Leben erweckt. Einen derartigen lebendigen Unterricht, der auch der Welt der Phantasie genügend Raum lässt, möchte ich in meinem pädagogischen Alltag pflegen, auch wenn es nicht immer einfach sein wird. Jedoch, wie Harnoncourt zu sagen pflegte, „Unmöglichkeiten sind die schönsten Möglichkeiten“!

10. Literatur- und Abbildungsverzeichnis

Abbildungen

Die Abbildungen 1 und 2 stammen aus folgender Quelle:

Krämer, O. (2011). *Strukturbilder, Sinnbilder, Weltbilder. Visualisierung als Hilfe beim Erleben und Verstehen von Musik*. Augsburg: Wissner Verlag.

Literatur

- Bähr, J. (2005). Klassenmusizieren. In Werner Jank (Ed.), *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (1.Aufl., S.159–167). Berlin: Cornelsen.
- Beckers, E., & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument - Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt "Jedem Kind ein Instrument"* (1. Aufl.). Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Vol. 7. Münster Westf: LIT.
- Bickel, W. (2007) Musizieren im Klassenverband. In N. Heukäufer (Hrsg.), *Musik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. (S. 190-203). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen* (1. Aufl.). s.l.: Kohlhammer Verlag.
- Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht. Geschichte – Gegenwart – Perspektiven*. Augsburg: Wissner Verlag.
- Brandstätter, U. (2004). *Bildende Kunst und Musik im Dialog*. Augsburg: Wissner Verlag.
- Cerachowitz, C. (2012). *Musizieren – Zentrum des Musiklernens in der Schule. Modelle – Analysen – Perspektiven*. Augsburg: Wissner Verlag.
- Dartsch, M. (2014). *Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Deutsches Schulamt. (Hrsg.). (2009). *Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol [Broschüre]*. Bozen: Autonome Provinz Bozen – Südtirol.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.).

Marburg: Eigenverlag. Zugriff am 19.03.2018 über www.audiotranskription.de/praxisbuch

- Erkelenz, E. (2011). *Das venezolanische Jugendorchestersystem "El Sistema" - die Realisierung einer Vision*. München: GRIN Verlag.
- Gruber, S. (2009). *Mit einem Fuß in der Frühlingswiese. Ein Spaziergang durch Haydns Jahreszeiten mit Sprachbildern von Nikolaus Harnoncourt*. Salzburg: Residenz Verlag.
- Gruber, S. (2010). *Unmöglichkeiten sind die schönsten Möglichkeiten. Die Sprachbilderwelt des Nikolaus Harnoncourt*. Salzburg: Residenz Verlag.
- Gruhn, W. (2008). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens* (3., völlig neu überarbeitete Aufl.). Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Gudjons, H. (1997). *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hesselmann, D. (2015). *In Metaphern über Musik sprechen. Grundlagen zur Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht*. Köln: Verlag Dohr.
- Heukäufer, N. (Hrsg.). (2007). *Musik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Holzer-Rhomberg, A. (2013). *Fidel Max – Vorschule für Violine, mit CD* (überarbeitete Aufl.). Holzschuh-Verlag.
- Hüttmann, R. (2009). *Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien*. Augsburg: Wissner Verlag.
- Jank, W. (Hrsg.). (2005). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Jank, W. (Hrsg.). (2013). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Krämer, O. (2011). *Strukturbilder, Sinnbilder, Weltbilder. Visualisierung als Hilfe beim Erleben und Verstehen von Musik*. Augsburg: Wissner Verlag.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material* (6., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert, K., & Nonte, S. (Hrsg.). (2014). *Mit Mikrofön und Fragebogen in die Grundschule: Jedem Kind ein Instrument (JeKi) - eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*. Münster: Waxmann.

- Loritz, M. D. & Schott, C. (Hrsg.). (2015). *Musik. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Loritz, M. D. (2015). Klassenmusizieren. In Loritz, M. D. & Schott, C. (Hrsg.), *Musik. Didaktik für die Grundschule* (S. 59-72). Berlin: Cornelsen.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. und neu ausgestatt. Aufl.). Beltz Studium: Erziehung und Bildung. Weinheim u.a.: Beltz.
- Oberschmidt, J. (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Augsburg: Wissner Verlag.
- Pabst-Krueger, M. (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 158-167). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rumpf, H. (2013). *Theaterlernen. Sich einlassen auf fremde Welten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Saßmannshaus, E. (1976). *Früher Anfang auf der Geige. Eine Violinschule für Kinder ab 4 Jahren. Band 1*. Kassel: Bärenreiter-Verlag & Gustav Bosse.
- Steinecke, D. (2007). *Bildgestaltendes Verstehen von Musik. Entwurf eines Modells einer nonverbal-verbale Zugangsweise zur Musik als Beitrag zur didaktischen Interpretation*. Würzburg: Königshausen & Neumann – Verlag.
- Sommerfeld, J. (2014). *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Erfolgreich lehren und gestalten*. Wiesbaden u.a.: Breitkopf & Härtel.
- Sonnenschmidt, R. (1998). *Kreativität nach Noten. Ideen für den professionellen Musikunterricht*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK.
- Terhag, J. (2013). Live-Arrangement. In W. Jank (Hrsg.), *Musik Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 168-178). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tunstall, T. (2013). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music* (1. Aufl.). New York: W.W. Norton & Co.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wiater, W. (2007). *Unterrichten und lernen in der Schule: Eine Einführung in die Didaktik* (Neubearb., 1. Aufl.). Auer Didaktik. Donauwörth: Auer.

- Wiater, W. (2011). *Unterrichtsplanung: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik* (1., Aufl.). *Didaktik*. Donauwörth: Auer Donauwörth.
- Artikel Zitat. In: <https://www.inhaltsangabe.de/wissen/stilmittel/metapher/>, abgerufen am 19.02.2018

11. Anhang

Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 30.08.2017

Wie ist dieses Forschungsprojekt entstanden?

Also, entstanden ist durch eine Idee vom Prof. Franz Comptoi, wenn ich mich so erinnere. Weil er kennt mich schon seit Jahren, meine Projekte mit kleineren Kindern, mit größeren Kindern, verschiedene Orchester und die Art, die Musizierart, mit der ich arbeite. Und er wollte zuerst in Form von El Sistema eben diese Forschung starten auf der Uni mit Streicherklassen. Erstmals in Südtirol mit Streicherklassen praktisch Grundschulkindern während dem Musikunterricht ein Streichinstrument zu lernen. Das war seine Idee und der Präsident Bergmeister war dann sehr dahinter und so hat es begonnen, genau.

Welches sind deine didaktischen, methodischen Orientierungen? Also welche Unterrichtsprinzipien oder Inhalte wendest du an?

Also Inhalte wie gesagt, didaktisch weiß ich da überhaupt nicht, weil ich wissenschaftlich eine „Wildsau“ bin, also praktisch eine Null. Es geht einfach, das ist jetzt vielleicht länger, mein Unterricht jetzt basiert auf was ich selbst als Kind erlebt habe und früher als Geigerin erlebt habe. Ich wurde niiiiiiiie ernst genommen, ich wurde eigentlich niiiiiiiie nett unterrichtet. Es war für mich eigentlich ganz ehrlich bis zu meinem 24. Lebensjahr nach der Musikuniversität nie eine Freude, der Unterricht! Ich hab dann im Orchester gespielt, ich hab dann Musiker kennengelernt, wie der Hubert von Goisern zum Beispiel. Das war ein sehr wichtiger, der hat mich immer aufgebaut, der hat an mich geglaubt. Also meine Lehrer haben überhaupt nicht an mich geglaubt und das war eher eine unglückliche Geschichte. Und nach meiner Diplomprüfung bin ich dann nach England, da hat mich mein Mann nach England, mir einen Kurs geschenkt. Und da habe ich das erste Mal erlebt, da hat eine Frau zu mir gesagt: „You are important! You are important! YOU are the musician, not the Geige und der Bogen“. Ja, das heißt das erste Mal war ich als Mensch wichtig, ganz ein wichtiges Erlebnis, auch für meinen Unterricht jetzt. Und dann natürlich der ganze Kontakt zum Nikolaus Harnoncourt und seinem Orchester in Wien, wo ich seit 26 Jahren spiele, der einfach mit uns in einer wunderbaren Bildersprache und mit einem Singen und jeder im Orchester ist

gleich wichtig, und also einfach auf diesem Weg, gearbeitet hat, musiziert hat. Und das hat mein Musizierleben so von so auf komplett umgekehrt gedreht und ich hab soo viel Freude beim Spielen selbst, dass ich das einfach weitergeben möchte. Und ich für jeden Boden, wo ich neue Pilze wachsen lassen kann einfach nur glücklich bin. Und deshalb ist für mich in Milland meine Methode ist ganz einfach. Jedes Kind ist absolut wunderbar und einzigartig. Und jedes Kind hat etwas Besonderes zu geben und jedes Kind ist für sein Instrument der beste Lehrer, nicht ich bin die, die alles hineinstopft. Sondern ich zeige es mit meinem Instrument und wir singen dann, durch das Singen, weil jedes Kind, wenn es singt, startet es alles von innen, ja durch dieses innere Singen, innere Hören, innere Vorstellen musizieren wir gemeinsam. Und so hab ich mich auch getraut dieses Projekt überhaupt in Angriff zu nehmen, weil ich wirklich nicht gewusst hab, wie das geht, mit einer Streicherklasse, hab ich noch nie gemacht. Aber jetzt so, jetzt sind es zwei Jahre – gell – muss ich sagen es ist schon interessant, was da passiert. Also sehr, es entwickelt sich so, ja, eigenständig jede Woche mit den Kindern ist es einfach eine Eigendynamik hat das Ganze, das ist für mich schon ganz etwas wunderbares, dieses Projekt in Milland.

So Methode, die geht vom Kind aus, Hundertprozent! Das alles geht vom Kind aus, ja natürlich erzähl ich, weil ich eine „alte Schachtel“ bin, erzähl ich von meinen Erfahrungen, ja. Aber wie ein Kind auffasst und wie ein Kind reagiert und wann ein Kind etwas versteht, das ist alles individuell. Und ich bemerke auch, dadurch, dass es keine, „wie sog man denn“, Aggressionen in diesen verschiedenen Gruppen gibt und also es ist auch glaube ich für den gesamten anderen Schulunterricht wichtig, dieses Projekt.

Ich hab auch oft bemerkt, dass du während deiner Arbeit solche Ausdrücke, metaphorische Ausdrücke, verwendest. Was bedeuten diese jetzt speziell für dich, also wenn du diese bildhafte Sprache verwendest und wie kamst du eben dazu?

Ja also diese bildhafte Sprache ist wirklich Hundertprozent Nikolaus Harnoncourt. Er hat es uns, ich hab einfach gelernt nie Noten zu spielen, Noten gibt es überhaupt nicht, sondern jede Note hat eine Darstellung, hinter jeder Note verbirgt sich eine

Geschichte oder eine Fabel oder ein Bild eben. Und ich bemerke einfach, dass man mit Kindern viel schneller weiterkommt, wenn man mit ihnen in der Bildersprache spricht. Und nicht einfach du musst jetzt technisch so und das technisch so [...]. Dass die Kinder einfach in ihrer wunderbaren Phantasie bleiben, so wie wir es mit diesem bis er 86 Jahre alt war als Erwachsene in dieser Phantasiewelt leben beim Musizieren. Und das tut einfach gut! Also man ist nicht mehr instrumentgebunden und verliert auch Ängste. Also ich hab ja als Kind unglaubliche Ängste gehabt Geige zu spielen. Also ich war echt richtig panisch, auch im Konzert. Ich habe Vorspiele spielen müssen, ich hab gezittert, also ich bin wirklich ein Mensch, der das alles erlebt hat, das Schlimme, ja. Und auf der anderen Seite dann spielst du eine Symphonie und du denkst an die ganzen „Gschichtln“ und Bilder, die während der Proben gesprochen wurden und du bist nur froh, dass da viele nette Leute sitzen, die dir da zuhören, weil du bist in so einer Welt und das ist, das nimmt einen auch Ängste. Ja, interessant, so die Bildersprache ist ganz, ganz wichtig und ich glaube auch, dass man in einen Mathematikunterricht und besonders bei den Liedern zum Beispiel, wir singen ja Lieder, sehr wichtig. Singen ist für mich eine der großen Säulen vom Instrumentalunterricht, ich nenn´ s immer „singen Singen“ und „singen mit dem Instrument“, aber singen ist immer dabei. Warum hab ich da jetzt gesagt – Faden verloren! (Klopft mit Fingern auf den Tisch) Vielleicht kommt´ s wieder. (Interviewerin: „Ah, wegen Mathematik“) Ajaaa! Oder bei den Sprachen. Diese Kinder sind sechs Jahre alt und sprechen drei Sprachen, ja. Die sind in ihrer Vorstellung- und ihrer Phantasiewelt sind sie beim Englischen in London, da sind sie nicht in Milland und die Kinder sind so toll, die gehen wirklich nach London mit ihrem Kopf, mit dem ganzen Körper. Und eben, mit dem ganzen Körper! Ich glaube Bilder im Kopf gehen in den ganzen Körper, die beziehen den ganzen Körper mit ein und nicht einfach nur die Geige und Cello in Position halten und darauf spielen, darauf streichen. So!

Die Kinder malen dann ja auch oft diese Bilder, die sie sehen.

(Troi unterbricht) Das ist einfach die Verstärkung was wir jetzt gesagt haben.

Einfach, dass es ihnen nochmal bewusst wird?

Ja, absolut, das bemerk ich auch. Das bemerk ich wirklich, wenn sie ein Bild gemalt haben, dann verstehen sie´s. Total! Auch die Farben, wir haben einen Bogen gemalt mit ganz vielen Farben, „putzi, putzi, putzi, putzi“, ganz viel Farben und das war dann ganz klar. Dass der Bogen, hat bei ihnen einen Namen, das ist der Franz, ja blau, grün, gelb, rosa spielen kann und das sind alles dann verschiedene. Also einfach, dass die Kinder wirklich schon von kleinstem Alter an darstellen und nicht einfach irgendwie tot was „raufsägen“, auf ein Stück Holz, was leider sehr oft passiert. Und wie gesagt also „nullachtfünfzehn Unterricht“ sag ich, wie auch ich auch unterrichtet wurde, ich wurde einfach ich muss Noten einlernen, ich muss Position, Griffstellung einlernen, ich muss verschiedene Striche streichen und ich muss streichen, ja. Das ist, das wär in einer Streicherklasse unmöglich. Es wäre unmöglich, ich glaube die hätten mir alle „die Geige schon aufgesetzt und das Cello“. Es wär unmöglich, deshalb ist eine Streicherklasse wirklich eine große Herausforderung für einen Lehrer, wie eine gesamte Klasse eine große Herausforderung ist für einen Lehrer. Also ich spreche da jetzt nicht ich glaube Themen an, des was wir da machen, und ich wünsche auch jedem Lehrer die Kinder individuell zu sehen und die Kinder auch selbst mitarbeiten zu lassen, auch Ideen der Kinder einzubauen, auch in den Mathematikunterricht [...]. Übrigens unser Mathematiktest damals, wir hatten einmal eine „ge, do hommse no nia so guat gmocht wie sem gell, intressant“, sogar die schwächeren, interessant, wo sie „mi dovor zomgstaucht hot“. Das war die 2a, die hatte Musikstunde und die Mathematiklehrerin hat mir nur gesagt „du bitte gell, tua sie ned zu viel miade mochn, weil donoch homsi Mathetest“, also...

Also es sollte viel mehr vernetzt werden?

Auuu jaaaa! Absolut! Absolut, ich glaube einfach, man muss ihnen viele Freiheiten lassen, sie müssen dann natürlich wissen, wo die Grenzen sind, aber dafür sind ihre Ohren da. Die eigenen Ohren sind ihre, deshalb muss man auch schauen dass Diziplin „abissl, versteasch?“. [...] Aber es sind ihre Ohren, die hören müssen und nicht meine Ohren. Ich glaub einfach je mehr Verantwortung man einem kleinem Kind gibt, desto besser ist es. So ist es und ja, da erlebt man wie gesagt ich werde

da sicher ein Buch schreiben, weil was man da alles erlebt ist wahnsinnig und es ist so eine Bereicherung, ich hab mit 24 Kindern angefangen, letztes Jahr 66. Ich hab zuerst gedacht „olala“, aber es ist eine Bereicherung. Ich war heuer nicht so müde, wie das erste Jahr, wo ich´s noch nicht wusste, das war einfach das erste Jahr.

Und das Resümee also, diese Bildersprache und das Malen von Bildern unterstützt das Verstehen auch von technischen Aussagen?

Ja absolut, ja unbedingt! Genau, das ist es ja was ich bemerke, wenn ich mit Kindern technisch spreche, wenn ich denen sage „du tusch den Finger jetzt gerade aufsetzen“ und das Bild wäre, dass Prinz Charles auf die Bühne tanzt, dann stellen sie sich sofort vor der Prinz Charles tanzt auf die Bühne und er schleicht nicht, sondern er springt auf die Bühne. Das heißt sie sind in diesem, sie sind praktisch von oben bis unten Prinz Charles, nicht nur der Finger. Das ist es, ja? Und die Augen werden oft einfach gezwungen nur auf den Finger zu schauen und da schließen die Ohren und die Kinder hören dann nicht gut und es wird aber auch akzeptiert, von vielen Lehrern, dass die alle „saufolsch“ spielen. Und, also... Das ist einfach sowas von Verantwortung nehmen, ganz klein ja. Ich mein das sind jetzt nicht die „Chillis“, aber das waren die Peppers, bitte mein Sohn Raffael, der ist 13, da war er 11, da hab ich einmal einen Lehrer gehabt vom italienischen Musikinstitut, einen Cellisten, der hat die Celli unterrichtet und hat automatisch jedes Cello genommen und hat gestimmt, automatisch. Wo das geht bei mir überhaupt nicht. Die müssen selber stimmen, ich mein die haben ja Ohren, ja. Und dann hat einer, mein Sohn hat sich nicht getraut, ein anderer gesagt ja dürfen wir bitte selber stimmen. „Na des kennt es no ned.“ So, du kannst einfach durch die Musik müsste man ein Kind eigentlich stärken und nicht... Selbstwert – es geht um den Selbstwert. Der Selbstwert, den kleine Kinder so schnell verlieren können, weil sie einfach, die Lehrperson ist eine wahnsinnig wichtige Person für ein Kind, das ist wirklich so. Boah, also ich spreche aus eigener Erfahrung. Du kannst einem, ich finde die Kinder kommen mit einer wunderbaren Phantasie auf die Welt, sind im Kindergarten haben sie die Phantasie auch noch sehr stark und dann in der ersten Klasse eigentlich auch noch. Und dann muss man aufpassen, dann muss man aufpassen. Ja...

Es wird nicht mehr trainiert oder?

Ich finde einfach, ich glaube wirklich, wenn ich jetzt das ganze so beobachte und weil ich bin ja auch ich beobachte ja auch, was mit diesen Kindern passiert, also das Bildungssystem ist ein komisches System. Es wird einfach viel mehr gedrillt, alle gleich und wehe wenn du aus dem „ausi schersch“, ja.. Verstehst du? [...] Ich weiß nicht, irgendwas muss sich ändern. Und ich versuch das schon zu vernetzen mit oben und dass man einfach im italienischen Unterricht, dass wir viele italienische Lieder singen, wo sie im italienischen Unterricht wollen sie nicht so gern italienisch reden, überhaupt nicht. Und bei uns unten mit italienischen Liedern ist überhaupt keine. Hast du einmal einen gehört „i mog ned italienisch“, überhaupt nicht. Auch jetzt nicht beim Babycamp, das ist einfach „siamo a Roma e basta!“. Ich find deswegen diese Bildersprache ist wirklich, die macht einen wirklich eine Freude, also mir persönlich hat sie, ja, durch ihn und ja, deshalb muss ich das hier weiterführen, das ist ja meine Mission, bis ich selbst tot umfalle. Das darf man ja nicht vergessen, weil im Ensemble, wo ich jetzt spiele, wird´s schon ein bisschen vergessen, im Conventus Musicus, den er 63 Jahre lang sein Ensemble war, „versteasch“? Wahnsinn, ja, wirklich! Es ist so schade, weil es ist wirklich, also ja, ich find es ist wirklich, ja, jeder wird da einfach, ja, weil jeder nicht das gleiche Bild sieht. Ich könnte zum Beispiel einen Mond hinaufmalen, das ist das Bild, aber das ist nicht der Mond von der Klara oder von der Sophia oder von sonst jemanden. Jedes Kind hat eine andere Vorstellung und diese soll erhalten bleiben.

Interview mit Kind 1, durchgeführt am 07.06.2017

Wie gefällt es dir bei den Chilis?

Gut.

Was spielst du für ein Instrument?

Geige.

Wie gefällt dir Geige zu spielen?

Gut einfach, gut!

Was gefällt die beim Geige spielen und bei der Irene besonders?

Wenn die Irene lustig ist. Wenn sie Witze macht.

Was hast du bei der Irene schon alles gelernt?

Ganz viele Lieder. Ein paar haben wir gelernt spielen und ein paar singen gelernt.

In dein Musikheft hast du viele Sachen gemalt. Kannst du mir ein Bild zeigen, das dir besonders gut gefällt und erklären, was du gemalt hast?

(Zeigt ein Bild mit 2 Straßen: eine schöne und eine kaputte) Da ist, dass wir auf der schönen Bühne singen, dass wir auf der richtigen Bühne spielen, auf der Geige.

Was ist denn die Bühne auf der Geige?

Die Seile, weißt du, wo man drauf spielt. Die Bühne klingt nicht immer gleich.

Die Irene erzählt euch auch oft Geschichten, was ist daran besonders?

Von die Geigen und Celli erzählt sie oft. Wie wir das machen und dann zeichnen wir und was das Bild bedeuten soll.

Welche Geschichte hat sie über das Bild der Bühne erzählt?

Dass wenn wir auf der richtigen Bühne sind, dann klingt es besser und das ist dann diese Straße. Und wenn man nicht auf der richtigen Bühne ist, dann klingt es diese Straße, diese kaputte Straße. Es ist wichtig, dass man auf der richtigen Bühne ist.

Interview mit Kind 2, durchgeführt am 07.06.2017

Wie gefällt es dir bei den Chilis?

„Volle“

Was spielst du für ein Instrument?

Geige.

Wie gefällt dir Geige zu spielen?

„Volle“!

Wolltest du das immer schon spielen?

Am Anfang hab ich gar nicht gewusst, ob das wirklich passiert oder das ist nur dass mich die Mama gefragt hat. Aber jetzt bin ich glücklich, dass ich das Instrument spiele, weil es eben voll schön.

Was hast du bei der Irene schon alles gelernt?

Also ich habe gelernt, wir müssen nicht denken, dass unsere Geige eine Geige ist. Manchmal kann es eine Kuh sein, ein Vogel, alles, ein Regenbogen. Dann hab ich noch gelernt, dass wenn wir singen z.B. „The rainbow song“ können wir die Augen schließen und dann kann man im Bauch die Farben spüren.

Und diese Farben kannst du dann auch spüren?

Ja und sehen.

Wenn du dann den „Rainbow song“ spielst, wie kommt die Musik heraus?

Sie kommt vom Bauch heraus und geht dann über den Arm hinaus, dann kannst du da spielen.

Geht das immer oder ist etwas besonders wichtig?

Du musst immer die Augen schließen und du musst wirklich die Musik spüren. So geht sie wirklich über meinen Arm durch. Einfach nur so spielen geht nicht, weil du musst die Musik hören, deswegen kannst du oft stampfen, tanzen, Geräusche machen, das ist so. Man kann nicht einfach so die Geige spielen, das ist nicht Musik, also für mich.

In dein Musikheft hast du viele Sachen gemalt. Kannst du mir ein Bild zeigen, das dir besonders gut gefällt und erklären, was du gemalt hast?

Alle gefallen mir eigentlich (lacht und sucht ein Bild aus). Ich habe so eine Note gezeichnet und in der Note ist Wasser. Da ist zum Beispiel Indien, da Italien. Ja, in der Note habe einfach ich das Land gezeichnet.

Deine Note ist ja ganz bunt, ich kenne nur schwarze. Gibt es einen Unterschied?

Ja da ist ein Unterschied, weil Noten sind eigentlich nur schwarz und die Irene hat uns gesagt, dass wenn die Noten nur schwarz sind ist „wätscha“. Also es ist nicht schön, weil (überlegt kurz) – jetzt spielen wir ja nicht Noten, aber später werden wir die Noten spielen, und damit wir die Noten gut spielen, zeigt sie es uns so. Nur schwarz wäre das eine richtige (flüstert etwas auf italienisch) und das wäre nicht schön. Deswegen zeigt sie uns etwas mit Regenbogen und alles was es auf der Welt gibt. Mir ist die Idee gekommen, dass ich hier Land zeichnen könnte.

Interview mit Kind 3, durchgeführt am 07.06.2017

Wie gefällt es dir bei den Chilis?

Mir gefällt es ganz gut, ja, genau mir gefällt es ganz gut.

Was spielst du für ein Instrument?

Geige.

Was gefällt dir besonders gut bei der Geige oder bei den Chilis?

Besonders toll ist, dass ich Geige spielen kann und ich hab mir eben gewünscht, dass ich Geige spielen kann.

Was hast du bis jetzt bei der Irene schon alles gelernt?

Mit der Geige die Lieder spielen und wie man richtig singen lernt.

Was meinst du mit „richtig singen“ lernen?

Am Anfang hat die Irene gesagt, als wir sie kennengelernt haben, dass wir jetzt Geige spielen oder Cello. Und dann hat sie uns singen gelernt und Geige spielen, und die Lieder auf der Geige zu spielen, ja.

In dein Musikheft hast du viele Sachen gemalt. Kannst du mir ein Bild zeigen, das dir besonders gut gefällt und erklären, was du gemalt hast?

Da habe ich gemalt, dass man leicht spielt, dass man leicht spielen lernt. Die Irene hat gesagt wir sollen ein Bild malen mit Bäume und man hat auch noch eine Straße zeichnen gekonnt. Das gefällt mir gut. Dass man leicht spielen lernt, also z.B. Bruder Jakob, also dass wir das leicht spielen lernen.

Die Irene erzählt euch auch oft Geschichten, was erzählt sie euch da und was ist daran besonders?

Sie erzählt uns Geschichten, dass wir Geige spielen lernen und wie man Geige spielen lernt.

**Die Irene sagt oft „der Wecker im Bauch“, das hast du auch gezeichnet.
Was meint sie damit?**

Dass wir Geige spielen lernen und wir einen Wecker im Bauch haben. Der Wecker ist dann das Musikzimmer und der Wecker gibt die Melodie.

Interview mit Kind 4, durchgeführt am 07.06.2017

Wie gefällt es dir bei den Chilis?

Gut.

Was gefällt dir besonders gut?

Wenn die Irene ganz coole Lieder aussucht und wir sie mit der Geige spielen. Und wenn die Irene sagt wir müssen an die Sprossenwand denken und das ist auch ganz cool.

Was ist die Sprossenwand?

Da kann man sich besser konzentrieren. Sie ist für die Stimme und für die Ohren.

Welches Instrument spielst du?

Geige.

Wolltest du das schon mal lernen?

Ja.

Was hast du bis jetzt bei der Irene schon alles gelernt?

Wie man den Bogen hält und dass man die Geige nicht schief hält. Dann kann man nicht schöne Lieder spielen und da kann man auch nicht spielen.

Was macht ihr mit der Irene alles, außer Geige spielen?

Singen.

In dein Musikheft hast du viele Sachen gemalt. Kannst du mir ein Bild zeigen, das dir besonders gut gefällt und erklären, was du gemalt hast?

(zeigt verschiedene Bilder, als 3. Eine Rutschbahn) Da gehen wir auf die Plose und rutschen bei der Rutschbahn hinunter. Die Rutsche brauche ich Geige zu spielen. Wenn ich das denke, hilft es mir Geige zu spielen.

Interview mit Kind 5, durchgeführt am 07.06.2017

Wie gefällt es dir bei den Chilis?

Gut!

Was gefällt dir besonders gut?

Ja, die Musik.

Welches Instrument spielst du?

Geige.

Wie gefällt dir Geige spielen?

Gut.

Was hast du bis jetzt bei der Irene schon alles gelernt?

Lieder, zuhören, Geige spielen und nicht alleine spielen.

In dein Musikheft hast du viele Sachen gemalt. Kannst du mir ein Bild zeigen, das dir besonders gut gefällt und erklären, was du gemalt hast?

Farben habe ich gemalt und einen Bogen.

Der ist ja ganz bunt, warum ist er so bunt?

Weil da drinnen Musik ist.

Wie kann denn die Musik vom Bogen herauskommen?

Mit singen.

Was ist wenn du nicht singst?

Dann bleibt sie stecken, in den Achseln.

Interview mit Kind 6, durchgeführt am 07.06.2017

Wie gefällt es dir bei den Chilis?

Mir gefällt es ganz gut. Es ist ganz lustig mit der Irene Sachen zu machen, neue Sachen zu lernen. Dann machen wir oft das „Jimba Jimba“ und das gefällt mir ganz gut.

Welches Instrument spielst du?

Geige spiel ich! Mir gefällt es ganz toll, es ist ganz „fein“.

Was hast du bis jetzt bei der Irene schon alles gelernt?

Ich habe gelernt, dass man den Bogen richtig halten muss. Man muss schauen, dass der Bogen keinen Blödsinn macht.

Hat der Bogen schon mal einen Blödsinn gemacht?

Nein, hat er noch nie! Ich schaue immer auf meinen Bogen, ich passe auf! Mir gefällt es bei der Irene ganz gut und sie lernt und immer neue Sachen. Zum Beispiel verschiedene Lieder oder Bruder Jakob traurig oder nett, so lustig spielen. Und mir gefällt es mit Bruder Jakob, wenn es so lustig ist.

In dein Musikheft hast du viele Sachen gemalt. Kannst du mir ein Bild zeigen, das dir besonders gut gefällt und erklären, was du gemalt hast?

Ja da habe ich das gemacht. Das ist eine Hutsche, da wo man immer schaukelt, so wie beim „Wiegele“. Und da ist das Pferd, was bei der Rutschbahn hinunterrutscht. Und hier bin ich in meinem Zimmer, da wo ich ein riesen Ohr habe.

Da steht ja „mein Musikzimmer“. Was machst du da?

Da lerne ich.

Und für was ist das große Ohr?

Damit ich gut höre, sonst spiele ich falsch und spiele einen Blödsinn. Wenn ich ein großes Ohr hab, dann höre ich gut, dann kann ich auch richtig spielen.

Kann nicht die Irene für euch hören?

Nein, weil mein Bogen hört nicht auf die Irene. Er hört nur auf die Lehrerinnen oder Lehrer. Das bin ich für meinen Bogen! Ich bin von meiner Geige der Lehrer.

Die Irene erzählt euch auch oft Geschichten, was erzählt sie euch da und was hat das mit der Musik zu tun?

Da muss man kontrollieren, schauen, fest denken, richtig spielen, die richtigen Noten spielen auf der Bühne.

Was ist denn auf diesem Bild?

Da ist so ein Männchen im Bauch, welches singt. Das Männchen singt leise und ich singe laut. Und da sind die Noten (zeigt Wellen, die vom Mund weggehen). Und dann singe ich, die Ohren müssen zuhören, sonst lernt die Geige und der Bogen nichts.

Interview mit Kind 7, durchgeführt am 07.06.2017

Wie gefällt es dir bei den Chilis?

Gut!

Was gefällt dir besonders gut?

Eigentlich alles!

Welches Instrument spielst du?

Geige.

Wie gefällt dir Geige spielen?

Gut.

Was hast du bis jetzt bei der Irene schon alles gelernt?

Jimba... (Denkt nach) Ich weiß es nicht mehr ganz genau (lacht).

Was ist beim Geige spielen ganz wichtig?

Dass ich mitsinge.

In dein Musikheft hast du viele Sachen gemalt. Kannst du mir ein Bild zeigen, das dir besonders gut gefällt und erklären, was du gemalt hast?

Da habe ich mich mit einem Wecker im Bauch gemalt.

Hast du beim Geige spielen sonst auch noch etwas im Bauch?

Das Musikzimmer. Da ist ein riesen Ohr, eine Rutsche, eine Sprossenwand.

Für was brauchst du das riesen Ohr?

Dass ich gut höre. Ich höre zu, was ich spiele. Meine Ohren hören selbst, was ich spiele.

Die Irene erzählt euch auch oft Geschichten, welche hat dir am besten gefallen?

Als wir vom Hubschrauber kopfüber in den Teich fallen sollten, ich und alle.

Interview mit Kind 8, durchgeführt am 07.06.2017

Wie gefällt es dir bei den Chilis?

Mir gefällt es vor dem Publikum zu spielen, da fühle ich mich besonders.

Spielst du auch ein Instrument?

Nein, weil im Winter gehe ich Skikurs und Schwimmkurs.

Aber spielst du nicht Geige?

Zu Hause nicht viel.

Ja aber in der Schule oder? Also spielst du ja ein Instrument?

Ja, aber ich dachte ein anderes Instrument.

Was gefällt dir besonders gut bei der Irene?

Singen, hüpfen, tanzen und dirigieren.

Was hast du bis jetzt bei der Irene schon alles gelernt?

Am Anfang dachte ich Musik ist nichts. Für die Irene kann Musik vieles sein. Jetzt ist Musik für mich vieles. Vor allem singen. Für mich ist singen eine Freude. Mir gefällt singen sehr gut. Zu Hause erfinde ich immer Lieder.

In dein Musikheft hast du viele Sachen gemalt. Kannst du mir ein Bild zeigen, das dir besonders gut gefällt und erklären, was du gemalt hast?

Da ist ein Mädchen im Bauch, die spielt. Das ist aber nicht mein Lieblingsbild.

Was ist dein Lieblingsbild?

Das hier. Da ist ein Mädchen mit einem Wecker im Bauch. Ich weiß nicht mehr was das bedeutet. Mir gefällt auch dieses Bild, wo ich in den Vahrner See mit dem Kopf voraus hineinspringe.

Wieso geht ihr während der Musikstunde zum Vahrner See?

Da können wir verschiedene Sachen machen. Zum Beispiel „uuuuuuuu“ (macht ein Glissando). Die Irene erzählt uns diese Sachen mit Freude. Hier habe ich noch ein Bild gemalt. Ein Mädchen mit den Ohren bis zum anderen Ende der Welt.

Warum sind sie so groß?

Um zu hören.

Warum hast du diese Sachen während der Musikstunde gemalt?

Es bedeutet.. Ich erinnere mich nur daran, dass die Irene gesagt hat, dass wir in uns ein Zimmer haben und eine Bühne. Dann habe ich das gezeichnet. Im Bauch war ein Mädchen und wenn wir mit dem Bogen gespielt haben, ist die Musik vom Bauch in unseren Arm und heraus. So „Brrrrrrrrr“. (blättert weiter) Hier rutscht ein Pferd von der Rutsche. Das ist wie bei der Stimme „aaaaaaaa“ (Glissando nach unten).

Interview mit Kind 9, durchgeführt am 07.06.2017

Wie gefällt es dir bei den Chilis?

Gut.

Was gefällt dir besonders gut?

Die Irene, dass sie immer so lustig ist.

Welches Instrument spielst du?

Cello.

Was gefällt dir beim Cello am besten?

Einfach nur Lieder zu spielen.

Was hast du bis jetzt bei der Irene schon alles gelernt?

Ich habe coole Lieder gelernt und das Spielen natürlich und solche Sachen.

Hast du mit der Irene auch noch was anderes gemacht außer Cello spielen?

Ja, gesungen.

In dein Musikheft hast du viele Sachen gemalt. Kannst du mir ein Bild zeigen, das dir besonders gut gefällt und erklären, was du gemalt hast?

Ich habe da die Irene und mich gemalt. Wir spielen da gerade.

Was ist das bei dir im Bauch?

Der Wecker, der klingelt.

Brauchst du den für Musik? Für was?

Ja. Ich weiß nicht mehr genau für was.

Du hast gesagt die Irene erzählt euch auch oft Geschichten, für was braucht ihr diese?

Damit wir einfach verstehen, was Musik ist. Das hilft mir auch beim Cello spielen.

Interview mit Kind 10, durchgeführt am 07.06.2017

Wie gefällt es dir bei den Chilis?

Mir gefällt, dass jeder frei spielen, tanzen kann. Auch wenn die Irene etwas sagt zu machen, ist es nicht etwas, wo man sich Sorgen machen muss. Weil wir können trotzdem Fragen stellen, also wir machen alles interessante, neue Sachen.

Spielst du auch ein Instrument?

Ja Geige.

Was hast du bis jetzt bei der Irene schon alles gelernt?

Wir haben lustige Lieder gelernt, wie Jimba, „il ballo del popo“ und andere Lieder. Wir haben auch getanzt und uns bewegt. Ja alles haben wir gemacht.

In dein Musikheft hast du viele Sachen gemalt. Kannst du mir ein Bild zeigen, das dir besonders gut gefällt und erklären, was du gemalt hast?

Das bin ich. Ich habe mich in meinem Zimmer gemalt und ich mache Musik. Und hier sieht man die Musik. Ich wollte große Noten machen, aber ich bevorzuge Striche wie Musik.

Auf diesem Bild habe ich einen Regenbogen gemalt. Was die Irene gesagt hat, weiß ich nicht mehr. Sie hat nur gesagt wir sollen einen Regenbogen malen, das haben wir dann.

Hier habe ich einen goldenen See gemalt.

Ich habe normalerweise in der Musikstunde nicht gemalt. Was hat das mit Musik zu tun?

Etwas anderes lebendig machen, was wir noch nie ausprobiert haben. Neue Gefühle entdecken.

Eidesstattliche Erklärung

Dichiarazione	Erklärung	Declarazion
<p>Il/la sottoscritto/a,</p> <p>dichiara sotto la propria responsabilità ai sensi dell'articolo 47 del D.P.R. 445/2000 di aver elaborato la presente relazione</p> <p>autonomamente. I pensieri e le formulazioni riprese da fonti non proprie sono debitamente evidenziati.</p> <p>Il presente lavoro, in forma uguale o simile, non è stato fino ad ora presentato né dal/la sottoscritto/a né da altri in occasione di altro esame nonché pubblicato. Si attesta inoltre che è stato effettuato il controllo attraverso un software anti-plagio.</p> <p>Il/la sottoscritto/a è consapevole delle sanzioni penali (art. 76, DPR Nr. 445/2000), civili e disciplinari che una falsa dichiarazione può comportare.</p>	<p>Die/Der unterfertigte Hannah Leitner</p> <p>erklärt unter persönlicher Verantwortung gemäß Artikel 47 des D.P.R. 445/2000, die gegenständliche Arbeit</p> <p>"Der Wecker im Bauch"</p> <p>eigenständig verfasst zu haben. Die aus anderen Quellen übernommenen Inhalte und Formulierungen sind entsprechend gekennzeichnet.</p> <p>Eine gleiche beziehungsweise ähnliche Arbeit wurde bisher weder vom/von der Unterfertigten noch einer/m anderen im Rahmen einer Prüfung vorgelegt noch veröffentlicht. Die Arbeit wurde mit Plagiatsoftware geprüft.</p> <p>Die/Der Unterfertigte ist sich der strafrechtlichen (Art. 76, DPR Nr. 445/2000), der zivil- und disziplinarrechtlichen Folgen einer Falscherklärung bewusst.</p>	<p>L/la sotescrit/a</p> <p>declareia sot a sia responsabelté aldò dl articul 47 dl D.P.R. Nr. 445/2000 che al/ala à scrit chesta relazion</p> <p>da soula. I pensiers y les formulazions souran- touc diretamente o indiretamente fora da fontanes forestes é da conesce.</p> <p>L laour ne ti é fina sen nia vegnù metù dant a n'otra comiscion d'ejam no dal/a sotescrit/a, no da zacai d'autri y ne é gnanca ciamò vegnù publiché, no te chesta medema forma, no te na forma analoga. La tesi é gnüda controlada tres le software cuntra le plaghiat.</p> <p>L/la sotescrit/a sà che na declarazion fauza arà consequenzes legales (articul 76 dl D.P.R. Nr. 445/2000) y disciplinares.</p>
<p>Data _____</p> <p style="text-align: center;">Firma dello/a studente</p>	<p>04/05/2018 Datum</p> <p style="text-align: center;"><i>Hannah Leitner</i> Unterschrift der/des Studierenden</p>	<p>Data _____</p> <p style="text-align: center;">Sotescrizion dl/dla student/a</p>