

European Music Schools Unison



Neue Wege der Erwachsenenbildung an Musikschulen

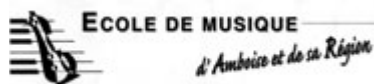
Dokumentation eines dreijährigen Projekts
von vier europäischen Musikschulen



AUSTRIA



FRANCE



GERMANY

Musik-, Tanz- & Kunstschule Bannwitz e. V.



ITALY

Musikschule Überetsch



ISTITUT FÜR MUSIKERZIEHUNG
IN DEUTSCHER UND LADINISCHER SPRACHE
ISTITUT FOR L'EDUCAZION MUSICALA
DI LINGA TODESCH E LADIN
ISTITUTO PER L'EDUCAZIONE MUSICALE
IN LINGUA TEDESCA E LADINA



Neue Wege der Erwachsenenbildung an Musikschulen

Dokumentation eines dreijährigen Projekts
von vier europäischen Musikschulen

Landesmusikschule St. Georgen an der Gusen (Österreich)
Musik-, Tanz- und Kunstschule Bannewitz e.V. (Deutschland)
Ecole de Musique Paul Godet Amboise (Frankreich)
Musikschule Überetsch (Italien)

Herausgeber:
Ted Pawloff und Christian Fürst

„Life-long learning“ gilt besonders
im Bereich der Bildung von Erwachse-
nen – für Lehrende wie Lernende
gleichermaßen!

Linde Dietz-Lippisch

Impressum:

Copyright für Bilder und Texte © 2007: Landesmusikschule St. Georgen an der Gusen, Musik-, Tanz- und
Kunstschule Bannewitz, Ecole de Musique Paul Godet, Musikschule Überetsch

Herausgeber: Ted Pawloff und Christian Fürst

Lektorat: Linde Dietz-Lippisch, Christian Fürst, Jacques Nachbaur, Ted Pawloff, Irmela Werner

Herstellungsleitung: Landesmusikschule St. Georgen an der Gusen, Linzer Straße 12,

4222 St. Georgen/Gusen, Tel. +43/7237/24 52, E-Mail: c.fuerst@eduhi.at, www.musikschule4222.at

Layout: Mayrhofer & Partner Drucktechnik GmbH., Linz

Druck: Druckerei Denkmayr, Linz



Sokrates



Aus Mitteln der Europäischen Union und des Landes Oberösterreich finanziert.

Inhalt

	Vorwort – Univ. Prof. Reinhart von Gutzeit	5
1.	Das Projekt – Kurzbeschreibung und (Vor-)Geschichte – <i>Christian Fürst</i>	6
2.	Teilnehmer (Institutionen, Lehrer, Schüler)	9
3.	Erwachsene in der Musikschule	11
	Einleitung – <i>Linde Dietz-Lippisch</i>	11
	Was bedeutet mir Musik (Auswahl aus Schülerfragebögen)	11
	Veränderung Demographie und Lebensstil – <i>Christian Fürst</i>	13
4.	Analyse der Situation – <i>Ted Pawloff</i>	15
	Alltagsituation und Bedürfnisse Erwachsener	15
	Besondere Ressourcen und Probleme Erwachsener	16
5.	Unsere Antwort: Das Projekt „European Music Schools Unison“	19
	Säule 1: Schüler als Partner – <i>Irmela Werner</i>	19
	Säule 2: Die gegenseitige Bereicherung von Theorie, Praxis und Musikgeschichte – <i>Ted Pawloff</i>	19
	Säule 3: Innovative methodische Lösungsansätze – die Seminare	20
	Einleitung und Zielsetzung – <i>Linde Dietz-Lippisch</i> und <i>Ted Pawloff</i>	20
	„Mentales Training für Musiker“ mit Dipl. Psych. <i>Peter Gallenstein</i> – <i>Veronika Gusenbauer</i>	22
	„Rhythmustraining“ mit <i>Gerhard Reiter</i> – <i>Evelin Hiersemann</i>	23
	„Musizieren und musikalisch Denken“ mit Prof. <i>Joanne Leekam</i> – <i>Helga Bohnstedt</i>	24
	„Atem, Stimme und Bewegung“ mit Prof. <i>Ute Gerzabek</i> – <i>Anne Knoblich</i>	25
	„Über die Stimme zur Musik“ mit <i>Gilles Petit</i> – <i>Manuela Kloibmüller</i>	26
	„Improvisation im Musikunterricht“ mit Prof. <i>Karen Schlimp</i> – <i>Philippe Pelletier</i>	27
	Vortrag „Erwachsenenunterricht- besondere Ansprüche an den Musikschullehrer von heute“ von MMag. Dr. <i>Rainer Holzinger</i> – <i>Andrea Hennerbichler</i>	28
	„Indische Rhythmik und Beginners Ensemble mit <i>Manfred Paul Weinberger</i> – <i>Philippe Pelletier</i>	29
	Auswahl der besten bestehenden Methoden – <i>Christian Fürst</i> und <i>Manuela Kloibmüller</i>	30
6.	Erfahrungsberichte: Qualitative Ergebnisse	33
	Leiter	33
	Lehrer	36
	Schüler	41
7.	Fragebögen: Quantitative Ergebnisse – <i>Ted Pawloff</i>	44
	Bestandsaufnahmen	44
	Auswertung	46
	Ergebnisse	48
	Gesamtevaluation	48
	Fortbildungen	50
	Schülerfragebogen	51
	Lehrerseelstevaluation	55
8.	Schlussfolgerungen und Zusammenfassung – <i>Ted Pawloff</i>	57
9.	Fragebögen – <i>Die internationale Arbeitsgruppe</i>	59
10.	Autorenliste	64

Vorwort

Univ.-Prof. Reinhart von Gutzeit (Rektor der Universität Mozarteum Salzburg)

Non scholae, sed vitae discimus. Der an Seneca angelehnte berühmte Satz hat sich dem Zwölfjährigen eingebrannt. Er hatte zunächst eine didaktische Funktion – den Dativ näher zu bringen – aber doch auch eine tröstliche Botschaft: der Sinn des Lernens sollte sich also nicht in der Note, die unter der Schularbeit stand, erschöpfen, sondern weit hinein ins lange (so dachte man jedenfalls) Leben reichen. Und später wurde noch der Gedanke hinzugefügt, dass es nicht allein um das erworbene Wissen ging, das uns lebenslang verbleiben und begleiten sollte, sondern auch um eine Kultur des Lernens, des Suchens und Strebens.

Die heutigen Schülerinnen und Schüler haben es einfach schwerer. Wie soll man einsehen, warum man sich mühsam einverleiben soll, was mit einer Sucheingabe bei Wikipedia abrufbar ist, wann und wo immer ich will? Außerdem nimmt die Menge des Wissenswerten so dramatisch rasch zu, dass selbst der fleißigste Lernende in diesem Wettlauf immer der Igel sein wird.

Höchste Zeit für einen neuen Anlauf, den immateriellen Wert des Lernens wieder ins Licht zu rücken. Ein starker Impuls in diese Richtung wird seit einiger Zeit mit dem Schlagwort *life-long-learning* gegeben. Er hat auch die Musikschulen erfasst, die sich lange Zeit ausschließlich für Kinder und Jugendliche zuständig fühlten und nun ein immer stärker werdendes Augenmerk auf die Erwachsenen und ihre musikalischen Bedürfnisse richten.

Da gibt es viele unterschiedliche Fälle: der Vater, der seine abgebrochene Instrumentalpraxis wieder aufnehmen will, um seinen Kindern beim Üben zu helfen und mit ihnen gemeinsam zu musizieren; die 40jährige Frau, deren Kinder nicht mehr alle Energien beanspruchen und die sich als Saxophon-Anfängerin „selbst verwirklichen“ möchte; der Pensionist, der sich nach einer sinnstiftenden Beschäftigung sehnt und Anschluss an eine Orchestergemeinschaft sucht.

Es kann überhaupt keine Frage sein, dass dies alles höchst ehrenwerte Aufgaben für die Musikschulen sind, dass sie eine pädagogische Erfüllung für die Lehrenden bedeuten können und dass zu Recht öffentliche Mittel dafür eingesetzt werden.

Ist es eine schwierige Aufgabe? Ja und nein. Erwachsene Schüler tun sich in mancher Hinsicht schwerer: sie lernen in mancher Hinsicht langsamer, sie sind selbstkritischer und leiden sehr an Misserfolgen. Aber sie haben auch manche Probleme nicht, die uns unsere jungen Schüler bescheren (z. B. kommt keiner von ihnen nur deshalb

zur Musikschule, weil die Eltern es so wollen!!). Kein älterer Musikschullehrer hat im Studium etwas über den Unterricht mit erwachsenen Schülern gehört. So brauchen die Lehrenden für diese Arbeit am Anfang das Gleiche, wie ihre erwachsenen Schüler: den Mut, sich auf ein weniger sicheres Terrain zu begeben. Den holt man sich am besten im systematischen Erfahrungsaustausch mit anderen, die sich mit dem gleichen Thema beschäftigen. Noch viel besser, wenn der Erfahrungshorizont ein europäischer ist und auch Erkenntnisse zu Tage fördert, die auf der Ebene regelmäßiger kollegialer Zusammenarbeit im nationalen Rahmen kaum erwartet werden dürften. Darum ist das Projekt, das in dieser Schrift dargestellt wird, eine erst-rangige Möglichkeit, einer neuen Variante der Musikpädagogik eine kräftige Starthilfe und viele wichtige inhaltliche Impulse zu geben.

Zwei Aspekte sollen noch klarer machen, wie bedeutsam diese Arbeit für die Musikschulen ist und werden wird. Zum einen: keiner dieser erwachsenen Schüler wird mehr auf eine musikalische Karriere spekulieren. Damit sind sie ein Symbol für die richtig verstandene Aufgabenstellung der Musikschulen: es geht um jeden und jede Einzelne – und nicht in erster Linie um diejenigen, die im Sinne einer musikalischen Berufslaufbahn „etwas versprechen“ (so beglückend diese Aufgabe für den Lehrenden auch ist!). Zum anderen – und viel weitreichender gedacht –: wir werden uns angesichts der demografischen Entwicklung und stetig fortschreitender Automatisierung zu einer Gesellschaft entwickeln, die keine Voll(zeit)beschäftigung für alle Menschen mehr bieten kann. Werden wir unsere Zeit dann tutschlagen oder sinnvoll ausfüllen? Gegenüber der schrecklichen Drohung eines restlos ausufernden Medienkonsums gibt es vor allem eine positive Alternative: ein intensives kulturelles Engagement in allen Lebensaltern – *life long cultural learning*.



Univ.-Prof. Reinhart von Gutzeit (Rektor Universität Mozarteum Salzburg)

1. Das Projekt – Kurzbeschreibung und (Vor-)Geschichte

Christian Fürst



Christian Fürst
(Direktor Landesmusikschule
St. Georgen/Gusen)

Der erste Versuch im November 2002 ein EU-Projekt von Musikschulen europäischer Länder im Bereich Pädagogik auf die Beine zu stellen, war von der Musikschule Vinci (Italien) gemeinsam mit den Musikschulen Amboise (Frankreich) und St. Georgen/Gusen (Österreich) ausgegangen. Mangels ausreichender Vorbereitungszeit und dadurch inhaltlicher Ausgereiftheit der pädagogischen Zielsetzungen wurde der Antrag von der französischen EU-Vertretung abgelehnt. Erst eine intensive Auseinandersetzung mit Projektmanagement, den Rahmenbedingungen der Europäischen Union und mit dem Aufgreifen des spezifischen Themas des Erwachsenenunterrichts in Musikschulen ließ das Projekt in einem zweiten Anlauf im Herbst 2003 auf die Initiative und durch die Koordination von Direktor Christian Fürst (Landesmusikschule St. Georgen/Gusen) und der Konzeptgrundlage von Ted Pawloff in die richtige Richtung gehen. Das Projekt dauerte vom 1. August 2004 bis 31. Juli 2007.

Bei den Lifelong Learning (bisher Sokrates) Grundtvig2 – Programmen der Europäischen Union werden Projekte im Rahmen transnationaler Partnerschaften gefördert. Ziel ist die Entwicklung innovativer Bildungskonzepte zur Verbesserung der Qualität des Bildungswesens. Für die Projektgenehmigung ist die Zustimmung von mindestens drei nationalen EU-Agenturen erforderlich. In unserem Fall bekamen wir das Einverständnis aller vier Länder.

Gemeinsam mit den teils neuen Partnermusikschulen aus Amboise (Frankreich), Überetsch in Eppan (Italien-Südtirol) und Bannewitz bei Dresden (Deutschland) setzten wir uns das Ziel, Besonderheiten und Methoden des Musikschulunterrichts für Jugendliche (ab 16 Jahre) und Erwachsene zu erforschen, um bewährte Methoden zu vertiefen und innovative methodische Lösungsansätze einzusetzen. Als Projekttitle wurde „European Music Schools Unison – Europäische Musikschulen im Einklang“ ausgewählt. Bei dem Projekt gingen wir von einer Reihe von Rahmenbedingungen und Überlegungen dazu aus:

Die Entwicklung der Altersstruktur der westeuropäischen Bevölkerung sowie eine Reihe wirtschaftlicher und sozialer Trends bringt es mit sich, dass der Anteil erwachsener SchülerInnen an Musikschulen langfristig im Steigen begriffen ist. Diese SchülerInnen haben andere Bedürfnisse und bringen andere Voraussetzungen für den Unter-

richt mit als Kinder. In Anbetracht dieser Tatsachen sollte dieses Projekt konkrete Vorgangsweisen und Methoden entwickeln bzw. identifizieren, die es den Lehrern ermöglichen, auf die besonderen Bedürfnisse erwachsener Schüler einzugehen und ihre Voraussetzungen optimal zu nutzen und zu fördern. Stehen doch die Lehrkräfte an Musikschulen vor dem Problem, dass die Lehrmethoden ihrer Ausbildung an den Hochschulen vorwiegend auf den Unterricht von Kindern und zu wenig auf die Bedürfnisse von Erwachsenen einschließlich Senioren ausgerichtet waren.

Die Ergebnisse des Projekts resultieren aus Arbeitskontakten von LeiterInnen und LehrerInnen, aus Vorträgen, Gastkursen, Hospitationen, Austausch von Unterrichtsliteratur, intensiver und systematischer, durch Befragungen gestützter Reflexion und Begegnungen von SchülerInnen und Musiziergruppen in gemeinsamen Konzerten.

Im ersten Projektjahr wurden zunächst bei mehreren Arbeitstreffen Konzepte erstellt und Fragebögen entwickelt, mit denen vor Ort in den jeweiligen Musikschulen die Situation im Erwachsenenunterricht erfasst wurde (siehe Kapitel 7 – Fragebögen: Quantitative Ergebnisse, die Bestandsaufnahmen). Es waren dies Fragebögen für Schüler und Lehrer, Unterrichtsbeobachtungen und Fragebögen für das Beobachten von Auftrittssituationen bei Konzerten. Die besten Unterrichtsmethoden der 19 am Projekt beteiligten Lehrpersonen, vom Standpunkt sowohl der Lehrer als auch der Schüler gesehen, wurden gesammelt und in einer gemeinsamen Arbeits-Homepage allen Lehrern aller vier Schulen zur Verfügung gestellt und dadurch die gemeinsame inhaltliche Auseinandersetzung weiter vertieft.

Ein Teil des Konzeptes beruht auf den „Drei Säulen des Erwachsenenunterrichts“, welche wiederum von der Analyse der Situation, der Bedürfnisse und besonderen Merkmale erwachsener Schüler abgeleitet wurden.

Die erste Säule ist der partnerschaftliche Austausch zwischen Lehrkraft und SchülerIn. Eine gemeinsame und transparente Unterrichtsgestaltung, die nicht einseitig von der Lehrkraft vorgegeben ist, fördert die Unterrichtsakzeptanz des Lernenden, da dieser um die Inhalte, die Art und Weise des Vorgehens und die Ziele weiß.

Die zweite Säule des Erwachsenenunterrichts nimmt einerseits Bezug auf das vernetzte Denken des erwachsenen Schülers, andererseits auf die

sinnstiftende Vernetzung von Denken, Fühlen und Handeln. Theorie, Praxis (Technik) und Musikgeschichte können und sollen in einem weit höheren Maß ineinander fließen, als es etwa mit Kindern möglich ist.

Die dritte Säule bezieht sich auf spezifische Inhalte und bereichernde Zugänge, die über Seminare beim EU-Projekt erarbeitet wurden, wie mentales Training, rhythmische Methoden, über die Stimme zur Musik, Atem- und Körperarbeit, Übeoaching oder Entspannung.

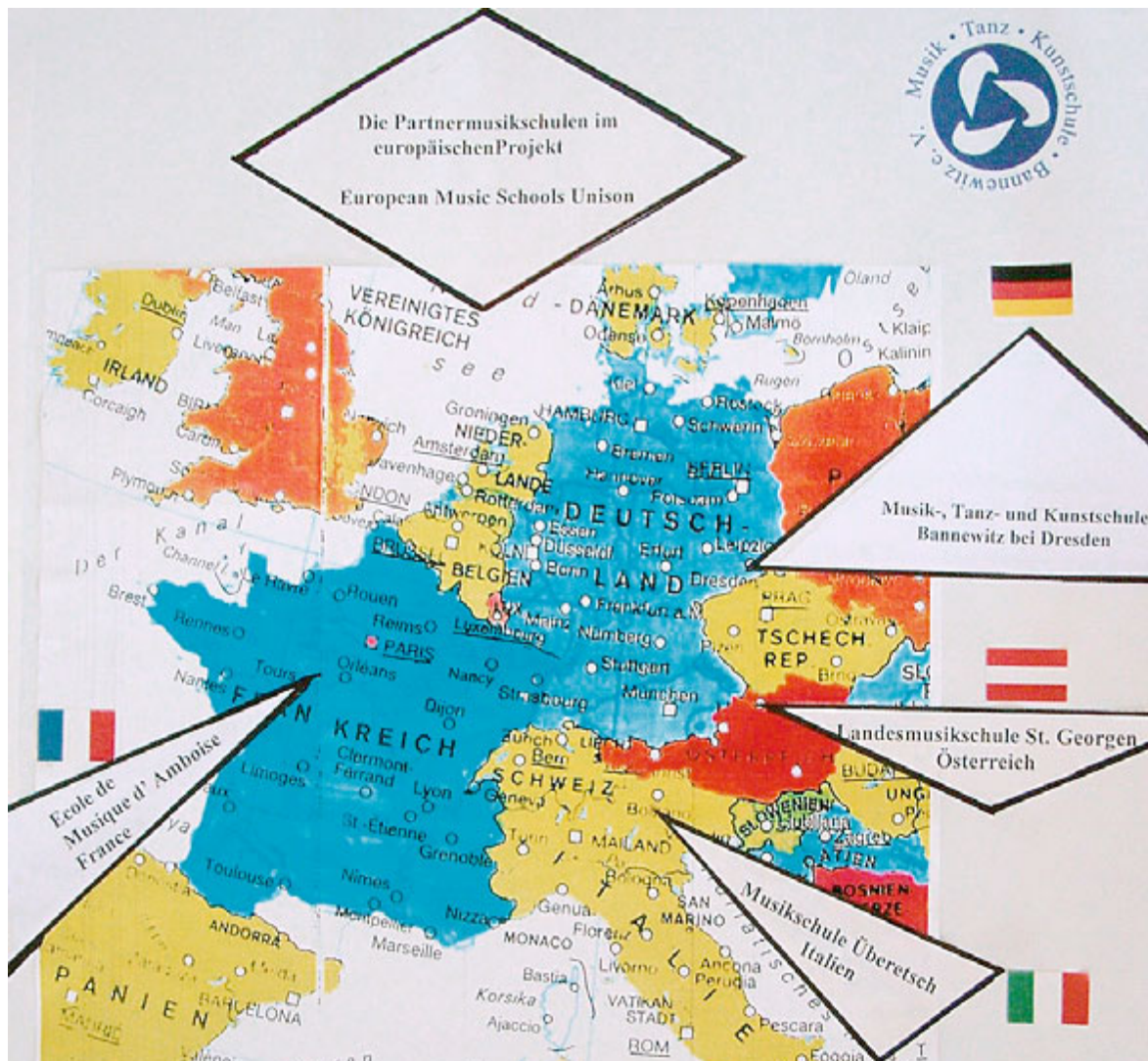
Im zweiten Projektjahr wurden die innovativen methodischen Lösungsansätze in Seminaren untersucht, vertieft und deren Eignung für den Erwachsenenunterricht getestet und vorbereitet. Die Auswahl der Seminare, deren Leitung renommierte Fachleute übernahmen, wurde durch die Arbeitsgruppe der teilnehmenden Lehrer getroffen.

Im dritten Projektjahr setzten die beteiligten Pädagogen die Seminarinhalte sowie die Erfahrungen aus dem Austausch der besten Methoden bei

ihren erwachsenen Schülern im Unterricht ein, um damit letztendlich nachweisbare Ergebnisse bei Konzerten und einer erneuten Bestandsaufnahme zu erhalten.

Die Zielsetzung war also eine ehrgeizige: Das Begehen neuer Wege im Erwachsenenunterricht und die Anwendung innovativer Methoden, zugleich mit einer Überprüfung der konkreten Wirksamkeit der ergriffenen Maßnahmen auf den Unterricht. Diese Zielsetzung sollte aber im Rahmen verstanden werden, der den Musikschulen angemessen ist: Es war nicht Ziel und Zweck des Projekts, grundsätzliche theoretische und methodische Innovation im schöpferischen Sinn zu betreiben. Andererseits hatte die Erprobung innovativer Methoden an Musikschulen auch den Vorteil, dass diese Methoden in der Praxis sofort umgesetzt werden konnten, die Ergebnisse also aus der Praxis für die Praxis gewonnen werden konnten.

Im Unterrichtsalltag gibt es unseres Wissens nach noch keine systematische Auseinandersetzung mit der hier anvisierten Problematik und daher auch keine entsprechende Methodik. Dafür



Die Standorte der vier europäischen Musikschulen.

eine Grundlage zu schaffen, ist das Beschreiten eines neuen Weges. Dies hat, wie die Ergebnisse, Schlussfolgerungen und persönlichen Berichte zeigen, alle Beteiligten in ihrer Entwicklung und den Unterricht selbst ein gutes Stück weiter gebracht.

Was die Überprüfung der Wirksamkeit betrifft, waren dem Projekt Grenzen gesetzt: es war nicht vorrangig eine wissenschaftliche Studie. Unser Anliegen bestand darin, so genau und systematisch vorzugehen, dass den Ergebnissen hohe Aussagekraft zugestanden werden kann.

Es lässt sich keine einfache Antwort auf die aufgezeigte Problematik geben, sondern es gilt ein fundiertes Verständnis dafür zu entwickeln, um sich besser auf die Situation einstellen zu können. Hilfreich stellten sich dabei unsere Seminarthemen heraus, ohne dass mit diesen ein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt werden kann. Wenn auch viele Erfahrungen sowohl für Erwachsene, als auch für Kinder und Jugendliche anwendbar sind ist doch z.B. der Abbau von Lampenfieber und die Auseinandersetzung mit Verspannungen (ev. und körperlichen Grenzen) ungleich wichtiger weil stärker vorhanden bei Erwachsenen. Die Auswahl der besten bestehenden Metho-

den sind Großteils allgemein gültig und sind sowohl für Jüngere als auch Ältere hilfreich. Mit dieser Projektdokumentation erhält der Leser ausführliche Hintergrundinformation zur gestellten Thematik.

Ich möchte im Namen aller Beteiligten mich besonders für seinen wesentlichen Beitrag an der Ausarbeitung und Durchführung des Projekts bei Ted Pawloff bedanken, der dabei seine Kenntnisse als Psychologe, Unternehmensleiter und Dolmetscher für Französisch und Englisch eingebracht hat. Zusätzlich konnte er seine Erfahrung als erwachsener Celloschüler und Lehrer an der Landesmusikschule Unterweißenbach, wo er ausschließlich Erwachsene im Projektfach „Stimme, Gesang, Bewegung“ unterrichtete, beisteuern.

Als Koordinator des Projekts liegt mir ebenso am Herzen, mich bei allen Leitern und Führungskräften, Lehrern und Schülern der beteiligten Schulen zu bedanken, welche direkt oder indirekt das Projekt gefördert haben. Ohne ihre ständige Unterstützung, ihre Hilfe, ihre Motivation wäre dieses ehrgeizige Projekt nie und nimmer in drei langen Jahren harter Arbeit zu so einem befriedigenden Ende gekommen.

Unter www.musikschule4222.at stehen die deutsche und französische Version von „Neue Wege der Erwachsenenbildung an Musikschulen“ als PDF zum Download bereit.

Für eine leichtere Lesbarkeit wurden von einigen Autoren auf die schwerer lesbaren, beide Geschlechter einschließenden Endungen (SchülerInnen ...) verzichtet. Es werden aber selbstverständlich beiderlei Geschlechter angesprochen.

2. Teilnehmer (Institutionen, Lehrer, Schüler)

St. Georgen an der Gusen – Österreich

Die **Landesmusikschule St. Georgen an der Gusen** bei Linz ist mit ihren **Zweigstellen Mauthausen, Ried in der Riedmark und Steyregg** eine Einrichtung des Landes Oberösterreich. 862 Schüler erhalten von 38 Lehrkräften Unterricht. Das Aufgabenfeld erstreckt sich auf eine Kunstschule mit einem Angebot für Instrumental-, Gesangs- und Tanzunterricht und auf Bereiche wie Musizieren mit beeinträchtigten Menschen, musikalische Frühförderung, Musik & Theater und Computermusik & Video. Große Bedeutung wird dem Ensemblespiel und der Gründung vieler Musiziergemeinschaften gegeben.

Der Projektkoordinator Direktor Christian Fürst ist für die inhaltliche und administrative Leitung des Projekts verantwortlich und fungiert als zentraler Ansprechpartner für die gesamte Lernpartnerschaft. In unserem Fall in enger Zusammenarbeit mit Ted Pawloff.

Das Aufgabengebiet im Detail:

- Ziele des Projektes definieren
- Partnersuche
- Vorbereitungstreffen organisieren, Vorschläge für die geplante Handlung, gemeinsame Vorbereitung des Antragsformulars, (Inhaltliches) Organisieren des Arbeitstreffens, Organisieren und Durchführen der internationalen Seminare
- Homepage einrichten
- Sammeln und Weiterbearbeiten der Vorschläge und Ergebnisse (koordinieren)

Landesmusikschule St. Georgen an der Gusen
Direktor Christian Fürst
Linzer Straße 12,
4222 St. Georgen/Gusen, Österreich
c.fuerst@eduhi.at
www.musikschule4222.at

Am Projekt beteiligte Lehrer:
Direktor Christian Fürst, *Akkordeon, Elektronische Tasteninstrumente*
Ria Georgiadis, *Querflöte*
Veronika Gusenbauer, *Klavier*
Andrea Hennerbichler, *Klavier*
Susanne Kerbl, *Gesang*
Manuela Kloibmüller, *Akkordeon*
Mag. Peter Schedlberger, *Klarinette*

Involvierte Schüler (insgesamt 45):
Akkordeon 9, Gesang 13, Klarinette 4, Klavier 10, Querflöte 9



Amboise – Frankreich

Die **Ecole de Musique Paul Gaudet (Amboise et sa région)** befindet sich in der Stadt Amboise an der Loire, wo Leonardo da Vinci seine letzten Lebensjahre verbrachte.

Ca. 300 Schüler werden in der Hauptstelle in Amboise und in Nebenstellen in der Region von 24 Lehrern in allen Instrumentalfächern unterrichtet.

Ecole de Musique Paul Gaudet
(Amboise et sa région)
Präsident Jacques Nachbaur
Direktor Pascal Caraty
48, Rue Rabelais, 37400 Amboise, Frankreich
ecoledemusique.amboise@wanadoo.fr

Am Projekt beteiligte Lehrer:
Catherine Natalini, *Klavier*
Philippe Pelletier, *Kontrabass*
Josiane Spinosi, *Gitarre*

Involvierte Schüler (insgesamt 21):
Gitarre 7, Klavier 12, Kontrabass 2

Fortbildungsakademie Schloss Weinberg in Kefermarkt/Österreich, die zentrale Fortbildungsstätte für Musikschullehrer Oberösterreichs, stand uns als idealer Seminarort im Februar 2005 zur Verfügung.

Porträt: Jacques Nachbaur, Präsident der Musikschule Amboise, Frankreich.

Gruppenfoto: Nach dem zweiten gemeinsamen Konzert im April 2005: Schüler, Lehrer und Direktoren aus allen vier Musikschulen/Ländern vor Schloss Amboise an der Loire/Frankreich



Das Kennenlernen der Kultur der anderen Partner war ein nicht unwesentlicher Bestandteil des Projektes. Hier die Teilnehmer des zusätzlichen Treffens anlässlich der 800-Jahr-Feier der Stadt Dresden im Juli 2006 im Dresdner Zwinger.

Eppan – Südtirol/Italien

Die **Musikschule Überetsch** gehört zum Institut für Musikerziehung in deutscher und ladinischer Sprache in Südtirol. In der Hauptstelle Eppan „Leonhard von Call“ sowie in der Nebenstelle Kaltern werden über 900 Schüler von 40 Lehrpersonen in allen Instrumentalfächern, auch mit der Möglichkeit der Begabtenförderung, ausgebildet. Einer der Schwerpunkte der Musikschule liegt in der Musikalischen Früherziehung „Musikgarten“, „Musik & Bewegung“ im Vorschulalter. Das Fach „Singen“ ist bis zum Abschluss der Grundschule als Ergänzungsfach verpflichtend. Besonders stark vertreten sind traditionsgemäß die Blechbläser mit zahlreichen Blasmusikensembles.

Musikschule Überetsch
 Direktorin Mag. Linde Dietz Lippisch
 Albertus-Magnus-Platz 1, 39057 Eppan (BZ), Italien
 ime.mseppan@ime.schule.suedtirol.it

Am Projekt beteiligte Lehrer:
 Helga Bohnstedt, *Gitarre*
 Karl Huber, *Akkordeon*
 Hans Tutzer, *Saxophon*
 A. Ludwig Wilhelm, *Trompete*

Involvierte Schüler (insgesamt 32):
 Akkordeon 8, Gitarre 5, Saxophone 4, Trompete 15

Bannewitz – Deutschland

In der **Musik-, Tanz- und Kunstschule Bannewitz e.V.** bei Dresden werden über 600 Schüler von 48 Lehrern in allen Instrumental- und Gesangsfächern, in Tanz-, Theater- und Kunstkursen ausgebil-



det. Besonders viel Wert wird auf Gemeinschaftsprojekte wie z.B. Orchester, Musizierensembles und Kunst- und Musiktheaterprojekte gelegt.

Musik-, Tanz- und Kunstschule Bannewitz e.V.
 Vorstandsvorsitzender Prof. Hartmut Zabel
 Geschäftsführende Leiterin Irmela Werner
 August-Bebel-Str. 1, 01728 Bannewitz/Dresden
 Deutschland
 Tel. 0351/4046200, Fax: 0351/4046202
 mu-ta-ku.bannewitz@web.de
 www.musik-tanz-kunstschule.de

Am Projekt beteiligte Lehrer:
 Evelin Hiersemann, *Gitarre, Mandoline*
 Anne Knoblich, *Kontrabass*
 Torsten Liebert, *Violine*
 Jutta Max, *Block- und Querflöte*
 Irmela Werner, *Gitarre, Klavier*

Involvierte Schüler (insgesamt 39):
 Bläser 8, Percussion 1, Saiteninstrumente 21, Tasteninstrumente 9

Musikschule
 „Leonhard von
 Call“ in Eppan/
 Italien



3. Erwachsene in der Musikschule

EINLEITUNG

Linde Dietz-Lippisch

Jugendtraum – spät verwirklicht

„Jetzt will ich es wissen!“ Das Studium ist beendet, die Kinder sind aus dem Größten heraus. Ja, bei einigen ist sogar schon die Lebensarbeitszeit abgelaufen. „Nun erfülle ich mir meinen Traum: ein Instrument erlernen!“ Gar nicht so wenige Elternteile, – nicht immer sind es die Mütter! – wollen mit ihren musizierenden Kindern mithalten, nehmen wieder Unterricht, üben in der Freizeit oder spät abends. Eltern-Kind-Projekte, wie sie an einigen Musikschulen mit großem Erfolg praktiziert werden, erfreuen sich großer Beliebtheit und führen oftmals zu überraschenden Erfolgen.

Irrungen, Wirrungen einer verpatzten „Karriere“ in der Jugend

Erwachsene, die heute in die Musikschule drängen, bringen oftmals bereits „einschlägige“ musikalische Erfahrung mit. Für viele von ihnen ist der frühe Unterricht mit negativen Erinnerungen belastet. Mit unzähligen Argumenten lässt sich der Abbruch einer frühen musikalischen Ausbildung begründen.

Warum aber strebt ein Mensch gerade jetzt (zurück) zur musikalischen Bildung? Woher rührt die Sehnsucht nach dem Ausdruck seiner selbst mit musikalischen Mitteln?

WAS BEDEUTET MIR MUSIK

(Auswahl aus Schülerfragebögen)

Landesmusikschule St. Georgen

Musik

- ◆ ist für mich Seelenarbeit.
Gesang ist für mich Arbeit an der eigenen Person, Ausstrahlung.
(Buchhalterin, Alter: 41 – 50 Jahre)
- ◆ bedeutet für mich Botschaft – Botschaft an die Kinder – Freude – Gehörbildung – Wissensvermittlung – Talente fördern; sie gehört zu meinem Leben – ein Leben ohne Gesang wäre für mich unvorstellbar, auch mein Beruf, meine pädagogische Arbeit hätte eine große Lücke.
(Kindergartenpädagogin, Alter: 31 – 40 Jahre)
- ◆ ist eine Lebenseinstellung, ohne sie wäre der ganze Lebenswandel düster und trüb.
(Lehrerin, Alter: 31 – 40 Jahre)

- ◆ gehört für mich zum Lebensinhalt dazu. In jeder Phase des Lebens ist es eine Bereicherung, sich mit Musik zu beschäftigen. Besonders das gemeinsame Musizieren, zum Beispiel: in einer Gesangsgruppe, oder einem Ensemble, oder vierhändiges Spiel am Klavier, macht sehr viel Freude und Sinn
(Musiklehrerin, Alter: 51 – 60 Jahre)
- ◆ bedeutet für mein Leben die Möglichkeit,
 - unvergleichlicher Gemeinschaftserlebnisse
 - manchmal auch eines besonderen Alleinseins
 - ab und zu an etwas Vollkommenen teilzuhaben
 - meine Grenzen aber auch meine Möglichkeiten zu erleben
 - Emotionen auszuleben
 - sich aus den Zwängen des Alltags ausklinken zu können
(Beamter, Alter: 31 – 40 Jahre)
- ◆ bedeutet für mich,
 - die verschiedensten Stimmungen des alltäglichen Lebens auszudrücken
 - für einige Zeit in eine andere Welt einzutauchen
 - Gemeinschaft und Kameradschaft mit anderen Musikern
 - Herausforderung selbst musikalisch voran zu kommen und gesteckte Ziele zu erreichen
(Büroangestellte, Alter: 31 – 40 Jahre)
- ◆ ist für mich eine gute Möglichkeit, mit meinen Gefühlen umzugehen, sie auszudrücken und auszuleben; im Spiel, im Gesang, im Tanz.
(Hausfrau, Alter: 41 – 50 Jahre)
- ◆ Musizieren ist Auseinandersetzung mit meinem Ehrgeiz, Herausforderung und Erfolgserlebnis, aber manchmal auch Stagnation u. Frustration.



Mag. Linde Dietz-Lippisch
(Direktorin der Musikschule
Leonhard von Call in Eppan)

Die gemeinsamen Musikstücke waren wegen der kurzen Probemöglichkeiten Herausforderungen und zugleich Höhepunkte der Konzerte. Die gemeinsame Gitarrengruppe beim letzten Konzert im Schloss Nöthnitz/Bannewitz im Mai 2007.



Musizieren ist manchmal auch das Verlassen des Alltags und es eröffnet sich auf einmal eine völlig neue Welt, die Probleme des Alltags auf wunderbare Weise relativiert.

(Bankangestellte, Alter: 41 – 50 Jahre)

Musik-, Tanz- und Kunstschule Bannewitz

Musik

- ◆ bedeutet mir gleichzeitig Freude und Anstrengung. Gut ist, mich zu fordern und an der Erfüllung des Wunsches, Flöte spielen zu lernen, zu arbeiten.

Ich empfinde es als hohe Lebensqualität, mit Hilfe einer guten Lehrerin einen Bereich in meinem Leben, wie das Musizieren, aktiv selbst zu gestalten.

(Dipl. Sozialpädagogin, Alter: 41 – 50 Jahre)

- ◆ bedeutet für mich persönlich eine enorme Bereicherung meines Alltags, eine Entlastung und ein Gegenpol zu den Anforderungen einer 6-köpfigen Familie mit Baby und berufsbedingtem, wöchentlichen Aufenthalt meines Mannes in anderen Werken unseres Arbeitgebers. Für mich ist der Musikunterricht eine Art Insel im Alltag, wo ich auftanken kann und kontinuierlich vorwärts komme mit der Arbeit zu Hause und in der Musikschule, so dass ich nicht mehr Stücke „spielen“ muss, sondern „musizieren“ kann, mich damit ausdrücken kann. Ich freue mich, da ich inzwischen wieder so weit gekommen bin, ausdrucksvolle Werke durchzuarbeiten und mit Kindern gemeinsam Musik machen und erleben zu können.

(Hausfrau, 31 – 40 Jahre)

- ◆ gibt mir vor allem die Möglichkeit, abzuschalten und zu entspannen. Mich vom Stress des Alltags zu lösen und in meiner „eigenen, kleinen Welt“ zu versinken.

Sie lässt mich Erfahrungen und Erlebnisse, aber vor allem Gefühle auf eine ganz eigene Weise ausdrücken, die mit Worten wohl kaum möglich wäre.

Durch die vielen Auftritte habe ich gelernt, wie ich mich besser konzentrieren und vor vielen Leuten selbstbewusst/ selbstsicher auftreten kann, auch wenn ich innerlich gar nicht so sicher bin. Ebenso habe ich durch den Unterricht gelernt, dass kontinuierliches Üben, selbst wenn es um Kleinigkeiten und Banalitäten geht, eine Grundvoraussetzung für den Erfolg ist.

(Student, Alter: 21 – 30 Jahre)

- ◆ ist mein Leben

Beim selbstständigen Musizieren, vor allem in Verbindung mit Gesang, lässt sich sehr gut ein Gefühl ausdrücken und eine Stimmung umsetzen. Das Spielen kann sogar eine Art Abreaktion bei Wut oder Trauer sein bzw. ein Ausgleich zum Alltag darstellen.

Ich würde sagen, Musik ist einer der wichtigsten Bestandteile des Lebens, jedenfalls meines Lebens.

(Studentin, 15 – 20 Jahre)

Ecole de Musique d' Amboise

Musik

- ◆ ermöglicht es einem, sich selbst auszudrücken, die eigenen Gefühle durch das Instrument durchfließen zu lassen. Sie verlangt viel Übezeit, Horchen, Lernen. Sie ermöglicht ein Glücksgefühl beim Vorspiel. Sie ist eine schöpferische Betätigung und erlaubt die Entfaltung der Kreativität.
- ◆ fördert zugleich die Begegnung und den Austausch mit anderen. Sie ist ein wichtiges soziales Bindungsmittel und ein ganz besonderes Kommunikationsmittel, denn sie ermöglicht es, einander ohne Worte zu verstehen.
- ◆ ist Bestandteil unserer Kultur, ermöglicht jedoch durch das Spiel die Begegnung mit anderen Kulturen.
- ◆ zu hören ist eine große Freude und beschwört tiefe Gefühle. Sie ermöglicht uns, zu tanzen, zu lachen, zu weinen und unser Bestes zu geben.
- ◆ bringt Frieden und erneuert den Mut und den Glauben an das Leben und an die anderen. Sie verschönt das Leben.
- ◆ Ein Instrument zu spielen ist auch eine Schule der Bescheidenheit und der Ausdauer, die einen verstehen lässt, dass man nur durch Arbeit Fortschritte macht.
- ◆ Das Musizieren ist eine Quelle des Gleichgewichts, sowohl auf der seelischen als auch der körperlichen Ebene.

Musikschule Überetsch

Musik

- ◆ ist für mich Besserung, wenn es mir schlecht geht. Sie beruhigt mich und macht mich glücklich. Musik ist etwas Unbeschreibliches, etwas Besonderes, das der Mensch braucht. Für mich wäre Musik nicht wegzudenken! Sie ist eins der schönsten Dinge auf der Welt.
- ◆ verbindet, macht frei und fröhlich. Sie erreicht viele Seelen und schaltet den Alltag aus. Durch die Musik entstehen viele Freundschaften zwischen Jung und Alt.

VERÄNDERUNG, DEMOGRAPHIE UND LEBENSSTIL

Christian Fürst

Auswirkungen der demographischen Veränderungen

Europa steht vor großen demographischen Veränderungen. Die Anzahl älterer Menschen wird weiter zunehmen, die der jungen wird rückläufig sein. Das hat Folgen für nahezu alle Lebensbereiche, u.a. für den Bildungsbereich. Es ist wichtig, dass einerseits das Bewusstsein für künftig auftretende Probleme geschaffen wird und andererseits bereits heute Konzepte erarbeitet werden, um nicht eines Tages von den Folgen der demographischen Entwicklung überrollt zu werden. Dabei darf die Demographie nicht als „Altenthema“ missverstanden werden. Denn es geht ebenso um die Zukunft der jungen Menschen und Familien.

Die Entwicklung der Einwohnerzahl am Beispiel Oberösterreichs bis 2040

Die Bevölkerung dieses österreichischen Bundeslandes wird in den nächsten Jahrzehnten weiter wachsen. Die Zunahme der Einwohnerzahl wird bis zum Jahr 2024 aufgrund positiver Geburten- und Wanderungsbilanzen erfolgen. Es ist zu erwarten, dass ab diesem Zeitpunkt die Einwohnerzunahme durch Geburten abnimmt und ausschließlich durch Wanderungsgewinne erfolgt.

Heute zählt Oberösterreich 1,40 Millionen Einwohner, 2020 werden es 1,447 Millionen sein und 2040 1,472 Millionen. Ab 2040 deutet sich eine Trendwende an, Oberösterreichs Bevölkerung wird dann zu schrumpfen beginnen. Die Geburtendefizite werden dann so hoch sein, dass sie durch die unterstellten Wanderungsgewinne nicht mehr kompensiert werden können.

In den nächsten 35 Jahren wird die Einwohnerzunahme voraussichtlich 5,7 Prozent betragen.

Der demographische Wandel, also die zahlen- und anteilmäßige Verschiebung der Altersgruppe der jungen Menschen zu Gunsten der Senioren wird sich fortsetzen. Gleichzeitig wird die Lebenserwartung weiter steigen.

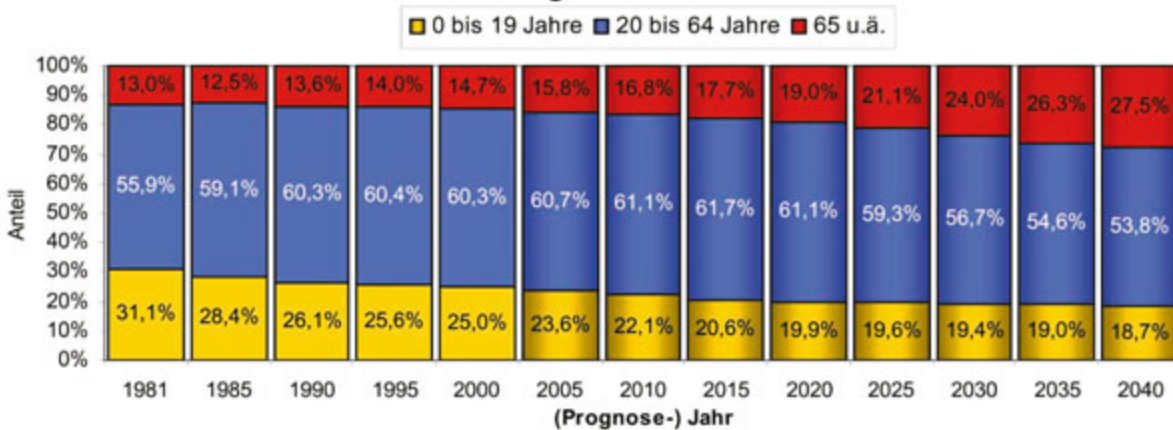
Altersstrukturwandel

Der in der Vergangenheit beobachtete Trend der Zunahme der älteren Bevölkerung zu Lasten der jungen Bevölkerungsgruppe bei gleichzeitiger Steigerung der Lebenserwartung wird sich auch in Zukunft fortsetzen. Bis zu Beginn der Achtzigerjahre des 20. Jahrhunderts galt: Von 100 Oberösterreichern waren 31 Kinder und Jugendliche unter 20 Jahre, 56 im erwerbsfähigen Alter und 13 im Pensionsalter (das Pensionsalter beträgt heute 65 Jahre).

In den nächsten 35 Jahren wird sich die Gewichtung zwischen den jungen Menschen und den Senioren vertauschen. Gehörte früher jeder siebte den Senioren und jeder dritte den Jungen an, so werden wir in Zukunft knapp 1/3 Senioren und 1/5 junge Menschen haben. Langfristig betrachtet wird das Schülerpotenzial sogar um nahezu ein Viertel weniger Kinder (minus 20.600) betragen als heute.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass die Trends, die sich in Österreich abzeichnen, auf ganz Westeuropa zutreffen, von mehr oder weniger starken lokalen Variationen abgesehen. Z.B. wird die relativ starke Geburtenrate in Frankreich die Alterung etwas bremsen, sie aber nicht verhindern. In der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts, besonders in einer alternden Gesellschaft, ist das lebensbegleitende Lernen für alle unerlässlich. Lebenslanges Lernen muss zu einem selbstverständlichen Prinzip für alle Beschäftigten-, Berufs- und Altersgruppen werden.

Altersstrukturverschiebung in Oberösterreich 1981 bis 2040



Quelle: Oberösterreich altert: Trends – Ursachen – Konsequenzen (Statistik Land Oberösterreich 1/2006)

Veränderung Lebensstil

Die Entwicklung der Altersstruktur der Westeuropäischen Bevölkerung sowie eine Reihe wirtschaftlicher und sozialer Trends bringt es mit sich, dass der Anteil erwachsener Schüler an Musikschulen langfristig im Steigen begriffen ist. (siehe auch Kapitel 4 – Analyse der Situation: Alltagssituation und Bedürfnisse Erwachsener)

Die Agilität der Erwachsenen (auch der älteren) und die gesteigerten außerberuflichen Bedürfnisse führen zu einer vermehrt aktiven und bewussten Freizeitgestaltung. Die Ursachen sind u.a. Verringerung der Arbeitszeiten, höherer Wohlstand, besserer Zugang zu Medien (Internet) und Bildung, Schaffung von Möglichkeiten durch Musikschulen, Konzerte, Öffentlichkeitsarbeit und ein allgemein größeres Veranstaltungsangebot. Erwachsene möchten etwas für sich selbst tun und suchen ausgleichend zum oft anstrengenden Beruf die Beschäftigung mit Kunst und Kultur. Das Bildungsinteresse zeigt sich in dem beinahe unüberschaubaren Angebot von Volkshochschulen, Kulturvereinen etc.; auch ein Hochschulabschluss im Pensionsalter ist keine Seltenheit mehr.

Häufig ist dies keine Frage des Geldes und der Mobilität. Aus den Beschreibungen „Was bedeutet mir Musik“ (Kapitel 3) ist unschwer zu erkennen, dass das Musizieren als Lebenshilfe anzusehen ist und soziale Kontakte zu Gleichgesinnten motivierend sind.

Auch die nachberufliche und nachfamiliäre Lebensphase hat sich in diesem Jahrhundert aufgrund historischer, kultureller, technischer und politischer Einflüsse sehr gewandelt. Immer mehr Menschen werden immer älter. Insbesondere die Gruppe älterer Erwachsener mit noch guter körperlicher Verfassung und einem aktiven Lebensstil wird zunehmend größer. Viele der Menschen, die zwischen 55 und 65 Lebensjahren aus ihrem aktiven Berufsleben ausscheiden, fühlen sich deswegen noch lange nicht als alt. Durch das Ausscheiden aus dem Berufsleben und der Reduzierung familiärer Pflichten durch den Auszug der Kinder aus dem elterlichen Haushalt verändert sich die Lebenssituation. Neuorientierungen sind notwendig.

Das Streben nach Selbstverwirklichung und Kreativität, Aufgeschlossenheit für das Neue und der Wunsch, persönlich zu wachsen und sich weiterzuentwickeln, charakterisieren also die Lebenseinstellung einer wachsenden Anzahl von Menschen jeden Alters. Die älteren darunter gehören zu jener Gruppe, die überdurchschnittlich häufig (Weiter-) Bildungsangebote durch Volkshochschulen oder durch Seniorenstudium („besonderer Gasthörer“) nutzen.

Die Altersforschung ging lange davon aus, dass in der nachberuflichen oder nachfamiliären Lebensphase die früheren Alltagsgewohnheiten und das frühere Freizeitverhalten beibehalten werden und ältere Erwachsene sich eher scheuen, Neues auszuprobieren und Unbekanntes zu erkunden. Mittlerweile gibt es jedoch genügend Belege dafür, dass ältere Erwachsene im Ruhestand nicht nur am bisherigen Lebensstil anknüpfen sondern sehr wohl neue Interessens-, Erfahrungs- und Tätigkeitsbereiche entwickeln. Ein beträchtlicher Anteil der älteren Erwachsenen ist sogar nicht weniger wissensdurstig als viele Schüler und Studenten (vgl. Saup 1991).

Auch die Behauptung eines allgemeinen Intelligenzabbaus im Alter ist eine stereotype, empirisch nicht belegte Einschätzung. Denn viele geistige Fähigkeiten wie das schlussfolgernde Denken, die Abstraktionsfähigkeit, die sprachlichen Fähigkeiten oder das allgemeine Faktenwissen verändern sich im Lebenslauf weniger in Abhängigkeit vom Alter als vielmehr vom Gesundheitszustand, dem sozioökonomischen Status und dem Bildungsstand sowie stimulierenden Umweltbedingungen. Untersuchungen zur intellektuellen Leistungsfähigkeit im Erwachsenenalter und Alter zeigen, dass erst ab etwa dem 80. Lebensjahr eine verschiedene intellektuelle Leistungsbereiche betreffende Reduzierung der Intelligenz eintritt. Die Redeweise „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr“ ist veraltet. Ältere Erwachsene lernen in der Regel nicht schlechter, sondern nur anders als Jüngere.

Quelle: „Studienführer für Senioren“, Winfrid Saup – Bundesministerium für Bildung & Forschung (D) 1991,
<http://www.uni-ulm.de/LiLL/5.0/publikationen/sfs/teil1.htm>

4. Analyse der Situation

Ted Pawloff

ALLTAGSSITUATION UND BEDÜRFNISSE ERWACHSENER

ALLTAGSSITUATION VON ERWACHSENEN

Unser Alltag ist – von Ausnahmen eben abgesehen – nichts weniger als unser Leben selbst. Wie wir ihn verbringen, wie wir ihn erleben, bestimmt letztendlich mit wie viel Freude und Erfüllung wir tatsächlich unser Leben erfahren.

Doch übt das moderne Leben auf unseren Alltag Druck verschiedenster Art aus: Jeder Lebensbereich, besonders die Arbeitswelt, ist von sich beschleunigender Technisierung, Automatisierung, Stress und Verschärfung der wirtschaftlichen Bedingungen sowie Vermarktung betroffen. Technisierung bedeutet nicht nur den Einsatz von technischen Mitteln, sondern auch Normierung, Standardisierung und Bürokratisierung. Zu diesen Faktoren können noch andere Belastungen z.B. bedingt durch die physische oder soziale Umwelt, durch Probleme in der Familie und andere beitragen.

Zusätzlich werden Lebensbereiche, deren Bedeutung in ihrem Wert an und für sich liegt (z.B. Kindheit, Alter, Kultur, Gesundheit, persönliche Entwicklung) immer mehr als Profitquellen vermark-

tet. Das birgt die Gefahr, dass sie inhaltslos werden. Eine solche Verarmung hat gravierende Folgen in jeder Hinsicht.

DARAUS RESULTIERENDER BEDARF

Diese Trends bewirken einen Druck, der nicht nur in der Arbeitszeit zu spüren ist (Überlastung, Workaholismus usw.). Sie generieren auch ein ihnen entsprechendes Angebot an „Ausgleich“. Zum Beispiel sind Fernsehen und Computerspiele in größeren Mengen für Gesundheit und Psyche schädlich. Im Gegensatz dazu sind Betätigungen, welche den Körper und den Geist anregen, und zu denen die Musik gehört, wirksame Mittel zum Ausgleich unseres Alltags.

Autonomie, Kreativität, Selbsterfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten

Die Vorgaben eines technisierten und automatisierten Arbeitsumfeldes können die Gelegenheiten für das Erleben von Autonomie, Kreativität, Selbsterfahrung und Selbstausdruck erheblich schmälern. Selbst in leitenden Positionen, in denen Selbstverantwortung und Kreativität gefordert sind, bestehen klare Grenzen, die letztendlich einschränkend wirken können.



Ted Pawloff
(Landesmusikschule
St. Georgen/Gusen)



Erwachsene Gesangsschüler der Landesmusikschule St. Georgen/G. beim 1. Konzert in Ried in der Riedmark/Österreich.

In der Musik dagegen gibt es für keinen dieser Aspekte des menschlichen Erlebens eine prinzipielle Grenze: ob in der Interpretation (und schon in der Auswahl) eines Stückes oder in der freien Improvisation hat der Musikant die größtmögliche Autonomie, welche eben die Kreativität sowohl fordert als fördert. Die Möglichkeit, sich selbst auszudrücken, ist gerade im Prozess des musikalischen Gestaltens der wesentliche Kern, welcher das Stück lebendig werden lässt. Das wiederum macht einen konstanten Prozess der Selbsterfahrung und -entfaltung aus.

Freiheit von fremdgesteuertem und innerem Leistungsdruck

Das Erbringen von Leistungen kann eine tiefe Quelle der Befriedigung sein – ob in der Arbeit oder anderswo. Aber unter den Bedingungen, unter denen Menschen heute arbeiten, führt dies oft zu negativem Stress. Dieser entsteht, wo Anforderungen die Fähigkeit, sie zu erfüllen, langfristig überschreiten: Daraus entsteht die Angst, die gesetzten Ziele nicht zu erreichen und oft damit verbundene Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen (immer mehr mit gleich bleibenden Mitteln tun müssen).

Dagegen ist das Musizieren als selbstgewählte Aktivität natürlich prinzipiell relativ frei von fremdgesteuertem Leistungsdruck. Zugleich bietet es eine ideale Arena, sich mit innerem, gewohnheitsmäßig übertriebenem Leistungsdruck auseinanderzusetzen.

Leben von Werten um ihrer selbst Willen

Ein wesentlicher Grund, als Erwachsener zu musizieren, ist natürlich die Freude und Befriedigung, die dies einem bereitet. Diese ergeben sich aus einem Zusammenfließen einer großen Vielfalt von Werten. Wesentlich daran ist die konkrete Bejahung, Verwirklichung und Vertiefung dieser Werte durch das Ausüben der Musik, nach dem Motto – „es gibt nichts Gutes, außer man tut es“ (Erich Kästner).

Soziomusikalische Kontakte

Eine der weiteren Folgen des modernen Lebens ist die Vereinsamung. Es liegt auf der Hand, dass gemeinsame Tätigkeiten wie das Musizieren diesem Trend entgegen wirken und zu sozialer Kompetenz führen (Bastian, 2000)¹.

Alle die erwähnten positiven Aspekte des Musizierens sind sozusagen „natürliche“ Folgen, d.h. sie ergeben sich aus der Tätigkeit selbst. Aber es ist einleuchtend, dass, besonders für einen Anfänger, das Erleben dieser positiven Aspekte erheblich von der Kunstfertigkeit der Übermittlung durch die Lehrkraft abhängt, ja, sogar ausbleiben kann, wenn der Unterrichtsstil nicht entsprechend ist.

BESONDERE RESSOURCEN UND PROBLEME ERWACHSENER

EINLEITUNG

Auch wenn die allgemeine Zielsetzung in der Musikausbildung bei Kindern und Erwachsenen dieselbe ist, gibt es wichtige Unterschiede. Im Allgemeinen kann man sagen, dass die Individualität beim Erwachsenen weiter entwickelt ist und die intellektuellen und emotionalen Fähigkeiten viel ausgereifter sind als beim Kind. Daraus ergeben sich eine Anzahl von Möglichkeiten, ja sogar Bedürfnissen oder Vorteilen, die es zu beachten gibt. Das Erwachsenenalter hat jedoch nicht nur Vorteile: Es bedeutet auch die Abnahme oder den Verlust der Unschuld, des natürlichen Vertrauens in sich selbst und die Welt und einer gewissen physischen, mentalen und emotionalen Flexibilität.

Eine bewusste und vorsätzliche Entscheidung

Ein Erwachsener tritt anders in das Musikzimmer herein als ein Kind. Das Kind folgt in den meisten Fällen den Eltern oder wird von ihnen in einer angeborenen Liebe zur Musik gefördert. Ein Erwachsener kommt aus freien Stücken, hat seine eigenen Absichten, Wünsche, Hoffnungen, Erwartungen, Ängste etc., ganz seiner schon weiter entwickelten Persönlichkeit entsprechend. Man muss ihn gründlicher kennen lernen, seine Eigenständigkeit, die ihn zu diesem Neuanfang geführt hat, anerkennen und seinen spezifischen Bestrebungen von Anfang an gerecht werden. Die Zitate von erwachsenen Schülern zum Thema „Was bedeutet mir Musik“ (Siehe Kapitel 3 – Erwachsene in der Musikschule), die Analyse ihrer Alltagssituation und den daraus resultierenden Bedürfnissen (Siehe Kapitel 4) können dem Lehrer in dieser Begegnung Hinweise geben.

VORTEILE

Eigenmotivation

Sie ergibt sich direkt aus dem oben Gesagten und stellt einen beträchtlichen Vorteil dar. Im Allgemeinen nimmt die Sorgfalt, mit der Aufgaben und besonders Lernaufgaben angegangen werden, mit dem Alter zu. Diese Tendenz wird durch die ganz persönliche Entscheidung für die Musik umso mehr verstärkt. Diese Motivation muss selbstverständlich gefördert werden. Die Bereicherung durch die Musik wird umso intensiver sein, als die Lehrkraft eben den spezifischen Bedürfnissen, Ressourcen und Problemen des Erwachsenen Rechnung trägt.

Fähigkeit zur Langzeitplanung

Erwachsene machen sich im Allgemeinen keine Illusionen über die Tatsache, dass sie sich mit dem

¹ Bastian, H. G. Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen; Mainz 2000. Wie viele Studien bezieht sich diese auf Kinder, es ist aber unwahrscheinlich, dass Erwachsene grundsätzlich anders auf Musik reagieren.

Beginn einer Musikausbildung auf einen langen Weg machen. Es ist deshalb wichtig, diese Fähigkeit zu nutzen und dem Schüler den Weg mit all seinen Schönheiten und Freuden, seiner Vielseitigkeit, aber auch seinen Herausforderungen aufzuzeigen und diese zu besprechen, ohne im Gegenzug die Schwierigkeiten zu verschweigen, wohl aber auf die Methoden hinzuweisen, die bei ihrer Bewältigung helfen werden.

Fähigkeit und Bedürfnis verschiedene Aspekte anzuerkennen und einzubeziehen

Der Erwachsene kann Zusammenhänge zwischen Phasen und Aspekten eines zu erlernenden Gebietes gut erkennen und nutzen. Man darf die Wichtigkeit dieser Fähigkeit nicht unterschätzen, denn sie ist für den Unterricht äusserst folgenreich.

Erstens ist die Lehrkraft aufgefordert, die Zusammenhänge zwischen der Vielfalt der verschiedenen Aspekte der Musik aufzuzeigen.

Zweitens hat der erwachsene Schüler das Bedürfnis, zu verstehen, weshalb dieses oder jenes von ihm verlangt wird, bevor er sich wirklich engagieren kann. Ist der Grund erst einmal erläutert, kann er sich gemäß seiner Fähigkeit, langfristig zu planen, entsprechend einsetzen. In den meisten Fällen bringen die Gründe selbst die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Musik zum Vorschein (Siehe Kapitel 5 – Unsere Antwort: Das Projekt „European Music Schools Unison: Säule 2: Gegenseitige Bereicherung von Theorie, Praxis und Musikgeschichte).

Fähigkeit zur Selbstreflexion

Normalerweise haben Erwachsene eine ausgewogene Einschätzung ihrer Fähigkeiten und Möglichkeiten. Diese Fähigkeit kann im Lernprozess jederzeit ausgeschöpft werden. Zum Beispiel kann man in den schwierigen Momenten, in denen der Schüler keine Fortschritte zu machen scheint, erklären, dass das Lernen naturgemäss nicht geradlinig verläuft, sondern in plateauartigen Abschnitten, während derer im Zentralnervensystem Festigungsprozesse erfolgen. Eine solche Erklärung wird dem Erwachsenen in der Regel viel mehr helfen als einem Kind, das sich gerade in einer Frustrations- oder Unlustphase befindet.

Fähigkeit zum unabhängigen Lernen, Üben und Recherchieren

Reif zu sein bedeutet eigenständig zu sein. Diese Eigenständigkeit muss ins Spiel gebracht werden: Man sollte ihr Räume eröffnen, in welchen ihr Einsatz das Erarbeiten von Fortschritten unterstützen kann (z. B. Arbeitstechnik), aber auch die Entdeckungsfreude (z. B. Interpretationen, historischer Kontext) und das Glücksgefühl, welche mit neuen



Einblicken oder Erkenntnissen (z. B. Struktur, Harmonie) verbunden ist. Der Lehrer zeigt den Weg, daraus folgt aber nicht, dass er alle Antworten vorgeben sollte.

NACHTEILE

Tendenz zum Intellektualisieren

Das ist eine Art, dem, was man erlebt, nur im Kopf zu begegnen. Damit wird vermieden, es tief zu empfinden. Sie blockiert die Empfänglichkeit für das, was der Lehrer vermittelt und macht lebendiges und musikalisches Musizieren unmöglich. Obwohl der Wunsch nach Selbstaussdruck, Kontakt zu seinen Gefühlen und persönlicher Entwicklung die wesentlichen Gründe sind, sich für die Musik zu entscheiden, werden diese Erfahrungen von unseren Konventionen und unserem Lebensstil nicht immer begünstigt (Siehe Kapitel 4 – Analyse der Situation: Alltagssituation und Bedürfnisse Erwachsener). Also kann die Gewohnheit des Intellektualisierens schwer abzulegen sein, umso mehr, als sie eine Abwehr gegen das Aufwühlende ist, was unseren tiefen Gefühlen innewohnen kann. Daher ist eine Vertrauensbeziehung zum Lehrer die Voraussetzung, die dem Schüler ermöglicht, das Risiko einzugehen, seine Gefühle zu spüren und im Spiel zu zeigen.

Aber es müssen auch Mittel gegeben werden, das erneut zu empfinden, was von der Tendenz zum Intellektualisieren verdeckt worden ist. Es ist also wichtig, Möglichkeiten für neue Erfahrungen zu eröffnen, welche gleichzeitig den Intellekt befriedigen. Diese neuen Erfahrungen sollten auf den Körper und die Gefühle ausgerichtet sein. Rhythmusarbeit, die den Körper mit einbezieht und ein sicheres Gespür für den Puls entwickelt, bringt die Füße buchstäblich auf den Boden zurück und fordert gleichzeitig eine gute Auffassungsgabe. Die Musik

Direktor Pascal Caraty und Präsident Jacques Nachbaur (v.l.n.r.) aus Frankreich beim ersten Projekttreffen der Steuerungsgruppe in Bannewitz/ Deutschland im August 2004.

selbst ist bei intensiver Arbeit am Ausdruck auf allen Ebenen (Klang, Phrasierung, Artikulation, Dynamik) ein hervorragendes Mittel dafür. Der Grund ist, dass sie gleichermaßen auf die Sinne, die Körpererfahrung und die Gefühle ausgerichtet ist, jedoch eine wache und aktive intellektuelle Fähigkeit verlangt.

Tendenz zu Verspannungen und Blockaden

Physische und psychische Verspannungen und Blockaden sind oft das Ergebnis einer langen persönlichen Entwicklung. Die Körperarbeit, die Atemarbeit und der Gesang sind verschiedene Wege, auf denen diesen Problemen begegnet werden kann. Natürlich ist der Lehrer kein Therapeut, aber seine Aufgaben überschreiten dennoch oft die eines rein „musikalischen Experten“. Es ist wichtig, auf die Bedürfnisse des Schülers eingehen zu können, ihm gegebenenfalls aber auch andere Möglichkeiten vorschlagen zu können, wie z. B. die Alexander-Technik, Feldenkrais, Respiro, Autogenes Training, Gerda Alexander, Tai Chi, Qi Gong oder Yoga.

Mangelndes Selbstvertrauen

Für wen war die Musik nicht schon Trost? Für diese Personen können die Fortschritte, die sich im Laufe der Zeit einstellen, ein erstaunliches Erlebnis sein, das die gewohnten Selbstzweifel in Frage stellt. Hier stellt die intensive Erarbeitung der Aspekte Rhythmus und Ausdruck eine Selbstbestätigung dar. Um diese Arbeit anzugehen, muss ein gewisses Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Dies wird durch die Begegnung mit dem erwachsenen Schüler auf der ihm entsprechenden Ebene gefördert. In dem Maße, in dem der Schüler sich diese Aspekte nach und nach erarbeitet, verändert er sich. Hier wird man wieder des Erwachsenen Fähigkeit zur Selbstreflexion ins Spiel bringen müssen, indem man ihm den zurückgelegten Weg ins Bewusstsein ruft und die Lernaufgaben entsprechend der festgestellten Veränderung modifiziert. Ebenso können die weiter oben erwähnten Disziplinen (Körperarbeit, Atemtechnik, Gesang) eine Grundlage dafür sein, sich selbst auf eine neue Art zu erfahren.

Starker innerer Leistungsdruck, hohe Ansprüche an sich selbst, Angst vor eigenem und Fremdurteil

Dieses Problem ist weit verbreitet und betrifft sowohl Lehrer als auch Schüler. Man kann sagen, dass wir in einer „Fehlerkultur“ leben. Die bereits genannten Probleme können damit zusammenhängen. Doch die Tatsache, sich wieder als Anfänger zu erleben, während man im übrigen Leben möglicherweise den beruflichen Erfolg gewöhnt ist oder mehr oder weniger selbständig ist, kann beunruhigend sein.

Ein zweiter Faktor, der dieses Problem verstärkt, ist die Tatsache, dass dank der Verbreitung der Kultur jeder die besten Interpretationen kennt. Der Unterschied zwischen dem Spiel des Schülers und dem des Profimusikers kann sehr entmutigend wirken. Eine wesentliche Aufgabe des Lehrers besteht also darin, Methoden, Erfahrungen und Verhalten zu vermitteln, welche diese Probleme minimieren können. Zum Beispiel sollte daran erinnert werden, dass nicht die Vollkommenheit das Ziel ist, sondern in erster Linie die Freude, die man erleben und mit anderen (Musikern) teilen kann.

Eingeschränkere Entwicklungsmöglichkeiten

Auf physischer und somit technischer Ebene ist dies unbestritten. Ein Erwachsener, der mit der Ausübung eines Instruments beginnt, erreicht nur in den seltensten Fällen ein professionelles Niveau. Hinzu kommt, dass das Lernen mit dem Alter sich verlangsamen kann. Er stößt auf physische und mentale Grenzen. Was die physische Ebene betrifft, strebt der Erwachsene ohnehin nicht die Karriere eines Virtuosen an: Seine Absichten und Wünsche (die sich übrigens mit der Zeit ändern können) legen den Rahmen für die Ausbildung fest. Innerhalb der Grenzen dieses Rahmens sind der Befriedigung und der Freude, die er erleben kann, gerade keine Grenzen gesetzt.

5. Unsere Antwort: Das Projekt „European Music Schools Unison“*

SÄULE 1: SCHÜLER ALS PARTNER

Irmela Werner

Viel stärker als beim Unterricht mit Kindern müssen Kommunikation und Literatur- und Methodikauswahl auf regelmäßigem gegenseitigem Gedankenaustausch basieren.

Erstgespräch

Erwachsene, die sich entschließen, ein Musikinstrument neu oder wieder zu erlernen, haben sich dies gründlich überlegt. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass es von größter Wichtigkeit ist, ein ausführliches Erstgespräch zu führen und die musikalische Biografie des Erwachsenen zu erforschen. Welche Erfahrungen gibt es mit Musik und vor allem mit Musikunterricht und mit Musiklehrern? Welche Rolle spielten Eltern, die musikalische Wünsche entweder beförderten, unterdrückten oder durch zu hohe und überzogene Erwartungen verkümmern ließen bzw. ins Gegenteil verkehrten? Welche Motivation, Wünsche, Erwartungen, Ziele und evtl. Ängste hat der Schüler? Welche Musikstile bevorzugt er?

Oft haben Erwachsene ganz konkrete Erwartungen in Bezug auf die Lerninhalte, Musikrichtungen etc. Es gibt vielfältige Gründe dafür (siehe Kapitel 3 – Erwachsene in der Musikschule: Veränderung Lebensstil) und so vielfältig müssen auch die Methoden für den Erwachsenenunterricht sein, die in späteren Kapiteln genauer beschrieben werden.

Die Beratung durch den Lehrer sollte auch bezüglich Musikrichtungen, Möglichkeiten, Vielfalt des Angebots und Instrumentauswahl erfolgen. Wichtig ist auch, dem Erwachsenen seine aktive, eigenverantwortliche Rolle bewusst zu machen. Gemeinsam sollte ein vorläufiger, flexibler Plan entworfen werden, der periodisch überprüft und aktualisiert wird.

Große Unterschiede in der Herangehensweise bestehen zwischen Wiedereinsteigern und Anfängern:

Ein Wiedereinsteigen ist oft leichter, weil man an bereits Erlerntes anknüpfen kann.

Für Erwachsene, die völlig neu beginnen, vor allem für ältere Anfänger, ist es oft wesentlich schwerer. Viele Dinge müssen vorher geklärt werden: Das fängt beim Bewusstmachen des regelmäßigen Übens und des voraussichtlich relativ langsamen

Fortschreitens auf dem Instrument an, denn Erwachsene haben oftmals überzogene Erwartungen in Bezug auf die Erreichbarkeit der Ziele.

Es gilt klarzumachen, dass das Lernen des Instrumentes, vor allem der technischen Fertigkeiten, begrenzt ist durch motorische Schwierigkeiten und im Laufe der Jahre erworbene Verspannungen und Blockaden. Dadurch werden spätere Enttäuschungen vermieden.

Erwachsene sind selbstkritischer, wollen schnell vorankommen. Oftmals muss man ihnen sehr viel Mut machen und das Erreichte positiv bewerten. Durch ihre Hör- und Konzerterfahrungen stellen sie höhere Ansprüche an das musikalische Ergebnis als Kinder. Hier hilft das gemeinsame Musizieren mit dem Lehrer, um Freude am Spiel und Erfolgserlebnisse zu vermitteln, Leistungsdruck und Ängste zu mindern. Der Lehrer muss sich also auch auf dem Gebiet des Musizierens als Partner zur Verfügung stellen und sich dabei ganz auf das Leistungsniveau des Schülers einstellen.

Konzerte und Musizierstunden nur für Erwachsene helfen besonders beim Überwinden des Lampenfiebers. Man kann diese Gelegenheiten nutzen, um in zwangloser Runde zu musizieren und sich über Probleme und Erfolge auszutauschen.

Organisatorisches

Beruf und Familie lassen beim erwachsenen Schüler oft nicht geregelte Unterrichtszeiten zu. Der Lehrer muss dem Erwachsenen entgegenkommen und flexible Unterrichtszeiten anbieten, um den äußeren Gegebenheiten des Schülers zu entsprechen.

SÄULE 2: DIE GEGENSEITIGE BEREICHERUNG VON THEORIE, PRAXIS & MUSIKGESCHICHTE

Ted Pawloff

Selbstaussdruck ist zentral

Die zentrale Annahme des Projekts, die sich aus den Analysen der Alltagssituation und Bedürfnisse erwachsener Schüler ergibt (siehe Kapitel 4 – Analyse der Situation) und welche eindeutig von den Schüleraussagen bestätigt wird (siehe Kapitel 3 – Erwachsene in der Musikschule: Was bedeutet mir Musik), ist die besondere Bedeutung von Selbstaussdruck und Selbsterfahrung durch die Musik für erwachsene Schüler. Daraus folgt, dass die verschie-



Irmela Werner
(Geschäftsführende Leiterin
der Musik-, Tanz- und Kunst-
schule Bannewitz e.V.)

* „Europäische
Musikschulen im
Einklang“

denen Bereiche des Unterrichts bewusst um dieses zentrale Thema

1. zu gliedern oder danach auszurichten,
2. in diesem Sinne zu vermitteln und natürlich
3. ausdrückliche Verbindungen dazu während des Unterrichts zu schaffen sind.

Technik als Gestaltungsmöglichkeit

Wenn ein spezifischer technischer Aspekt – etwa die Arbeit an verschiedenen Bogenstrichen – durch musikalische Beispiele eingeleitet wird, die der Lehrer besonders expressiv mit Betonung auf den zu vermittelnden Inhalt gestaltet, dann wird das Ganze lebendig. Dabei kann dies auch spielerisch geschehen, so dass z.B. gar nicht erst (lehrmeisterhaft) gesagt werden muss, worum es geht, sondern durch Vorspiel und Nachahmung der Schüler selbst auf das Wesentliche kommt. Der springende Punkt ist, dass der Enthusiasmus geweckt wird, diesen technischen Aspekt beherrschen zu wollen, um eben diese Effekte – im Dienste des Ausdrucks – selbst erzielen zu können. Dann wird aus trockener Technik Gestaltungsmöglichkeit und Musikalität.

Verbinden und vernetzen

Ein zweiter wichtiger Aspekt, den die Analyse der besonderen Ressourcen und Probleme erwachsener Schüler aufzeigt (siehe Kapitel 4 – Analyse der Situation), ist die Fähigkeit und sogar das Bedürfnis des Erwachsenen, vernetzt zu denken. Es ist also hilfreich, die Beziehungen der verschiedenen Bereiche (Theorie, Technik und Musikgeschichte) des Unterrichts bewusst und ausdrücklich herzustellen bzw. zu betonen.

Zum Beispiel können stilistische Unterschiede der Epochen, die ja auf der Ebene der Ästhetik und des Gefühls wirken, zum Anstoß zur Arbeit an den entsprechenden Techniken genommen werden. Noch interessanter wird es, wenn relevante zeitgeschichtliche Information hinzugefügt wird. Z.B. werden stilistische Unterschiede zum Teil von technischen Umständen wie etwa der Beschaffenheit der Instrumente bestimmt.

Die Vielfalt der Erlebniswelten

Dies führt zu einem verwandten Thema, das mit der vernetzten Denkweise, der größeren Allgemeinbildung des Erwachsenen, sowie dem zentralen Anliegen der Selbsterfahrung zusammenhängt: die Bedeutung der verschiedenen Stilepochen mit ihren spezifischen Aufführungstechniken. Sie stellen immens verschiedene Klang- und Erlebniswelten dar, die dem Wunsch nach Selbstausdruck und –entfaltung freien Lauf gewähren können. Diese Welten zu erfahren, zu vergleichen, zu versuchen, die Unterschiede zu erfassen und vielleicht zu verbalisieren, um sie dann umso kla-

rer im Spiel hervorzuheben, sind Möglichkeiten, den Bedürfnissen des Erwachsenen gerecht zu werden.

Da jede dieser Epochen einen historischen Kontext hat, kann die Fähigkeit des Erwachsenen, unabhängig zu recherchieren, hier besonders günstig mit einbezogen werden. Ein Verständnis des Umfeldes, in dem ein Stück entstanden ist, bringt Befriedigung der intellektuellen Neugierde.

Die Komponisten als Persönlichkeiten – Freund oder Gegenüber

Das Thema des historischen Kontexts spiegelt und vertieft sich in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Komponisten als Persönlichkeiten. Ein persönlicher Bezug ist eine weitere Bereicherungsmöglichkeit, die beim Erwachsenen allgemein größere Bedeutung haben wird als beim Kind.

Musikalische Struktur und Zusammenhänge entdecken

Was manchmal eine Schwäche des Erwachsenen darstellt – der Hang zum Intellektualisieren – kann im Bezug auf Struktur und auf musikalische Zusammenhänge eingesetzt werden, um zurück zum Eigentlichen, zur Musik, zu finden. Allgemein ist die Freude am Verstehen und dem Erfassen von Zusammenhängen beim Erwachsenen ausgeprägter. Was und wo sind die bedeutenden Aussagen eines Satzes, was ist die Struktur einer Phrase, wie verändert sich das Thema. Diese und andere sind Fragen, deren Beantwortung dem erwachsenen Schüler an sich Freude bereiten und dann sein Spiel verwandeln kann.

Theorie ist ein tönernes Gefäß, unverzichtbar in der Komplexität seiner Inhalte, das durch die Praxis, das Leben und Erleben, ständig neu gefüllt wird. Diese Einheit, verknüpft mit dem Wissen um die Geschichte, schafft eine Basis, auf der erwachsene Schüler lebenslang die ihnen innewohnende Kreativität freudvoll ausleben können.

SÄULE 3: INNOVATIVE METHODISCHE LÖSUNGS- ANSÄTZE – DIE SEMINARE

Linde Dietz-Lippisch und Ted Pawloff

Einleitung und Zielsetzung

Die ersten zwei Säulen sind durch die intensive Auseinandersetzung und Reflexion aller Beteiligten auf Grund der vorhergehenden Analyse erarbeitet worden. Das heißt, dass die beteiligten Lehrkräfte durch Zurückgreifen auf ihre eigenen Ressourcen und Erfahrungen viel in diesem Sinn zu verwirklichen in der Lage waren. Dies zu vertiefen



Improvisationsseminar in der Landesmusikschule Steyregg, im Bild Manuela Kloibmüller und Thorsten Liebert.

und dadurch die Qualität des Unterrichts zu verbessern war eines der Anliegen, dem die Seminar- auswahl entsprechen sollte. So war der Vortrag „Er- wachsenenunterricht – besondere Ansprüche an den Musikschullehrer von heute“ von MMag. Dr. Rainer Holzinger zum Ausbau der 1. Säule, „Schü- ler als Partner“, gedacht. Desgleichen waren die Se- minare „Musizieren und musikalisch denken“ mit Prof. Joanne Leekam größtenteils und „Die Musik durch die Stimme“ mit Gilles Petit zum Teil als An- regungen für die Umsetzung der 2. Säule, „Die ge- genseitige Bereicherung von Theorie, Praxis (Tech- nik) und Musikgeschichte“, vorgesehen.

Aber die Auseinandersetzung und Reflexion hatte die Bedeutung anderer Bereiche hervorgehoben, die abzudecken nur durch Fortbildung und neue Erfah- rungen möglich schien. Insbesondere sind dies:

- der Umgang mit Auftrittsängsten („Mentales Training für Musiker“ mit Dipl. Psych. Peter Gal- lenstein)
- Körper- und Atemarbeit und der Einsatz der Stimme im Unterricht („Atem, Stimme, Bewe- gung“ mit Prof. Ute Gerzabek und „Über die Stimme zur Musik“ mit Gilles Petit)
- Rhythmusarbeit („Rhythustraining“ mit Ger- hard Reiter, „Indische Rhythmik und Beginners Ensemble“ mit Manfred Paul Weinberger)
- die Nutzung der relativen Solmisation („Musizie- ren und musikalisch denken“ mit Prof. Joanne Leekam und „Die Musik durch die Stimme“ mit Gilles Petit) und

- die Improvisation („Improvisation im Musikun- terricht“ mit Prof. Karen Schlimp, „Indische Rhythmik und Beginners Ensemble“ mit Man- fred Paul Weinberger und „Über die Stimme zur Musik“ mit Gilles Petit).

Dadurch ist es gelungen, eine haltbare Verknüp- fung von Theorie und Praxis herzustellen. Der dabei praktizierte Anteil an Theorie ist praxisnah und knapp gehalten. Die Praxis selbst aber defi- niert sich schlicht über den Begriff „Training“. Seine Wirkweise ist buchstäblich „unermesslich“. Sehr oft bedeutet Lernen das „Verlernen“ von einge- fahrenen Verhaltensweisen. Stichwort Atmen! Um den Wert des richtigen Atmens sich selbst anzueig- nen, um ihn dann gefahrlos und fruchtbringend an Schüler weiter reichen zu dürfen, bedarf es des intensiven Trainings. Stichwort Rhythmus. Neue Erkenntnisse, über indische und afrikanische Rhythmen transportiert, durchdringen Leib und Seele. Training auch dies! Kopflastig, wie wir Euro- päer nun einmal sind, geht es auch hier nicht ohne Theorie ab, bis man selbst darauf kommt, dass uns nichts so sehr im Weg steht wie eben dieser Kopf. Ein Erfahrungsprozess erster Güte, nur – er bedarf des fortwährenden Weitertrainierens.

Die Seminare des Projektes haben auf umfassende, fundierte, überzeugende Weise dazu beigetragen, das Verhalten, den Kenntnisstand, die Sensibilisie- rung von Lehrenden in der musikalischen Bildung Erwachsener zu weiten, das eigene Sich-Hinterfra- gen zu üben, Spielregeln im Umgang mit einer oft-

mals fremden „Kundschaft“ zu entdecken. Der „Weg zum Ich“, der von tradierten Fesseln gehemmte Umgang mit der Eigenwahrnehmung, öffnet – oftmals überraschend spontan – den Weg zum „Du“. Diese fundamentale Erfahrung für Lehrpersonen, die sehr oft jünger sind als ihre Schüler, ist wohl die im Innersten berührende Erfahrung in diesem Projekt und der Schlüssel für seine nachhaltige Gültigkeit und Bedeutung.

**„MENTALES TRAINING FÜR MUSIKER“
MIT DIPL. PSYCH. PETER GALLENSTEIN**

Veronika Gusenbauer

„Ich habe zu wenig geübt, ich werde Fehler machen, ich werde dumm aussehen, und alle Leute werden sagen, dass es ein Mist ist.“

„Es war sinnlos, so viel gearbeitet zu haben, um jetzt zusammenzubrechen.“

„Ich bin auf der Bühne und habe die Musik vergessen. Ein Albtraum.“

Das war ein kleiner Besuch im Künstlerzimmer eine Viertelstunde vor dem Auftritt eines Musikers. Wir wechseln den Schauplatz und besuchen das Publikum.

„Wenn meine beste Freundin auf ihrer Gitarre spielt, fällt alles Alltägliche von mir ab und meine negativen Emotionen lösen sich auf.“

„Schöne Musik bringt mich den Tränen nahe.“

„Der heutige Tag war ganz schön aufreibend, aber diese zwei Stunden werden mich entschädigen“

Die zu Beginn angeführten „negativen Glaubenssätze“ stammen von TeilnehmerInnen des Grundvig-Seminars „Mentales Training“, also von gut ausgebildeten MusikerInnen, die gründlich vorbereitet auf ihren Auftritt warten. Die Gedanken der ZuhörerInnen sind zwar fiktive, jedoch ist ein ähnlicher Kontrast zwischen den emotionalen Welten von MusikerInnen und ZuhörerInnen nicht selten. Warum rührt die Auftrittssituation entgegen aller Vernunft zutiefst an unsere Ängste, nicht ernst genommen zu werden, beurteilt zu werden, alles Erübte nicht mehr abrufen zu können? Wie könnten wir diese Situation anders bewältigen?

Mit diesen Fragen setzen sich die TeilnehmerInnen des Seminars intensiv auseinander, es gibt viel Betroffenheit über die Grausamkeit der verinnerlichten „negativen Glaubenssätze“, Anteilnahme an den Ängsten der KollegInnen, und schließlich das Gefühl, dass die internationale Gruppe durch die

Mentales Training und Auftrittscoaching – wie sich herausstellte einer der Schwerpunkte im Erwachsenenunterricht – wurde im Seminar mit Peter Gallenstein (1. von rechts) eindrucksvoll vermittelt.



Offenlegung ihrer Emotionen näher zusammen gerückt ist.

„Ich werde heute mein Bestes geben, und die Musik erleuchtet mich.“

„Ich freue mich und bin gespannt.“

„Das ist mein Tag.“

Nun sind die negativen Glaubenssätze verwandelt worden.

Um diesen Kernprozess zu stabilisieren, wird eine Reihe von Techniken erlernt, wie zum Beispiel „Progressive Relaxation nach Jacobson“, Erfolgsvision, Visualisierungen.

Am Ende des Seminars wird die Auftrittssituation erprobt, manche TeilnehmerInnen erleben in diesem Moment ihre Ängste und die damit verbundenen Einschränkungen wieder. Sie bekommen von der Gruppe ein liebevolles Feedback, welches ihnen ermöglicht, die Diskrepanz zwischen ihrer eigenen Wahrnehmung und jener der ZuhörerInnen zu erkennen, und schließlich den gleichen Auftritt nochmals in verwandelter Qualität auszuführen.

Ein spannendes Zusammentreffen geht zu Ende, mit dem Gefühl, dass die Grenzen zwischen Nationen und Individuen, zwischen MusikerInnen und ZuhörerInnen, und auch zwischen Idealen und der eigenen Fehlbarkeit an Stärke verloren haben.



„RHYTHMUSTRAINING“ MIT GERHARD REITER

Evelin Hiersemann

Ziel des Rhythmusstrainings ist die Fähigkeit,

- Takt und Metrum zu spüren,
- Rhythmen zu halten und
- mehrere Rhythmen gleichzeitig auszuführen

Gerhard Reiter, fundiert ausgebildet bei authentischen Meistern, konfrontierte die Lehrer mit indischer, afrikanischer, lateinamerikanischer und arabischer Rhythmik. Die teilnehmenden MusiklehrerInnen ließen sich auf das Abenteuer ein, die Welt der Rhythmen aus neuer Sicht zu entdecken.

Gerhard Reiter vermittelte in ansprechender aktiver Auseinandersetzung die Grundlagen der Rhythmik. Durch seine lockere Art und den humorvollen Umgang mit uns konnten die anfänglichen Schwierigkeiten auf angenehme Weise überwunden werden, so dass die Freude am Rhythmus und an den für uns teilweise neuen Instrumenten in den Vordergrund treten konnte. Er begab sich mit uns an den „Punkt Null“ z.B. wenn wir ein neues Instrument handhaben lernten. Das erfordert schon etwas Geduld und ist für uns Lehrer sehr gut als Erinnerung, mit welchen Problemen sich Anfänger im Unterricht konfrontiert sehen.

Die Anwendung der Rhythmusübungen und Anregungen zur Unterrichtsführung eröffnet uns in unserem Unterricht mit erwachsenen Schülern neue Wege der Erarbeitung und Verinnerlichung von rhythmischen Grundlagen.

Grundlage aller Rhythmen bildet der Grundschlag, der mit dem Fußstampfen bei allen Rhythmusübungen dabei ist. Dann folgten Übungen zu Beat und Offbeat, Basisrhythmen und später Rhythmusarrangements. Einzelne Rhythmen werden zuerst gehört und dann durch Sprechen von Silben (basierend auf der indischen Rhythmussprache) und Klatschen, später auch auf Rhythmusinstrumenten bzw. Alltagsgegenständen umgesetzt.

Ein sehr guter Test zur Sicherheit eines Rhythmus war zu Beginn des Kurses für uns schwer umzusetzen: Wir klatschen in der Gruppe einen einfachen Basisrhythmus endlos hintereinander. Der Seminarleiter macht die Runde und spricht jeden Teilnehmer mit einer Frage an: z.B. nennen Sie die Notennamen der A-Dur-Tonleiter rückwärts. Selbst so simple Dinge konnten über dem geklatschten Rhythmus nur schwer beantwortet werden. Es gelang erst nach und nach, den Rhythmus selbst weiter zu klatschen und dabei die Frage zu beantworten. Das war erst möglich, als der Rhythmus automatisiert war und die Konzentration vom Rhythmus auf die Beantwortung der Frage gerichtet werden konnte.

Gerhard Reiter mit Catherine Natalini – sein Rhythmusseminar in Eppan im April 2006 war eins der Highlights, das für den Unterricht mit Erwachsenen praxisnahe Methoden vermittelte.

Erst wenn der Rhythmus über Hören und selbst Ausführen sicher umgesetzt werden kann, erfolgt die Notierung mit Silben (angelehnt an die indische Rhythmussprache), später die Notierung im Notensystem. (siehe: Gerhard Reiter – Bodypercussion 1 erschienen beim Verlag Helbling)

Bei der Arbeit in Gruppen (z.B. rhythmische Frage – und – Antwort – Spiele) entstand oft ein regelrechter Wettbewerb unter den Teilnehmern, der mit Spaß und Freude ausgefochten wurde. Diese Art Umgang mit dem Rhythmus verleiht Schwung, selbst im Unterricht als Lehrender diese Freude am Rhythmus zu vermitteln. Dieser Kurs macht Lust auf Rhythmus!

„MUSIZIEREN UND MUSIKALISCH DENKEN“ MIT PROF. JOANNE LEEKAM

Helga Bohnstedt

In diesem Seminar sind Wege gezeigt worden, durch die musikalische Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten auf spielerische Weise ersichtlich werden.

Techniken, die zur Anwendung kamen waren die *relative Solmisation* und die *Improvisation*.

Das didaktische Prinzip steht im Einklang mit E. Gordons *Music Learning Theory*.

Die Methodik lehnt sich an H. Schenker's *Strukturelles Hören* an.

Bei diesen Ansätzen ist der Kern des Musiklernens das auditive und nicht das kognitive oder rein motorische Befassen mit der Musik. Erst im Anschluss an hörendes Verstehen findet eine Auseinandersetzung mit Notentext und musiktheoretischem Wissen statt. Das Notierte knüpft an das vorher sinnlich-affektiv Erfahrene bzw. Erlebte an. Durch den spielerischen improvisatorischen Umgang mit den musikalischen Elementen wird die musikalische Sprechfähigkeit geübt und erweitert.

Ein Teil der Arbeit bestand im Nachsingen verschiedener Tonfolgen, die gleichzeitig mit den Handzeichen sichtbar gemacht wurden. Allmählich wurden verschiedene Tonräume erforscht: Pentatonik und aeolisch Moll, 5 Tonraum und verschiedene Akkordtypen. Dadurch lernte man die Qualität eines jeden Intervalls und seine Beziehung zum Grundton oder anderen dominanten Tonleitertönen besser kennen.

Durch das gleichzeitige Sehen der zugehörigen Solmisation wurde das Verbinden einer Tonhöhe mit einem Handzeichen erlernt. Bald war eine exakte Tonvorstellung auch ohne den Ton gehört zu haben möglich und so wurde nur noch nach

Handzeichen gesungen. Dieses zunehmende Verständnis der Verbindungen in einem Tonraum war schließlich die Grundlage für Improvisationen oder eigene Darstellungen von Tonfolgen (auch zweistimmig) durch Handzeichen.

Anschließend wurden Notentexte mit Sprechsilben (relative Solmisation) gesungen.

Ein weiterer Bestandteil des Seminars war der didaktische Ansatz. Zu bestimmten Lerninhalten wurden Beispiele gemacht, in welcher Weise sie vorteilhaft zu vermitteln sind. Immer ging es darum, zuerst einen Höreindruck zu schaffen. Z.B. einzelne Muster, die vorkommen, werden durch Nachahmung zu klaren Vorstellungen. Ein weiterer Schritt ist dann das Benennen und das Einordnen nicht vertrauter Muster in das schon Bekannte. Aus der Synthese erwächst die Möglichkeit, selbst kreativ zu werden, sei es durch Improvisation oder Komposition. Danach erfolgt ein musiktheoretisches Verständnis.

Erfahrbar war in diesem Seminar die – schon nach kurzer Zeit – zunehmende Verbesserung der Tonhöhenvorstellung und damit des Blattsingens. Ein grundlegender Unterschied wurde zwischen den Fähigkeiten der französischen und denen der deutschsprachigen Teilnehmer im „Solfeggio cantato“ beobachtet. Im Werdegang eines Musikers in Frankreich ist jahrelanges und immer komplizierter werdendes Singen mit Notennamen (do, re, mi) inbegriffen. In den deutschsprachigen Ländern verbessert sich die Fähigkeit der Tonvorstellung und des Blattsingens mehr als fruchtbare Nebenwirkung des Singens in Chorgemeinschaften und der Praxis des Musizierens. Deshalb war es für uns interessant, wie diese so wichtige Fähigkeit durch ein System besser und schneller erlernt werden kann ohne dabei auf die Tradition des abstrakten, relativ un kreativen Solfeggiegens komplizierter musikalischer Vorgänge zurückzugreifen.

Als Frage konnte nur diskutiert aber nicht geklärt werden, wie dieses System im Instrumentalunterricht umgesetzt werden kann.

Persönlich ist mir die überaus wichtige Bedeutung innerer Tonvorstellung und Verständnis tonaler Zusammenhänge wieder bewusst geworden und hat mich angeregt in jeder Phase, sei es Anfänger oder Fortgeschrittener, für ein aufbauen des Erfassens der musikalischen Sprache zu sorgen. Dafür benutze ich Singen, Improvisieren, Komponieren und Analysieren.

„ATEM, STIMME UND BEWEGUNG“ MIT PROF. UTE GERZABEK

Anne Knoblich

In dem von Ute Gerzabek geleiteten Seminar „Atem, Stimme und Bewegung“ wurden die von ihr entwickelten Übungsprogramme zur Atemtechnik vorgestellt. Sie verbindet die verschiedensten Methoden und Techniken miteinander und lässt ihre Erfahrungen als Sängerin und Atempädagogin einfließen.

Ziel des Kurses war es, einen Weg aufzuzeigen, wie jeder Teilnehmer seine individuelle Atemtechnik trainieren und somit sein Atembewusstsein schulen kann. Einerseits sollte es möglich sein, diese in die alltägliche Lebenssituation einzubetten, andererseits durfte die Spezifik des jeweiligen Instrumentalspiels nicht aus dem Auge verloren werden. Des Weiteren wurde beleuchtet, welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Lehrtätigkeit in Hinblick auf Unterrichtsgestaltung, -atmosphäre und Vermittlung an die erwachsenen Lernenden ergeben.

Die methodische Vorgehensweise war gekennzeichnet durch die Verknüpfung theoretischer Wissensvermittlung mit praktischem Atemtraining. Sofortige Selbstreflexion und Gesprächsrunden der Kursteilnehmer komplettierten die Sequenzen.

Thematisch wurde mit einer Einführung über die Wirkung des Atmens und damit der Sauerstoffversorgung auf Organe, Herz, Kreislauf und Muskulatur begonnen. Wichtig für die gezielten Übungen war das Kennenlernen der vier Atemräume jeweils zentriert und seitlich in Brustkorb und Bauchraum gelegen. Sie können durch bestimmte Atembewegungen beeinflusst werden.

Alle Übungen verbanden Atmung, Haltung und Beweglichkeit. Welche Kraft der Atem besitzt, zeigen die Wirkungsbereiche der anfangs sogar recht einfachen Übungen. Wie zum Beispiel das Reinigungsatmen, eine tiefe Ausatmung, welche die verbrauchte Luft aus den Lungen entfernt und man sich in Körper, Geist und Seele belebt fühlt. Darauf folgende Übungen sensibilisieren für die Beweglichkeit der einzelnen Körperpartien. Die Muskulatur wird gedehnt und gekräftigt, Spannungen der Muskulatur ausgeglichen, das Gleichgewicht gestärkt, der Kreislauf stabilisiert und damit Konzentration, Kondition und Stabilität geschult. Eine bewusste Atmung und ein gestärkter Körper beeinflussen das seelische Gleichgewicht, das Selbstbewusstsein und damit die Ausstrahlung auf die Umwelt erheblich. Alle Komponenten tragen zu einem positiven Lebensgefühl bei.

Da gerade für Erwachsene der Gesangs- und Instrumentalunterricht eine bereichernde Facette

ihrer Lebensgestaltung ist, wurde entsprechend diskutiert, welche sinnvollen Möglichkeiten es gibt, diese Übungen in das Unterrichtsgeschehen einzubauen, beziehungsweise die Schüler für den Unterricht aufnahmebereit und offen zu machen sowie das Lernen ansprechend und effektiv zu gestalten. Als sehr aufschlussreich war diesbezüglich eine Filmaufnahme, in welcher dokumentiert wurde, wie eine Schülerin deutlich abgspannt den Unterricht besuchte und ihr Instrumentalspiel schwerfällig und unartikuliert klang. Nachdem sie einige Übungen zum Reinigungsatmen und der Muskulaturlockerung durchgeführt hatte, wirkte sie entspannt und munter. Dementsprechend musizierte sie agil und klangvoll.

Zur abschließenden Vertiefung des Vermittelten wurden durch die Kursteilnehmer eigene Atemübungssequenzen zusammengestellt. Die in diesem Zusammenhang gegebenen Hinweise auf instrumentenspezifische Übungen zur Gesunderhaltung des Spielapparates sind für jeden Musiker von außerordentlicher Wichtigkeit. Diese Seminareinheit mündete in der praktischen Umsetzung am Instrument. Jeder hatte die Möglichkeit, ein Musikstück vorzutragen. Gemeinsam mit der Leiterin wurden Atmung und Haltung analysiert. Die Korrektur des Atemflusses und die damit einhergehende Optimierung der Körperhaltung bewirkten beeindruckende Veränderungen der Ausstrahlung des Musizierenden und des gesamten Klangergebnisses.

Sämtliche Übungen wurden immer wieder von der Aufforderung durch Frau Gerzabek begleitet, sich selbst genau zu beobachten, um festzustellen, was der Atem in jedem persönlich bewirkt. Schließlich ist der Weg zur eigenen Atemtechnik ein individueller Prozess und deshalb jeder selbst sein bester Lehrer. Mit Sicherheit wurde der Grundstock dafür in diesem Seminar gelegt.

Atemseminar mit Ute Gerzabek (1. von links) im Februar 2005 im Schloss Weinberg/Österreich. Josiane Spinosi (2. von links) beschreibt im Kapitel 6: Erfahrungsberichte Lehrer sehr eindrücklich, wie richtiges Atmen das Instrumentalspiel fördern kann.



„ÜBER DIE STIMME ZUR MUSIK“ MIT GILLES PETIT

Manuela Kloibmüller

Ein verwegen wirkender Mann mit schulterlangem Haar, bunt gekleidet, im Saal ein buntes Tuch, ein leise tönendes SA, eine Sitar, ein kleines Harmonium, so – der Eindruck bei den Seminarteilnehmern – sieht die Grundausstattung zum Indisch für Anfänger aus. Und genau das ist es, indische Musik für Anfänger, weil wir, die gut ausgebildeten Musiker aus Europa, zu musikalischen Anfänger werden, angesichts der rhythmischen und melodischen Komplexität indischer Musik mit ihren Ragas, Tablaspielern und ihrer musikalischen Formvielfalt. Die Ausbildung indischer Musiker ist durchwegs unterschiedlich zur westlichen Musiktradition. Die Musiker leben bei ihren Lehrern, lernen dabei viele Jahre verschiedenste Skalen, Rhythmen und Formen. Dabei wichtig sind die mündliche Weitergabe, Improvisation und eine eigene Lebensphilosophie.

Gilles Petit – ein Franzose, der viele Jahre in Indien Musik erlebt und gelebt hat – schafft es, die

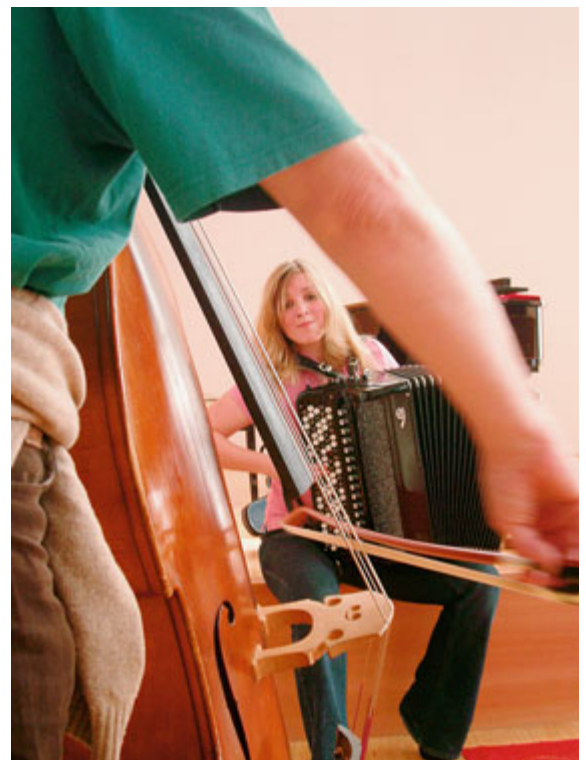
Im Seminar „Über die Stimme zur Musik“ mit dem französischen Musiker Gilles Petit, einem Kenner indischer Musik, lernten wir indische Skalen zu singen, deren emotionale Umsetzung auf den verschiedenen Instrumenten probiert wurde...

absolut unterschiedlichen Erlebniswelten von europäischer und indischer Musik zu vereinen. Er lässt daher nicht zum Instrument greifen, sondern geht den Weg über unser ureigenstes Instrument – die Stimme. Nicht nur die Sonne erfüllt den Seminarraum, sondern auch ein sonniges SA, ein Grundton, ein Bordun, der als Zentrum und Orientierung dient. Der Bordun stellt dabei eine verbindende Klangfläche dar, eine Klangfläche nicht nur im Seminarraum, sondern auch eine Klangfläche, die seit Jahrhunderten und in allen Kulturen zu finden ist und allen musizierenden Menschen als gleiche Basis für die unterschiedlichsten Musikstile dient. Darüber liegt eine Skala, die mit Silben kommuniziert wird und die vielfältige, sowie ausdrucksstarke Tonfolgen zum Klingen bringt.

SA RE GA MA PA DA NI SA

Die Aufgabe ist, die Tonfolge zu behalten, die Skalen je zweimal mit nur einem Atemzug zu bewältigen und dabei ein An- und Abschwollen zu intonieren. Darauf folgt die freie Improvisation, die je nach Persönlichkeit der Teilnehmer mehr oder weniger den Klang fröhlicher und durchaus begeisternder indischer Gesänge annimmt. Es werden Klänge erzeugt und alle Musiker animiert Töne auszukosten, dabei soll die Leidenschaft eines MAs oder die Hoffnung eines DAs ergründet werden.

Erwachsenenunterricht braucht unter anderem im pädagogischen Ansatz genau diese Herstellung



einer Beziehung zu Klang, zu Tönen, zu Tonalitäten innerhalb und wie hier auch außerhalb einer Dur-Moll Harmonik. Musik ist eng verbunden mit Emotionen und Empfindungen, die erst das Entstehen von Melodie, Dynamik und Phrasierung ermöglichen, und in diesem Fall durch Singen und Atmen körperlich werden. Besonders erwachsene Schüler sind auf der Suche nach außergewöhnlicher körperlicher und geistiger Musikerfahrung, und indische Modi oder Ragas können sinnvolle und lustvolle Bausteine eines modernen Unterrichts für Erwachsene sein, die verschiedenste exotische aber auch vertraute Klangwelten ermöglichen.

Um jedoch eine Überforderung des westlichen Musikausübenden zu vermeiden, braucht es Verbindendes zwischen den Musikkulturen. Gilles Petit machte über die europäische Harmonielehre einige indische Skalen verständlich, so entspricht etwa ein Asavari dem Äolisch Moll, Yaman dem Lydischen oder Kafi dem Dorischen. Ziel dieses Seminars war schließlich, noch möglichst viele Phrasen in den genannten Skalen zu lernen, zu erfahren, zu singen, um den abschließenden Hörbeispielen ein wenig mehr Verständnis entgegenbringen zu können.

„IMPROVISATION IM MUSIKUNTERRICHT“ MIT PROF. KAREN SCHLIMP

Philippe Pelletier

Einem Musiker, der eine klassische Ausbildung hat und der sein musikalisches Schicksal normalerweise einer geschriebenen Partitur anvertraut, kann die Improvisation wie eine angsteinflößende, ja sogar traumatisierende Aufgabe vorkommen. Eine erste Annäherung mit einem anderen Dozenten hat bei uns einen unvollendeten Eindruck hinterlassen. Erstens, weil das Seminar auf Jazz ausgerichtet war, ein Musikstil, den wir nicht zu praktizieren gewohnt sind und nur ungenügend kennen. Zweitens, weil die Anforderungen des Dozenten bezüglich Resultat für eine Einführung zweifellos etwas hochgesteckt waren.

Aus diesem Grund haben wir das Seminar von Karen Schlimp etwas ängstlich in Angriff genommen, obwohl Angst eine etwas starke Bezeichnung ist.

Dann die herrliche Überraschung: Wir haben damit begonnen, im Raum ein rhythmisches Ostinato zu erzeugen. Die so genannte erste Improvisation bestand darin, sich frei zu bewegen und dadurch einen Rhythmus zu erzeugen. Es war keine Angst zu spüren, denn der Aufgabe waren wir längst gewachsen! Die ganze Gruppe war gespannt und spielte das Spiel voller Vergnügen mit.



Ganz langsam sind wir dann vom Rhythmus zur Melodie übergegangen, die jeder auf seinem Instrument gespielt hat. Danach haben wir, uns noch immer ganz sanft vorwärts tastend, versucht, um das von unserer Dozentin vorgeschlagene Thema, eine kleine Variation, zu erfinden. Diese Sequenz hat sehr lange gedauert. Um sich den großen Mut anzueignen, den es für die Improvisation vor der Gruppe braucht, scheint mir der Faktor Zeit sehr wichtig, damit der Prozess möglichst ohne Befürchtungen ablaufen kann.

... und übten indische Ragas (Skalen) stimmlich.

Improvisation ist nicht nur eine ideale Methode für erwachsene Schüler sondern machte auch uns Lehrern riesigen Spaß. Der Kreativität im Seminar mit Karen Schlimp waren keine Grenzen gesetzt!

Nebst den Techniken, die Karen uns vermittelt hat, erachte ich vor allem ihre Methode als äußerst prägnant, denn sie sorgt dafür, dass die Seminar Teilnehmer nie einen Misserfolg erleben. Alle Übungen wurden entweder als einfache Spiele präsentiert (im Sinne von spielen, Spaß haben), so dass dabei keine allfällige Wertung unserer musikalischen Kompetenzen zu befürchten gewesen wäre,



oder sie beherrschte die Übung so gut, dass uns die Aufgabenstellung bei seriöser Zusammenarbeit (die immer gegeben war) zu einem Resultat führte, über das wir selbst am meisten erstaunt waren. Mehr als einmal waren wir über die Qualität der Improvisationen, die entweder von der ganzen Gruppe oder von kleinen Ensembles erarbeitet wurden, wirklich verblüfft.

Karen hat sorgfältig darauf geachtet, dass wir zu Musikstilen improvisierten, welche die meisten von uns bereits kannten, z.B. Ground Bass oder Basso Continuo, aber auch zu melodischen Anordnungen in Moll und Dur, was wir wunderbar meisterten. Einerseits, weil es Bestandteil unserer Ausbildung war, als wir selbst Schüler waren. Andererseits, weil wir dies jetzt im Rahmen unserer Aufgabe als Lehrer vermitteln. Diese sehr positive Vorgehensweise führt dazu, dass wir das in diesem Seminar Gelernte sogleich bei unseren eigenen Schülern anwenden möchten. Wie ich mit Lucile und Renaud – meinem Klavier-Cello-Duett – experimentiert habe! Und das – wie mir scheint – mit Erfolg! Beide hatten nie zuvor die Möglichkeit gehabt, zu improvisieren. Lucile hatte eine erste, nicht überzeugende Erfahrung gemacht, doch an der Übung fanden sie Gefallen und haben sich spontan der Herausforderung gestellt. Es hat ihnen zum einen Vertrauen in ihre kreativen Fähigkeiten gegeben und zum anderen den spielerischen Umgang mit ihren Instrumenten näher gebracht.

Abschließend bin ich der Meinung, dass diese Art von Übung Bestandteil jeder musikalischen Ausbil-

dung sein sollte. Dies gilt insbesondere für die Musiker auf dem Gebiet der Klassik, da sie die Praxis des Jazz nicht allzu sehr reizt, obwohl sie diesem Stil nicht abgeneigt sind.

Dieses Seminar war für mich eines der interessantesten, denn es ändert die Perspektive auf das Erlernen eines Instruments und auf die Kammermusik. Nebst sicherlich harter Arbeit, die aber immer einen äußerst spielerischen Charakter beibehält, ist es eine authentische Quelle geteilter Freude. Dies ist eine Eigenheit, die ich in meinem Unterricht gerne entwickeln möchte. Ich wünsche mir wirklich, diese Einführung mit weiteren Seminaren vertiefen zu können.

VORTRAG „ERWACHSENENUNTERRICHT- BESONDERE ANSPRÜCHE AN DEN MUSIKSCHULLEHRER VON HEUTE“ VON MMAG. DR. RAINER HOLZINGER

Andrea Hennerbichler

„Schreiben Sie Ihren Name, Adresse und Telefonnummer auf, aber mit der Hand, die normalerweise nicht schreibt.“ Uns Seminarteilnehmern gelang diese Aufgabe mehr schlecht als recht. Wir verstanden sofort, so könnte sich ein Erwachsener fühlen, der ohne musikalische Vorkenntnisse das erste Mal in den Instrumentalunterricht kommt.

Erwachsene brauchen eine andere Art des Unterrichtes. Sie bringen viele Erwartungen und vorge-

*Seminarleiter
Manfred Paul
Weinberger und
Seminarteilnehmer
aus allen
vier Schulen in
Steyregg/Österreich
im Oktober
2005.*



faßte Meinungen mit und sind unterschiedlichst motiviert. Daher ist ein ausführliches Gespräch am Beginn des Unterrichts sehr wichtig. Es sollten in einer Art Anamnese die wichtigsten Informationen erfasst werden:

- Informationen über die Person (Beruf, Familie)
- Beweggrund(e) für den Wunsch, jetzt ein Instrument zu lernen
- Erwartungen an den Unterricht (Üben, Vorspielen, Ziele und Zeitrahmen)

Der Lehrer sollte dem Schüler im Unterricht helfen, die Diskrepanz zwischen aktivem und „passivem“ Musizieren, zwischen Lebens- und Spielniveau (z. B. Schüler war Generaldirektor, kann aber anfangs nur einfachste Melodien spielen), zwischen Ist- und Idealzustand, zwischen Vorstellungen und tatsächlichen Möglichkeiten zu überbrücken.

Dazu dienen:

- Information über den durchschnittlichen Verlauf von Lernkurven. Sie verlaufen nie linear, z. B.: bei gleichem zeitlichen Übeaufwand wird der Lernfortschritt unterschiedlich sein (Konsolidierungsphasen)
- Kenntnis über die kognitiven Veränderungen im Alter (nicht alles wird schlechter)
- Unterstützung der Aktivität der rechten Gehirnhälfte (z. B. bildhafte Vergleiche verwenden, auswendig spielen lassen, Lernen mittels Veranschaulichung, z. B.: Staccatospiele am Klavier ist wie das Springen von Tischtennisbällen)
- Verstärkung der extrinsischen (durch äußere Antriebe angeregt) und intrinsischen (aus eigenem Antrieb durch Interesse an der Sache erfolgend) Motivation:
 - Neugier erwecken, Wahlmöglichkeiten geben, Ermuntern statt Kontrollieren,
 - Spielräume einräumen, nicht detailliert Vorschreiben,
 - Aufmerksamkeitsfokus bewusst einengen (sich vertiefen).
 - Kenntnis über den spezifischen Lerntyp des Schülers (visuell, akustisch, motorisch)
 - Welcher Anfängertypus ist ein Schüler (sprunghaft, zwanghaft, zufrieden)

Ein konstruktives Feedback :

- Ich-Botschaften statt Du-Botschaften (Z. B. Du-Botschaft: Du machst immer den gleichen Fehler! Ich-Botschaft: Ich kann dies anscheinend nicht besser vermitteln),
- differenziertes Lob (sagen, was gut war, Falsches ohne Tadel aufzeigen),
- eigene Leistung realistisch einschätzen lehren
- sofort ausbessern lassen,
- loben bei gelungener Korrektur,
- lehren, dass es keine Katastrophe bedeutet, etwas falsch zu machen.

Ein für den Unterricht mit Erwachsenen überaus hilfreicher Vortrag, der mit dem Skriptum des Referenten noch gut vertieft werden kann.

„INDISCHE RHYTHMIK UND BEGINNERS ENSEMBLE MIT MANFRED PAUL WEINBERGER

Philippe Pelletier

Es hätte nur ein Spiel sein können.

Worte wie ta, taka, timi, takite sowie ausgeklügelte Kombinationen derselben in mysteriösen Formeln, mitunter auf reißende Art vorgetragen. Ein unbeteiligter Beobachter hätte sich in die Zeremonie einer Sekte versetzt glauben können: Der große Meister zelebriert vor seinen Jüngern. Nach einer einführenden Erklärung, die so manchen von uns recht knapp, ja rätselhaft erschien, deutete er auf einer großen, mit kabbalistischen Zeichen bedeckten Tafel in welche Richtung es gehen sollte. Alle wiederholten die magischen Formeln im Chor, ihr Geleier mit Handbewegungen begleitend, welche in ihrer Monotonie dem Ganzen eine Gleichmäßigkeit zu verleihen schienen. Unter den Gläubigen, man muss es bekennen, war die Ergebenheit unterschiedlich. Manche schienen durch den unablässigen Strom der Formeln und von der Aufmerksamkeit, die ihre Wiederholung verlangten, überfordert. Zumal der Eindruck der Monotonie nur oberflächlich war! Das ta, taka und andere Bizarrheiten vermischten sich dauernd um rhythmische Phrasen einer außerordentlichen Komplexität zu erzeugen. Andere fragten sich, wohin sie nun geleitet wurden, hatten sie doch schon im Übermut der Jugend die verschiedensten musikalischen Landschaften durchwandert.

Es hätte auch nur eine etwas sinnlose Erfahrung ohne Zukunft sein können.

Doch die Welt der indischen Rhythmen, die uns enthüllt wurde – in allzu kurzer Zeit, in einer etwas knappen und oberflächlichen Weise, jedoch ohne, dass dies die Kompetenz unseres Meisters in Frage stellte – erlaubte uns eine Welt der Musik zu entdecken, die mir persönlich wenn auch nicht total unbekannt, so doch zumindest fremd war. Am Ende des Seminars habe ich schließlich das aktive und durch Erläuterungen vertiefte Hören der Stücke großer indischer Meister genossen. Was für mich vorher Exotik gewesen wäre, wurde in aller Bescheidenheit im Hinblick auf meine technische Entwicklung zur Bereicherung, denn ich konnte endlich einen kleinen Teil des Reichtums erleben welchen diese Musik verbirgt.

Von da zu schließen, dass ich in meinem Unterricht für Erwachsene diese Kenntnisse benutzen kann, ist ein weiterer Schritt. Ich bin übrigens der Meinung,

dass dies einen der Unterschiede illustriert, die zwischen unserer europäischen Praxis bestehen. In Frankreich erscheinen die Schüler mit einer Art von Vorkenntnissen dessen, was wir unterrichten. Oftmals ist das, was sie an kulturellem und musikalischem Wissen mitbringen, bedeutend und sie erwarten vor allem ihr Verständnis der klassischen Werke zu stärken um sie schließlich spielen zu können. Unser System der musikalischen Ausbildung, das auf diesem Repertoire und auf einer sehr alten Tradition der Lehre des Solfeggios basiert, entspricht diesen Erwartungen vollkommen. Ich bin nicht sicher, dass es für sie besonders nützlich wäre, sie die indische Rhythmik zu lehren. Zumal dies den Erwerb einer spezifischen Sprache voraussetzen würde, die von jener entfernt ist, die für ihre instrumentale Praxis nötig ist. Dagegen, und es enthüllt sich hier der tiefere Sinn unserer Initiierung im Bereich der kulturellen Entdeckung, fühle ich mich darin viel sicherer, meine Schüler diese Musik hören zu lassen. Trotzdem ist für mich klar, dass ich es keinesfalls wagen würde, sie selbst zu initiieren. Ich wäre höchstens imstande, sie die Komplexität dieser Kunst entdecken und genießen zu lassen.

Der zweite Teil unseres Unterrichts bestand aus dem Herangehen an den Jazz sowie aus Jazz-Improvisationen. Die Entdeckung der speziellen Gesetze dieser Musik war für viele von uns ein bereicherndes Erlebnis. Besonders tritt die Verwendung der Kirchenmodi und einer freieren Harmonik, unter Nutzung zahlreicher Septakkorde (Dur und Moll) hervor. Ich werde mich wiederum nicht beim kulturellen Interesse und was dieses bedeutet aufhalten, das wäre nach meiner Auffassung wahrlich überflüssig. Aber es muss einfach anerkannt werden, dass die andere Fortbildungsleiterin im Bereich der Improvisation, nämlich Karen Schlimp, auf mein persönliches Interesse, diese Form des musikalischen Ausdrucks in meinen Unterricht zu integrieren ganz besonders eingegangen ist. Sie bemühte sich, uns Formen arbeiten zu lassen, sei es zeitgenössischer oder barocker Art, deren Sprache unmittelbarer für Musiker mit klassischer Ausbildung zugänglich ist.

Es muss hinzugefügt werden, dass unsere Musikschule eine Abteilung namens „zeitgenössische Musik“ eingerichtet hat, in welcher mehrere auf Jazz spezialisierte Lehrer die Geheimnisse dieser Disziplin und somit die Improvisation unterrichten. Obwohl ich zurzeit noch nicht vorhabe, in ihre Gefilde einzudringen, bin ich trotzdem glücklich, mich, wenn auch mit mangelhaftem Geschick, darin etwas bewegt zu haben. Ich rechne fest damit, mich in naher Zukunft mit vollem Engagement hinein zu wagen.

Zusammenfassend kann eine positive Bilanz für dieses Seminar gezogen werden, das uns in eine Welt neuer musikalischer Möglichkeiten geführt hat.

AUSWAHL DER BESTEN BESTEHENDEN METHODEN

Christian Fürst und Manuela Kloibmüller

Ein wesentliches Ziel der europäischen Zusammenarbeit liegt nicht nur in der Entwicklung neuer Zugänge zu Erwachsenenbildung in Musikschulen, sondern es wird ein besonderes Augenmerk auf die vielfältigen Erfahrungen der beteiligten Pädagogen gelegt. Diese wurden in der Projektarbeit herausgefiltert und sollen in der nun folgenden Zusammenfassung gebündelt werden.

Als die besten bestehenden Methoden bezeichnet, dienen sie als Anregung für den Unterricht und als Ergänzung von Erfahrungen jedes einzelnen Lehrers. Besonderen Wert haben wir darauf gelegt, dass auch die Erfahrungen der Schüler bei der Ermittlung der besten Methoden mit eingeflossen sind.

Veronika Gusenbauer (Klavierpädagogin)

Indische Rhythmussilben

„Wenn der Rhythmus gesprochen wird (das ist wesentlich leichter und einprägsamer als spielen) kann er am Instrument problemlos und präzise wiedergegeben werden. Einen ähnlichen Lernerfolg erzielen wir auch durch die Unterlegung von rhythmisch anspruchsvollen Stellen mit einzelnen Wörtern oder mit Texten.“

Die Hände auf den Handrücken legen

„Wenn jemand Probleme hat, eine Anschlagsart oder Artikulation umzusetzen, hilft es, wenn er oder sie seine Hände auf meinen Handrücken legt und spürt, wie die Bewegung sich anfühlt. Am besten wirkt es, wenn er/sie mehrmals abwechselnd fühlt und selber spielt.“

Klangvorstellung fördern

„Die unmittelbare Erfahrung des Klangs und Ausdrucks durch das Vor- und Mitspielen bzw. -singen hilft den Schülern:

- aus sich herauszugehen,
- die musikalisch-interpretatorischen Inhalte zu spüren,
- besser in Erinnerung zu behalten und somit Musik lebendiger zu gestalten.“

Manuela Kloibmüller (Akkordeonpädagogin)

Musiktheorie

„Das gleichzeitige Hören und Spielen verschiedener Epochen und Stile hinterlässt einen sehr intensiven Eindruck. Besonders interessant ist es, das zu



Lucile Groleau, Klavier, und Renaud Chaboussou, Violoncello, werden beim Konzert in Ried in der Riedmark/Österreich von ihrem Lehrer Philippe Pelletier unterstützt.

erarbeitende Stück in mehreren Interpretationen zu hören und Unterschiede und Gemeinsames zu definieren.“

Kommunikation

„Gemeinsames Musizieren, ebenso Konzertbesuche und auch persönliche Gespräche unter den Schülern sind wichtig, da es auf dieser Ebene vor allem bei Erwachsenen zum Austausch über Literatur, Probleme, Motivationskrisen oder ähnlichen fachlichen Themen kommen kann.“

Körper

Da (am Akkordeon) besonders der Rücken beansprucht wird, empfehle ich Sport zu treiben, am besten Rückengymnastik oder Schwimmen (besonders Rückenschwimmen). Eine gute körperliche Verfassung verschafft Energien für das Musizieren. Spezielle Dehnungs- und Aufweckübungen zu Beginn einer Unterrichtseinheit machen die Schüler noch wacher und bereit zum Musizieren.“

Ria Georgiadis (Querflötenpädagogin)

Mehrkanaliges Lernen

Die pädagogische Schatzkiste ist tief und kein wenig verstaubt:

- Klatschen, Tanzen, Sprechen
- sich Texten bedienen, um sich komplexe Rhythmen anzueignen,

- während des Spiels gymnastische Übungen ausführen, um die Unabhängigkeit zu schulen,
- wiederholen oder nachahmen (wobei man dabei im Optimalfall versucht, jedes Mal sein Augenmerk auf unterschiedliche musikalische Parameter zu richten),
- von hinten nach vorne spielen,
- rhythmisiert üben,
- die Artikulation variieren, um die Aufmerksamkeit anzuregen,
- mit Hilfe des Metronoms allmählich das Übetempo steigern,
- sich Metaphern und Bilder ausdenken, um das Verständnis für die Stelle zu vertiefen und die rechte Gehirnhälfte einzuschalten...
- Dabei erweisen sich Begriffe wie mehrkanaliges Lernen, auf den Lerntyp abgestimmter Unterricht (visuell, auditiv, haptisch-kinesthatisch, verbal-abstrakt, gesprächsorientiert) und die Verbindung der beiden Gehirnhemisphären, als wegweisend.

Hans Tutzer (Saxofonpädagoge)

Üben

„Der Schüler sollte sich die Zeit zum Üben gut einteilen können und sich ein System zurechtlegen, mit dem er mit den verschiedenen Aufgaben (Skalen, Etüden, Stücke) kontinuierlich vorwärts kommt. Dem Schüler sollte deshalb immer wieder gezeigt werden, wie man am besten üben sollte.“

Schwierige Passagen sollte man mit Metronom im langsamen Tempo zu üben beginnen und erst dann allmählich steigern.“

Lehrer ans Instrument

„Als Lehrer habe ich immer mein Instrument zur Hand, um Übungen vorzuspielen und mit dem Schüler gemeinsam zu musizieren“

Musik hören

„Musik hören, finde ich für Musikschrüler sehr wichtig. Bei dem heutigen Angebot an Tonträgern ist es aber für einen Schüler nicht einfach, sich zu rechtzufinden. Er braucht Tipps, um an die guten Tonträger heranzukommen.“

Karl Huber (Akkordeonpädagoge)

Literatur-Mix

„Bunte Küche ist gefragt: Von den Gattungen verschiedenster Tänze aller Stilepochen, über Programmmusik bis zur Moderne und Improvisation gibt es viel Unbekanntes auf natürliche Weise zu entdecken und viel Neues auf oft „einfachem Weg“ schneller, als über Umwegen verkrampfter Methoden zu erlernen. So kann Musizieren zum wahren Erlebnis werden!“

Teamgeist

„Das bedeutet unterschiedliche Rollen zu übernehmen, sich zurückzuhalten oder hervorzuheben, mitzugestalten, zu kommunizieren, Dialog zu führen. Das alles gepaart mit Zusammenspiel, macht Spaß!“

Musik und Raum

„Wie Bild und Licht, ist es von großer Bedeutung, Musik am richtigen Ort vorzutragen, z.B.: Sakrale Musik sollte in akustisch geeigneten Räumen, schon im Unterricht erlebbar sein.“

Evelin Hiersemann (Gitarrepädagogin)

Mentale Vorstellung

„Bevor man ein Stück anfängt, sollte man im Kopf Gefühl entwickeln, Stimmung finden, das Stück innerlich hören“

Interpretation

„Eigene Ideen des Schülers fließen in die Einstudierung ein, gepaart mit der Anregung, unterschiedliche Ideen auszuprobieren. Dazu gehört die Erklärung zur jeweiligen Musikepoche, zu Ereignissen der Entstehungszeit, zur Aufführungspraxis wie

beispielsweise einst und jetzt. Eine bildhafte oder erlebnisorientierte Vorstellung, sowie metaphorähnliche Erklärung des auszudrückenden Inhalts runden das Bild ab. Das Vorspiel der Lehrkraft, um Interpretationsvorschläge zu finden, zu vergleichen oder umzusetzen, kann aber dadurch nicht ersetzt werden. Mit dem bewussten Einsatz von instrumentspezifischen Mitteln schöpft man die musikalischen Ausdrucksmittel aus. Zum Verdeutlichen von hervorzuhebenden Melodiestimmen eignet sich der Vergleich mit Chor- oder Orchesterklang.“

Singen

„Das Singen eignet sich hervorragend als Grundlage für das Erfassen der Melodiestimmen, zum Erfassen von Rhythmen und Melodiebögen (Atmung), sowie für verschiedene Interpretationsansätze.“

Josiane Spinosi (Gitarrepädagogin)

Wechselseitigkeit der Vorstellung

„Den Schüler das gesamte Stück oder die im Unterricht erarbeiteten Passagen ohne Unterbrechung vorspielen lassen, ist wie ein Geschenk das man einander macht. Das bedeutet, der in der Woche geleisteten Arbeit Respekt zu zollen.“

Die Pulsation einrichten

„Ich klatsche den gewünschten Rhythmus mit den Händen oder auf dem Schenkel, oder spreche ihn mit lustigen Wortmalereien, indem ich die Akzente, Betonungen usw. hervorhebe. Der Schüler erinnert sich daran während er zu Hause übt, und wiederholt sie während des Spiels. Manche rhythmische Passagen werden zusammen gespielt, um einen gemeinsamen Puls zu erzeugen. Langsam werde ich leiser, bis der Schüler sicher alleine weiterspielt!“

Bewusstwerden der Verspannung

„Den Schülern, die verspannt spielen, z.B. indem sie die Schultern heben, schlage ich vor, diese noch mehr zu heben um sie dann fallen zu lassen. Diese Übung wiederholen wir mehrmals. Dieses verstärkte Verspannen, des Gehens in die Richtung der Verspannung, erlaubt eine klarere Bewusstwerdung als es die Vorgabe, gleich von Anfang nur loszulassen, sogar mit Hilfe des Ausatmens, es vermag.“

Regelmäßige Schülertreffen

„Um das Ensemblespiel zu fördern, organisiere ich jeden Monat, mit Rücksichtnahme auf die Stundenpläne der Schüler, informelle Begegnungen z.B. um Duette vom Blatt zu lesen.“

6. Erfahrungsberichte: Qualitative Ergebnisse

LANDESMUSIKSCHULE ST. GEORGEN AN DER GUSEN

Christian Fürst

Die intensive Auseinandersetzung und daraus auch resultierende mediale Wirkung und Verbreitung der Thematik Erwachsenenunterricht, war schulintern und im ganzen Umfeld der Musikschule ein wichtiger Denkanstoß und führt vielleicht zu einem Umdenken. So werden nun Erwachsene in der Unterrichtszuteilung früher mit einbezogen und der Unterricht gestaltet sich bereits Erwachsenen gerechter. Derzeit nehmen rund 200 Erwachsene in unserem Schulverband Unterricht. In Radio- und Fernsehbeiträgen (ORF), Fachzeitschriften (Üben & Musizieren) und Vorträgen in Musikschulleitertagungen wurde die Bedeutung des Projektes hervorgehoben und unsere Musikschule erreichte eine zusätzliche Profilierung.

Der große Zeitaufwand für die gesamte Projektkoordination, die Organisation der Seminare und Konzerte in Österreich, manchmal auch erschwert durch das unterschiedliche Engagement der Teilnehmer, ließ mich neben der verbleibenden Musikschularbeit an die Grenzen des Machbaren stoßen. Der zusätzliche Zeitaufwand war jedoch für alle eine wichtige Investition und zeigte sich unter anderem in einem vermehrten Erfahrungsaustausch innerhalb der Lehrerschaft und in der positiven fachlichen und persönlichen Entwicklung unserer SchülerInnen.

Die internationalen Konzertreisen, das „Sich austauschen“, das Schließen von Freundschaften unter Gleichgesinnten, zwischen erwachsenen SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen war mir von Anfang ein wichtiges Anliegen. Andere Länder erleben zeigte sich als eine zusätzliche Motivation für das beachtliche Engagement unseres Musikschulteams. So wurde neben der theoretischen Arbeit bei diesem Projekt nicht auf das Wesentliche vergessen, nämlich das Musizieren und Zuhören, wovon vor allem profitiert wird.

Positive Rückmeldungen über Projektvorbereitung, Projektverlauf, über Strukturen und die Ausarbeitung der Frage- und Evaluationsbögen, erhielten wir vom Leiter des Instituts für pädagogische Psychologie der Anton Bruckner Privatuniversität Linz, Prof. Ernst Kronsteiner. Eine besondere Wertschätzung unserer Arbeit erlebte ich durch die Einladung zur Projekt-Präsentation bei der Vorstellung der neuen EU-Bildungsprogramme für 2006-2013 in der Hofburg Wien im März 2007.



Das „Ensembletreffen“ an unserer Musikschule bietet auch Erwachsenen die Möglichkeit, in unterschiedlichsten Besetzungen, ohne Vorgaben der Musikrichtung, ohne Leistungsdruck und generationenübergreifend aufzutreten. Diese innovative Wettbewerbsform basiert auf konstruktivem Feedbackgeben und -bekommen auf dem jeweiligen Spielniveau der Teilnehmer.

Durch Kulturreferent und Landeshauptmann Dr. Josef Pühringer, Landesmusikdirektor Walter Rescheneder und Karl Geroldinger als Direktor des Oberösterreichischen Landesmusikschulwerkes wird der kulturelle Boden in Oberösterreich so aufbereitet, dass solche Projekte bei uns erfolgreich durchgeführt werden können.

So manche gewonnenen Erkenntnisse lassen sich nun auch für jüngere Musikschüler umsetzen. Eine Herausforderung wird noch die Verbreitung der Ergebnisse und die Umsetzung im/über den Rahmen der beteiligten Musikschulen sein. Rückblickend freue ich mich über das interessante Projektergebnis und die vielen herzlichen Begegnungen und Freundschaften.

MUSIK-, TANZ- UND KUNSTSCHULE BANNEWITZ E.V.

Irmela Werner

Unser europäisches Projekt hatte für unsere Schule eine erstaunliche Außenwirkung: In der Öffentlichkeit wurde es in der Tages- und Fachpresse, im Rundfunk, im Internet sowie vor allem durch drei Konzerte (Projekteröffnungskonferenz

Projektpräsentation vor Bildungsministerin und Wissenschaftsminister in der Hofburg Wien im März 2007. Am Bild: Öst. EU-Agenturleiter Ernst Gesslbauer, Musikschülerin Claudia Haider, Bildungsprojektleiter der Europäischen Union Michel Richonnier, Direktor Christian Fürst (v. l. n. r.).



Pascal Caraty
(Direktor der Musikschule
Amboise, Frankreich)

8/04, zusätzliches gemeinsames Konzert aller vier Musikschulen anlässlich des 800-Jahrfeier in Dresden 7/06 und Abschlusskonzert aller vier Schulen 5/07) bekannt. Es trug zum Ansehen der Musik-, Tanz- und Kunstschule Bannewitz e.V. bei Interessenten, Fachleuten und Politikern bei. Erwachsene wurden ermutigt, sich in der Schule für Musikunterricht anzumelden. Das ist an einer gestiegenen Zahl von erwachsenen Schülern an unserer Schule abzulesen.

Durch die Vorstellung des Projektes in der Fachzeitschrift „Üben und Musizieren“ (2/06) kam es zu Anfragen von anderen Musikschulen und von Kollegen aus ganz Deutschland. Ein Musikverlag bekundete sein Interesse zum Thema Erwachsenenmusizieren, evtl. wird es zu einer Publikation kommen. Eine hohe Wertschätzung erhielt unser Projekt durch die nationalen EU-Agenturen von Deutschland und Österreich, die es als eines der besten Projekte ihres Landes zur Erwachsenenbildung allgemein bewerteten und für die europäische Grundtvig-Konferenz „The Joy of Learning“ in Helsinki im Oktober 2006 auswählten, wo ich es vorstellen durfte.

Innerhalb der Schule konnten wir einen verstärkten Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Lehrern feststellen. Die Schüler erlebten eine qualitative Verbesserung des Unterrichts durch neue Methoden. Durch die gemeinsame Arbeit am Projekt, gemeinsame Reisen und Konzerte kamen sich alle Beteiligten näher und es entwickelte sich ein ganz besonderer Teamgeist.

Die hochwertigen Seminare, das Kennenlernen der anderen Schulen, Länder und Kollegen erweiterten den politischen, menschlichen und fachlichen Horizont, es entstanden persönliche Freundschaften mit Kollegen und Schülern der anderen Länder.

Das Projekt brachte auch ganz konkrete Ergebnisse, indem positive Beispiele der anderen europäischen Schulen übernommen wurden. Zum Beispiel warben wir mit einer „Flügelwerbetafel“ erfolgreich Sponsoren für unseren neuen Flügel, deren Vorbild wir in Österreich gesehen hatten.

Natürlich hoffen wir auch auf eine nachhaltige Wirkung des Projekts, indem die Partnerschaften zwischen den Schulen fortgeführt werden. Wir werden uns auch weiterhin verstärkt mit dem Thema Erwachsenenbildung beschäftigen und würden unsere Erfahrungen gern anderen Schulen und Kollegen weitergeben.

MUSIKSCHULE PAUL GAUDET, AMBOISE

Pascal Caraty

Sich auf Problemstellungen, wie die Verbesserung der Erwachsenenpädagogik in den Musikschulen Europas einzulassen, erscheint wie ein Übermaß des Ehrgeizes, wenn man die gravierenden Unterschiede des Musikunterrichts in den verschiedenen europäischen Ländern und die ihnen zur Verfügung gestellten Mittel bedenkt. Mit ihrem Wunsch dieses Projekt wieder aufleben zu lassen (ein erstes war mit Vinci in Italien gescheitert), hatte die Musikschule St. Georgen/Gusen bereits über eine Verbesserung des Vorgängerprojekts Überlegungen angestellt. Anlässlich eines Treffens der Steuerungsgruppe schlug sie vor, die früheren Entwürfe um einen Ausbildungsteil zu ergänzen, welcher von Lehrern aus den verschiedenen Musikschulen besucht werden sollte. Beibehalten wurden die vier Beobachtungskonzerte – eines pro Land.

Dieses Projekt ermöglichte vorerst den Kontakt mit neuen Personen, denen an der Verfolgung der anfänglich festgelegten Ziele gelegen war, weitere verschiedene Lerntechniken zu erfahren, wobei die grundlegenden Unterschiede vor allem im theoretischen Teil der Fortbildungen auffallend waren, sowie den Schülerensembles aus den vier Ländern bei den Konzerten zuzuhören und deren Vorspiel objektiv zu bewerten.

Am Beginn des Projektes tauchte eine Schwierigkeit das Alter einiger Schüler betreffend auf. Wir waren sehr erstaunt, beim ersten Konzert Schülern zwischen 15 und 20 Jahren zu begegnen. (Für die Europäische Kommission gelten 15-Jährige schon als erwachsen). Unsere Kollegen waren also durchaus im Recht. Aber es scheint uns, dass die Problematik sehr unterschiedlich ist, je nachdem man mit den Fähigkeiten, die man in diesem relativ jungen Alter hat, dem üblichen Verlauf entsprechende Fortschritte macht, oder ob man als Person in fortgeschrittenerem Alter eine neue Ausbildung oder eine Lernauffrischung in Angriff nimmt. Glücklicherweise sind sich alle im Laufe des Projekts dieses Problems bewusst geworden, so dass es vor allem bei dem letzten Konzert in Bannewitz eine große Mehrheit von Schülern im Alter derer aus Amboise gab, was fruchtbare Kontakte zwischen den Schülern der verschiedenen Länder ermöglichte.

Die Kurse, die von den Lehrern ausgesucht und besucht wurden, zeigten verschiedenes: einige waren spannender als andere und die Leiter hatten die Verbesserung des Unterrichts für Erwachsene mehr oder weniger vor Augen. Nichtsdestotrotz erlebten die meisten die Fortbildungen insgesamt als

eindeutige persönliche Bereicherung, die jedoch in einigen Fällen einer erheblichen Adaptierung bedürfen um sie konkret einsetzen und in der Praxis anwenden zu können.

Ich denke, dass die Ausbildung den Lehrern nun ermöglicht, bei schwierigen Situationen besser gewappnet zu sein und sie mit einem Instrumentarium ausstattet, das ihnen bei besonderen Problemen effizienter zu reagieren ermöglicht. Dennoch scheint das bisher Erreichte erst der Beginn zu sein und es wäre wünschenswert, weiter darauf aufzubauen.

Das Projekt Grundtvig 2, welches wir mit 3 deutschsprachigen und einem französischsprachigen Partner teilten, hat zweifellos die Schwierigkeiten der Beziehungen zwischen verschiedenen sprachigen Partnern, trotz der Gegenwart eines ausgezeichneten mehrsprachigen Experten, auf allen Ebenen aufgezeigt. Wir haben zu Beginn sicherlich die Schwierigkeiten, welche sich aus den sprachlichen und kulturellen Unterschieden zwischen uns und unseren drei Partnern ergaben, unterschätzt. Dennoch war der Austausch zwischen uns dank des guten Willens aller Beteiligten nutzbringend.

Schlussfolgernd kontrastiert die Bilanz mit den unleugbar erworbenen Kenntnissen für alle und der ausgeklügelten Organisation mit der administrativen Schwere des Projekts, mit gewissen Schülern, die wir auf Grund der Struktur des Projekts nicht von Anfang an mit einbeziehen konnten, sowie ein oder zwei Ausbildungen, deren Inhalt nicht ganz den Erwartungen, welche das zur Auswahl dienende Programm erwecken konnte, entsprachen. Die Beiträge anderer Teilnehmer werden vielleicht diese Meinung relativieren.

MUSIKSCHULE ÜBERETSCH

Linde Dietz-Lippisch

Unsere Lehrpersonen lassen sich anstecken vom Schwung unserer Koordinationsgruppe aus St. Georgen/Gusen. Von Anfang an war das Interesse an der von ihr so überaus präzise und analytisch durchdachten Struktur groß. Von dem sinnstiftenden Konzept ist auch die alle Musikschulen Südtirols tragende Körperschaft des Landes, das Institut für Musikerziehung in deutscher und ladinischer Sprache (IME) in Bozen, überzeugt. Sie hat die juristische Trägerschaft und die Last der buchhalterischen Abwicklung des Projektes übernommen.

Musiklehrer sind Künstler

Ein Konzert mitzugestalten, sind sie alle, Lehrer wie Schüler, Feuer und Flamme. „Wow! Wir fahren



nach Frankreich! Nach Dresden!“ Dass diese gemeinsamen Unternehmen im Nachhinein dann doch in recht zeitraubende Arbeit ausarten, stößt nicht mehr überall auf Begeisterung. Eine wissenschaftlich sich artikulierende Studie setzt eben vor den Preis den Schweiß.

Musiklehrer sind Lehrer

Die musikalische Bildung Erwachsener ist bislang kein so aktuelles Thema, weil es an Studienplätzen mangelt. Der Wandel der Strukturen in der Öffentlichen Schule in Richtung Musikgymnasien, Grundschulen mit musikalischer Ausrichtung etc... wird freilich in den nächsten Jahren das Tor auch für Erwachsenenbildung öffnen. Das EU-Projekt leistet beste Vorarbeit für junge, noch wenig erfahrene Lehrpersonen, sich auch dieser „Kundschaft“ gegenüber als kompetent zu beweisen. Dazu tragen die wertvollen Seminare bei, wie sie auch im Eppan stattfanden, deren Inhalte heute schon bei unseren Lehrpersonen eine positive Veränderung ihres Unterrichtskonzepts bewirken.

Grundtvig in der Öffentlichkeit

Nicht allein von den Medien in Südtirol wird unsere Teilnahme am EU-Projekt positiv und aufmerksam beschrieben. Das IME, allen voran unser Präsident Dr. Walter Stifter, und die Gemeindeverwaltung von Eppan, mit Bürgermeister Dr. Franz Lintner, haben ihr Interesse am Projekt durch ihre Präsenz und ihre persönliche Teilnahme an Reisen zu den Partnern bekundet. Die nun erfolgende Enddokumentation wird ein Übriges tun, dem Projekt die ihm gebührende Nachhaltigkeit zu garantieren.

Die persönlichen Freundschaften mit den Direktoren, den Lehrpersonen, auch mit Referenten der Seminare, sind ein Schatz, den wir auch über das Projekt hinaus hüten und pflegen wollen. Unisono!

Die Steuerungsgruppe (v.l.n.r): Christian Fürst, Linde Dietz-Lippisch, Jacques Nachbaur, Pascal Caraty, Irmela Werner, Ted Pawloff während der Arbeit an der Enddokumentation im Juni 2007 in Amboise.

LEHRER*Jutta Max*

Die Auswirkungen der Weiterbildungen waren meist nicht sofort oder „automatisch“ da, doch habe ich – manchmal erst während des Unterrichts – bzw. im Laufe der Zeit gemerkt, wie sich meine Herangehensweise verändert hat. Auch waren sie nicht auf die erwachsenen Schüler beschränkt, sondern boten ebensoviel Material für jüngere Schüler und Anfänger.

Insgesamt betrachtet, haben das Projekt, die Weiterbildungen und die persönlichen Kontakte zu den KollegInnen und – wo dies möglich war – auch zu den Vortragenden meinen Horizont sehr erweitert, mich in einigen Sichtweisen und auch als Persönlichkeit und Lehrerin bestätigt und mir einen klareren Blick für meine eigenen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen gegeben. Dafür bin ich sehr dankbar! Auch mein Interesse an Neuem, an „weiter(er)-Bildung“ und an fachübergreifendem Austausch sind gut angesprochen worden.

Ein wichtiger Gewinn für meinen Erwachsenenunterricht kam vor allem durch den Vortrag von MMag. Dr. Rainer Holzinger, der in interessanter Weise die „Herkunft“ und das Umfeld (Berufswelt und -erfahrungen) der Erwachsenen beschrieb und damit die großen Unterschiede zu den jüngeren Schülern verständlich machte.

Das hat mir wirklich mehr Geduld, Verständnis und Einfühlungsvermögen, sowie Erklärungsmöglichkeiten gegenüber den Erwachsenen gegeben. So war es auch leichter, sie in aktuellen Schwierigkeiten zu ermutigen.

Am deutlichsten habe ich die positiven Auswirkungen des Rhythmustrainings mit Gerhard Reiter und die Verbindung von Improvisation und Literatur (Notenmaterial) mit Karen Schlimp erlebt.

Auch wenn ich bei der Arbeit mit Herrn Reiter „voll bei der Sache war“, habe ich doch erst hinterher, aber dafür nachhaltig gespürt, WIE wichtig der Grundschatz und das Grundschatzgefühl sind! Es war mir richtig „eingetrommelt“, so dass ich daraufhin im Unterricht beim Zuhören ein viel klareres körperliches Empfinden hatte, ob der Grundschatz „da“ war oder nicht, ob damit das Tempo stand, oder ob der Schüler überhaupt einen Bezug/Gefühl für Grundschatz und Tempo mitbrachte.

Die Vorbereitung von neuen Stücken durch Improvisation war mir neu, wenn auch die Verwendung von Literatur/Noten für das Improvisieren mir nicht fremd war. Aber die Improvisation nicht nur um ihrer selbst willen, sondern als Erarbeitungshilfe zu verwenden, hatte ich bis dahin noch nicht so gekannt. Die „Materialien“ und Ideen sowie der

Ablauf der Improstunden haben mir auch sehr viele Anregungen für die Arbeit mit meiner Improgruppe gegeben.

Von einer Weiterbildung: „Beginners Ensemble“ hätte ich mir noch mehr praktische Anregungen und Hilfe erwartet. Wie baut man z.B. ein Erwachsenenensemble auf, was könnten dabei wichtige Tipps/Hilfen sein, wie/welche Instrumente und Personen (Alter, Begabung, Interessen ...) kann man sinnvoll zusammenstellen? Was könnten Hindernisse sein (bedingt durch die Herangehensweise der Erwachsenen)? Vor diesen u.a. Fragen stand ich vor einem halben Jahr, als ich versuchte ein Erwachsenenensemble aufzubauen und zu leiten.

Was ich überhaupt nicht so erwartet hatte, waren die guten und nachhaltigen Auswirkungen der Weiterbildung „Musizieren und musikalisch denken“. So waren Frau Leekams Übungen letztlich die Grundlage für das intensivere und erfolgreichere Üben des Instrument Einstimmens mit den Schülern, weil durch die Solmisation (überwiegend mit den Dreiklangstönen) und das Mit-Zeigen der Tonhöhen, mir die Wichtigkeit der Stimme als Werkzeug ganz neu und praktisch vorgestellt wurde. Ebenso die Idee, öfter mit dem Klavier mitzuspielen für die Intonation oder für einen Hörbezug zur Tonart und dem Aufbau des Stückes, hat seinen Ursprung in diesem Seminar. Und nicht zuletzt durch die strukturelle Arbeit am Stück, um wichtige/Haupttöne der Melodie von Umspielungen zu unterscheiden, wurde mir dadurch ein sehr wichtiges Werkzeug für den fortgeschrittenen und Erwachsenenunterricht mitgegeben. Das hätte ich zum Zeitpunkt des Seminars mir nicht träumen lassen, wie viel davon „hängenblieb“!

Veronika Gusenbauer

Die wesentlichste Veränderung, die durch das Projekt in mir statt gefunden hat, betrifft den gesamten Blickwinkel auf den erwachsenen Schüler. Diese Veränderung fand bereits im Vorfeld statt, nämlich durch die Auseinandersetzung mit der Konzipierung und Auswertung des gesamten Projekts. In der Arbeitsgruppe fanden bei der Gestaltung der Fragebögen mitunter sehr kontroverse Diskussionen statt, wodurch das Thema Erwachsene und ihre besonderen Bedürfnisse und Fähigkeiten eine viel zentralere Rolle in meiner Wahrnehmung bekamen.

Der spannendste Teil unseres Projektes waren aber unsere Fortbildungen. Beim Seminar „Atem, Stimme, Bewegung“ mit Ute Gerzabek lernten wir Möglichkeiten kennen, den Schüler zu lockern und ihm zu verhelfen, wacher und konzentrierter ans Musizieren heranzugehen. Diese Fortbildung war qualitativ ausgezeichnet, ist aber im Unterricht schwer anwendbar, weil dieses Gebiet sehr viel Er-



Seminarausklang in fröhlicher Runde im Schloss Weinberg/Österreich: Gemeinsame Freizeitaktivitäten brachten uns gegenseitig näher und ließen Freundschaften entstehen.

fahrung und Wissen voraussetzt. Eine weiterführende Beschäftigung mit Körperarbeit fände ich unbedingt notwendig, um sie dann beim Schüler anzuwenden.

Auch das Seminar „Indische Rhythmik“ mit Manfred Weinberger fand ich zwar interessant und lehrreich, jedoch zu weit von der Unterrichtssituation entfernt.

Das Seminar „Mentales Training und Umgang mit Lampenfieber“ mit Dipl. Psych. Peter Gallenstein war für mich das Spannendste. Interessant, wenn auch aufwühlend daran empfand ich die Begegnung mit den eigenen Ängsten und negativen Glaubenssätzen. Wir erlernten sowohl körperbezogene Techniken als auch mentale Methoden, um den Zugang zur Auftrittssituation zu verbessern.

Die vielen Hilfestellungen von Dipl. Psych. Gallenstein sind bei meinen erwachsenen SchülerInnen auf besonders großes Interesse gestoßen, was vor Augen führt, wie brennend dieses Thema ist.

Ein sehr gut anwendbares und auch fröhliches Seminar war das Rhythmustraining mit Gerhard Reiter. Es zeichnet sich bereits jetzt ab, dass das Üben der Rhythmen am eigenen Körper verbunden mit Silben meinen Schülern enorm weiter geholfen hat. Ich habe dabei gelernt, dass es bei Schülern mit mangelndem Rhythmusempfinden nötig ist, den Grundschlag am Körper so richtig einzupauken und alles andere darauf aufzubauen.

Das Seminar „Musizieren und musikalisch denken“ war besonders vielseitig, sowohl was ganz elementare Inhalte wie Solmisation betrifft, als auch das Verständnis von Werken im analytischen Sinn. Ich empfand es als besonders bereichernd nicht nur für die Arbeit mit Erwachsenen sondern auch die mit Kindern. Sehr gerne hätte ich hier noch viel mehr gelernt, weil es mich persönlich besonders fasziniert, Musik tiefer gehend und vom Wesen her zu erfassen. Im gesamten gesehen war vieles an den Seminaren von direktem Nutzen, manches bräuchte aber eine weiterführende Beschäftigung, um im Unterricht angewendet werden zu können.

Geblieben ist mir ein buntes Repertoire an Hilfsmitteln, um Erwachsenen den Weg zur Musik zu ebnet, und im Gegensatz zum Beginn meiner Unterrichtstätigkeit habe ich das angenehme Gefühl, bei Bedarf einen Griff in meine Trickkiste machen zu können, um meinen SchülerInnen mit mehr Leichtigkeit und Freude zum Lernfortschritt zu verhelfen.

Josiane Spinosi

Die Unterschiede hatten je nach Fall sofortige oder spätere Auswirkungen. Am Schluss setzten sich die positiven Erfahrungen durch.

Der erste Kurs „Atem, Stimme, Bewegung“ mit Ute Gerzabek war vor allem aus persönlicher Sicht sehr interessant: auf den eigenen Körper hören, den

Atem fliessen lassen und lernen, ihn zu kontrollieren. Nachdem ich früher 6 Jahre lang Yoga praktiziert habe, ist mir die Atmung und deren positive Auswirkungen auf das Leben ganz allgemein und vor allem auf die Musik wieder bewusst geworden. Ich habe die wertvollen, gelernten Übungen und die Wohltat, den Atem und die Atmung kontrollieren zu können, in meinem Alltag sogleich den erwachsenen und den anderen Schülern (Kinder, Jugendliche) weitervermittelt.

Am Ende des Kurses hatte ich ein schönes Erlebnis: Ich habe vor den anderen Kursteilnehmern Gitarre gespielt, und Ute hat zugeschaut und mir aufmerksam zugehört. Es klang energielos, denn mein rechter Arm musste sich zuerst an die freie Atmung gewöhnen. Dann hat Ute ihre Hand auf den unteren Teil meines Rückens gelegt und mich gebeten, an dieser Stelle zu „atmen“. Der Klang wurde sogleich voller, und ich spürte eine grosse Befreiung! Dieses Erlebnis war sehr positiv, und in diesem Moment konnten es alle miterleben!

Die Improvisation, die von Karen Schlimp eingeführt wurde, habe ich sehr positiv erlebt. Auf spielerische Weise zu verschiedenen Musikstilen (nicht nur zu Jazz) improvisieren zu können, gehört zu den grundlegenden Kompetenzen eines Musiklehrers. Mit ihr haben wir die jiddische Musik kennen gelernt, aber auch den Barockstil, das Menuett und die Sarabande und gelernt, über ein Ostinato zu improvisieren. Ich habe von den verschiedenen Teilnehmern schöne Improvisationen gehört – ein Zeichen dafür, dass die Musik eine gemeinsame Sprache spricht. Diese Kompetenz, die gefördert und regelmässig angewendet werden muss, wurde durch diesen Kurs angetrieben.

Im Seminar „Über die Stimme zur Musik“ mit dem französischen Musiker Gilles Petit, einem Kenner indischer Musik, begannen wir mit Lockerungsübungen.



Das mentale Training bei Peter Gallenstein ist DER Kurs, der mich am meisten sensibilisiert hat. Dieser hat uns in gewisser Weise die so genannte Introspektion (Selbstbeobachtung) näher gebracht, durch die man sich besser kennen lernt und seine Schwächen akzeptieren kann. Wir haben festgestellt, wo wir Musiker unsere emotionalen Zerbrechlichkeiten haben, die gleichzeitig auch Stärken sind. Wir machten Übungen, um unsere „negativen Phasen“ in positive umzuwandeln und um unser Verhalten auf der Bühne, das uns daran hindert, frei zu sein, unter Kontrolle zu bringen. Alle unsere Kollegen und Schüler haben anlässlich des Arbeitstreffens im Anschluss an diesen Kurs von dieser Erfahrung profitiert.

Die Arbeit von J. Leekam war insofern interessant, als dass sie mir Einblick in die unterschiedlichen musikalischen Ansätze der verschiedenen Länder gab. In Frankreich beinhaltet die musikalische Ausbildung der Lehrer die Musiklehre, Analyse und Musikgeschichte (Melodien- und Rhythmusdiktate etc.). Einen anderen Ansatz zu kennen, ermöglicht einem aussergewöhnliche Erlebnisse und bringt einen dazu, über die eigene Praxis nachzudenken. Im Gitarrenunterricht hat die „Analyse“ der Partitur, die der Interpretation dient, nach diesem Kurs noch mehr an Bedeutung gewonnen.

Das „Rhythustraining“ bei G. Reiter war ein Glücksmoment. Wir Musiker, die eine klassische Ausbildung haben, kehrten zu den Wurzeln der Musik zurück: zum Rhythmus. Wir haben alle zusammen gespielt: Eine Art, die Gruppe durch die Musik zusammenschweissen. Wir haben die Techniken verschiedener Schlaginstrumente kennen gelernt. Dieser Kurs hatte eine äusserst verbindende Wirkung und hat mich für die Rhythmik, die ein grundlegendes Element der Musik darstellt, ja in gewisser Weise ihr Stil ist, empfänglich gemacht. Aufgrund meines multikulturellen Hintergrunds (französisch und madagassisch) war ich für die Rhythmik zwar bereits sensibilisiert, dieser Kurs hat sie aber wieder aktuell gemacht, sie verstärkt und dazu geführt, dass ich sie im Unterricht systematisch einbeziehe. Tatsächlich haben Erwachsene oft rhythmische Schwierigkeiten, und ich habe nicht mehr gezögert, einige musikalische Stellen aufzugreifen und sie rhythmisch „erleben zu lassen“, z. B. mit dem Körper.

Der Vortrag von R. Holzinger stellte für mich ein bedeutendes theoretisches „Werkzeug“ dar. Die psychologischen Besonderheiten eines Erwachsenen (wie ich), seine Motivation und die verschiedenen Entwicklungsphasen im Leben zu kennen, gibt einem Denkanstösse, die oft zu positiven Diskussionen mit Schülern ausserhalb des Unterrichts führen.

Man muss z. B. bedenken, dass sich für einen Erwachsenen ein Kindheitstraum erfüllt, wenn er sich an einer Musikschule einschreibt. Oder dass die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler anders ist, denn manchmal macht der erwachsene Schüler „Rückschritte“ und nimmt sogleich wieder die Position eines „jungen“ Schülers ein. Man muss sich dieser Punkte immer bewusst sein und die Position des Schülers (Familienvater, Berufstätiger mit grosser Verantwortung) in Betracht ziehen, um seine musikalische Laufbahn aufwerten zu können. Insgesamt war dieses internationale Projekt eine wahre Entfaltung, eine Begegnungsstätte für einen beruflichen und menschlichen Austausch.

Folgende Komponenten werden von nun an Bestandteile meines Unterrichts für Erwachsene (und auch für Kinder) sein: die Einbeziehung des Körpers, der persönlichen Gefühle, der Fähigkeit zur musikalischen Reflexion, der Spontaneität, zu improvisieren und der Strenge der Arbeit und der Freude an derselben. Diese Ausbildung hat mir ermöglicht, all diese Dinge zu vertiefen und auf den neuesten Stand zu bringen.

Anne Knoblich

Als unsere Musikschulleiterin vor ungefähr drei Jahren für die Mitarbeit bei diesem Projekt warb, war ich eher skeptisch, was solch ein Vorhaben wohl bringen, geschweige denn bewirken soll.

Die erste Arbeitstagung gestaltete sich für mich zu einer spannenden Angelegenheit. Pädagogen unterschiedlichster Fachrichtungen aus vier verschiedenen Ländern erarbeiteten Richtlinien, Thesen, Themenschwerpunkte und Evaluationsbögen für Schüler, Lehrer, Unterrichtshospitationen usw. Immer wieder kamen wir zu der Frage, was kennzeichnet die Situation in den einzelnen Ländern. Es traten die unterschiedlichsten Verhältnisse und Probleme zu Tage, aber auch unzählige Gemeinsamkeiten wurden entdeckt. Diese Diskussionen führten nicht nur zu einem arbeitsbedingten Zusammenwachsen der Teilnehmer, sondern es wurden auch persönliche Kontakte geknüpft. Fachrichtungsspezifische Dinge und vieles mehr, was über das eigentliche Arbeitsthema hinausging, wurden zu Gesprächsthemen in den Pausen.

Wir wählten acht Seminare zur Weiterbildung der Pädagogen aus, immer mit Blick auf die Spezifik der Erwachsenenbildung. Die Kursthemen reichten von der konkreten Vermittlung musikalischer Parameter bis zur allgemeinen Unterrichtsgestaltung und dem Umgang mit dem erwachsenen Musiklernenden. In Vielem wurde ich in meinem bisherigen pädagogischen Weg bestätigt. Ich habe aber auch eine Menge dazu gelernt, Bekanntes wurde in einen anderen Blickwinkel gerückt oder schon Vergessenes wieder hervorgeholt. Wenn möglich, habe ich versucht, das Vermittelte in meinen Unterricht ein-

zubinden. Ich werde regelmäßig von Schülern nach Improvisationsmöglichkeiten auf dem Kontrabass gefragt. Dank der Weiterbildungen zu diesem Thema, kann ich gemeinsam mit meinen Schülern im Einzelunterricht improvisatorische Kunststücke vollführen. Die Freude liegt auf beiden Seiten. Zaghaft habe ich im Kammermusikensemble für Erwachsene versucht, Improvisationselemente einzubauen. Nach anfänglicher Scheu entwickelte sich auch hier ein klangliches Gespinnst, wodurch das Gespür für ein organisches Zusammenspiel in Musikstücken gefördert wurde. Die Instrumentalisten nahmen diese klangliche Steigerung sehr wohl zur Kenntnis. Die Reaktionen der Mitspieler reichten von der Freude am Musizieren bis zum Staunen über die Fähigkeit des eigenen Vollbringens.

In Seminaren mit psychologischem Kontext ging es um die Sensibilisierung für die Bedürfnisse Erwachsener im Prozess des musikalischen Lernens. Dass Erwachsene anders an das Erlernen eines Instrumentes herangehen als Kinder, ist jedem geläufig. Wo liegen die Ursachen dafür, wie lässt sich der Unterricht organisatorisch in die Lebensgestaltung einpassen, wie plane ich mit dem Erwachsenen gemeinsam das Unterrichtsziel, wie begegne ich Frustrationen im Zusammenhang des Musiklernens, wie helfe ich bei Auftrittsangst, usw. Hier gab es viele Denkanstöße, die ich gerne in die Praxis mit hineinnehme und mich noch mehr als bisher das Gespräch mit meinen erwachsenen Schülern suchen lässt. Praktisch hat sich das in unserer Musikschule in der Durchführung regelmäßiger Musizierstunden ausschließlich für Erwachsene ausgewirkt. Themen wie zum Beispiel Atemtraining, Entspannung, Körpergefühl sind im alltäglichen Leben ebenso wichtig wie beim Erlernen eines Instrumentes. Hier lässt sich die Brücke vom Allgemeinen zum Spezifischen sehr gut schlagen. Was von vielen Lernenden sehr dankbar angenommen wird. Auf diesem Gebiet habe ich für meine persönliche Musizierpraxis wichtige Impulse erhalten.

Es ließe sich noch einiges aufzählen. Auf jeden Fall kann ich abschließend sagen, dass sich meine anfängliche Skepsis nicht bestätigt hat. Für mich persönlich und für meine Schüler hat sich dieses Projekt gelohnt. Ich bin sicher, dass die aus den Ergebnissen erarbeitete grundlegende Konzeption als Fundament für eine Weiterentwicklung der musikalischen Erwachsenenbildung bestens geeignet ist.

Mag. Peter Schedlberger

Ich kam als Quereinsteiger zum EU-Projekt. Nach einer kurzen Einführungsphase nahm ich an einer einwöchigen Seminarreihe in Steyregg teil. Neben den packenden Seminarinhalten war es besonders spannend, meine Kollegen aus den Partnerschulen kennen zu lernen. Ich konnte in deren Arbeitsbedingungen, Lehrmethoden und in die Organisation

des Musikschulwesens in den anderen Ländern Einblick gewinnen und es war auch sehr interessant, die Qualität meiner eigenen Arbeit im internationalen Umfeld zu vergleichen. Sehr bereichernd habe ich die Seminare in der Karwoche 2006 in Eppan empfunden. Neben der Arbeit genossen wir den Südtiroler Frühling, die Landschaft, das gute Essen und bekamen so einen guten Einblick in die Landeskultur. Begeistert war ich von der Organisation der Seminare, der gelösten Atmosphäre, den äußerst kompetenten Vortragenden und dem gemeinschaftsfördernden Rahmenprogramm.

Die Konzertreise zum 800-Jahr-Jubiläum Dresdens war für alle Beteiligten eine riesige Motivation und förderte die Gemeinschaft unter den Schülern, aber auch in der Kollegenschaft.

Ich stieß auf Seminarinhalte, mit denen ich im Studium und in meinen bisherigen Fortbildungen nicht oder nicht auf diese Weise in Berührung gekommen bin, wie beispielsweise Improvisation, Rhythustraining bzw. Body Percussion und mentales Training als Hilfe zur Bewältigung der Auftrittssituation. Mir wurde im Lauf der Zeit immer mehr bewusst, dass in der Arbeit mit erwachsenen Schülern eine Herausforderung aber auch eine große Chance für die Zukunft liegt, wenn man den Rückgang der Geburtenraten und das Altern unserer Gesellschaft bedenkt. Zwei wesentliche Punkte unterscheiden Kinder- vom Erwachsenenunterricht: Zum einen haben erwachsene Schüler eher einen analytischen Zugang zum Lernen. Sie wollen genau wissen, warum sie etwas tun sollen und hinterfragen musikalische Abläufe und Lehrmethoden sehr viel genauer als Kinder, die ans Musizieren sehr viel spielerischer herangehen. Zum anderen ist bei Erwachsenen das Lampenfieber sehr viel größer als bei Kindern und Jugendlichen, die mit der Auftrittssituation in der Musikschule aufwachsen, ein Konzert viel spielerischer sehen und Fehler auch viel leichter wegstecken.

Nun geht es darum, die gelernten Seminarinhalte, vor allem in der Arbeit mit Erwachsenen, im Unterricht umzusetzen. Manches neu Gelernte habe ich schon geschafft im Unterricht praktisch umzusetzen, wie zum Beispiel die Methode von Gerhard Reiter, die für mich mittlerweile ein wichtiges Instrument zur Auflösung von rhythmischen Problemen geworden ist. Besonders wichtig habe ich für mich persönlich die Seminare zum Thema Improvisation empfunden, sie haben mir einen Weg zum freieren Musizieren mit meinen Schülern eröffnet. Ausgehend von einfachen ostinaten Begleitmustern und Skalen, die nur aus wenigen Tönen bestehen, improvisierten wir packende Musikstücke. Eine wesentliche Erkenntnis war für mich, dass es für den Einstieg in die Improvisation wichtig ist, das Tonmaterial und die verwendeten Rhythmen genau festzulegen und dann im Laufe der Zeit, wenn mit

diesem Material spielerisch umgegangen werden kann, schrittweise immer neue Elemente hinzuzufügen. Manches ist für mich selbst noch so neu, dass es sicher noch einige Zeit dauern wird, es umfassend im Unterricht anzuwenden.

Manuela Kloibmüller

Eine sehr positive Seite des Projektes war der Erfahrungsaustausch zwischen Pädagogen aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Konzepten bzw. Zielsetzungen. Man konnte neue Ansätze entdecken, auch teilweise länderspezifische besonders in Bezug auf künstlerische Interpretationswege, in musikalischen Belangen und in Bezug auf strukturelle Gegebenheiten des Musikunterrichts. Wesentlich an dieser Arbeit ist, dass dieses Projekt die Aufmerksamkeit auf dieses wichtige Thema der Zukunft lenkt. Erwachsenenbildung ist ein wachsender Sektor.

Persönlichen Nutzen konnte ich aus den verschiedenen Seminaren beziehen, nicht jedes konnte ich anwenden, aber alle Inhalte waren klar und deutlich. Der wissenschaftliche Aspekt ist für mich nicht recht erkennbar. Die Gleichzeitigkeit von Beobachtete und Beobachter, Analyseobjekt und Analytiker, noch dazu in dieser kleinen Gruppenanzahl, erfüllt meiner Meinung nach nicht empirische wissenschaftliche Ansprüche und ist daher nicht so recht ernst zu nehmen.

Helga Bohnstedt

Was das Auswerten der Fragebögen meiner Schüler und Gespräche mit ihnen angeht, stelle ich fest, wie wichtig ihnen der Kontakt mit der Musikschule und der Musik ist.

Reichlich Zeit zum Üben hat bei mir beispielsweise ein Schüler, der mit seinen 70 Jahren Rentner ist. Das tut er auch ganz bewusst, um sich geistig fit zu halten. Er ist offen für alles, was über das "Normale" hinausgeht, d.h. auch Improvisation und Begleitung von Popsongs in modernem Schlagstil. Für alle erwachsenen Schülerinnen und Schüler ist grundsätzlich das Zusammenspiel wichtig, weil da der selbst erzeugte Leistungsdruck abfällt und mit relativ leichtem Beitrag wirkungsvolle Musik entsteht. Ich beobachte große Bereitschaft, an musikalischen Feinheiten zu arbeiten. Sie spielen gerne Stücke über längere Zeit und verbessern sich allmählich durch stetiges Dranbleiben. Ihnen ist Musik wichtig, weil es die Stimmung positiv beeinflusst und ein totales Abschalten vom Alltag ermöglicht. Laut Fragebögen ist das Üben nicht immer mit Freude verbunden, aber es scheint die Einsicht eines Erwachsenen zu sein, dass es ohne einen gewissen Aufwand auch keine Freude beim Musizieren gibt. Alle begrüßen das Abwechseln verschiedener Musikstile, was bei Gitarre besonders gut geht. Was an Harmonielehre gelernt wird, ist praktisch ausgerichtet. Liedbeglei-

tungen und Kadenzen zum Improvisieren werden mit mehr Verständnis aufgenommen.

Die Aufführungen, an denen sie teilnehmen, sind zwar mit viel Aufregung verbunden (mehr als bei Kindern und Jugendlichen), für sie selbst ist es aber doch wichtig und eine Herausforderung, der sie sich stellen wollen.

Die Fortbildungen sind von mir in das Unterrichten integriert worden.

Die Rhythmusausbildung hat mir zusätzliches Material zur Verfügung gestellt. Z. B. die Arbeit mit Sprechsilben findet oft Anwendung. Die Fortbildung der Solmisation hat mich sehr angeregt, noch mehr mit dem Gehör und der Stimme zu arbeiten, auch wenn Solmisation in meinem Unterricht direkt nicht vorkommt.

SCHÜLER

Markus Larndorfer

Von allen an den oberösterreichischen Musikschulen angebotenen Unterrichtsfächern weisen die Gesangsklassen sicherlich einen überdurchschnittlichen Zulauf erwachsener SchülerInnen aus. Dies gilt auch für die LMS St. Georgen, sodass hier eine besonders intensive Einbindung in das EU Projekt stattgefunden hat. Aus Sicht der erwachsenen Schüler waren die Kontakte zu ausländischen Musikschulen, deren LehrerInnen und SchülerInnen sicherlich sehr interessant. Konkret habe ich an

drei Treffen aktiv teilgenommen, zwei davon in Österreich und das dritte in Amboise in Frankreich an der dortigen Partnerschule.

Das EU-Projekt war auch Anlass für Schüler und Lehrende zur Selbstreflexion. Hilfreich war unter anderem der Schülerfragebogen. Die Summe der subjektiven Eindrücke von uns Schülerinnen und Schülern ergibt sicherlich eine brauchbare Basis für eine fundierte Evaluation des Musikschulunterrichts für Erwachsene. Gleichzeitig brachten die Fragestellungen auch uns Feedbackgebern wertvolle Erkenntnisse. Mir wurde etwa bewusst, dass die Lehrenden seitens der erwachsenen Schüler mit besonders herausfordernder Erwartungshaltung konfrontiert sind. Dies beginnt bei der erforderlichen Flexibilität bezüglich der terminlichen Vereinbarkeit von Beruf und Hobby und endet bei den sehr konkreten Erwartungen der Schüler in Bezug auf die Lerninhalte (Musikrichtungen etc.). Auch die didaktischen Anforderungen beim Unterrichten von Erwachsenen sind besondere. Salopp formuliert sind die Erwachsenen vielleicht die vergleichsweise unbequemen Schüler.

Der Blick über den eigenen Tellerrand bestätigte einmal mehr, dass Oberösterreich in Sachen Musikschulwesen zweifellos ein Musterland ist. Unsere Gäste aus Deutschland, Italien und Frankreich haben begeistert die neuen Musikschulstandorte in Steyregg, St. Georgen und Ried in der Riedmark sowie die atmosphärisch ebenso schönen Unterrichtsräume in Mauthausen kennen gelernt. Ich



Schüler aller vier Musikschulen bei einem gemeinsamen Abschlussstück.



Besichtigung der Trompetenfabrik Antoine Courtois in Amboise während der Konzertreise im April 2005.

selbst konnte die Musikschule in Amboise besuchen und dabei feststellen, dass das dortige Raumangebot weder quantitativ noch qualitativ mit dem unseren vergleichbar war. Umgekehrt konnte man aber erleben, dass ein vergleichsweise bescheidenes Umfeld sich nicht automatisch negativ auf das Engagement bzw. den Erfolg der dort tätigen Lehrerinnen und SchülerInnen auswirkte. Im Gegenteil – manches was uns an geradezu optimalen Lern- und Vortragsräumen tagtäglich zur Verfügung steht, muss dort durch Eigeninitiative und Improvisationstalent wettgemacht werden. Das Sprichwort, wonach Geld nicht Fußball spielt, ist wohl auch auf die Musik übertragbar.

Was ist das Bleibende des EU Projekts für uns Schüler? Die persönliche Erfahrung, dass Musik über die Grenzen von Ländern, Sprachen und Kulturen verbindet. Musik nimmt Distanz und baut Brücken zueinander.

Gerda Dorninger

Im Rahmen unseres EU-Projektes reisten wir vom 31. März bis 2. April 2005 nach Amboise, Frankreich. Die Herzlichkeit unserer französischen Gastgeber und das Engagement spürten wir während unseres gesamten Aufenthaltes in Amboise. Auch der Austausch mit den Partnerschülern aus Deutschland und Italien (Südtirol) war überaus anregend. Das Gespräch mit den französischen Gastgebern war aufgrund der sprachlichen Barriere etwas schwieriger. Es kam durchaus vor, dass man einen Satz auf Französisch begann, in Englisch fortsetzte und auf Deutsch endete. Das große Engagement von Ted, der als Dolmetscher fungierte, beseitigte jedoch alle sprachlichen Schranken.

Die Reise war in jeder Hinsicht spannend. So erkundeten wir Amboise mit seiner schönen Altstadt, besichtigten das königliche Schloss, besuchten das

Haus, in dem einst Leonardo da Vinci lebte, beobachteten die Herstellung von Blasinstrumenten – und musizierten.

Höhepunkt der Reise war das gemeinsame Konzert der Schüler aus den vier Ländern. Bei dieser Veranstaltung spürte man die Musikbegeisterung jedes Teilnehmenden. Nach den Darbietungen der einzelnen Schulen wurde noch gemeinsam musiziert. Man kann durchaus sagen, dass an diesem Abend „Musik lebendig wurde“. Auch nach dem Konzert wurde noch diskutiert.

Mittels eines Fragebogens wurden wir noch angeregt, die Art und Weise unseres Musikunterrichtes und auch persönliche Erfahrungen zu überdenken. Beeindruckt haben mich dabei vor allem die Genauigkeit des Fragebogens, sowie die Bereitschaft (der Lehrpersonen), sich mit unseren Eindrücken auseinanderzusetzen und gewohnte Strukturen zu hinterfragen. Auch kam ich bei einigen Fragen durchaus ins Grübeln, da ich mich erst selten so ausführlich mit dem Ablauf meines Unterrichtes auseinandergesetzt hatte.

Anja Rentsch

Die Konzertreise nach Italien war ein richtig schönes Erlebnis in meiner gesamten „FlötENZEIT“. Es war interessant, Leute aus anderen Ländern kennen zu lernen, die einem so gleich sind. Das multikulturelle Konzert, das dadurch statt fand, war super. Mich hat auch beeindruckt, dass alles so gut funktioniert hat, dieses Projekt durchzuführen an 4 Musikschulen in 4 verschiedenen Ländern und dann alle 4 vereint bei einem Konzert. Genial!

Außerdem war es auch schön, mal mit den Lehrern etwas zu unternehmen, außerhalb des Unterrichts – obwohl ja vor Ort trotzdem noch geprobt wurde.

Durch die Konzertreise ist mir noch sehr aufgefallen, wie einfach es für mich ist, wenn man dazu den Vergleich der anderen Erwachsenen hat. Ich bin nicht so sehr aufgeregt und habe keine Angst vor vielen Leuten vorzuspielen.

Der Fragebogen, der manchmal ausgefüllt werden sollte, hat mir gezeigt, wie vielseitig der Unterricht eigentlich ist. Normalerweise merkt man das gar nicht so. Es fließen so viele Dinge mit in die Musik des Musizierenden ein. Zum Beispiel schon eine Vorstellung beim Spielenden kann das Stück wesentlich verbessern und es ausdrucksstärker machen. Oder die vielen verschiedenen (manchmal sehr lustigen) Anblastetechniken die man einsetzen kann. Das war teilweise schon sehr lustig, es auszuprobieren. Auch Sprechübungen oder Körperersatz haben mein Flötenspiel verbessert. Ich habe gemerkt, dass man auch durch die komischsten Übungen ein besseres „Endergebnis“ erzielen kann.

Renaud Chaboussou

Das Projekt Grundtvig2 gab mir die Gelegenheit, Menschen anderer europäischer Länder kennen zu lernen, mich mit ihnen auszutauschen und Freundschaften zu schließen, eine Gelegenheit, die ich anders zweifellos nie bekommen hätte.

Es war die Chance nach Österreich und Deutschland zu reisen und bereichernde Kontakte mit unseren deutschen, österreichischen und italienischen Musikfreunden zu haben.

Auch konnte ich diese Nachbarländer entdecken und besser kennen lernen, zuerst durch die Musik und die Wichtigkeit welche die Musik für ihre Bevölkerung im Alltagsleben besitzt, aber auch dank dem Kontakt, dem Austausch in Gesprächen mit den anderen Teilnehmern, und schließlich über den Tourismus, den Besuch von Sehenswürdigkeiten, der Kultur und den Traditionen, ihren Eßgewohnheiten, der Geschichte ihrer Landschaften und Städte, ihrer Museen und Schlösser.

Es war auch eine Gelegenheit deutsch und englisch zu sprechen und es ist für mich ein besonderes Vergnügen die Sprachen anzuwenden und sie zu verbessern.

Aber als Wichtigstes hat mir Grundtvig2 ermöglicht, bedeutende Fortschritte mit dem Cello, besonders in der Kammermusik mit Lucile am Klavier zu machen. Vorerst mit der Entspannungstechnik und den Vorbereitungen für die Grundbedingungen von Konzerten, die unser Professor Philippe sich während des Projekts angeeignet hatte und uns geboten und weitergeleitet hat. Darüber hinaus waren es die Herausforderungen, welche das Programm für uns enthielt. Während mehr als zwei Jahren trachteten wir dieser Herausforderung zu begegnen, indem wir intensiv an den von uns ausgewählten Stücken für die drei Konzerte des Programms arbeiteten. Einen entscheidenden Fortschritt konnte ich persönlich durch die Arbeit an der Sonate von Händel verzeichnen, die wir zum Schlusskonzert auf dem Schloss Nöthnitz in Bannwitz spielten: sowohl im Zusammenhören im Ensemblespiel wie in der Verbesserung der Intonation.

Aus der Tiefe meines Herzens danke ich den Verantwortlichen der vier Musikschulen und all jenen, die durch ihre Arbeit und ihre Ausdauer die Verwirklichung dieses europäischen Projektes möglich machten.

Lucile Groleau

Die Idee an einem Projekt verschiedener Musikschulen aus vier unterschiedlichen Ländern teilzunehmen um die Angemessenheit der Ausbildungsmethoden für erwachsene Schüler zu untersuchen, schien mir von Anfang an höchst interessant. Dies sowohl in musikalischer wie in menschlicher Hinsicht, dank einem reichen Austausch zwischen der Teilnehmer, seien sie Studenten oder Lehrer der Partnerschulen.

Die Erfahrung war außerordentlich positiv, besonders im Hinblick auf eine effizientere Handhabung von Stress vor oder während eines Konzerts mit all seiner Unsicherheit und den Selbstzweifeln. Für mich persönlich mit der Besonderheit, dass diese Ausbildung auf die Interpretation von Duett-Stücken bezogen wurde (Klavier und Violoncello). So wurde eine von den psychologischen Voraussetzungen untrennbare Arbeit geleistet, welche auf die Verbindung einer fortwährenden Verbesserung beider in der Interpretation der eigenen Stimme mit einem ständigen Zusammenhören des Partners bei immer größerer innerer Ruhe abzielte. Dies war vor allem Unterrichtseinheiten zu verdanken, welche an unser Profil als erwachsene Schüler adaptiert waren.

Zu Ende des Programms konnte ich mit Befriedigung feststellen, dass ich eine tatsächliche Weiterentwicklung erfahren hatte, was nicht nur die Komplexität der Musikstücke betraf, aber auch und vor allem die größere Fähigkeit, über das Lampenfieber hinwegzukommen, das bei öffentlichen Darbietungen entstand. Sie verwandelten sich in ein positiveres Gefühl der Freude zusammen mit anderen Menschen zu musizieren.

7. Fragebögen: Quantitative Ergebnisse

Ted Pawloff

BESTANDSAUFNAHMEN

EINLEITUNG

Die Bestandsaufnahmen dienten einem sozusagen „bewussten“ und offensichtlichen Zweck, erfüllten aber zugleich einen zweiten, der vielleicht letztendlich der wichtigere war.

Die Absicht war, die Wirksamkeit der Maßnahmen zur Verbesserung des Musikunterrichts für Erwachsene zu überprüfen, welche im Rahmen des Projekts ergriffen werden sollten. Eine solche Überprüfung kommt einer Messung gleich. Eine Messung setzt aber messbare Größen voraus. Ein Begriff wie „Qualität des Unterrichts für Erwachsene“ ist aber sowohl unbestimmt als auch sehr umfassend. Es ist keine leichte Aufgabe, ihn in messbaren Größen zu „übersetzen“ (in der Fachsprache zu operationalisieren).

Diese Arbeit musste von der Arbeitsgruppe teilnehmender Lehrer am Anfang geleistet werden, weil sie zugleich den Ablauf des Projekts bestimmte. Die Folge war also eine lebendige, persönliche und zugleich in der Gruppe bereichernde Auseinanderset-

zung und Klärung der Kernfrage – also was „Qualität des Unterrichts für Erwachsene“ nun wirklich ist und an Hand welcher konkreten Merkmale bewiesen wäre, dass sie sich gesteigert hat. Es hätte wohl keine bessere Vorbereitung für die Fortbildungen geben können, als sich so ernsthaft mit ihrem Sinn und Zweck zu befassen. Zugleich hatte dann die konkrete Durchführung der Bestandsaufnahmen jedes Mal die Wirkung, die in der Vorbereitung erarbeiteten Inhalte wieder aufleben und gegenwärtig werden zu lassen.

PRINZIPIEN

Die Grundlage für die Definition und Operationalisierung von Unterrichtsqualität lieferten die Betrachtungen über die Bedürfnisse und die besonderen Stärken und Schwächen erwachsener Schüler, sowie die darauf basierenden 3 Säulen des Projekts, also Schüler als Partner, die gegenseitige Bereicherung von Theorie, Praxis und Musikgeschichte, und die innovativen methodischen Lösungsansätze.

Ein Beispiel für diesen Prozess ergibt sich aus der Feststellung, dass die Alltagssituation vieler Er-

Aller Anfang ist schwer... Musikschullehrer als (Improvisations-) Anfänger im Beginners Ensemble während Manfred Paul Weinbergers Seminar.



wachsener von Technisierung und Automatisierung geprägt ist, woraus sich ein Bedarf an Möglichkeiten der Selbsterfahrung und des Selbstausdrucks ergibt. Daraus folgt, dass die Erarbeitung von technischen Fertigkeiten nicht als trockene Notwendigkeit, sondern als gestalterische Erweiterung der Möglichkeiten des Selbstausdrucks vermittelt werden sollte.

VERGLEICH VORHER – NACHHER

Es wurde beschlossen, die Wirkung des Projekts durch einen Vergleich der Unterrichtsqualität vor und nach dem Projekt zu überprüfen. Dieser Vergleich sollte der Tatsache Rechnung tragen, dass Unterrichtsqualität von verschiedenen Standpunkten sowohl gesehen bzw. erlebt als auch erfasst werden kann. Berücksichtigt wurden:

- der Standpunkt des Schülers durch einen Schülerfragebogen;
- der Standpunkt des Lehrers durch einen Lehrerfragebogen;
- der Standpunkt der Kollegenschaft der Musiklehrer durch eine Unterrichtsbeobachtung;
- der Standpunkt des Publikums, das ja das Ergebnis des Unterrichts in Form von Musik vorgesetzt bekommt, durch eine Evaluation der Auftritte der Schüler bei gemeinsamen Konzerten der teilnehmenden Musikschulen.

Jeder dieser Schritte wurde am Anfang und am Ende des Projekts durchgeführt, um einen Vergleich zu ermöglichen. Zusätzlich wurden die Fortbildungen sowie das gesamte Projekt von den teilnehmenden Lehrern evaluiert. Alle Frage- und Evaluationsbögen sind im Anhang nachgedruckt.

Um das oben genannte Beispiel weiter zu verfolgen, wurde der Schüler z. B. gebeten, die Aussage: „Mein/e LehrerIn hilft mir, meine Individualität und persönliche Lebenserfahrung durch die Musik auszudrücken“ auf einer 6-stufigen Skala zwischen „trifft zu“ und „trifft nicht zu“ zu beurteilen.

STÄRKEN UND SCHWÄCHEN DER METHODIK

Zur Anmerkung: In diesem Abschnitt werden nicht die Stärken und Schwächen des Projekts als Ganzes, sondern lediglich die Methodik der Bestandsaufnahmen durchleuchtet.

Stärken

Die Stärken der Vorgangsweise ergeben sich aus der vorliegenden Beschreibung. Sie liegen ohne Zweifel in der Gründlichkeit und Vielseitigkeit, mit der die Kernfrage ausgearbeitet und im Detail untersucht wurde. Dass dies in der intensiven Zusammenarbeit vieler erfahrener Musikpädagogen geschah, die eine breite Palette musikalischer Fächer vertreten und aus verschiedenen Europäischen musika-

schon Traditionen stammen, gewährleistet auch die Vollständigkeit und Ausgewogenheit der Befragungen. Dies wurde auch unter anderem von fachlicher Seite bestätigt (siehe Kapitel 6, Erfahrungsberichte: Qualitative Ergebnisse – Direktoren: St. Georgen an der Gusen).

Es wurde auch darauf geachtet, dass unsachgemäße Beeinflussung unwahrscheinlich war. Insbesondere wurden die Schülerfragebögen anonym ausgewertet. Die Konzertevaluationen, deren Zweck ja Evaluation des Unterrichts über die der Auftritte war, wurden unauffällig von den Direktoren, alles erfahrene Musiker und Juroren, vorgenommen.

Praktische Schwächen

Um eine wissenschaftlich aussagekräftige statistische Auswertung zu ermöglichen bedarf jede Art von Testung einer ausreichenden Anzahl von Ergebnissen, die in diesem Fall gleich ist der Anzahl der Teilnehmer (Schüler- und Lehrerfragebögen) bzw. Beobachtungen (Unterrichtsbeobachtungen). Diese war im Rahmen des Projekts nur teilweise gegeben. Einerseits war die Teilnahmemöglichkeit begrenzt, weil die Fortbildungen nur einmal für eine Gruppe von jeweils nicht mehr als ca. 20 Lehrern finanziert werden konnten. Andererseits hatten die Lehrer selbst sehr unterschiedliche Anzahlen von erwachsenen Schülern. Und schließlich war der zusätzliche Arbeitsaufwand für die Leiter und Lehrer im Rahmen des Projekts schon so erheblich, dass eine statistisch befriedigende Anzahl von Unterrichtsbeobachtungen nicht durchführbar war. Aus diesen Gründen war auch die Aufstellung von Kontrollgruppen nicht möglich.

Zweitens wäre es grundsätzlich wünschenswert gewesen, die Inhalte der Seminare über einen längeren Zeitraum anwenden zu können, bevor die zweite Bestandsaufnahme stattfand: zwischen dieser und dem ersten Seminar lagen zwar knappe zwei, aber zwischen dieser und den letzten zwei nur ein dreiviertel Jahr.

Drittens wäre es im Sinne des Gütekriteriums der Objektivität¹ vorteilhaft gewesen, alle Beobachtungen – das sind die Unterrichtsbeobachtungen und die Konzertevaluationen – von weder mit dem Projekt noch deren Teilnehmer bekannten Personen durchführen zu lassen. Dies war im Rahmen des Projekts nicht möglich.

Die Tragweite dieser Kritik ist abhängig von der Einschätzung der Fähigkeit der Beobachter – Lehrpersonen und Direktoren – zu kritischem und objektivem Beobachten und Denken. In den persönlichen Berichten liegen durchaus überzeugende Hinweise für eine kritisch abwägende Haltung seitens der Teilnehmer vor.

¹ Objektivität ist eines der Hauptkriterien, denen Befragungen entsprechen müssen. Es bezieht sich darauf, dass die Versuchsleiterin das Ergebnis nicht beeinflusst.

Die erwähnte Schwäche wird durch eine weitere Tatsache relativiert: es gibt Fragebögen im täglichen klinischen Einsatz, wo die Befragten mit den Personen, über die Auskunft gesucht wird, entweder verwandt oder gut bekannt sind. Die Zuverlässigkeit dieser Fragebögen wird dadurch nicht in Frage gestellt.

Prinzipielle Schwächen

Selbst wenn man den Teilnehmern die Fähigkeit zugesteht, inneren Abstand zu nehmen, ist es möglich, dass die Teilnahme am Projekt Folgen für ihr Urteil hatte, insbesondere das der Lehrer. Weiter oben wurde die Intensität beschrieben, mit der sie den Unterrichtsprozess reflektierten. Zwar fand die erste Bestandsaufnahme nach dieser Phase der Projektdefinition statt, aber vor den Seminaren, welche zum Teil die Themen der Reflexion vertiefen sollten. Es ist durchaus denkbar, dass das Verständnis mancher Fragen, die in den Bestandsaufnahmen enthalten waren, sich im Verlauf des Projekts wenigstens bei einigen Teilnehmern verändert hat. Daraus würde folgen, dass die grundlegende Basis des Urteils zu diesen Fragen zwischen der ersten und zweiten Bestandsaufnahme nicht mehr die Gleiche war. In anderen Worten, sie hätten die Frage das erste Mal anders beantwortet, wenn sie das schon gewusst oder erlebt hätten, was sie erst beim zweiten Mal berücksichtigen konnten.

Die Wahrscheinlichkeit einer solchen Verschiebung steigt in dem Maße, in dem der Prozess zu Veränderungen in dem geführt hat, dessen Veränderung gemessen werden soll. Im vorliegenden Fall waren, wie schon betont, die teilnehmenden Lehrer alle erfahrene Pädagogen und Musiker, so dass ihre Horizonte wahrscheinlich durch Teilnahme am Projekt erweitert, aber ihre Anschauungen eher selten grundsätzlich verwandelt wurden.

Weiters müssen, wie schon erwähnt, Befragungen, um wissenschaftliche Gültigkeit zu besitzen, gewissen Kriterien entsprechen und dahingehend überprüft worden sein². Diese Voraussetzungen sind im Fall des Projekts nicht gegeben, da sie zu erfüllen unverhältnismäßig aufwändig gewesen wären.

Zu diesem Kritikpunkt ist jedoch anzumerken, dass ein ähnlicher Sachverhalt in einer dem gleichen Thema gewidmeten Studie folgendermaßen im Bezug auf Validität kommentiert wurde: „Die Summe der Antworten, die schließlich von erfahrenen, zu vergleichender Einschätzung fähigen Experten stammen, dürfte dennoch ein zutreffendes Resultat vermitteln“³. Diesen Voraussetzungen wurde auch in dem vorliegenden Projekt ausreichend Genüge getan.

Folgerungen

Aus diesen Betrachtungen ergibt sich, dass den Ergebnissen der Bestandsaufnahmen und deren Ver-

gleich nur begrenzt statistisch gesicherte wissenschaftliche Aussagekraft beigemessen werden kann. Sie aber als bedeutungslos hinzustellen wäre ein Fehler. Ihre Bedeutung, die natürlich auch von der interpretatorischen Einschätzung des Lesers abhängt, wird durch die Übereinstimmung der Ergebnisse ihrer verschiedenen Elemente entscheidend gestärkt oder in Frage gestellt werden. Sie sollten im Zusammenhang mit den Erfahrungsberichten⁴ interpretiert werden, welche ja den Wert und die Wirkung des Projekts auf qualitative Weise untermauern. Sie sind auch in jedem Fall Nachweis der Ernsthaftigkeit und des Engagements der teilnehmenden Lehrer im Bestreben, die Qualität des Unterrichts für erwachsene Schüler zu verbessern.

AUSWERTUNG

STICHPROBE

Die Teilnehmer, deren Daten bei der Auswertung berücksichtigt werden konnten, waren 12 Lehrer (9 weiblich, 3 männlich, Durchschnittsalter 39 Jahre bei Projektbeginn). Ein Kriterium war die Teilnahme an mindestens vier Fortbildungen bzw. drei plus Teilnahme an der Internationalen Arbeitsgruppe am Anfang des Projekts. Der Durchschnitt der Dauer der Unterrichtstätigkeit war 14 Jahre bei Projektbeginn, 4 hatten an Konservatorien, 7 an Universitäten und 1 auf anderem Bildungsweg ihre Ausbildung erhalten.

Diese Lehrpersonen hatten eine Gesamtzahl von 45 erwachsenen Schülern am Beginn (36 weiblich, 9 männlich) und 34 am Ende des Projekts (24 weiblich und 10 männlich). Die Altersverteilung der Schüler ist in Tabelle 1 angegeben, von 42 sind im Verlauf 19 ausgeschieden und 7 dazugekommen, das heißt, dass von den 30 am Ende beteiligten 23 das ganze Projekt mitgemacht haben.

Tabelle 1: Altersverteilung der am Projekt beteiligten Schüler

Alter	2004	2007	2004	2007
15-20	17	10	38 %	29 %
21-30	6	3	13 %	15 %
31-40	6	5	13 %	15 %
41-50	13	12	29 %	35 %
51-60	3	4	7 %	12 %
Gesamt	45	34	100%	100 %

Daraus geht hervor, dass eine größere Anzahl der jüngeren aufgehört hatten. Dies entspricht dem normalen Verlauf für viele Schüler, welche die Musikschule von Kindheit an besuchen: sie beenden

² Neben Objektivität sind die zwei anderen Hauptkriterien Reliabilität oder Verlässlichkeit, und Validität oder Gültigkeit. Reliabilität bedeutet, dass eine Wiederholung der Befragung unter gleichen Umständen annähernd die gleichen Ergebnisse ergeben sollte. Validität wird in verschiedenen Aspekten überprüft und betrifft die Gültigkeit sowohl des Begriffs als auch der Messung: in diesem Fall, gibt es tatsächlich etwas in der Welt, das dem Begriff „Qualität des Unterrichts“ entspricht, oder geht es um eine rein subjektive Sache? und wenn es ein solches Etwas gibt, spiegeln die Antworten auf die Fragen tatsächlich seinen Zustand, oder eher etwas ganz anderes wie zum Beispiel wie der/die Befragte gerne gesehen werden möchte?

³ Klüppelholz, W., 1993 *Projekt Musikalische Erwachsenenbildung an Musikschulen 1990-1992. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Verband Deutscher Musikschulen e.V. Seite 6

⁴ Dieser Abschnitt wurde nach Verfasen der Erfahrungsberichte, aber vor der Auswertung der Ergebnisse verfasst.

oft während der letzten Schuljahre oder nach der Reifeprüfung die Ausbildung an der Musikschule. Ihr Bildungsstand ist in Tabelle 2 ersichtlich:

Tabelle 2: Ausbildungsgrad der am Projekt teilnehmenden Schüler

Schulform	2004	2007	2004	2007
Pflichtschule	10	7	22 %	21 %
Matura/Abitur	21	16	47 %	47 %
Universität	14	11	31 %	32 %
Gesamt	45	34	100%	100

Die Instrumente, die sie spielten, sind in Tabelle 3 angeführt:

Tabelle 3: Verteilung der am Projekt teilnehmenden Schüler nach Instrumenten

Instrument	2004	2007	2004	2007
Tasten	13	14	29%	41%
Saiten	23	13	51%	38%
Bläser	8	6	18%	18%
Perkussion	0	1	0%	3%
Gesang	1	0	2%	0%
Gesamt	45	34	100%	100%

Die durchschnittliche Dauer des Unterrichts betrug 5,16 Jahre in 2004 und 4,97 in 2007. Ein knappes Drittel der Schüler spielte ein weiteres Instrument, und 2 Drittel (in 2007 etwas weniger) hatten schon früher Instrumentalunterricht genommen und abgebrochen.

STATISTISCHE VORBEMERKUNGEN

Der überwiegende Anteil der Fragen (Items) ist nominalskaliert. In anderen Worten kommt den erhobenen Werten keinerlei empirische Bedeutung zu, da es sich nicht um objektiv messbare und überprüfbare Größen handelt⁵. Die seltenen Ausnahmen sind z.B. Fragen zum Alter der Teilnehmer.

Die statistische Vorgangsweise bestand im Errechnen der Durchschnittswerte für jedes Item, sowohl für jede teilnehmende Schule und im Ganzen. Für manche Items wurde zusätzlich die Nominalskalierung (1 bis 6) auf eine dichotome (positiv und negativ) reduziert, um den Durchschnittswerten die Anzahl positiver und negativer Bewertungen am Anfang und Ende des Projekts gegenüberstellen zu können: die Antwortskala für jedes dieser Items ging in 6 Stufen von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“, und diesen Stufen wurde je nach Item Werte von 1 bis 6 oder umgekehrt zugeordnet. Für die Reduktion wurden alle Antworten von 1 bis 3 als positiv und von 4 bis 6 als negativ gewertet. Nicht vorgenom-

men wurde diese Analyse bei Items, wo die Antwortskala von „oft“ bis „nie“.

Bei der Auswertung der Schülerfragebögen war die Vorgangsweise ähnlich, aber etwas komplexer, da es besonders am Anfang große Unterschiede in der Anzahl der erwachsenen Schüler einzelner Lehrer gab (Max. 11, Min. 1., Durchschnitt 3,75 in 2004 und 2,83 in 2007). Wenn nur ein globaler Durchschnitt ermittelt worden wäre, hätten Lehrer mit mehr Schülern eine entsprechend größere Wirkung auf das Ergebnis gehabt. Also wurde der Durchschnitt der Schülerantworten für jeden Lehrer berechnet, und aus diesen „Lehrerdurchschnittswerten“ ergaben sich Schul- und Gesamtdurchschnitt. In diesem Fall wurde ein Extremwert, welche sich durch das Ausscheiden eines Schülers und späteres Dazukommen eines anderen ergab, aus der Auswertung entfernt.

Für die Auswertung wurde das Programm Excel 2003, zur Überprüfung der Signifikanz einiger Ergebnisse im Statistikprogramm SPSS (Version 13.0.1) t-Tests verwendet. Ich möchte hier Herrn Prof. Dr. Johannes Lehner von der Johann Kepler Universität Linz meinen Dank für seine freundliche Hilfe dabei aussprechen.

Für die Gesamtevaluation des Projekts seitens der Lehrer wurde kein Signifikanztest durchgeführt, da es keine Kontrollgruppe gegeben hatte. Es wäre zwar zu erwarten gewesen, dass alle Items signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern ergeben hätten, was aber nur den trivialen, wenn auch statistisch belegten Schluss erlaubt hätte, dass eine dreijährige Auseinandersetzung mit einem Thema Wirkungen hat, die das Fehlen dieser Auseinandersetzung nicht hat.

Alle anderen Fragebögen erlaubten einen Vergleich der Antworten zu Anfang und Ende des Projekts. Für den Lehrer- und Schülerfragebogen wurden paarweise Tests verwendet.

Wie schon erwähnt, war die Stichprobe für letztere klein – 12 Lehrer. Wären die Schülerantworten nicht nach Lehrern gemittelt worden, hätte die größere Stichprobe der Schüler mehr und stärkere Signifikanzen ergeben. Wie aber schon erläutert, sollte der zu ermittelnde Unterschied im Unterricht nicht von manchen Lehrern stärker beeinflusst werden.

Schließlich wurde darauf verzichtet, die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen und der Konzertevaluationen anzuführen. Die Anzahl der im Projekt möglichen Beobachtungen gewährleisteten keine angemessene Evaluation des Unterrichts, und die Altersverteilungen der an den Konzerten teilnehmenden Schüler wichen am Anfang und Ende des Projekts zu sehr voneinander ab, um einen sinnvollen Vergleich zu ermöglichen.

⁵ Viele Fragen beziehen sich auf die Häufigkeit gewisser Unterrichtsinhalte. Es gibt 6 Antwortmöglichkeiten von „immer“ bis „nie“. Da keine genaue Bedeutung der vier Zwischenangaben festgelegt ist, ergeben die Antworten auf diese Fragen auch keine Entsprechung zu einer messbaren Größe.

ERGEBNISSE

GESAMTEVALUATION

Dieser Fragebogen zeigt, wie die Lehrer das Projekt nahe bei dessen Abschluss letztendlich einschätzten: Alle Fortbildungen waren schon lange vorbei, die Auswertungen an jeder Schule waren (größtenteils) vollständig, die Abschlusskonzerte hatten stattgefunden, die meisten Einzelberichte waren geschrieben. Wie also sahen die Lehrkräfte rückblickend das Projekt im Spiegel der Fragen, die sie fast 3 Jahre zuvor vorbereitet hatten?

Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 angeführt. Fragen, die den internen Projektverlauf betreffen und keine Bedeutung für Unterrichtsqualität haben, sind nicht aufgelistet.

Die Werte, welche den Antworten beigemessen wurden, verlaufen von 1 (positivste Einschätzung) bis 6 (negativste Einschätzung), d.h. dass „neutral“ bei einem Wert von 3,5 liegt⁶. Das Erste, das auffällt, ist, dass:

1. alle Durchschnittswerte über diesem neutralen Wert liegen.
2. alle Fragen von einer Mehrheit der Lehrer positiv beantwortet wurden.

In anderen Worten wurden alle erfassten Aspekte des Erwachsenenunterrichts nach mehrheitlicher Ansicht der Lehrkräfte durch das Projekt verbessert.

Um die Antworten zu differenzieren, wurden sie in Drittel nach Werten aufgeteilt: oberes (grün gekennzeichnet), mittleres (gelb) und unteres positives Drittel (türkis). Fast den „Idealwert“ mit 1,18 (1 = trifft zu) erreichen die Antworten auf die Frage, ob die Teilnahme am Projekt für die Lehrkräfte insgesamt von Wert war. Insgesamt 5 von 16 der Fragen wurden sehr positiv beantwortet, wie z.B. „Meine Wahrnehmung der erwachsenen Schüler hat sich durch die Teilnahme am Projekt verbessert“. 6 von 16 Fragen wurden im mittleren positiven Drittel bewertet, 5 im unteren.

Eine andere Einteilung ergibt die nach Anzahl der positiven Antworten: ganze 10 von 16 Fragen wurden von 11 oder allen 12 Lehrkräften positiv beantwortet, auch wenn bei manchen dieser Fragen der Durchschnittswert nicht so hoch ausfiel (z.B. „Die Qualität meines Unterrichts mit erwachsenen Schülern hat sich durch die Teilnahme am Projekt verbessert“ wurde von allen 12 Lehrern positiv beantwortet, auch wenn der Durchschnittswert der Antworten im mittleren positiven Drittel, in diesem Fall bei 2,00 lag). 3 von 16 wurden von 9 oder 10 Lehrern positiv beantwortet, und nur 3 von 16 von immerhin noch 7 oder 8.

Interessant sind die 5 Fragen, die in das untere Drit-

tel fallen, welche auch die drei mit der kleinsten positiven Mehrheit (7 oder 8) einschließen.

Letztere waren: 6: „Meine Freude am Unterrichten hat sich durch die Teilnahme am Projekt gesteigert“, 7: „Meine Entspannung während des Unterrichts hat sich durch die Teilnahme am Projekt gesteigert“ und 9: „Die Verspanntheit der erwachsenen Schüler im Unterrichts hat sich durch die Teilnahme am Projekt vermindert“.

Die Teilnehmer waren natürlich hoch motivierte Fachkräfte. Es ist vielleicht eher verblüffend, dass das Projekt trotzdem für 7 von 12 von ihnen eine Steigerung dieser Motivation gebracht hat, als dass dies nicht bei mehr erreicht wurde. Ähnliches gilt für die zweite der drei Fragen. Die dritte betrifft die Schüler: 8 von 12 Lehrern fanden, dass sich die Verspanntheit der Schüler im Unterricht verringert hat. Das heißt, dass dies ein vergleichsweise zähes Problem ist, was ja auch von Anfang an eine der Annahmen war, die dem Projekt zugrunde lagen. Einerseits ist es bemerkenswert, dass in der relativ kurzen Zeit und mit vergleichsweise bescheidenen Mitteln überhaupt eine Verbesserung mehrheitlich verbucht wurde. Andererseits zeigt eben der bescheidene Erfolg, wie wichtig und schwierig dieses Problem ist, und führt zu dem Schluss, dass weitere Schritte sowohl direkt – wie durch mentale und Körperarbeit – als auch indirekt – durch Aufbau und Gestaltung des Unterrichts – ins Auge gefasst werden sollten, um hier größere Verbesserungen anzustreben.

Die 2 weiteren Fragen, die im unteren Drittel bewertet wurden, waren 4: „Meine musikalische Entwicklung wurde durch die Teilnahme am Projekt gefördert“ und 10: „Die Technik der erwachsenen Schüler hat sich durch die Teilnahme am Projekt verbessert“, denen jeweils 9 von 12 Lehrern zugestimmt hatten. Für die erstere gilt, was schon weiter oben gesagt wurde: es ist sehr erfreulich, dass professionell ausgebildete Musiker, einige mit Konzertkarrieren und alle mit einer langjährigen Unterrichtstätigkeit sich relativ stark mehrheitlich als Musiker durch das Projekt gefördert empfunden haben. Auf eine andere Art ist das positive Ergebnis, auch wenn es bescheiden ist, was die Verbesserung der Technik der Schüler betrifft, ebenfalls bemerkenswert: immerhin ist ja Technik größtenteils etwas Instrumentenspezifisches, und dafür war im Projekt nur der Austausch der besten bestehenden Methoden vorgesehen. Das heißt, dass die Verbesserungen eher durch indirekte Mittel erzielt wurden, darunter Körper- und Atemarbeit mit der verbundenen Verminderung von Verspanntheit und motorischer Ungeschicklichkeit, das verstärkte Verwenden von Bildern und Vergleichen, die Bereicherung der Arbeit an der Technik durch Vernetzung mit anderen Aspekten des Unterrichts, und vielleicht direkt durch die rhythmische Arbeit.

⁶ Das ist die strengere Auslegung. Eine andere wäre, dass alle Werte über 6 (= trifft nicht zu) eine schwach positive (5) bis ganz positive Einschätzung (1) darstellen.

Tabelle 4: Gesamtevaluation des Projekts durch die Lehrkräfte: Durchschnittswerte der Antworten (1. farbige Spalte – trifft zu = 1 bis trifft nicht zu = 6), Anzahl der positiven Antworten (= 1 bis 3, 2. farbige Spalte), Anzahl der negativen Antworten (= 4 bis 6, 3. farbige Spalte), Gesamtanzahl der Antworten (letzte farbige Spalte).

FARBSCHLÜSSEL				
Oberes Drittel (1,82 – 1) bzw. 11 oder 12 von 12 Lehrern				
Mittleres Drittel (2,68 – 1,83) bzw. 9 oder 10 von 12 Lehrern				
Unteres Drittel (3,51 – 2,67) bzw. weniger als 9 von 12 Lehrern				
FRAGEN	Durchschnitt	+	-	Lehrer
1 Gesamtbeurteilung: Die Teilnahme am Projekt war insgesamt für mich von Wert.	1,18	12	0	12
2 Meine Kompetenz im Unterricht erwachsener Schüler hat sich durch die Teilnahme am Projekt gesteigert.	1,91	11	1	12
3 Meine persönliche Entwicklung wurde durch die Teilnahme am Projekt gefördert.	1,73	12	0	12
4 Meine musikalische Entwicklung wurde durch die Teilnahme am Projekt gefördert.	2,82	9	3	12
5 Die Qualität meines Unterrichts mit erw. Schülern hat sich durch die Teilnahme am Projekt verbessert.	2,00	12	0	12
6 Meine Freude am Unterrichten hat sich durch die Teilnahme am Projekt gesteigert.	2,82	7	5	12
7 Meine Entspannung während des Unterrichts hat sich durch die Teilnahme am Projekt gesteigert.	2,80	8	3	11
8 Die Freude der erw. Schüler am Unterricht hat sich durch die Teilnahme am Projekt gesteigert.	2,00	11	1	12
9 Die Verspanntheit der erw. Schüler im Unterrichts hat sich durch die Teilnahme am Projekt vermindert.	2,73	8	4	12
10 Die Technik der erwachsenen Schüler hat sich durch die Teilnahme am Projekt verbessert.	2,82	9	3	12
11 Der musikalische Ausdruck der erwachsenen Schüler hat sich durch die Teilnahme am Projekt verbessert.	2,36	10	2	12
12 Meine Beziehung zu den erw. Schülern hat sich durch die Teilnahme am Projekt verbessert.	1,82	11	1	12
13 Meine Wahrnehmung der erwachsenen Schüler hat sich durch die Teilnahme am Projekt verbessert.	1,36	11	1	12
14 Die Fortbildungen haben eine positive Wirkung auf mich gehabt.	1,45	12	0	12
15 Die Fortbildungen haben meine persönliche Entwicklung gefördert.	2,09	11	1	12
16 Die Fortbildungen haben den Unterricht mit erwachsenen Schülern verbessert.	1,91	12	0	12
DURCHSCHNITT	2,11	10,38	1,56	11,94

Wenn schon die Technik eine Verbesserung erfahren hat, verwundert nicht, dass dies für den musikalischen Ausdruck noch stärker zutrifft (Frage 11), und dass eine weitere Steigerung bei der Freude der Schüler am Unterricht zu verbuchen ist (Frage 8).

Abschließend sollte noch das Augenmerk auf einen wichtigen Umstand gerichtet werden: gerade die Bereiche, von denen angenommen werden konnte, dass sie durch das Projekt die geringste Veränderung erfahren würden, haben auch die niedrigste

Tabelle 5: Gesamtevaluation der Fortbildungen mit Anzahl der Teilnehmer (erste farbige Spalte) und Anzahl der Lehrer, welche angab, die Inhalte umgesetzt zu haben (2. farbige Spalte) mit Prozentsatz (3. farbige Spalte) und Gesamtergebnis der Fortbildungsevaluationen durch die Lehrer (letzte farbige Spalte)

FARBSCHLÜSSEL				
Oberes Drittel (1,82 – 1) bzw. 66,67% – 100% Umsetzung				
Mittleres Drittel (2,68 – 1,83) bzw. 33,34% – 66,66% Umsetzung				
Unteres Drittel (3,51 – 2,67) bzw. 0% – 33,33% Umsetzung				
SEMINAR	Teilnahme	Umsetzung	%	Fortbildungen
1 Ute Gerzabek – Atem, Stimme, Bewegung	9	7	78%	1,72
2 Manfred Paul Weinberger – Indische Rhythmik und Beginner's Ensemble	11	0	0%	2,23
3 Karen Schlimp – Improvisation	11	7	64%	1,98
4 Peter Gallenstein – Mentales Training	8	7	88%	1,63
5 Gilles Petit – Über die Stimme zur Musik	9	1	11%	1,74
6 Joanne Leekam – Musizieren und musikalisch denken	10	5	50%	3,07
7 Gerhard Reiter – Rhythustraining	11	8	73%	1,49
8 Rainer Holzinger – Erwachsenenunterricht: besondere Ansprüche an den Musikschullehrer von heute	11	8	73%	1,93

Zustimmung und Wertung bekommen. Die Plausibilität dieser Ergebnisse untermauert also die Annahme der Verlässlichkeit dieses Fragebogens und der Ergebnisse, und wirft ein entsprechendes Licht auf die anderen, die hier besprochen werden.

FORTBILDUNGEN

Der letzte Teil der Gesamtevaluation betrifft die Umsetzung der Fortbildungen im Unterricht. Diese Ergebnisse sind in Tabelle 5 angeführt, zusammen mit der Gesamtwertung aus der Fortbildungsevaluation. Letztere wird aus Platzgründen hier nicht detailliert angeführt, der Evaluationsbogen ist aber im Anhang nachgedruckt: Er besteht aus 18 Items (Fragen), welche in 4 Abschnitten den Inhalt, die Vermittlung, die Anwendbarkeit und das Gesamturteil betreffen.

Drei der Seminare (1, 4 und 7) erfuhren eine Bewertung im oberen positiven Drittel sowie eine hohe

Umsetzung, ein weiteres (3) und ein Vortrag (8) waren nur knapp davon entfernt. Diese waren also von hohem Wert. Interessant sind die drei anderen, die ein jeweils verschiedenes Bild abgeben:

Für Seminar 2 gab es keine Umsetzung, die Bewertung fällt ins mittlere (positive) Drittel. Die Beschreibung (siehe Kapitel 5 – Unsere Antwort: Das Projekt „European Music Schools Unison: „Indische Rhythmik und Beginners Ensemble“) zeigt, dass einige Teilnehmer sich etwas überfordert gefühlt hatten, der Bezug zum Erwachsenenunterricht nicht klar war, und daher der Wert hauptsächlich in der Begegnung mit einer anderen Musiktradition empfunden wurde.

Für Seminar 5 gab es ebenfalls eine sehr niedrige Umsetzung, aber die Bewertung war sehr positiv. Da der Inhalt einen Weg zur Musik ohne Notentext vorzeichnet (angelehnt an die indische Tradition, wo auch der Zugang zu jedem Instrument über die eigene Stimme erfolgt), käme eine konsequente Umsetzung einer radikalen Verwandlung des Un-

terrichts gleich. Man kann schließen, dass dieser Weg spannend und anziehend, aber zugleich nicht als umsetzbar empfunden wurde, jedenfalls nicht ohne viel intensivere Auseinandersetzung und vielleicht klarere Vorgabe der Anwendungsmethode in der westlichen Musiktradition.

Gerade das bot das dritte dieser Seminare (6). Die niedrige (im untersten positiven Drittel) Bewertung bezieht sich wahrscheinlich auf die Art der Vermittlung. Während und unmittelbar nach dem Seminar waren sich manche Teilnehmer auch nicht im Klaren, wie die Umsetzung erfolgen könne (siehe Kapitel 6 – Erfahrungsberichte: Qualitative Ergebnisse: die Lehrererlebnisberichte, z.B. Jutta Max, Josiane Spinosi). Später aber wurden manche der Inhalte als sehr nützlich erlebt, so dass eine Umsetzung durch 50% der Lehrer erfolgte. Aber auch hier ist durch die Berichte klar, dass die radikale Umsetzung eines vorrangig auf das Gehör basierenden Unterrichtsmodells für Anfänger ohne Notentext nicht stattgefunden hat.

Insgesamt verwundert nicht, dass in der Gesamtevaluation die Lehrer einstimmig eine Verbesserung des Unterrichts durch die Fortbildungen angeben (Frage 16).

SCHÜLERFRAGEBOGEN

Bei diesen Ergebnissen sticht ins Auge, dass von 53 Fragen alle bis auf 3 eine Verbesserung verzeichneten, davon 31 (trotz der kleinen Stichprobe von 12 Lehrern) statistisch schwach bis hoch signifikante.⁷ Wie in den statistischen Vorbemerkungen erwähnt, wären bei einer anderen Auswertungsmethode (nach Schülern) noch mehr Ergebnisse signifikant gewesen.

Die Ergebnisse (siehe Tabelle 6, Seiten 52–54) zeigen in beeindruckender Weise, dass alle 3 Säulen des Projekts („Schüler als Partner“, „Einheit von Theorie, Praxis und Musikgeschichte“ und innovative methodische Lösungsansätze durch Seminare) von Erfolg gekrönt wurden: Fragen, die der ersten Säule entsprechen und hohe bzw. signifikante Verbesserungen aufweisen sind I.15, I.19, I.20, II.1 und II.2. Der zweiten Säule entsprechen besonders Fragen II.1, II.2, II.3, II.4 und II.5. Die Wirkung der methodischen Lösungsansätze wird besonders durch die Antworten auf Fragen I.18, III.2, III.3, III.10 und III.12 bis 16 bestätigt.

Bei der Einschätzung der Verbesserung bei Fragen III.2, 3, und 5 muss allerdings ein Umstand zu einer gewissen Vorsicht mahnen: es fehlte eine Kontrollgruppe. Es ist sicher, dass auch Schüler ohne die zusätzlichen Methoden über drei Jahre Unterricht eine Verbesserung der Intonation, der Rhythmik und wahrscheinlich eine Verminderung des Ge-

fühls der Überforderung erleben würden. Aus den Berichten sowohl der Lehrer als der Schüler geht aber klar hervor, dass die Methoden einen Beitrag geleistet haben (z. B. Verwendung einer Rhythmus-sprache). Nur ist das Ausmaß dieses Beitrags ohne Kontrollgruppe nicht klar unterscheidbar.

Von den drei Fragen, die eine Verschlechterung anzeigen, haben zwei mit Nervosität bzw. Belastung durch eigenen Leistungsdruck zu tun (I.17, II.9). Auch zwei von denen, wo trotz einer Verbesserung des Durchschnittswerts der Unterricht von mehr Lehrern am Ende negativ bewertet wurde als am Anfang (I.10, II.16), haben mit diesem Thema zu tun.

Der wahrscheinlichste Grund für diesen negativen Trend liegt nicht in der Veränderung des Unterrichts, sondern in der der Stichprobe. Tabelle 1 zeigt, dass am Anfang die Mehrheit der Schüler (51%) unter 31 Jahre alt war, davon die meisten unter 20, also überwiegend Schüler, die seit der Kindheit die Musikschule besucht hatten. Die Musikschullaufbahn dieser Schüler endet oft vor oder mit der Reifeprüfung, da sie dann das Elternhaus verlassen. Am Ende waren wohl aus dem Grund 62% über 30 – die Ausgeschiedenen waren mehrheitlich Junge. Die Schüler, die noch jung sind, besonders wenn sie schon seit der Kindheit die Gewohnheit haben, vor einem Publikum aufzutreten, haben eine andere Einstellung zu diesem Thema, als solche, die zum ersten Mal als Anfänger im Erwachsenenalter sich einem Publikum stellen müssen⁸.

Diese Interpretation wird durch das Ergebnis für Frage I.18 gestützt: diese deutet schwach signifikant auf eine Verbesserung der Fähigkeit des Lehrers, dem Schüler zu helfen, Leistungsdruck abzubauen: Diese Verbesserung kann kaum mit einer Verschlimmerung der Nervosität einhergehen, außer Letztere erklärt sich aus einem anderen Grund.

Jedoch wirft das Vorhergehende die Frage auf, ob andere Antworten auch durch diese Altersverschiebung beeinflusst wurden. Dies lässt sich nicht ausschließen, aber spielt höchstwahrscheinlich keine so große Rolle wie bei dem Thema Auftrittsangst: Am ehesten könnte Frage I.5 „Mein/e LehrerIn hilft mir, meine Individualität und persönliche Lebenserfahrung durch die Musik auszudrücken“ als „Erwachsenenfrage“ interpretiert werden. Jedoch die Schüleraussagen (Siehe Kapitel 3 – Erwachsene in der Musikschule: Was bedeutet mir Musik) auch der jüngeren Teilnehmer zeigen, dass die Bedeutung der Musik als Selbsterfahrung für sie genauso einen hohen Stellenwert besitzt. Auf jeden Fall ist wahrscheinlich, dass Fragen, die sich auf konkrete Veränderungen der Häufigkeit gewisser Inhalte beziehen (ab III.4), von der Altersverschiebung nicht betroffen sind.

⁷ Statistisch signifikant bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, dass diese Ergebnisse zufällig entstanden sind, gering ist. Je geringer sie ist, desto stärker die Signifikanz: $p < 0.05$ bedeutet eine Wahrscheinlichkeit der Zufälligkeit von weniger als 1 Mal in 20, $p < 0.01$ als 1 Mal in 100, $p < 0.001$ als 1 Mal in 1000.

⁸ Trotzdem werden die jüngeren Schüler mehrheitlich nach Beginn der Pubertät auch nervöser, was Auftritte betrifft. Deswegen ungeachtet besteht ein gewaltiger Unterschied zwischen ihrer Routine und der Situation erwachsener Anfänger.

Tabelle 6: Schülerfragebogen am Anfang und Ende des Projekts, mit Differenz: Durchschnittswerte und Differenz (erste drei farbige Spalten) und Anzahl positiver (1-3) und negativer (4-6) Bewertungen mit Differenz (fünf letzte farbige Spalten). Für Fragen, die sich auf Häufigkeit beziehen, werden nur die Durchschnittswerte angegeben. **Signifikanz:** Zahlen Fett = schwach signifikant $p < 0,065$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

FARBSCHLÜSSEL										
Verslechterung										
Verbesserung von 0-0,49										
Verbesserung $\geq 0,50$										
Weniger										
Gleich bei Möglichkeit des Zuwachses										
Gleich bei Unmöglichkeit des Zuwachses										
Zuwachs von 1-2										
Zuwachs von 3 oder mehr										
2004	2007	Diff.	+	-	+	-	+	-	+	Diff.
I. Schüler als Partner / Pädagogisch-psychologische Ansätze										
1. Ich habe Freude am Unterricht.										
1,69	1,36	-0,33	12	0	12	0	12	0	12	0
2. Ich übe mit Freude.										
2,34	2,01	-0,33	11	1	11	1	11	1	11	0
3. Mein/e LehrerIn befragt mich nach meinen musikalischen Wünschen.										
1,88	1,80	-0,08	12	0	12	0	12	0	12	0
4. Ich darf meine musikalische Interpretation einbringen.										
1,93	1,73	-0,20	11	1	12	0	12	0	12	1
5. Mein/e LehrerIn hilft mir, meine Individualität und persönliche Lebenserfahrung durch die Musik auszudrücken.										
2,48	2,01	-0,47*	9	3	11	1	11	1	11	2
6. Meine Eigenverantwortung im Unterrichtsprozess wird mir vermittelt.										
2,10	1,55	-0,55*	12	0	12	0	12	0	12	0
7. Ich habe den Eindruck, dass mein/e LehrerIn mit Engagement unterrichtet.										
1,29	1,08	-0,21**	12	0	12	0	12	0	12	0
8. Mein/e LehrerIn hebt die positiven Aspekte meines Spiels ausreichend hervor.										
1,56	1,49	-0,07	12	0	12	0	12	0	12	0
9. Ich fühle mich von meiner/m LehrerIn in meiner musikalischen Entwicklung gut geführt.										
1,41	1,32	-0,09	12	0	12	0	12	0	12	0
10. Mein/e LehrerIn hat Einfühlungsvermögen.										
1,56	1,30	-0,26	12	0	12	0	12	0	12	0
11. Ich bin mit meinen Fortschritten im Unterricht zufrieden.										
2,37	2,23	-0,14	11	1	11	1	11	1	11	0
12. Ich bin mit meinen Fortschritten im Unterricht ungeduldig.										
3,80	3,46	-0,34	3	9	4	8	4	8	4	1
13. Ich bin mit dem Unterricht zufrieden.										
1,37	1,27	-0,10	12	0	12	0	12	0	12	0

14. Ich habe Probleme mit der Konzentration.	3,14	2,99	-0,14	8	4	8	4	0
15. Ich finde meinen Unterricht einem Erwachsenen angemessen.	1,62	1,28	-0,33*	12	0	12	0	0
16. Ich fühle mich von meinem Lehrer unter Leistungsdruck gesetzt.	2,31	2,14	-0,17	10	2	9	3	-1
17. Ich fühle einen eigenen Leistungsdruck, der mich belastet.	2,75	3,00	0,25	10	2	8	4	-2
18. (Wenn ja) Mein/e LehrerIn hilft mir, Leistungsdruck abzubauen.	2,28	1,65	-0,62	9	2	11	0	2
19. Mein/e LehrerIn hat Verständnis für den Einfluss meiner Lebensumstände auf die Übermöglichkeit.	1,54	1,23	-0,30*	12	0	12	0	0
20. Flexibilität in den Unterrichtszeiten, wenn meine Umstände es verlangen, ist möglich.	2,19	1,39	-0,81**	12	0	12	0	0
21. Der Musikunterricht ist ein Ausgleich zum alltäglichen Leben.	1,58	1,20	-0,38*	12	0	12	0	0
22. Die Musik bereichert meine Kontakte mit anderen.	2,24	1,68	-0,56**	11	1	12	0	1

II. Gegenseitige Bereicherung von Theorie, Praxis und Musikgeschichte/Didaktische Hintergründe

1. Die Unterrichtsziele werden besprochen.	2,72	1,83	-0,89*	8	4	12	0	4
2. Ich werde in die Unterrichtsplanung mit einbezogen.	2,93	1,79	-1,13***	8	4	12	0	4
3. Die Inhalte des Unterrichts sind nachvollziehbar und im Übeprozess umsetzbar.	2,20	1,43	-0,77**	11	1	12	0	1
4. Im Unterricht fließen Elemente der allgemeinen Musiklehre, Harmonielehre, Stilkunde, Gehörbildung, Musikgeschichte und Rhythmik ein.	2,99	2,04	-0,95***	8	4	12	0	4
5. Die Zusammenhänge zwischen Harmonielehre, allgemeiner Musiklehre, Stilkunde, Gehörbildung, Musikgeschichte, Rhythmik werden an Hand von Musikstücken verdeutlicht.	3,21	2,24	-0,97**	7	5	11	1	4
6. Mein/e LehrerIn musiziert gemeinsam mit mir.	1,80	1,43	-0,36	11	1	12	0	1
7. Im Unterricht lerne ich eine Vielfalt von Musikstilen kennen.	1,95	1,5	-0,46	11	1	12	0	1
8. Vor oder bei dem Vorspiel im Unterricht bin ich nervös.	3,16	2,78	-0,37	8	4	8	4	0
9. Ich spiele meiner Familie und meinen Freunden wegen Nervosität ungern vor.	3,09	3,48	0,39	7	5	5	7	-2
10. Öffentliche Auftritte empfinde ich als nervliche Belastung.	3,40	3,15	-0,25	7	5	6	6	-1
11. Die Möglichkeiten des individuellen Ausdrucks in einem Stück werden (im Rahmen meiner Möglichkeiten) zu meiner Zufriedenheit ausgeschöpft.	2,01	1,72	-0,29	12	0	11	1	-1
12. Es wird mir vermittelt, dass die Erarbeitung der Technik eine Erweiterung meiner persönlichen Ausdrucksmöglichkeiten bewirkt.	1,77	1,49	-0,27	12	0	12	0	0
13. Mein/e LehrerIn regt mich zur Beschäftigung mit Sekundärliteratur musikalischen und literarischen Inhalts, anderen Künsten oder zur Nutzung kultureller Angebote an.	3,35	2,43	-0,92**	6	6	12	0	6

FARBSCHLÜSSEL										
Differenz in Durchschnittswerten (dritte farbige Spalte)	Verschlechterung									
	Verbesserung von 0-0,49									
	Verbesserung >= 0,50									
Differenz in der Anzahl positiver Werte (letzte farbige Spalte)	Weniger									
	Gleich bei Möglichkeit des Zuwachses									
	Gleich bei Unmöglichkeit des Zuwachses									
	Zuwachs von 1-2									
	Zuwachs von 3 oder mehr									
	2004	2007	Diff	+	-	+	-	+	-	Diff
III. Ansätze und Methoden										
1. Mein/e LehrerIn gibt mir Anregungen zu ergänzenden Angeboten bezüglich Körperarbeit.	3,13	2,79	-0,34	7	5	8	4	1		1
2. Ich empfinde rhythmische Sicherheit beim Musizieren.	3,48	2,57	-0,91*	7	5	11	1	4		4
3. Ich empfinde Sicherheit bei der Intonation.	3,38	2,57	-0,80*	9	3	11	1	2		2
4. Ich fühle mich im Unterricht unterfordert.	1,80	1,61	-0,19							
5. Ich fühle mich im Unterricht überfordert.	3,16	1,71	-1,45**							
6. Ich habe Schmerzen oder Verspannungen vom Musizieren.	2,14	1,99	-0,15							
7. Ich musiziere mit anderen Schülern.	3,20	2,69	-0,52*							
8. Ich praktiziere Blattspiel/Blattsingen.	2,65	3,00	0,35							
9. Ich improvisiere im Unterricht.	5,19	4,78	-0,41							
10. Mein/e LehrerIn und ich verwenden die Sing- und Sprechstimme zum Erlernen eines musikalischen Inhalts.	3,49	2,63	-0,86*							
11. Mein/e LehrerIn verwendet Bilder und Vergleiche zur Vertiefung meines musikalischen Ausdrucks.	2,53	2,29	-0,24							
12. Mein/e LehrerIn wendet eine Rhythmussprache oder körperliche Rhythmusarbeit an.	3,29	2,25	-1,04**							
13. Im Unterricht werden Entspannungsübungen oder andere Arten der Körperarbeit verwendet.	4,56	3,48	-1,08**							
14. Im Unterricht wird mentale Arbeit verwendet.	4,39	3,28	-1,11**							
15. Im Unterricht wird relative Solimisation verwendet.	5,48	4,34	-1,14**							
16. Im Unterricht werden Atemübungen verwendet.	4,84	4,04	-0,79							
17. Im Unterricht werden Werkanalysen gemacht.	4,48	3,98	-0,50							
18. Im Unterricht werden Tonträger verwendet.	4,63	4,02	-0,61							
Gesamtdurchschnitt	2,47	2,04	-0,43	8,55	1,80	9,27	1,07	0,73		0,73

Die dritte Frage, die eine Verschlechterung, in diesem Fall eine Verminderung der Häufigkeit aufzeigt, ist III.8. Der wahrscheinlichste Grund ist die größere Vielfalt des zusätzlichen Angebots, welche von den anderen Fragen in diesem Abschnitt belegt wird: es ist gut möglich, dass schlichtweg weniger Zeit für Blattspiel vorhanden ist, wenn mehr Körper-, Stimm-, Atem- und Rhythmusarbeit stattfinden. Insofern ist dieses Ergebnis vielleicht eher als Indikator für den Erfolg und Einsatz der methodischen Lösungsansätze zu werten, als für eine Verschlechterung.

Interessant ist auch das Ergebnis bei II.11: obwohl der Gesamtdurchschnitt eine Verbesserung anzeigt, wird ein Lehrer am Ende nicht mehr diesbezüglich positiv eingeschätzt. Es ist denkbar, dass dieses Ergebnis eher die Wirkung der verstärkten Reflexion des Unterrichts durch die Schüler spiegelt, als eine tatsächliche Veränderung des Unterrichts dieses Lehrers im Bezug auf diese Frage. Einige Erfahrungsberichte der Schüler belegen, dass die Teilnahme am Projekt und das Ausfüllen der Fragebögen eine Bewusstwerdung begünstigt hat. Insofern könnte das Resultat die Folge gesteigerter Ansprüche seitens der Schüler durch das Projekt sein.

Zusammenfassend kann jedenfalls gesagt werden, dass das Projekt eindeutige Verbesserungen des Unterrichts für Erwachsene aus der Sicht der Schüler gebracht hat.

LEHRERSELBSTEVALUATION

Von dieser Selbstevaluation (siehe Tabelle 7, Seite 56) sind aus Platzgründen viele Fragen, die sich auf die Häufigkeit von Unterrichtsinhalten beziehen, nicht angeführt, da die Ergebnisse zumeist das wiederholen, was im Schülerfragebogen zum Ausdruck kommt, nämlich den Nutzen und Erfolg der Fortbildungen als Quelle innovativer methodischer Lösungsansätze.

Von 9 Fragen sind drei schwach signifikant und eine signifikant verbessert, 5 erreichen eine Verbesserung von 0,50 oder mehr.

Die Verbesserung, welche Frage II.1 aufweist, hängt mit der ersten Säule zusammen: offensichtlich hat die Reflexion des Themas Schüler als Partner die Lehrer bewogen, den Unterricht partnerschaftlicher zu planen, was ja auch von den Schülern hochsignifikant bestätigt wird (Schülerfragebogen II.2). Interessant ist, dass sowohl Lehrer wie Schüler die Frage nach musikalischen Wünschen ähnlich einstufen (II.2, Schülerfragebogen I.3), diese aber offenbar ganz eine andere ist, als die bezüglich der Planung.

Ebenfalls interessant ist, dass die Verbesserung in der Flexibilität der Unterrichtszeiten (II.4, Schülerfragebogen I.20) von den Schülern viel stärker eingestuft wird. Das mag daran liegen, dass jede Verbesserung für die Betroffenen – also die Schüler – eine größere Bedeutung hat, als für die Lehrer. Dies zeigt, wie wichtig das Eingehen auf den Schüler und seine Bedürfnisse ist.

Es mag sein, dass hier der Grund für die Diskrepanz zwischen II.3 und Schülerfragebogen I.5 liegt. Die Schüler empfinden eine signifikante Verbesserung in der Fähigkeit der Lehrer, ihre Individualität und Lebenserfahrung in der Musik auszudrücken, während die Lehrer nur eine schwache Verbesserung wahrnehmen. Eine andere Möglichkeit liegt, wie schon erwähnt, in der Veränderung der Schülerstichprobe: Dieser Aspekt der Musik wäre der Interpretation zufolge für Erwachsene von größerer Bedeutung als für Jugendliche. Dass diese Bedeutung eine große Rolle in der Wahl Erwachsener von Musik als Tätigkeit spielt, ist ja eine Grundannahme des Projekts.

Was die Verbesserung der Fähigkeit betrifft, den Schülern zu helfen, Lampenfieber zu überwinden (III.4) deckt sich die Sicht der Lehrer mit der der Schüler (I.18).

Insgesamt geht auch aus der Selbstevaluation der Lehrer hervor, dass das Projekt zu Verbesserungen des Erwachsenenunterrichts geführt hat.

Tabelle 7: Lehrerselbstevaluation am Anfang und Ende des Projekts, mit Differenz: Durchschnittswerte und Differenz (ersten drei farbigen Spalten) und Anzahl positiver (1-3) und negativer (4-6) Bewertungen mit Differenz (fünf letzten farbigen Spalten).

Signifikanz: Zahlen Fett = schwach signifikant $p < 0,065$; * = $p < 0,05$

Farbschlüssel								
Differenz in Durchschnittswerten (dritte farbige Spalte)	Verbesserung von 0-0,49							
	Verbesserung $\geq 0,50$							
Differenz in der Anzahl positiver Werte (letzte farbige Spalte)	Gleich bei Unmöglichkeit des Zuwachses							
	Zuwachs von 1-2							
	Zuwachs von 3 oder mehr							
Fragen	2004	2007	Diff	2004		2007		Diff
				+	-	+	-	+
II.1. Gemeinsam mit den Schülern plane ich den Unterricht und modifiziere ihn nach Bedarf.	2,50	1,92	-0,58	9	3	12	0	3
II.2. Ich befrage meine Schüler nach ihren musikalischen Wünschen.	1,50	1,33	-0,17	12	0	12	0	0
II.3. Ich unterstütze meine Schüler, ihre Individualität und Lebenserfahrung in der Musik auszudrücken.	2,08	1,92	-0,17	10	2	11	1	1
II.4. Ich kann meinen Schülern eine flexible Unterrichtszeit ermöglichen.	2,58	2,08	-0,50	9	3	10	2	1
II.5. Ich gehe auf die Lebensumstände meiner Schüler ein.	1,50	1,42	-0,08	12	0	12	0	0
II.6. Die Schüler haben Gelegenheit, ihre persönlichen Wünsche, Anregungen, Bedenken mir gegenüber zu äußern.	1,08	1,08	0,00	12	0	12	0	0
III.2. Ich rege die musikalische Weiterbildung der Schüler mit Hilfe von Literatur, Konzerten und Tonträgern an.	3,25	2,75	-0,50	7	5	8	4	1
III.4. Ich helfe meinen Schülern erfolgreich, Lampenfieber zu überwinden.	3,00	2,17	-0,83*	8	4	11	1	3
III.5. Ich helfe meinen Schülern erfolgreich, entspannter zu spielen/singen.	2,67	1,92	-0,75	9	3	11	1	2

8. Schlussfolgerungen

Ted Pawloff

Die Zielsetzung des Projekts war die Verbesserung des Erwachsenenunterrichts durch das Begehen neuer Wege im Musikschulalltag. Um zu beurteilen, wie erfolgreich das Projekt war, wurden neben einer möglichst rigorosen quantitativen Überprüfung der Wirksamkeit der ergriffenen Maßnahmen die Erfahrungsberichte der teilnehmenden Schüler, Lehrer und Direktoren gesammelt.

Aus all diesen Quellen geht klar hervor, dass der Erwachsenenunterricht eine eindeutige Verbesserung erfahren hat. Alle Beteiligten heben den Wert des Projekts hervor und beleuchten verschiedene Bereicherungen ihrer Unterrichtserfahrung. Die quantitativen Ergebnisse bestätigen trotz der kleinen Stichproben auf eindrucksvolle Weise den Erfolg des Projekts.

Welche wichtigen Lehren lassen sich aus dieser Erfahrung ableiten, und wie weit sind diese allgemein umsetzbar?

Zum Teil gehen die Antworten direkt aus Struktur und Vorgangsweise des Projekts hervor:

Der erste Schritt bestand in einer intensiven Auseinandersetzung mit der Situation, den Bedürfnissen, Ressourcen und Problemen des erwachsenen Schülers. Dies allein führt zu einer wichtigen Sensibilisierung, welche zum Ausgangspunkt für alles Folgende wird.

Die Konsequenzen daraus waren:

- erstens eine bewusster Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, der Unterrichtsplanung und -durchführung in einer dem Erwachsenen angemessenen Weise (1. Säule).
- zweitens die Betonung der Elemente des Selbstausdrucks und der Selbsterfahrung zusammen mit der ausdrücklichen Vernetzung der Unterrichtsinhalte (2. Säule).

Kurz und bündig ausgedrückt ließe sich das zusammenfassen als: „Gehe auf den Schüler ein!“. Das erscheint nur dann trivial, wenn man vergisst, dass die gesamte Wissenschaft der Pädagogik nichts anderes ist, als die systematische Befolgung dieses Leitsatzes. Genau diese systematische Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen des erwachsenen Schülers ist eine wesentliche Bedingung für die Verbesserung des Erwachsenenunterrichts.

Diese zwei Säulen entstanden nach Vorstellung des Konzepts fast ausschließlich in Eigenarbeit der Lehrer. Das heißt, dass die Erfolge, zu der diese Eigenarbeit führten, in Reichweite aller stehen, die eine solche Arbeit zu machen gewillt sind. Die detaillier-

ten Beschreibungen der Inhalte des Projekts können vielleicht als bescheidener Beitrag bei einem solchen Unternehmen dienlich sein und sind der Grund für deren Publikation.

Konkret bedeutet das im Unterricht, dass die menschliche Begegnung eine ganz wesentliche Rolle spielt. Viele Inhalte werden über Gespräche transportiert, die aber nicht nur in Erläuterungen und Diskussionen, sondern genauso im Zusammenspiel stattfinden. Sie sind Grundlage für die gemeinsame Suche nach dem Lebendigen in der Musik: Den roten Faden durch alle Phasen des Unterrichts bildet die Arbeit am Ausdruck und die Förderung der Musikalität.

Bilder und Vergleiche sind wichtige Hilfsmittel. Sie sind Ver-SINN-lichungen und Mittel zur Konkretisierung von Vorgaben seitens des Lehrers. Diese kommen sonst in Gefahr, nicht in genügender Tiefe erfasst und mit einer gewisse Leere oder Eintönigkeit – im doppelten Sinn – umgesetzt zu werden. Die Bilder und Vergleiche müssen nicht immer vom Lehrer geliefert werden: auch hier kann sein Vorspiel zur Anregung der Kreativität des Schülers führen, die sich umso mehr in seinem Nachspiel niederschlagen wird.

Die dritte Konsequenz aus dem „Eingehen auf den Schüler“ war das Aneignen eines zusätzlichen methodischen Werkzeugs, das besonders auf die spezifischen Bedürfnisse des erwachsenen Schülers zugeschnitten ist (3. Säule – die Seminare).

Keines davon ist grundsätzlich neu – auch hier besteht das Neue, wenigstens was den Musikschulalltag betrifft, in der bewussten und systematischen Auseinandersetzung mit diesen Elementen und der Art, wie sie am besten gelebt und Erwachsenen vermittelt werden können. Da Musik Musik bleibt, sind sie natürlich im Unterrichten von Kindern relevant – der Unterschied liegt mehr in der Betonung und der Herangehensweise.

Eine große Bedeutung hat hier eine fundierte Hilfestellung bei Nervosität und Lampenfieber. Diese setzt die Arbeit an den eigenen diesbezüglichen Glaubenssätzen und Einstellungen des Lehrers voraus.

Ganz zentral ist die Einbindung des Körpers. Dies geschieht über verschiedene Wege: Direkt durch Körper- und Atemarbeit, über die Verwendung des ureigenen Instruments, der Stimme, und über das Erfühlen des Pulses und die Entwicklung von Rhythmusgefühl.



Ted Pawloff
(Landesmusikschule
St. Georgen/Gusen)

Was Körperarbeitsmethoden wie Respiro, Alexander und Feldenkrais betrifft, ist ihr Wert ja allgemein bekannt. Die Erfahrung aus diesem Projekt unterstreicht, wie wünschenswert es wäre, Musikschullehrern eine gute Basis dieser Art für ihren Unterricht zu geben.

Die Bedeutung der Stimme ist vielfältig. Sie ist wesentlich in einer natürlichen Gehörbildung und schafft eine lebendige Tonvorstellung. Sie in unterstützender Begleitung durch den Lehrer zu kultivieren, gewährleistet die Verbindung von Abstraktion (Analyse) mit konkreter Erfahrung. Diese Verbindung wird durch Verwendung der relativen Solmisation sehr wirksam unterstützt. Mit ihrer Hilfe in der Synthese von melodischem und rhythmischem Erfassen der Partitur wird deren raschere Erlernbarkeit erreicht. Dadurch wird auch Form- und harmonische Analyse konkret erlebbar.

Von ebenso großer Bedeutung sind die Befreiung und die natürliche Führung des Atems. Die musikalischen Gestaltungsmöglichkeiten einer natürlich sich entwickelnden Phrasierung und Artikulation des melodischen Flusses sind ohne diese existentielle Fähigkeit nur bedingt erreichbar.

Dass ohne gutes Puls- und Rhythmusgefühl Musizieren immer eine Schwachstelle aufweist, ist selbstverständlich. Die Verwendung von Rhythmus-sprachen, das Stampfen von Puls bei langsamen Aufbau von Rhythmen, Bodypercussion u.a. sind wirksame Mittel, diese zu beseitigen. Und es macht Spaß.

Schließlich ist die Verbindung all der genannten Elemente nicht nur im Spiel von der Partitur, sondern auch durch „Eigenproduktion“ in der Improvisation ein geeignetes Mittel zur Vertiefung und zur kreativen Freude. Aus dem Erleben und Verstehen der eigenen Versuche heraus werden die Nuancen und Tiefen vorgegebener Werke ganz anders wahrgenommen.

Dieser Punkt deutet, zusammen mit einigen davor, auf eine mögliche zukünftige Vertiefung des im Projekt Erreichten: ein Anfängerunterricht über die Erfahrung und das Gehör ohne Notentext, wie er z. B. von Edwin E. Gordon („Music Learning Theory“) entwickelt und auch unter anderem von Prof. Herbert Wiedemann empfohlen wird und in fünf der Fortbildungen auf verschiedene Weise angeklungen ist. Dies war nicht in der Zielsetzung enthalten und wäre im Rahmen des Projekts nicht umsetzbar gewesen, geht aber in seiner Wirksamkeit aus den Erfahrungen klar hervor.

800-Jahr-Feier der Stadt Dresden im Juli 2006: Beim gemeinsamen Konzert spielten 100 erwachsene Musikschüler aller vier Musikschulen die Eurovisionsfanfare von M.A. Charpentier.



9. Fragebögen – Die internationale Arbeitsgruppe

Konzept und Leitung: Ted Pawloff

Teilnehmer: Pierre Chatenay, Veronika Gusenbauer, Evelin Hiersemann, Susanne Kerbl, Manuela Kloibmüller, Anne Knoblich, Torsten Liebert, Philippe Pelletier, Irmela Werner.

Die Fragebögen sind hier mit den Werten (in rot), die jeder Antwort zugeteilt werden, abgedruckt. Die Fragebögen selbst wurden bei den Bestandsaufnahmen ohne diese Werte ausgedruckt und beantwortet.

KONZERTEVALUATION

Evaluation der gemeinsamen Aufführungen

Ried in der Riedmark Februar 2004

Es wird für jeden teilnehmenden Schüler von jedem Mitglied des Evaluationskomitees ein Evaluationsbogen ausgefüllt. Bei Ensembles einigen sich die Evaluatoren vor dem Konzert, wer von ihnen welchen (oder welche) Mitglieder evaluieren wird, so dass für jedes Mitglied möglichst die gleiche Anzahl von Evaluationen vorliegt.

Der Abschnitt Statistik/Rahmenbedingungen wird vor dem Konzert ausgefüllt.

Die ausgefüllten Evaluationsbögen werden von der Gastgeberschule verwahrt und ausgewertet

Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Kästchen an, bzw. füllen Sie die offenen Zeilen aus.

I. Statistik, Rahmenbedingungen

a. Statistik

1. Name _____ 2. Werk _____ 3. Besetzung _____

4. Alter 15-20 21-30 31-40 41-50 51-60 61-70 71+

5. Unterrichtsjahr (bei Wiederaufnahme, bitte ursprüngliche Unterrichtsdauer, Dauer der Pause und jetzige Unterrichtsdauer angeben)

6. Vorangegangene andere Instrumentalbildung (Instrument und Dauer):

b. Rahmenbedingungen

1. Es sind genügend Einspielzimmer für eine entsprechende Vorbereitung vorhanden.

2. Die Probenkoordination vor dem Konzert ist gewährleistet

II. KONZERT

Bitte beurteilen Sie das Vorspiel in Anbetracht der Rahmenbedingungen und des Lernjahres in Bezug auf folgende Aspekte:

Präsentation:

1. Verhalten auf der Bühne Sehr gelungen Nicht gelungen

2. Bühnenpräsenz Sehr gelungen Nicht gelungen

Künstlerische Darbietung

3. Musikalischer Vortrag Sehr gelungen Nicht gelungen

4. Rhythmische Sicherheit Sehr gelungen Nicht gelungen

5. Zusammenspiel Sehr gelungen Nicht gelungen

6. Sicherheit im Vorspiel Sehr gelungen Nicht gelungen

7. Stressbewältigung Sehr gelungen Nicht gelungen

8. Umgang mit Sehr gelungen Nicht gelungen

9. Lockeres Musizieren Sehr gelungen Nicht gelungen

10. Interpretation Sehr gelungen Nicht gelungen

Weitere Kriterien

11. Der Schüler spielt (teils) auswendig: Ja Nein

12. Die Stückauswahl ist dem Leistungsstand des Schülers entsprechend zu schwierig zu leicht

13. Gesamteindruck Sehr gelungen Nicht gelungen

Kommentar

LEHRERSELBSTEVALUATION

Bitte schätzen Sie, wie sehr die folgenden Aussagen auf Ihren bisherigen Unterricht für Erwachsene (bis Ende des Schuljahres 2003/04) zutreffen, und kreuzen Sie die entsprechenden Kästchen an:

II. Abschnitt A

- | | | | | | | | | |
|--|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|
| 1. Gemeinsam mit den Schülern plane ich den Unterricht und modifiziere ihn nach Bedarf. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 1. Ich befrage meine Schüler nach ihren musikalischen Wünschen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 2. Ich unterstütze meine Schüler, ihre Individualität und Lebenserfahrung in der Musik auszudrücken. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 3. Ich kann meinen Schülern eine flexible Unterrichtszeit ermöglichen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 4. Ich gehe auf die Lebensumstände meiner Schüler ein. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 5. Die Schüler haben Gelegenheit, ihre persönlichen Wünsche, Anregungen, Bedenken mir gegenüber zu äußern. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 6. Ich ermögliche meinen Schülern das Gruppenspiel. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 7. Bestandteile meines Unterrichts sind: | | | | | | | | |
| I. Allgemeine Musiklehre | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| II. Harmonielehre | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| III. Stilkunde | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| IV. Gehörbildung | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| V. Musikgeschichte | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| VI. Rhythmik | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| VII. Improvisation | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| VIII. Blattspiel/Blattsingen | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| IX. Relative Solmisation | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| X. Mentale Arbeit | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| XI. Atemübungen | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| XII. Werkanalysen | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| XIII. Tonträger | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| XIV. Andere: | | | | | | | | |

III. Abschnitt B

- | | | | | | | | | |
|--|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|
| 1. Ich organisiere Auftrittsmöglichkeiten für meine Schüler. | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| 2. Ich rege die musikalische Weiterbildung der Schüler mit Hilfe von Literatur, Konzerten und Tonträgern an. | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| 3. Ich bringe in den Unterricht folgende Erfahrungen ein (Aus- und Fortbildungen u. ä.): | | | | | | | | |
| I. Mentales Training oder Stretching | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| II. Atem, Stimme, Bewegung | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| III. Qi Gong | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| IV. Rhythmustraining | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| V. Improvisation | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| VI. Musizieren und musikalisch denken | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| VII. Über die Stimme zur Musik | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| VIII. Stimme | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| IX. Relative Solmisation | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| X. Beginner's Ensemble | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| XI. Indische Rhythmik | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| XII. Alexandertechnik | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| XIII. Andere | oft | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | nie |
| 4. Ich helfe meinen Schülern erfolgreich, Lampenfieber zu überwinden. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 5. Ich helfe meinen Schülern erfolgreich, entspannter zu spielen/singen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 6. Welche zusätzlichen Methoden verwende ich auf dem Gebiet der Körperarbeit? | | | | | | | | |
| 7. Welche Methoden bevorzuge ich, um psychische und körperliche Blockaden zu lösen? | | | | | | | | |

SCHÜLERFRAGEBOGEN

I. SCHÜLER ALS PARTNER / PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE ANSÄTZE

Bitte schätzen Sie, wie sehr jede Aussage zutrifft:

- | | | | | | | | | |
|--|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|
| 1. Ich habe Freude am Unterricht. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 2. Ich übe mit Freude. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 3. Mein/e LehrerIn befragt mich nach meinen musikalischen Wünschen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 4. Ich darf meine musikalische Interpretation einbringen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 5. Mein/e LehrerIn hilft mir, meine Individualität und persönliche Lebenserfahrung durch die Musik auszudrücken. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 6. Meine Eigenverantwortung im Unterrichtsprozess wird mir vermittelt. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 7. Ich habe den Eindruck, dass mein/e LehrerIn mit Engagement unterrichtet. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 8. Mein/e LehrerIn hebt die positiven Aspekte meines Spiels ausreichend hervor. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 9. Ich fühle mich von meiner/m LehrerIn in meiner musikalischen Entwicklung gut geführt. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 10. Mein/e LehrerIn hat Einfühlungsvermögen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 11. Ich bin mit meinen Fortschritten im Unterricht zufrieden. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 12. Ich bin mit meinen Fortschritten im Unterricht ungeduldig. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 13. Ich bin mit dem Unterricht zufrieden. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 14. Ich habe Probleme mit der Konzentration. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 15. Ich finde meinen Unterricht einem Erwachsenen angemessen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 16. Ich fühle mich von meinem Lehrer unter Leistungsdruck gesetzt. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 17. Ich fühle einen eigenen Leistungsdruck, der mich belastet | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 18. (Wenn ja) Mein/e LehrerIn hilft mir, Leistungsdruck abzubauen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 19. Mein/e LehrerIn hat Verständnis für den Einfluss meiner Lebensumstände auf die Überehmöglichkeit. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 20. Flexibilität in den Unterrichtszeiten, wenn meine Umstände es verlangen, ist möglich. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 21. Der Musikunterricht ist ein Ausgleich zum alltäglichen Leben. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 22. Die Musik bereichert meine Kontakte mit anderen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |

III. GEGENSEITIGE BEREICHERUNG VON THEORIE, PRAXIS UND MUSIKGESCHICHTE / DIDAKTISCHE HINTERGRÜNDE

- | | | | | | | | | |
|--|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|
| 1. Die Unterrichtsziele werden besprochen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 2. Ich werde in die Unterrichtsplanung mit einbezogen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 3. Die Inhalte des Unterrichts sind nachvollziehbar und im Übezprozess umsetzbar | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 4. Im Unterricht fließen Elemente der allgemeinen Musiklehre, Harmonielehre, Stilkunde, Gehörbildung, Musikgeschichte und Rhythmik ein. (Hinweis zur Beantwortung: je mehr dieser Elemente im Unterricht vorkommen, desto näher zu „trifft zu“ ankreuzen, je weniger, desto näher zu „trifft nicht zu“.) | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 5. Die Zusammenhänge zwischen Harmonielehre, allgemeiner Musiklehre, Stilkunde, Gehörbildung, Musikgeschichte, Rhythmik werden an Hand von Musikstücken verdeutlicht. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 6. Mein/e LehrerIn musiziert gemeinsam mit mir. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 7. Im Unterricht lerne ich eine Vielfalt von Musikstilen kennen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 8. Vor oder bei dem Vorspiel im Unterricht bin ich nervös. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 9. Ich spiele meiner Familie und meinen Freunden wegen Nervosität ungern vor | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 10. Öffentliche Auftritte empfinde ich als nervliche Belastung. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 11. Die Möglichkeiten des individuellen Ausdrucks in einem Stück werden (im Rahmen meiner Möglichkeiten) zu meiner Zufriedenheit ausgeschöpft. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |

12. Es wird mir vermittelt, dass die Erarbeitung der Technik eine Erweiterung meiner persönlichen Ausdrucksmöglichkeiten bewirkt. trifft zu 1 2 3 4 5 6 trifft nicht zu
13. Mein/e LehrerIn regt mich zur Beschäftigung mit Sekundärliteratur musikalischen und literarischen Inhalts, anderen Künsten oder zur Nutzung kultureller Angebote an. trifft zu 1 2 3 4 5 6 trifft nicht zu
14. Wie oft im Jahr spielen Sie vor? trifft zu 1 2 3 4 5 6 trifft nicht zu

IV. ANSÄTZE UND METHODEN

1. Mein/e LehrerIn gibt mir Anregungen zu ergänzenden Angeboten bezüglich Körperarbeit. oft 1 2 3 4 5 6 nie
2. Ich empfinde rhythmische Sicherheit beim Musizieren. oft 1 2 3 4 5 6 nie
3. Ich empfinde Sicherheit bei der Intonation (Intonation: die Genauigkeit der Tonhöhe und das richtige Zusammenstimmen mehrerer Instrumente) oft 1 2 3 4 5 6 nie
- Schätzen Sie in folgenden Aussagen wie häufig diese zutreffen:
4. Ich fühle mich im Unterricht unterfordert. oft 1 2 3 4 5 6 nie
5. Ich fühle mich im Unterricht überfordert. oft 1 2 3 4 5 6 nie
6. Ich habe Schmerzen oder Verspannungen vom Musizieren. oft 1 2 3 4 5 6 nie
7. Ich musiziere mit anderen Schülern. oft 1 2 3 4 5 6 nie
8. Ich praktiziere Blattspiel/Blattsingen. oft 1 2 3 4 5 6 nie
9. Ich improvisiere im Unterricht. oft 1 2 3 4 5 6 nie
10. Mein/e LehrerIn und ich verwenden die Sing- und Sprechstimme zum Erlernen eines musikalischen Inhalts. oft 1 2 3 4 5 6 nie
11. Mein/e LehrerIn verwendet Bilder und Vergleiche zur Vertiefung meines musikalischen Ausdrucks. oft 1 2 3 4 5 6 nie
12. Mein/e LehrerIn wendet eine Rhythmussprache oder körperliche Rhythmusarbeit an. oft 1 2 3 4 5 6 nie
13. Im Unterricht werden Entspannungsübungen oder andere Arten der Körperarbeit verwendet. oft 1 2 3 4 5 6 nie
14. Im Unterricht wird mentale Arbeit verwendet oft 1 2 3 4 5 6 nie
15. Im Unterricht wird relative Solmisation verwendet (Verwendung von Silben wie Do Re Mi oder Sa Re Ga für Tonhöhen, wobei jeder beliebige Grundton den Ausgangspunkt bildet). oft 1 2 3 4 5 6 nie
16. Im Unterricht werden Atemübungen verwendet. oft 1 2 3 4 5 6 nie
17. Im Unterricht werden Werkanalysen gemacht. oft 1 2 3 4 5 6 nie
18. Im Unterricht werden Tonträger verwendet. oft 1 2 3 4 5 6 nie

Was bedeutet die Musik für Sie persönlich? (Bitte beantworten Sie diese Frage auf der Rückseite des Blattes „Statistik, Allgemeinangaben“.)

UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG

Bitte schätzen Sie, wie sehr die folgenden Aussagen auf den beobachteten Unterricht zutreffen, und kreuzen Sie die entsprechenden Kästchen an:

I. PÄDAGOGIK

- | | | | | | | | | |
|--|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|
| 1. Der Lehrer unterrichtet mit Engagement. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 2. Der Schüler ist mit Freude bei der Sache. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 3. Der Schüler darf seine eigenen Interessen einbringen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 4. Der Lehrer musiziert zusammen mit dem Schüler. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 5. Der Lehrer hebt die positiven Aspekte des Spiels des Schülers ausreichend hervor. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 6. Die Unterrichtsgestaltung ist einem Erwachsenen angemessen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 7. Der Schüler wird vom Lehrer unter Leistungsdruck gesetzt. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 8. Der Schüler setzt sich selber unter Leistungsdruck. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 9. (Wenn ja) der/die LehrerIn hilft dem Schüler, Leistungsdruck abzubauen. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |

II. DIDAKTIK

- | | | | | | | | | |
|---|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|
| 1. Es fließen im Unterricht Elemente der allgemeinen Musiklehre, Harmonielehre, Stilkunde, Gehörbildung, Musikgeschichte oder Rhythmik ein. <i>(Hinweis zur Beantwortung: je mehr dieser Elemente im Unterricht vorkommen, desto näher zu „trifft zu“ ankreuzen, je weniger, desto näher zu „trifft nicht zu“.)</i> | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 2. Im Unterricht gibt es eine Vielfalt der Musikstile. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 3. Die Arbeit am Ausdruck ist intensiv. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 4. Es wird an der Technik gearbeitet. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 5. Technische Übungen werden unmittelbar zur Bereicherung des Ausdrucks eingesetzt. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 6. Der Lehrer gibt Anregungen zur Beschäftigung mit Sekundärliteratur musikalischen und literarischen Inhalts, anderen Künsten oder zur Nutzung kultureller Angebote. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |

III. METHODIK

- | | | | | | | | | |
|--|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|
| 1. Die Anleitungen zum Üben sind umsetzbar. | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 2. Die Aspekte der Entspannung und der Körperarbeit werden im Unterricht beachtet und bearbeitet | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| 3. Musikalische Fähigkeiten werden vermittelt durch: | | | | | | | | |
| I. Mentale Arbeit | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| II. Singen und sprechen (außer zur normalen Kommunikation) | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| III. Improvisation | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| IV. Rhythmusreden oder Bodypercussion | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| V. Blattspiel oder Blattsingen | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| VI. Bilder und Vergleiche | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| VII. Relative Solmisation | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| VIII. Atemübungen | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |
| IX. Werkanalysen | trifft zu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | trifft nicht zu |

10. Autorenliste

Bohnstedt, Helga
Caraty, Pascal
Chaboussou, Renaud
Dietz-Lippisch, Linde
Dorninger, Gerda
Fürst, Christian
Georgiadis, Ria
Groleau, Lucile
Gusenbauer, Veronika
Gutzeit, Reinhart von
Hennerbichler, Andrea
Hiersemann, Evelin
Huber, Karl
Kloibmüller, Manuela,
Knoblich, Anne
Larndorfer, Markus
Max, Jutta
Pawloff, Ted
Pelletier, Philippe
Rentsch, Anja
Schedlberger, Peter
Spinosi, Josiane
Tutzer, Hans
Werner, Irmela

Diese spannende Dokumentation eines Projekts zur Verbesserung des Erwachsenenunterrichts an Musikschulen gibt vielfache Denkanstöße und macht Mut, diese Thematik anzugehen: wurde doch das Projekt von Lehrkräften und Musikschulleitern selbst durchgeführt.

Aus der Analyse der Situation erwachsener Schüler – ihrer Alltagssituation, ihrer spezifischen Bedürfnisse wie auch ihrer besonderen Stärken und Schwächen – ergaben sich drei Themenschwerpunkte:

- Schüler als Partner
- Die Vernetzung der Unterrichtsinhalte mit Betonung des (Selbst)ausdrucks in der Musik
- Die Aneignung innovativer methodischer Lösungsansätze zu verschiedenen Problemstellungen wie z.B. Auftrittsangst.

Die Seminarbeschreibungen, die Erfahrungsberichte und nicht zuletzt die quantitativen Ergebnisse zeigen, wie viel mit doch relativ bescheidenen Mitteln erreicht werden kann.

So sei dieser Band allen ans Herz gelegt, denen Musikbildung auf breiter Basis ein Anliegen ist, besonders Musikschullehrer und -leiter und alle, die deren Aus- und Fortbildung zur Aufgabe haben.