

Zum Nacherfinden.
Materialien zur Vermittlung musikpädagogischer Inhalte

Montessori-Pädagogik in der Musiklehrer*innenbildung?!

Musikdidaktische Betrachtungen eines Seminarkonzepts
samt Materialsammlung

Susanne Dreßler^{1,*}

¹ Europa-Universität Flensburg

* Kontakt: Europa-Universität Flensburg,
Institut für Ästhetisch-Kulturelle Bildung,
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
susanne.dressler@uni-flensburg.de

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt ein an Grundprinzipien der Montessori-Pädagogik angelehntes Seminarkonzept der Musiklehrer*innenbildung für den Primarbereich vor. Dafür werden die Besonderheiten der Montessoriglocken und ihre Einsatzmöglichkeiten für musikalisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Produktionsprozesse thematisiert, denn die Potenziale für das Experimentieren mit und Erfinden von Musik mit Montessoriglocken sind bislang in Lehr-Lernmaterialien nicht ausgeführt worden. Vielmehr standen Aspekte der Musiktheorie im Vordergrund (Wilms, 2010).

Schlagwörter: Montessori-Pädagogik, Experimentieren mit Musik, Grundschule, Lehrer*innenbildung, Lernwerkstatt, musikalische Aneignung



1 Einleitung

In diesem Beitrag wird Material für Lehrveranstaltungen im Rahmen der Musiklehrer*innenbildung an Hochschulen vorgestellt. Es wurde von der Verfasserin für die Hochschullehre an der Europa-Universität Flensburg (EUF) entwickelt. Es erweitert den Einsatz der Montessoriglocken über die bisher geläufigen Möglichkeiten zur Musiktheorie (vgl. Wilms, 2010) hinaus, indem es Ansätze zum Experimentieren mit Klängen und Erfinden von Musik präsentiert. In Anlehnung an die von der Verfasserin entfalteten Perspektiven des Zeigens von Stellvertreterobjekten in musikpädagogischen Handlungen (vgl. Dreßler, 2014) verdeutlicht das vorliegende Material Einsatzmöglichkeiten, wie eine Vertiefung der *ästhetisch-klanglichen* sowie der *musizierpraktischen Perspektive* des Glockeninstrumentariums in Lehr-Lernsituationen gelingen kann (Dreßler, 2014, S. 43).¹

Das Material ist geeignet, um bei Lernenden musikalische Aneignungsprozesse zu evozieren, die ihren Ausgangspunkt bei musikalisch faszinierendem oder irritierendem Klangmaterial nehmen (vgl. Dreßler, 2021) und eine ästhetische Wahrnehmungshaltung fördern. Das zu den Montessoriglocken entwickelte Material ist selbst nach den Grundprinzipien der Montessori-Pädagogik erstellt worden und veranschaulicht diese dadurch auf einer Metaebene. Darüber hinaus steht es exemplarisch für eine Form des offenen Stationenmodells² im Fach Musik (Munser-Kiefer, 2014, S. 367).

2 Didaktischer Kommentar

Das hier präsentierte Montessoriglockenmaterial kann in der Musiklehrer*innenbildung an Hochschulen sowie an Grund- (und ggf. weiterführenden) Schulen eingesetzt werden. Es wurde für die Hochschullehre konzipiert und folgte hierbei den Prinzipien der Pädagogik nach Maria Montessori sowie den theoretischen Bezügen von Lernwerkstattarbeit als Prinzip und einem Verständnis von musikalischen Aneignungsprozessen, die bildend sind (vgl. Kap. 4). Darüber hinaus eignet es sich auch für den Einsatz in der Grundschule; allerdings wären dafür einige Anpassungen (sprachlich, material) vorzunehmen. Im Folgenden werden zunächst die Einsatzmöglichkeiten reflektiert.

2.1 Der Einsatz in Lehrangeboten der Musiklehrer*innenbildung an der EUF

2.1.1 In der Lernwerkstatt Musik

In der Flensburger Lernwerkstatt Musik kam das Material im Rahmen eines 120-minütigen Workshops zum Einsatz. Die Teilnehmenden waren freiwillig anwesend und entsprechend neugierig auf die Inhalte. Es handelte sich um Studierende quer durch die Teilstudiengänge Musik, also sowohl aus dem polyvalenten Bachelor- als auch aus den lehramtsbezogenen Masterstudiengängen für Grund- und Sekundarschule.

¹ Mit Stellvertreterobjekten ist gemeint, dass „Dinge stellvertretend für ein anderes stehen. Sie sind Vermittler-Dinge in Bildungsprozessen [...]. Sie stehen entweder stellvertretend für Musikinstrumente in ihrer Ganzheit oder stellvertretend für bestimmte Einzelperspektiven“. Demgemäß entfaltet die Verfasserin fünf Perspektiven, die Stellvertreterobjekte fokussieren können, nämlich: (1) die physikalisch-naturwissenschaftliche Perspektive (z.B. Tonerzeugung), (2) die handwerklich-bauliche (z.B. Bauweise), (3) die spieltechnische (z.B. Spielweise), (4) die musizierpraktische (z.B. musizierendes Zusammenspiel) und (5) die ästhetisch-klangliche (z.B. Klangqualität, -vielfalt, -faszination) Perspektive.

² „Beim *offenen Stationenmodell* sind Reihenfolge und Zeit frei wählbar sowie alle Aufgabentypen [...] denkbar. Offene Stationenmodelle können räumlich unterschiedlich organisiert sein: Beim *Stationenlauf* verteilen sich die Lerneinheiten im Klassenraum und die Schüler arbeiten in der Regel direkt an der Station“ (Munser-Kiefer, 2014, S. 367).

Im Vorfeld des Workshops wurden die Räumlichkeiten entsprechend einer vorbereiteten Lernumgebung nach Montessori (vgl. Kap. 4.1) gestaltet. Die verschiedenen Stationen wurden für einen Stationenlauf angelegt und entsprechend ausgestattet (Stuhlkreis, Arbeitstisch, „lebendiges Instrument“).

Im Workshop stand die Selbsterfahrung gemäß der Lernwerkstattarbeit als Prinzip (vgl. Kap. 4.3) im Vordergrund. Die teilnehmenden Studierenden waren hierbei in der



Rolle der Lernenden und durchliefen die verschiedenen Stationen vollumfänglich. Im Anschluss an jede Praxisphase der Station gab es Gelegenheit für Reflexionen: Dabei wurden die methodischen Grundpositionen der Montessori-Pädagogik am konkreten Beispiel erörtert und weiterführende Überlegungen für die Umsetzung in der Schule angestellt. Im Anschluss an den Workshop erhielten die teilnehmenden Studierenden ein Handout mit den wesentlichen Informationen. Das Material selbst steht allen Studierenden in der Lernwerkstatt Musik der EUF zur freien Benutzung zur Verfügung.



2.1.2 In Lehrveranstaltungen der Lehramtsbildung für Grundschule Musik

Die Teilnehmer*innen dieser Lehrveranstaltung sind allesamt Masterstudierende für das Lehramt an Grundschulen. Die Seminareinheit wurde sowohl im Rahmen des Begleitseminars zum Praxissemester durchgeführt als auch in der Lehrveranstaltung „Musik und Vermittlung an Grundschulen“.



In beiden Lehreinheiten stehen i.S. einer ergänzenden Rahmung die Verzahnung mit wissenschaftlicher Literatur zum Themenfeld „Mit Musik experimentieren“ und „Über Musik sprechen“ sowie die Anbindung an die Fachanforderungen Musik im Vordergrund. Die Seminareinheit fokussiert also deutlich mehr den Transfer in die Grundschule und die damit verbundenen Chancen und Grenzen ihres schulischen Einsatzes, wie etwa die Auswahl der Stationen, Umgang mit begrenzten Räumlichkeiten, Umgang mit Lautstärke und Gruppengröße, kindgemäße Aufbereitung der Arbeitsmaterialien u.a.m.

2.2 Einsatzmöglichkeiten an der Grundschule

Vielfältige Umgangsweisen mit Musik

Die Montessoriglocken und das hier präsentierte Material können auch im Musikunterricht in der Grundschule eingesetzt werden. Einige Studierende, die auch Teilnehmer*innen der Flensburger Lehrveranstaltungen waren, haben dies in ihren Praktika erprobt. Für den Grundschuleinsatz sollte das Material jedoch angepasst werden, beispielsweise sprachlich, aber auch in der Aufbereitung als laminierte Kärtchen.

Bezugnehmend auf die Kompetenzbeschreibung im Fach Musik für die Grundschule in Schleswig-Holstein fokussiert das Material sowohl den Kompetenzbereich „Musik gestalten“ mit dem Handlungsfeld „Aktion“, insbesondere „Musik mit Instrumenten gestalten“ sowie „Musik erfinden und arrangieren“, als auch den Kompetenzbereich „Musik erschließen“ mit den Handlungsfeldern „Rezeption“ und „Reflexion“ (MBWK, 2018, S. 13; s. Abb. 1 auf der folgenden Seite).

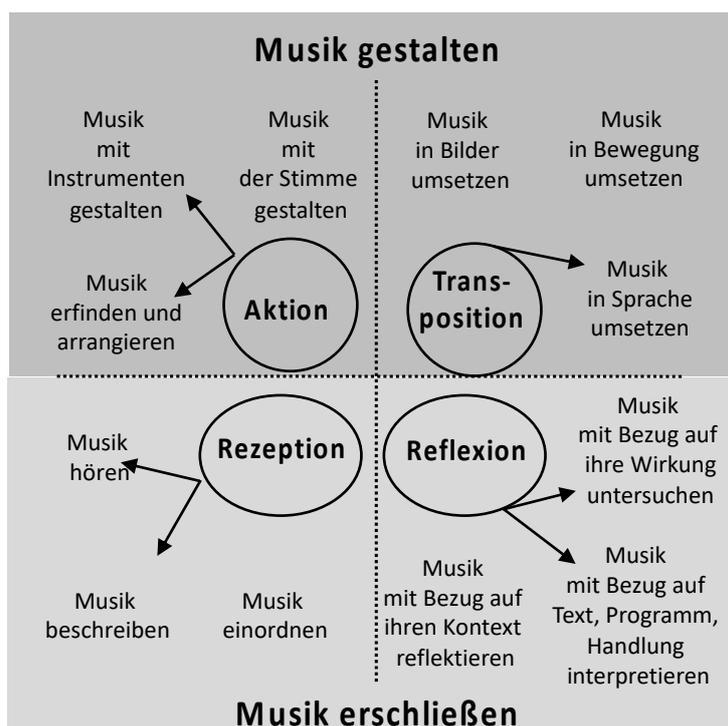


Abbildung 1: Kompetenzquadrat aus Fachanforderungen Musik für die Grundschule (Markierungen: S.D.)

Die entwickelten fünf Stationen können entweder an einem Montessori-Projekttag alleamt durchlaufen werden, oder aber es können einzelne Stationen als ein Schwerpunkt ausgewählt werden. Hierfür eignen sich die Stationen 1 und 2 für den Bereich „Musik erfinden“ sowie „Musik hören“, „Musik beschreiben“ und „Musik untersuchen“. Die Station 3 fokussiert Aspekte von Musiktheorie („Musik einordnen“), und die Stationen 4 und 5 initiieren das gemeinsame Musizieren („Musik gestalten“) sowie nochmals das „Musik erfinden“. Weil die Glocken handlich sind, sind auch bewegungsorientierte Übungen denkbar.

Die mit den Aufgabenstellungen initiierten Prozesse sind musikalisch bildend.³ Möglichkeiten der Selbstkontrolle, Auswahl und Freiheit machen die Lernenden gemäß Maria Montessori zu „Lehr- und Baumeistern ihrer selbst“, insofern sie „selbsttätig [...] Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erwerben“ (Rolle, 1999, S. 157). Darüber hinaus ermöglicht das Material eine Vielzahl an innerer Differenzierung⁴ und Individualisierung, wovon hier nur eine kleine Auswahl nachfolgend präsentiert werden kann.

³ Zum Verständnis von musikalischer Bildung sei u.a. auf Jürgen Vogt (2014, S. 55–56) verwiesen. Für den Bildungsbegriff sei Christian Rolle (1999, S. 157) angeführt, wonach unter *Bildung* der „selbsttätige, riskante und unabschließbare Prozeß der Erfahrung, in dem Menschen in Interaktionen mit anderen veränderte Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erwerben“, verstanden wird.

⁴ Möglichkeiten der inneren Differenzierung können nach Schorch (2007, S. 186–187) sein: *quantitative Differenzierung* (d.i. die Differenzierung nach Aufgabenumfang), *qualitative Differenzierung* (also nach Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad), *methodische Differenzierung* (u.a. nach dem Grad der Lehrer*innenhilfe) sowie *mediale Differenzierung* (Differenzierung nach Abstraktionsgrad der Unterrichtsmittel). Alle diese Formen werden in den hier entwickelten Übungen unterschiedlich berücksichtigt, sodass die Lernenden gemäß ihrer Voraussetzungen individuell gefördert werden können.

3 Das Material

Das hier vorgestellte Material gibt Impulse zu Einsatzmöglichkeiten des Instrumentariums der Montessoriglocken (s. Abb. 2).



Ein vollständiger großer Glockensatz besteht aus zwei identischen chromatischen Tonsätzen von c' bis c'' mit insgesamt 26 Glocken. Optisch unterscheiden sich die beiden Tonsätze lediglich hinsichtlich der Farbe der Holzsockel: Es gibt einen braunen sowie einen weiß-schwarzen Glockensatz. Jede Glocke ist klingend demnach zweimal vorhanden. Darüber hinaus sind die Glocken in ihrem weiteren Äußeren vollkommen identisch.

Abbildung 2: Montessoriglocken

Orientiert an der Methode des Stationenlernens werden in diesem Beitrag Vorschläge für fünf Stationen zum Einsatz der Montessoriglocken gemacht. Jede Station initiiert unterschiedliche musikalische Aneignungsprozesse bei den Lernenden.

Dafür werden konkrete ausformulierte Anweisungen sowie ergänzende Materialien dargelegt (s. Online-Supplement).⁵ Die fünf Stationen werden – auch in Passung zu den einzelnen Bereichen der Handlungsfelder der Fachanforderungen Musik für die Grundschule in Schleswig-Holstein (s.o.) – wie folgt entwickelt und benannt:

- (1) Klängen nachspüren & Klänge gestalten
- (2) Klänge beschreiben
- (3) Tonhöhen sortieren und benennen
- (4) Musizieren und Dirigieren
- (5) Klanggeschichten erfinden

Für jede Station gibt es mehrere Übungen unterschiedlicher Komplexitätsgrade. Die Lernenden können – je nach Gestaltung der Einheit – selbstständig nach ihren Interessen wählen oder werden von der Lehrkraft durch die Übungen geführt. Darüber hinaus sind die Übungen der Stationen an unterschiedliche Sozialformen und Arbeitsorte gebunden. Dies wird durch Symbole auf den Anweisungskarten deutlich gemacht.⁶



... das heißt: im Stuhlkreis bzw. im Stehkreis
(meist als Gruppenübung)



... das heißt: am Tisch
(meist als Einzel- oder Partnerübung)



... das heißt: am „lebendigen Instrument“⁷
(als Partner- oder Gruppenübung)

⁵ Wenngleich die Anweisungen bereits kindgemäß aufbereitet sind, müssten sie für den jeweils konkreten Grundschuleinsatz ggf. sprachlich und grafisch angepasst werden.

⁶ Gleichwohl können die meisten Übungen variable Sozialformen annehmen, es kann also flexibel differenziert werden.

⁷ Für das „lebendige Instrument“ wird eine Notenzeile mit Krepp-Klebeband auf den Fußboden des Raumes geklebt, möglichst über die gesamte Raumbreite. Die Lernenden können entweder entsprechend große Notenköpfe auf der Notenzeile anbringen oder sich selbst auf die entsprechende Notenposition stellen. Beim gemeinsamen Musizieren bilden sie zusammen das „lebendige Instrument“.

Das Material zielt vorrangig darauf ab, bei den Lernenden eine ästhetische Wahrnehmungshaltung zu fördern, wie sie für Zugänge zum Experimentieren mit Musik angestrebt wird,

„[...] in denen sich ein zweckfreier Gebrauch der Sinne mit einer sensiblen und offenen Haltung verbindet, bei der vorschnelle Bedeutungszuweisungen und Wertungen vermieden werden und stattdessen eine konzentrierte Distanz zum musikalischen Geschehen aufgebaut wird, die es erlaubt, den formalen Qualitäten und Implikationen der jeweiligen Klagsituation sinnlich nachzuspüren“ (Handsick, 2015, S. 182).

Demnach werden die vorgeschlagenen Übungen in solche wahrnehmungsfördernden Situationen eingebunden.

Weiteres Material und Hinweise

Für die Umsetzung wird ein ausreichend großer Raum benötigt, alternativ mehrere kleinere Räume. Die Räumlichkeiten sind gemäß den Anforderungen der Stationen vorzubereiten mit Stuhlkreis, Arbeitsbereichen am Tisch, dem „lebendigen Instrument“ am Fußboden. Es empfiehlt sich, die Montessoriglocken mit dem entsprechenden Notennamen zu versehen (z.B. mit einem Klebepunkt unter dem Holzfuß). Das erleichtert der Lehrkraft das Vorbereiten und Zuordnen zu den einzelnen Stationen.

Für die Übungen der Station 2 müssen Begriffskärtchen mit einer Vielzahl an Adjektiven sowie freie Kärtchen vorbereitet werden (s. Online-Supplement). Die Übungen zu den Stationen 3 und 4 enthalten ergänzendes Material wie Notenkarten (s. Online-Supplement) sowie Möglichkeiten der Selbstkontrolle gemäß den Montessori-Prinzipien (z.B. Auflösung auf der Rückseite der Notenkarten). Für die Übungen am „lebendigen Instrument“ braucht man bewegliche Notenköpfe in angemessener Größe (z.B. farbiger Schaumgummi) sowie vorbereitete Notenschnipsel von Kinderliedern (z.B. „Bruder Jakob“). Die Station 5 bezieht geeignete Bilder- bzw. Kinderbücher zum Verklänglichen ein (z.B. *Die große Wörterfabrik* [De Lestrade & Decampo, 2010] oder die Kinderbücher von Antje Damm, z.B. *Der Besuch* [2015]).

4 Theoretischer Hintergrund

4.1 Theoretische Fundierung zur Pädagogik Maria Montessoris

Maria Montessori (1870–1952) war eine Vorreiterin für eine kindgemäße Pädagogik, die das Kind als „Lehr- und Baumeister seiner selbst“ betrachtet (Waldschmidt, 2010, S. 43). Als Ärztin und Pädagogin beobachtete sie die ihr anvertrauten Kinder⁸ genau und entfaltete darauf basierend ihre pädagogische Theorie.

Von besonderer Relevanz für den vorliegenden Kontext sind ihre Betrachtungen zur kindlichen Entwicklung und die daraus resultierenden methodischen Grundpositionen. Aus ihren Beobachtungen leitete Maria Montessori ab, dass jedes Kind *sensible Phasen* durchläuft, in denen bestimmte Aspekte besonders gut gelernt werden können (Waldschmidt, 2010, S. 45–49). Sie beschreibt die *Polarisation der Aufmerksamkeit*, d.h. die Fähigkeit der Kinder, sich in eine Sache, die sie fasziniert, vollständig zu versenken (Waldschmidt, 2010, S. 50–51). Diese Intensität der Konzentration braucht zwei Voraussetzungen: eine angemessene Auswahl an Lerngegenständen, die in eine *vorbereitete Lernumgebung von progressivem Interesse*⁹ eingebunden sind. Zudem müssen sich die Kinder auf die Sache einlassen (können) (ebd.). Grundlage dafür ist *der absorbierende Geist* der Kinder, wonach Kinder ihre Umwelt über Sinneseindrücke wahrnehmen, die sie gleich einem Schwamm aufsaugen (Waldschmidt, 2010, S. 43–45).

⁸ 1907 eröffnete Maria Montessori in Rom ein Kinderhaus (Casa dei Bambini). Hier beobachtete sie die Kinder und entfaltete u.a. das Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit (Heimlich, 2015, S. 116).

⁹ „Die Umgebung muß den Neigungen und dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechen, es herausfordern und einen weiterführenden Lernprozess bewirken.“ (Waldschmidt, 2010, S. 98)

Montessori fordert eine „*neue Welt*“ durch eine „*neue Erziehung*“ (Waldschmidt, 2010, S. 71) und überantwortet den Erwachsenen die Aufgabe, ihre Rolle in der Erziehung zu überdenken und neu zu gestalten (Waldschmidt, 2010, S. 55). Dem Leitspruch „*Hilf mir, es selbst zu tun*“ folgend, sollen sich die *Lehrenden nunmehr als Lernbegleiter*innen* verstehen, die den Lernprozess ihrer Schüler*innen initiieren, organisieren und beobachtend begleiten.¹⁰ Dazu gehören auch die Vorbereitung und Gestaltung einer kindgemäßen Lernumgebung.

„Wenn wir von ‚Umgebung‘ sprechen, so verstehen wir darunter die Gesamtheit all der Dinge, die das Kind frei in ihr auswählen und so lange nutzen kann, wie es will, also gemäß seinen Neigungen und seinem Bedürfnis nach Tätigkeit“ (Montessori, 1977, S 72, zit. n. Heimlich, 2015, S. 118).

Diese *vorbereitete Umgebung* (Waldschmidt, 2010, S. 57) ermöglicht, dass die Lernmaterialien für die Schüler*innen erreichbar und nachvollziehbar geordnet sind. Sie sollte „von progressiven Interessen“ gestaltet sein, interessante Aktivitätsmomente enthalten, freie Wahl und Bewegung sowie Kontinuität des Lernprozesses ermöglichen (Waldschmidt, 2010, S. 98). Zudem fordert Montessori *Freiheit und Altersmischung*. Freiheit meint hier einerseits das Prinzip der Freiarbeit. Darüber hinaus bedeutet Freiheit aber auch, dass die Lernmaterialien eine selbstständige Fehlerkontrolle enthalten, sodass die Schüler*innen wirklich frei in der Bearbeitung sind. Altersmischung erachtet Montessori als optimal für das kooperative Arbeiten der Kinder (Waldschmidt, 2010, S. 60ff.).

Alle Montessori-Materialien¹¹ sind nach bestimmten Kriterien gestaltet: (a) Sie isolieren eine bestimmte Schwierigkeit, (b) sie ermöglichen eigenständige Fehlerkontrolle, (c) sie sind ansprechend gestaltet und haben dadurch einen hohen Aufforderungscharakter, (d) sie aktivieren die Kinder, und (e) sie sind nur in begrenztem Umfang vorhanden, sodass sich die Lernenden ganz auf den jeweiligen Gegenstand einlassen (Heimlich, 2015, S. 118–119). Auf die Montessoriglocken gewendet heißt das: Sie isolieren das Phänomen der Tonhöhenunterschiede, indem sie äußerlich identisch aussehen und nur durch das Hören unterschieden werden können. Indem man auf der Fußunterseite der Glocken bspw. den Notennamen mit einem Klebepunkt aufbringt, ist eine selbstständige Fehlerkontrolle möglich. Sie sind ästhetisch ansprechend, weil sie hochwertig gestaltet und (nicht nur) für Kinderhände gut zu greifen sind. Ihr zarter Klang ist aktivierend genauso wie die Faszination der Tonhöhenunterschiede bei gleichem Äußeren. In der Regel verfügt eine Institution (Schule, Musikschule, Hochschule) über einen Glockensatz bestehend aus 26 Glocken, sodass jede Tonhöhe nur zweimal vorhanden ist. Dazu gibt es Ergänzungsmaterial und -mobiliar.

Das entwickelte und hier vorgestellte Material vertieft die Prinzipien der Montessori-Pädagogik insofern, als dass pro Station eine bestimmte Umgangsweise mit Musik fokussiert wird. Eine anregende und auffordernde Gestaltung der Handlungsimpulse aktiviert die Lernenden. Wenngleich das Lernangebot an jeder Lernstation begrenzt ist, ermöglicht es dennoch Wahlfreiheit sowie kooperatives Arbeiten an den Stationen. Zudem unterstützt das Material das Versenken in die Aufgabe und adressiert die Lernenden als „Lehr- und Baumeister ihrer selbst“. Die Einbindung in die Formate der Hochschullehre erfolgte unter Beachtung jener zentralen Aspekte der vorbereiteten Umgebung, der veränderten Lehrer*innenrolle, der Wahl- und Bewegungsfreiheit und der Selbsttätigkeit. Die entwickelten Stationen bilden eine Lernumgebung von progressivem Interesse, sowohl chronologisch als auch der Wahl- und Bewegungsfreiheit folgend.

¹⁰ „Sie vergleicht den Erwachsenen mit einem Diener, das Kind mit dem Herrn [...], denn unsere Aufgabe ist es, ‚dem Kind dazu zu verhelfen, von sich aus zu handeln, zu wollen und zu denken‘“ (Waldschmidt, 2010, S. 55).

¹¹ Besonders bekannt und verbreitet sind die Sinnesmaterialien sowie die Sprach- und Mathematikmaterialien. Zur Materialvielfalt siehe auch: <https://www.nienhuis.com/de/de/>; Zugriff am 09.04.2021.

4.2 Musikalische Aneignungsprozesse beim Experimentieren mit Musik

Aneignung ist als Begriff lange Zeit eher beiläufig und in einem umgangssprachlichen Sinne in fachdidaktischen und pädagogischen Schriften verwendet worden. Er wurde vor allem im Dual mit Vermittlung gebraucht, um Lernprozesse zu beschreiben. In jüngster Zeit hat sich die Verfasserin mit „Aneignung“ in der Musikpädagogik befasst und Bestimmungsmerkmale eines mehrdimensionalen musikpädagogischen Aneignungsbegriffs entfaltet (Dreßler, 2021).

Grundlegend für musikalische Aneignungsprozesse ist die Begegnung mit dem musikalisch Fremden. Dieses musikalisch Fremde oder Faszinierende muss auditiv wahrgenommen werden. Die Begegnung eröffnet spezifische musikalische Aneignungsräume und führt zunächst zu einer Irritation und schließlich – nach geprüfem Urteil – zu einer Auseinandersetzung damit in diesem Aneignungsraum¹². Wengleich die Irritation individuell ist, so ist die Auseinandersetzung an soziale Kontexte in diesen Aneignungsräumen gebunden. Die Beteiligten geraten bestenfalls in einen „ästhetischen Streit“ (Wallbaum, 2009, S. 225f.), indem sie „um die ästhetische Attraktivität bzw. Gelungenheit“ eines ästhetischen Produkts ringen (ebd.). In diesem Ringen vertiefen sie ihre ästhetische Wahrnehmungshaltung. Für Aneignung ist das Prozesshafte, der Vollzug, das Versenken in die Sache wesentlich (und weniger das entstehende Produkt). Als Ergebnis von Aneignung verändert sich nicht nur der Aneignende, sondern auch der Gegenstand der Aneignung (die musikalische Praxis) und schließlich der konkrete musikalische Aneignungsraum (Dauth & Dreßler, in Vorbereitung). Basierend auf diesem Begriffsverständnis können in musikpädagogischen Lehr-Lernsituationen musikalische Aneignungsprozesse initiiert werden, die bildend sind. Das hier vorgestellte Montessoriglocken-Material fußt auf dem hier skizzierten Begriffsverständnis und den damit einhergehenden musikpädagogischen Implikationen (Dreßler, 2021, S. 19) und intendiert im Zusammenhang mit den faszinierenden (bisweilen ungewöhnlichen) Klangmöglichkeiten der Montessoriglocken musikalische Aneignungsprozesse bei den Lernenden.

4.3 Lernwerkstatt als Ort und Lernwerkstattarbeit als Prinzip

Das Montessoriglockenmaterial wurde zunächst für einen Workshop im Rahmen der Lernwerkstatt Musik an der Europa-Universität Flensburg entwickelt. Lernwerkstätten sind ein besonderes Format der Hochschullehre mit eigenen Lehr-Lern-Prinzipien. An deutschen Hochschulen existieren Lernwerkstätten bereits seit den 1970er-Jahren. Ziel ist, dass sich die Lehrenden selbst als Lernende erfahren und auf Grundlage dieser Erfahrungen zukünftige Lernprozesse besser (d.h. kindgemäßer) gestalten können (vgl. Wedekind & Schmude, 2017, S. 186). Seitdem entwickelt sich die Lernwerkstatt-Landschaft vielfältig und divers.¹³ Gemeinsam ist allen Konzepten, dass sie der Lernwerkstattarbeit als Prinzip folgen. Dabei handelt es sich um „begleitete, theoriegeleitete und -begleitende sowie reflexive Lernprozesse“ (Wedekind & Schmude, 2017, S. 190), in denen sich die Studierenden selbstständig interessanten Fragestellungen oder Phänomenen zuwenden (ebd.). Während die Lehrenden dabei vor allem als Begleiter dieser Lernprozesse fungieren, gilt für die Rolle der Lernenden: „1. Fragen lernen [...], 2. Selbstständiges und selbstverantwortliches Arbeiten [...], 3. Individuelles und gemeinsames Arbeiten [...], 4. Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses“ (Verbund europäischer Lernwerkstätten, 2008, S. 8, zit. in Wedekind & Schmude, 2017, S. 188).

¹² Mit dem Raumbegriff in der Musikpädagogik befasst sich die Dissertationsschrift von Timo J. Dauth (in Vorbereitung). Eine weitere Publikation (Dauth & Dreßler, in Vorbereitung) setzt sich – basierend auf dem Verständnis eines relationalen Raumbegriffs (Löw, 2015) – mit dem musikalischen Aneignungsraum auseinander.

¹³ So gibt es Forschungswerkstätten, Lern- oder Didaktische Labore, DigiLabs (vgl. Universität Würzburg), fachlich gebundene sowie fächerverbindende Lernwerkstätten (vgl. Universität Erfurt) oder auch schulformspezifische Konzepte (vgl. Grundschullernwerkstatt der Universität Kassel).

Die Montessoriglocken selbst sowie das entwickelte Material werden in der Lernwerkstatt Musik der EUF für alle zugänglich aufbewahrt.¹⁴ Indem das Material dem Prinzip der Lernwerkstattarbeit folgt, kann es produktiv mit einem Lehren und Lernen nach Montessori verknüpft werden. Darüber hinaus ist es dadurch möglich, dass sich die Studierenden in unterschiedliche Rollen einfühlen: Indem sie selbst die entwickelten Stationen durchlaufen, dabei eigene Fragen an ihr entstehendes musikalisches Material stellen, ihren individuellen und kooperativen musikalischen Aneignungsprozess gestalten und reflektieren, erfahren sie die Rolle des Lernenden. In der Reflexion der durchlaufenen musikalischen Prozesse erfolgt ein Perspektivwechsel, und die Studierenden betrachten die Rolle der Lehrenden. Hier diskutieren sie bspw. Möglichkeiten und Herausforderungen für die Gestaltung von Musikunterricht in der Grundschule. Die Studierenden werden somit selbst zum „Lehr- und Baumeister ihrer selbst“.

5 Erfahrungen und Perspektiven

Die bislang mit dem Material zum Glockeninstrumentarium gemachten Erfahrungen zeigen, dass es möglich und wichtig ist, auf diese Weise die ästhetische Wahrnehmungshaltung zu fördern. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Potenzial der Montessoriglocken weit über ihren Einsatz für Musiktheorie und Notenlehre hinausreicht. Vielmehr sind sie ein eigenes, musikalisch-ästhetisches Klanginstrumentarium, das sich für das Experimentieren mit und Erfinden von Musik, für die Verklangerung von Bildmaterial, für das Gestalten und Beschreiben von Klängen und vieles andere mehr eignet. Aufgrund ihres charakteristischen und faszinierenden Klanges können die Glocken Aneignungsprozesse auslösen. In individuellen oder kooperativen Prozessen (initiiert durch die Übungsanweisungen und unterstützend begleitet durch die Lehrkraft) können streithafte Auseinandersetzungen über die ästhetische Qualität von Klängen geführt werden.

Es liegt auf der Hand, dass die Aneignungsprozesse bei den Studierenden von anderer Qualität sind als die von Grundschüler*innen. Reflexionen über Klangqualitäten können aufgrund der sprachlichen Kompetenz von Erwachsenen ganz anders geleitet und geführt werden. Demgegenüber sind Kinder möglicherweise freier für kreative und ergebnisoffene Gestaltungsprozesse, weil sie unvoreingenommener an das Instrumentarium herantreten. Das hier entwickelte Material begegnet diesen Schwierigkeiten, indem es bspw. sprachliches Vokabular an die Hand gibt oder konkrete Impulse setzt für das musikalische Experimentieren.

Leider sind die Glocken (neben den Geräuschdosen) das nahezu einzige musikalische Montessorimaterial. Die hier vorgelegte Materialsammlung erweitert das bislang zu den Glocken vorliegende Material (Wilms, 2010) um den Aspekt der Förderung der ästhetischen Wahrnehmungshaltung. Die positiven Erfahrungen in der Lehrer*innenbildung legen nahe, in Zukunft weiteres musikdidaktisches Instrumentarium und Material zu entwickeln, das den Prinzipien der Montessori-Pädagogik entspricht und sich für den musikpädagogischen Einsatz in Hochschule sowie in Schule eignet.¹⁵

¹⁴ Zudem kann das Gesamtmaterial für Schulpraktika ausgeliehen werden.

¹⁵ Im Rahmen einer Hausarbeit in einem musikdidaktischen Seminar an der EUF hat eine Studentin in Anlehnung an Montessori sog. „Stille-Material“ entwickelt und reflektiert.

Literatur und Internetquellen

- Damm, A. (2015). *Der Besuch*. Frankfurt a.M.: Moritz.
- Dauth, T.J. (in Vorbereitung). *Raubegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung*. Dissertationsschrift. Flensburg: Europa-Universität Flensburg.
- Dauth, T.J., & Dreßler, S. (in Vorbereitung). Zum Verhältnis von Raum und Aneignung in musikpädagogischen Interaktionen. Eine (begriffs-)theoretische Betrachtung. In J.-P. Koch, K. Schilling-Sandvoß & A. Welte (Hrsg.), *Interaktion* (Musikpädagogik im Diskurs, 5). Düren: Shaker.
- De Lestrade, A., & Docampo, V. (2010). *Die große Wörterfabrik*. München: Mixtvision.
- Dreßler, S. (2014). Mit und an den Dingen zeigen! Stellvertreterobjekte in musikpädagogischen Handlungen. *Diskussion Musikpädagogik*, (64), S. 40–49.
- Dreßler, S. (2017/2021). *Montessori-Glocken. Selbst erstelltes Material für Klangerkundungen und Prozesse des Musikerfindens*. Flensburg: Europa-Universität Flensburg, Lernwerkstatt Musik
- Dreßler, S. (2021). Von der „Definitions macht der Begriffe“. Zur Relevanz einer musikpädagogischen Auseinandersetzung mit ‚Aneignung‘ als Begriff. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1–25. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/21-dressler.pdf>.
- Handschick, M. (2015). Musik erfinden: Experimentieren, Improvisieren und Komponieren. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 180–199). Innsbruck: Helbling.
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3., aktual. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Löw, M. (2015). *Raumsoziologie* (8. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MBWK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein) (Hrsg.). (2018). *Fachanforderungen Musik Primarstufe/Grundschule*. Kiel: MBWK.
- Munser-Kiefer, M. (2014). Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4., erg. u. aktual. Aufl.) (S. 365–369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 24). Kassel: Bosse.
- Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogt, J. (2014). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens* (S. 37–63). Münster & Berlin: LIT.
- Waldschmidt, I. (2010). *Maria Montessori. Leben und Werk* (3., aktual. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2., veränd. Aufl.) (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 27). Kassel: Bosse.
- Wedekind, H., & Schmude, C. (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Forschung und Lehre* (S. 185–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilms, H. (2010). *Das Montessori-Musikmaterial, Teil 1: Die Glocken* (2., überarb. Aufl.). Reutlingen: Ursula Riedel.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Dreßler, S. (2022). Montessori-Pädagogik in der Musiklehrer*innenbildung?! Musikdidaktische Betrachtungen eines Seminarkonzepts samt Materialsammlung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 61–71. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4903>

Online-Supplement:

Materialsammlung

Online verfügbar: 24.01.2022

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>