

# MASTERARBEIT

Ästhetische Erfahrungen in Konzerten für Kinder und Jugendliche  
anhand der Pädagogischen Musikbandbreiten

verfasst von  
Marianne Gappmaier  
Matr.Nr.: 11BU180

zur Erlangung des Akademischen Grades  
**Master of Arts**  
des Studiums Elementare Musikpädagogik

an der Anton **Bruckner Privatuniversität** Linz

Betreut durch:

Univ. Prof. MMag. PhD. Linda Aicher  
Dagmar Elisabeth Schinnerl, M.A.

Linz, Oktober 2017

## **Abstract**

Die zentralen Themen dieser Masterarbeit sind ästhetische Erfahrung und Bildung mit besonderem Augenmerk auf Konzerte für Kinder und Jugendliche.

Beginnend mit einer sorgfältigen Literaturanalyse zum Themenkomplex der Ästhetik wird dem Erfahrungslernen und dessen Voraussetzungen Raum gegeben. Dabei wird insbesondere der musikalische Bereich beleuchtet.

Weiters werden die Eigenheiten von Konzerten für Kinder und Jugendliche sowie dabei wichtige methodisch-didaktische Aspekte beschrieben.

Die detaillierte Projektbeschreibung der Pädagogischen Musikbandbreiten gibt einen Einblick in die praktische Umsetzung von Kinderkonzerten. Ein leitfadengestütztes Experteninterview und Erfahrungsberichte von Lehrenden unterstreichen zusammen mit der Verknüpfung der Theorie den Wert der ästhetischen Erfahrung und Bildung für Kinder und Jugendliche.

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	1
1. Einleitung.....	2
2. Ästhetik .....	3
2.1. Ästhetische Erfahrung .....	4
2.2. Ästhetische Bildung .....	6
2.3. Erfahrungslernen bei John Dewey.....	12
2.4. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen .....	15
2.5. Wo und wie kann ästhetisches Erleben angeboten werden?.....	19
3. Konzerte für Kinder und Jugendliche .....	23
3.1. Arten von Konzerten für Kinder und Jugendliche .....	23
3.2. Konzertpädagogik, Musikvermittlung und Konzertvermittlung.....	26
3.3. Methoden und didaktische Ansätze von Konzerten für Kinder .....	28
3.3.1. Zielsetzung und Begründung .....	28
3.3.2. Inhalt und Themensuche .....	29
3.3.3. Zeitpunkt und Dauer .....	30
3.3.4. Dramaturgie .....	31
3.3.5. Kommunikation.....	31
3.3.6. Multimediale Gestaltungsmittel .....	34
3.3.7. Interaktion.....	37
3.3.8. Raum und Ort.....	38
3.4. Ästhetische Erfahrung in Kinderkonzerten .....	39

4.	Das Konzept der Pädagogischen Musikbandbreiten .....	41
4.1.	Rückblick auf die Pädagogischen Musikbandbreiten 2003 - 2015 .....	43
4.2.	Die Pädagogischen Musikbandbreiten 2016 „Musik-produktiv“ .....	46
4.2.1.	Daten .....	48
4.2.2.	Inhalt .....	48
4.2.3.	Programmentwicklung und Durchführung .....	50
4.2.4.	Rückblick und Analyse .....	60
4.2.5.	Wo wurden ästhetische Erlebnisse geschaffen und ästhetische Erfahrung möglich? .....	70
4.3.	Ausblick auf die Pädagogischen Musikbandbreiten 2017 .....	72
5.	Experteninterview .....	74
5.1.	Vorüberlegungen .....	74
5.2.	Leitfaden .....	75
5.3.	Auswertung .....	76
6.	Erfahrungsberichte von Lehrenden .....	84
7.	Resümee .....	91
	Literaturverzeichnis .....	93
	Abbildungsverzeichnis .....	98
	Anhang .....	99

## **Vorwort**

Durch mein Studium an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz kam ich mit dem PSF (Pädagogisches Hochschul-Sound-Forum) in Berührung. 2009 begann ich als Sängerin in der Vocalgroup der PSF Big Band, der ich auch nach meinem Studienabschluss treu blieb. Anfang 2015 übernahm ich schließlich die Leitung der Vocalgroup und wurde somit offizieller Teil des neu gegründeten Leitungsteams, welches aus sechs Mitgliedern der Big Band mit tragenden Rollen besteht.

In den vielen Jahren meines Mitwirkens in der PSF Big Band konnte ich unzählige Erfahrungen im Bestreiten der Konzerte, der Pädagogischen Musikbandbreiten und letztlich der Konzeption machen. Persönlich bin ich von der positiven Wirkung der Pädagogischen Musikbandbreiten überzeugt. In der vorliegenden Arbeit möchte ich diese Thematik auch wissenschaftlich und theoretisch bearbeiten und die Forschungsfrage fundiert beantworten.

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Familie, meinem Partner Josef und meinen FreundInnen bedanken, die mich während meines gesamten Studiums unterstützt haben und stets ein offenes Ohr für mich hatten.

Ein besonderer Dank gilt Judith und Anna für unsere fantastische gemeinsame Zeit.

Ohne die Aufnahme in die PSF Big Band wäre ich nicht da, wo ich heute bin. Ein großes Dankeschön möchte ich an Josef Matscheko und Rainer Lanzerstorfer aussprechen, die mich in meinem musikalischen Werdegang begleitet, bekräftigt und mir neue Chancen eröffnet haben.

Dank gebührt natürlich allen meinen ProfessorInnen an der ABPU, im Speziellen meiner Betreuerin Univ. Prof. MMag. PhD. Linda Aicher für die gute Zusammenarbeit und die professionelle Unterstützung beim Verfassen dieser Masterarbeit sowie Dagmar Schinnerl für die hilfreichen Anregungen.

## 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit ästhetischer Erfahrung und Bildung, deren Gelingensbedingungen und Voraussetzungen mit besonderem Fokus auf Konzerte für Kinder und Jugendliche. Zur Annäherung an den Ästhetikbegriff werden unterschiedliche Definitionen angeführt, die in dieses komplexe Themenfeld einführen sollen.

Dem Phänomen der ästhetischen Erfahrung ist ein großer Teil dieser Masterarbeit gewidmet. Durch intensive Literaturrecherche wird versucht, eine Definition, Voraussetzungen und Bedingungen zum Gelingen ästhetischer Erfahrungen aufzuzeigen, welche in ästhetischer Bildung resultieren. Weiters wird der Wert ästhetischer Bildung für alle Menschen im Bezug auf das gemeinschaftliche und gesellschaftliche Leben und Persönlichkeitsentwicklung hervorgehoben. Den Bedingungen musikalisch-ästhetischer Erfahrungen wird spezielle Beachtung geschenkt.

Ein weiteres Kapitel widmet sich dem umfangreichen Thema der Konzerte für Kinder und Jugendliche. Nach der Definition verschiedener Arten und zugehöriger Begrifflichkeiten, liegt das Interesse bei verschiedenen methodischen und didaktischen Ansätzen für diese Konzertformate. Folglich wird die offenkundige Verbindung und Beziehung zwischen ästhetischer Erfahrung und Kinderkonzerten dargestellt.

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage lautet: In welcher Weise ermöglichen die Pädagogischen Musikbandbreiten ästhetische Erfahrungen?

So wird im vierten Kapitel eine detaillierte Projektbeschreibung der Pädagogischen Musikbandbreiten aufbereitet und das Konzertformat des Vorjahres dokumentiert. In der Analyse werden insbesondere Momente ästhetischer Erfahrung und die methodisch-didaktischen Aspekte von Kinderkonzerten ersichtlich.

Das Experteninterview und die Erfahrungsberichte von Lehrenden untermalen den positiven Effekt der Pädagogischen Musikbandbreiten für den Musikunterricht allgemein, besonders aber für das ästhetische Erleben der Kinder.

Im abschließenden Resümee werden die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit nochmals kurz zusammengefasst.

## 2. Ästhetik

Im folgenden Kapitel wird versucht, dem Begriff der Ästhetik eine Basis zu geben sowie die weiterführenden Termini der ästhetischen Erfahrung und Bildung zu beleuchten. Viele PädagogInnen, PhilosophInnen und ÄsthetikerInnen widmeten sich bereits diesem schwierigen Unterfangen. Es würde den Rahmen dieser Masterarbeit jedoch sprengen, alle Ansätze zu beschreiben und anzuführen. Nur einem Vorreiter im Bereich des Erfahrungslernens wird ein Unterkapitel zgedacht, dem Philosophen und Pädagogen John Dewey. Des Weiteren wird ein besonderes Augenmerk auf den Bereich der musikalisch-ästhetischen Erfahrungen gelegt und darauf, wie man solche ästhetischen Erfahrungen und in weiterer Folge ästhetische Bildung initiieren und forcieren kann. Diese Masterarbeit erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit dieses diffizilen Themas, es werden unterschiedliche Assoziationen und Ansätze in den Raum geworfen, die keine griffige und eindeutige Definition ergeben, sondern zur Erhellung der Bildungsaspekte von Ästhetik beitragen sollen.

Schlägt man in Lexika den Begriff Ästhetik nach, so findet man sogar dort unterschiedliche Aussagen. Ästhetik leitet sich vom griechischen Wort „aisthesis“ ab und bedeutet „sinnliche Wahrnehmung“. Die Ästhetik beschäftigt sich mit allgemeinen Problemen der Kunst, reflektiert sinnliche Erfahrungen und untersucht unter anderem das Verhältnis von Kunst und Wirklichkeit (vgl. Meyers Großes Taschenlexikon 2006, S. 406). Viele gebrauchen Ästhetik im Sinne des „Duden“, der ihr die Lehre von Schönheit zuschreibt. Ihr nur dieses Attribut zuzuweisen wäre jedoch viel zu wenig.

Bubmann (2008, S. 63) beschreibt sie als eine besondere Art der Weltwahrnehmung und einen „eigenen Erkenntnisvollzug des In-der-Welt-Seins“.

Ästhetik ist ein Phänomen, das uns von Geburt an begleitet und unsere Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkweisen durchzieht. Sie ist die Ordnung der Wirklichkeit mit sinnlichen Mitteln (vgl. Schäfer 2016, S. 5). Mit den Sinnen nehmen wir die Welt um uns herum wahr und kommunizieren mit ihr. Rumpf (2008, S. 12) nennt Ästhetik den Inbegriff der Fähigkeiten, mit denen wir als sinnliches Wesen mit der Welt in Kontakt treten. Mahlert (2004, S. 22) beschreibt Ästhetik als „Wissenschaft, die sich mit der Struktur und dem Vermögen von sinnlicher Wahrnehmung beschäftigt“. Die sinnliche

Wahrnehmung ist Grundlage aller menschlichen Tätigkeiten und auch des Denkens. Auch Seubert (1997, S. 141) versucht eine Definition des Ästhetischen als „umfassende, hingebungsvolle und äußerst vielfältige sinnliche Wahrnehmung“.

## 2.1. Ästhetische Erfahrung

*„Ästhetische Erfahrung ist die Erfahrung der Welt mit Hilfe der Ordnungen der Sinne, den Harmonien oder Disharmonien, den Farben und Strukturen, den Flächen und Körpern, den Proportionen, den Tönen, Klängen und Rhythmen, [...]“*

*(Schäfer 2016, S. 7)*

Dem ästhetischen Erleben geht eine ästhetische Empfindung voran, welche sich von der rein ästhetischen, einfachen Sinnesempfindung unterscheidet, indem sie das „Sinnliche selbst“ zum Thema macht. Das heißt die Aufmerksamkeit richtet sich mehr auf den Eindruck selbst als auf die Bedeutung dahinter (Dietrich, Krinninger & Schubert 2013, S. 19). Es resultiert so etwas wie ästhetische Wirkung, bei der die ästhetischen Empfindungen auf eigene Erfahrungen bezogen und Vergleiche angestellt werden. Dietrich et al. (2013, S. 19f) schreiben weiter, dass als ästhetische Erfahrung die zusammengelaufenen Wirkungen bezeichnet werden, welche folglich ausdifferenziert und zuordenbar geworden sind.

Ästhetische Erfahrungen sind also eine Form von sinnlichen Erfahrungen. Nicht jede ästhetische Erfahrung beruht allerdings auf rein sinnlicher Wahrnehmung und nicht jede sinnliche Wahrnehmung ist eine ästhetische Erfahrung, auch wenn sie immer an eine sinnlich-materielle Basis gekoppelt ist. Rolle (1999, S. 96 und 162) beschreibt sie als „mehr als das“ und formuliert die vagen Begriffe der Selbstzweckhaftigkeit und Vollzugsorientierung, beziehungsweise in anderen Worten als „Momente selbstbezüglichen und vollzugsorientierten Spürens, Hörens und Lauschens“.

Ästhetische Wahrnehmung unterscheidet sich von alltäglichen Wahrnehmungen durch eine besondere Art der Zeiterfahrung, dem „Verweilen im Augenblick“, beschreibt Brandstätter unter Bezugnahme auf Martin Seel (vgl. Brandstätter 2008, S. 100) und ästhetische Erfahrung verwirklicht sich in der Präsenz der Augenblicks. Jede ästhetische Erfahrung baut außerdem auf ästhetischer Wahrnehmung auf. Seel (2004, in

Brandstätter 2008, S. 100f) bezeichnet ästhetische Erfahrung als eine „Steigerungsform der ästhetischen Wahrnehmung“.

Rolle belegt, dass ästhetische Erfahrungen nicht an Dinge gebunden sind, also kein Gegenstand von sich auch ästhetisch ist. Er mag allerdings zur ästhetischen Wahrnehmung verleiten. Auch Meyer weist darauf hin, dass ästhetische Erfahrung nicht an die Künste gebunden ist, auch wenn diese besonders geeignet scheinen. Ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung dient allein dem Selbstzweck und keiner Orientierung oder Erkenntnisfindung. Es werden nicht besondere Eigenschaften von Gegenständen als ästhetisch bezeichnet. Ästhetische Wahrnehmung ist immer reflexiv und relational, es werden keine praktischen oder funktionellen Absichten verfolgt, die außerhalb der subjektiven Ziele liegen. Somit wird die Erfahrungsfähigkeit zum Ziel (vgl. Rolle 1999, S. 120f; Meyer 2003, S. 124f).

Die Anschauung Schäfers (2016, S. 7), dass Kunst ein Ergebnis ästhetischen Erlebens ist, ist in diesem Zusammenhang besonders spannend.

Dass Empfindungen und Wahrnehmungen erst durch bewusste Verarbeitung überhaupt zu Erfahrungen werden können, ästhetische Erfahrungen zudem durch einen „Rezeptions- und Produktionsprozess, [und] einen fruchtbaren Dialog zwischen Subjekt und Objekt“ gekennzeichnet sind, erläutert Meyer (2003, S. 319) überdies.

Brandstätter (2004, S. 29ff) versucht, einige Hauptmerkmale ästhetischer Erfahrung zu formulieren und führt die Begriffe Sinnlichkeit, Selbstzweck, Selbstbezüglichkeit, Selbst- und Weltbezug, Distanz sowie Differenz an.

Die *Sinnlichkeit* bezieht sich auf die sinnliche Wahrnehmung, welche ästhetischer Erfahrung zugrunde liegt. Dem Verhältnis von Wahrnehmung und Begrifflichkeit räumt sie im Kontext des ästhetischen Empfindens eine besondere Rolle ein, insofern die jeweilige ästhetische Empfindung nie vollinhaltlich vom allgemeinen Wesen des Begriffs erfasst werden kann, sondern sich Begriff und Erfahrung in einer immerwährenden Wechselwirkung befinden, sprich der Ästhetikbegriff einem ständigen Wandel unterzogen ist.

Der *Selbstzweck* stellt die Tatsache in den Mittelpunkt, dass ästhetische Erfahrung an sich keine Ziele erfüllen muss, sondern der Zweck allein in der Erfahrung selbst liegt.

Spinnt man diesen Zweck weiter, so entwickelt sich daraus die *Selbstbezüglichkeit*. Nur was bewusst wahrgenommen wird, kann in ästhetischer Erfahrung resultieren.

Unter *Selbst- und Weltbezug* versteht Brandstätter die Relation des ästhetischen Objekts zur Welt und zu sich selbst. „In der ästhetischen Erfahrung gehen *Ich-Erfahrungen* und *Welt-Erfahrungen* eine Einheit ein. In der wahrnehmenden Auseinandersetzung mit einem Anderen [...], erlebt das Wahrnehmungssubjekt gleichermaßen das Wahrnehmungsobjekt wie auch sich selbst als Wahrnehmenden“ (ebd., S. 33).

*Ästhetische Distanz* tritt ein, sobald eine Wahrnehmung als ästhetische Wahrnehmung erfahren wird und man sich dadurch auf eine Meta-Ebene begibt. Diese Ebene schafft eine Distanz zwischen dem Wahrnehmungssubjekt und dem wahrgenommenen ästhetischen Objekt.

Der letzte Punkt behandelt die *Differenz*, bei der es um das bewusste ad absurdum führen ästhetischer Normen geht.

Diese einzelnen Merkmale können manchmal miteinander verknüpft sein, sind aber nicht aufeinander angewiesen. Für ästhetische Erfahrungen müssen laut Brandstätter nicht alle Punkte erfüllt werden, aber auch das Auftreten eines Kennzeichens garantiert keine ästhetische Erfahrung.

## 2.2. Ästhetische Bildung

*„[...] die Dinge mit fremdem Blick neu sehen, sich einlassen und Zeit verlieren können  
in der Begegnung mit abgründig Unverhofftem, Sehen statt Wiedererkennen,  
sehendes Sehen, hörendes Hören üben [...]“*

*(Rumpf 2002, S. 22)*

Dietrich et al. (2013, S. 22ff) unterscheiden zunächst die Begrifflichkeiten „Erziehung“ und „Bildung“. Unter Erziehung wird ein Prozess verstanden, in dem sich eine Gesellschaft dauernd selbst erneuert. Es geschieht normalerweise im Zusammenleben einer sozialen Gruppe und in Erziehungsinstitutionen. Erziehung wird in dieser Definition als „unvermeidliches soziales Faktum vorausgesetzt“.

Bildung ist auch ein Prozess, in dem allerdings nicht Inhalte und Ziele im Mittelpunkt stehen, sondern das sich bildende Subjekt. „Gegenüber dem mehr oder weniger festgelegten Angeboten von Lernen und Wissen tritt die eigene Aktivität und Leistung des Individuums in den Vordergrund“ (Dietrich et al. 2013, S. 24).

So wird (ebd.) ein Beispiel aus dem Kindergartenalltag angeführt, bei dem die Kinder im montagsmorgendlichem Sesselkreis von ihrem Wochenende berichten. Der erzieherische Aspekt dabei ist Formen der Kommunikation zu üben, wohingegen der Bildungsprozess darin besteht, die Erlebnisse zu verarbeiten und daraus neue Erfahrungen zu bilden. „Während es bei Erziehungsprozessen um Vermittlung von für wichtig gehaltenen Verhaltensweisen, Einstellungen, Fähigkeiten usw. geht, bezieht sich Bildung vor allem auf den Umgang mit diesem Vermittelten und auf diese Weise, über den Umgang mit dem Vermittelten, auch mit sich selbst.“ (Dietrich et al. 2013, S. 24). Es wäre also falsch, den Begriff Bildung bloß auf das Ergebnis zu beziehen, da es vielmehr um den Prozess dahinter geht.

Auch Brandstätter (2004, S. 45f) unterscheidet die beiden Begriffe zuerst von der grammatikalischen Warte aus. Das Verb „bilden“ ist reflexiv, während „erziehen“ nach einem handelnden Subjekt und einem hinnehmenden Objekt verlangt. Weiters beschreibt sie in der Erziehung einen Prozess, in dem der oder die „ErzieherIn“ die Ziele definiert, die ein oder eine „Lernende/r“ zu erfüllen hat. Bei der Bildung steht der/die „Lernende“ selbst im Mittelpunkt, in dem er/sie selbst den Prozess steuert. Bildung fordert damit auch immer Selbsttätigkeit.

Ulrich Mahler (2004, S. 25) versteht unter ästhetischer Erziehung keine Bildung für „schöne Stunden“, sondern beschreibt diese als elementar und wesentlich für alles Denken und Handeln.

Ästhetische Erziehung soll demnach „Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen“ vermitteln, die für das ästhetische Erleben notwendig sind. Ästhetische Bildung soll eine „Emanzipation der Sinne, Humanisierung und Kultivierung der Affekte“ bewirken (Dietrich et al. 2013, S. 26). An dieser Ausführung werden die hohen Ansprüche, die mit ästhetischer Erziehung und Bildung einhergehen, ersichtlich.

Bildungsprozesse sind folglich Erfahrungsprozesse, in denen sich Menschen neu orientieren, neue Handlungsoptionen, Möglichkeiten zur Selbst- und Weltbeschreibung erwerben oder sich generell verändern im Sinne von dazulernen und umlernen (vgl. Rolle 1999, S. 38).

Ästhetische Bildung in der Schule ist nicht auf die „ästhetischen“ Fächer wie Sport, Musik und Kunst begrenzt, sondern wird als fächerübergreifendes Prinzip verstanden. Es forciert ästhetische Erfahrungen in der Wahrnehmung der Natur und in Artefakten wie auch Alltagsgegenständen. Rolle (1999, S. 7f) drängt darauf, ästhetische Bildung nicht als kompensatorische Funktion zu missbrauchen, zum Beispiel das Singen eines Liedes als Ausgleich zum anstrengenden Schultag. Vielmehr soll ästhetische Bildung als Schlüsselqualifikation zur Lebensbewältigung angesehen werden.

Nun stellt sich die Frage, wie ästhetisches Erleben pädagogisch umsetzbar ist um ästhetische Bildung zu ermöglichen. Lehrbar und vermittelbar ist es nicht, auch ein Erzwingen ist nicht möglich. Trotzdem ist Bildung ohne den ästhetischen Aspekt nicht vorstellbar. Dietrich et al. (2013, S. 27ff) sind sich einig, dass ästhetische Erziehung jedoch dazu beitragen kann, ästhetisches Erleben zu ermöglichen, in dem sie vorbereitet und hinführt.

Sie stellen vier Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung vor, deren Zusammenwirken ästhetisches Erleben möglich machen kann (ebd.):

*Fingerfertigkeiten* – Hier wird auf die Wichtigkeit des praktischen Umgangs mit ästhetischen Materialien hingewiesen, wodurch Fähigkeiten der Differenzierung und Wahrnehmungs- sowie Ausdrucksmöglichkeiten gefördert werden. Die Aufmerksamkeit, etwas als ästhetisch wahrzunehmen, wird ebenfalls geschult.

*Alphabetisierung* – Unter Alphabetisierung wird eine weitere Ausdifferenzierung, eine Lesefähigkeit verstanden, damit ästhetische Bildung nicht beim Einzelnen stehen bleibt, sondern sich in die bestehende Kultur hinein entfaltet.

Außerdem soll eine Selbstständigkeit in der Urteilsfindung über ästhetische Weltbearbeitungen entwickelt werden. In dieser Phase sind besonders Angebote wie Theaterworkshops oder auch Konzerte für Kinder und Jugendliche hilfreich.

*Selbstaufmerksamkeit* – Die eigene Sinnestätigkeit wird thematisch. Die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung bringt den Modus der Selbstaufmerksamkeit mit sich. Die Pädagogik soll Rahmenbedingungen schaffen, in denen dieser eigenen Sinnestätigkeit Raum geschaffen wird, um Empfindungen und Ergriffenheit im ästhetischen Kontext zu ermöglichen.

*Sprache* – Die letzte Dimension befasst sich mit der Artikulation des Geschehenen. Zur ästhetischen Bildung gehört auch, sich selbst und anderen mitteilen zu können. Dies muss nicht immer wortsprachlich passieren, auch begeisterte Blicke oder andere Gesten und Ausdrucksweisen zeigen ästhetische Erfahrung. Auch Richter (2014, S. 54) beschreibt die Schwierigkeit über ästhetische Erfahrung mit Musik zu sprechen und verweist auf ein wortloses Verstehen, als inneres Singen, inneres „Mitgehen“, manchmal auch Gesten, Dirigieren, Tanzen und andere körperliche Tätigkeiten.



Abbildung 1: Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung (nach Dietrich et al. 2013, S. 27)

Dietrich et al (2013, S. 31f) beschreiben ästhetische Bildung als einen lebensbegleitenden Prozess, der nur durch das Zusammenspiel dieser vier Dimensionen möglich ist. Allerdings hängt die ästhetische Erfahrung immer vom Subjekt ab, das „seine“ Erfahrungen macht. Die vier Teilbereiche sind also wichtig für die Entstehung ästhetischer Erfahrungen. Trotzdem gehen ästhetische Erfahrungen nicht unmittelbar aus diesen Dimensionen hervor.

Den Zusammenhang zwischen Erziehung, Erfahrung und Bildung kann man wohl am ehesten so erklären: Ästhetische Erziehung kann helfen ästhetische Erfahrungen zu machen, die wiederum ästhetische Bildung ermöglichen.



Abbildung 2: Prozess ästhetischer Bildung (Gappmaier 2017)

Ästhetische Erfahrungen sind ebenso laut Meyer (2003, S. 126) die Basis ästhetischer Bildung, welche sich „in der selbstbestimmten Weltaneignung der Menschen im Dialog mit sinnlich zugänglichen Objekten und Situationen“ vollzieht.

Klepacki und Zirfas (2009, S. 118ff) benennen vier (weitere) Ebenen ästhetischer Bildungsprozesse: Wissen lernen, Können lernen, Leben lernen und Lernen lernen.

Die erste Dimension *Wissen lernen* umfasst die ästhetische Alphabetisierung, das „Lesen lernen“, die Verortung und Strukturierung.

*Können lernen* wird auch als ästhetische Pragmatik betitelt und beinhaltet das Einstudieren von Praktiken sowie Projektlernen, Experimentieren etc.

Ästhetische Biographik oder *Leben lernen* bezeichnet die Lebensbewältigung, Lebensgestaltung bis hin zur Lebenskunst.

Die vierte Dimension befasst sich mit ästhetischer Methodik beziehungsweise dem *Lernen lernen* und dem Herausbilden der Lernkompetenzen.

Diese vier Ebenen überschneiden und ergänzen teilweise die vier oben genannten Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung von Dietrich et al. *Wissen lernen* und *Können lernen* beschreiben das Einüben von Fingerfertigkeiten und die Alphabetisierung, das *Lernen lernen* ergänzt sich mit der Dimension der Sprache.

Schäfer (2016, S. 7) beschreibt ästhetische Bildung in der frühen Kindheit als eine „Grundform des Erkennens“. Die Welt wird mit allen Sinnen wahrgenommen, geordnet, erkannt und die Kinder spielen und gestalten mit diesen Formen. Nimmt man ihnen solche Erfahrungen, so raubt man ihnen die Basis ihres Weltverständnisses.

Ästhetische Bildung hat mit dem Erkennen und Verstehen der Gestaltwerdung zu tun. Wenn Lernende die ästhetischen Gestaltungsprozesse erkennen und verstehen, hilft es

ihnen neue zu erschließen. Höhepunkt ästhetischer Bildung im Bereich Musik liegt dort, wo Musik selbst gestaltet, gesungen und gespielt wird (vgl. Bubmann 2008, S. 65f).

Ulrich Mahlert (2004, S. 19ff) versucht anhand von sieben Thesen den unersetzbaren Wert ästhetischer Bildung einzurahmen. Die erste These besagt, dass ästhetische Bildung in alle menschlichen Lebensbereiche reicht. „Seit der Aufklärung zielt Bildung prinzipiell auf Individualisierung und auf Mündigwerden des Einzelnen in einem Prozeß [sic] der beständigen Auseinandersetzung mit der Welt, in der er lebt.“ (Mahlert 2004, S. 21).

So gehört zur Bildung die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Genussfähigkeit, die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein für sich selbst und auch das soziale Gefüge rundherum sowie die Teilhabe an Kultur.

Die zweite These unterstreicht die fundamentale Bedeutung ästhetischer Bildung für alle Bereiche von Bildung. Mahlert kritisiert hier den Umstand, dass viel zu oft „Denken gegen Fühlen, sinnliche Wahrnehmung gegen Abstraktionsvermögen“ ausgespielt wird (2004, S. 24f). Er führt als Beispiel bedeutende Naturwissenschaftler an, die ihre Sternstunden als eine künstlerische Tätigkeit erlebt haben: „[...] differenzierte sinnliche Wahrnehmung, ein Denken mit den Sinnen, Intuition, die Fähigkeit zur Imagination, zur Betrachtung eines Gegenstands in spielerischer Weise von unterschiedlichen Seiten, aus wechselnden Perspektiven [...]“ (Mahlert 2004, S. 25). Auch wenn ästhetische Bildung schwer zu kalkulieren und evaluieren ist, gilt ohne Zweifel Kunst als Katalysator neuer Sichtweisen.

Die Aussage „Ästhetische Bildung ist heute wichtiger denn je“ bildet die dritte These Mahlerts (2004, S. 25f). Er verweist auf das ständige Beeinflusst- und Manipuliertwerden in der heutigen Zeit. Durch ästhetische Bildung könne dies zumindest etwas durchschaut werden. Insbesondere hinsichtlich Informationsmedien benötigt man eine auf ästhetischer Bildung beruhende „Medienkompetenz“, die sich beständig erneuert.

Die vierte These beschäftigt sich mit der Relevanz von Kunst für das menschliche Leben. Kunst umfasst mehr als die „schönen Künste“, eine Trennung von Kunst und Leben sei ein Irrtum, da Kunst auch grundlegende Bedeutung für andere Bereiche des menschlichen Daseins hat.

Die Bildungsfunktionen von Kunst bilden These fünf. Auch wenn diese unmessbar sind, darf daraus nicht der falsche Schluss gezogen werden, Kunst und ästhetische Bildung seien womöglich etwas Schmückendes oder Ausgleichendes.

Die sechste These befasst sich mit den Wirtschaftsfaktoren von Kunst und Kunstförderung. Als Beispiel führt Mahlert an, dass junge Menschen, die nicht an Musik herangeführt werden, auch später keine Musik-Konsumenten werden.

„Die Bildungsfunktionen von Kunst sind unersetzbar und unverzichtbar“, lautet die siebte und letzte These von Ulrich Mahlert (2004, S. 45). Dieses Statement untermauert er mit einem Zitat des Philosophen Georg Picht aus dem Jahr 1972: „es hat nie eine Gesellschaft ohne Musik gegeben; deshalb ist es in hohem Maße unwahrscheinlich, daß [sic] eine Gesellschaft ohne Musik humanbiologisch möglich ist“. Obwohl sich dieses Zitat nur auf die Musik bezieht, kann es auf andere Bereiche der Kunst übertragen werden.

Klepacki und Zirfas (2009, S. 111f) verweisen auf die von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) im Jahr 2002 definierten Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben in modernen Gesellschaften: Selbstständigkeit, Interaktivität und Sozialität. Diese sind gleichzeitig konstitutive Voraussetzungen sowie Effekte ästhetischer Bildung in Schulen. Betrachtet man zudem das eingangs zu diesem Kapitel angeführte Zitat, können die in den Schulen vorherrschenden punktuellen Testungen, rational-wissenschaftlichen Zugänge und PISA-Studien nur besonders kritisch gesehen werden.

Dies und die oben genannten Thesen betonen die Wichtigkeit ästhetischer Bildung. Vor allem Schulen müssen ästhetischen Erfahrungen Raum geben und ästhetische Erziehung intensivieren, um mündige, kompetente und bewusst denkende und handelnde SchülerInnen hervorzubringen.

### **2.3. Erfahrungslernen bei John Dewey**

*„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie“*

*(Dewey 2011, S. 193)*

Der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859 – 1952) gehört zu den zentralen Autoren in der Geschichte der Ästhetik. Er machte die „ästhetische Erfahrung zum Herzstück eines neuen Kunstverständnisses und eines neuen Umgangs mit Kunst“

(Dietrich et al. 2013, S. 48). Sein zentrales ästhetisches Werk „Kunst als Erfahrung“ erschien erstmals 1934. Deweys substanzielle Forderung darin lautet: „[...] die Wiederherstellung der Kontinuität zwischen der ästhetischen Erfahrung und den gewöhnlichen Lebensprozessen“ (Dewey 2016, S. 18).

Er beklagt in diesem Buch, dass die Kunst nicht ein für die Gesellschaft in ihrer gesamten Breite zugängliches Gut ist, sondern von wenigen als „Zeichen für guten Geschmack und als Zeugnis einer besonderen Bildung“ in Anspruch genommen wird (Dewey 2016, S. 16). Die Kunst werde auf einen Sockel gestellt und nur dort als „Kunst“ wahrgenommen. Nicht als Kunst wird jedoch gezählt, was der Durchschnittsmensch im Alltag erlebt, wie Filme, Tanzmusik oder gar Zeitungsberichte.

### **Kunst als Gegenstand der Erfahrung**

Dewey entwickelte das Konzept des „experience“, das heißt eines Erfahrungsbegriffes beziehungsweise eine Theorie der Erfahrung, die er immer wieder aufgegriffen und weiterentwickelt hat (vgl. Dietrich et al. 2013, S. 51). Außerdem beschreibt er, dass die soziale Umgebung eines Menschen der ursprüngliche Ort und der grundlegende Faktor von „education“ ist, da sich ein Mensch nicht allein aus sich selbst heraus entwickeln kann.

Riethmüller (2012, S. 18) erklärt den Ursprung jedes „experience“ nach Dewey durch „kontinuierliche Interaktion zwischen Subjekt und Objekt, Organismus und Natur“.

Dewey nennt Erfahrung die Keimzelle der Kunst, welche selbst in unausgebildeten Formen eine genussvolle Sinneswahrnehmung ermöglicht, die wir als ästhetische Erfahrung bezeichnen (vgl. Dewey 2016, S. 28).

Ästhetische Erfahrung ist bereits bei Dewey nicht ausschließlich an Kunstgegenstände gebunden. Entscheidend ist das Anstoßen eines Erfahrungsprozesses, wodurch Kunstprodukte erst durch reflektierte, bewusste Erfahrungen zu Kunstwerken werden (vgl. Dewey 2016, S. 188). Wie bereits weiter oben erwähnt, ist Kunst demnach das Resultat ästhetischen Erlebens (vgl. Schäfer 2016, S. 7).

Dewey unterscheidet zunächst zwischen Erfahrung und *einer* Erfahrung. Die meisten „experiences“ bleiben unvollständig, werden nicht zu *einer* Erfahrung zusammengeführt.

Wird hingegen eine Entwicklung bis zur Vollendung durchlaufen, wie bei der Lösung eines Problems, handelt es sich um *eine* Erfahrung, ein Ganzes. Eine solche Erfahrung wird als ästhetische Erfahrung bezeichnet. Dewey beschreibt diese Erfahrung mit dem andauernden Verschmelzen der einzelnen Teile, es gäbe keine Lücken, nur Pausen, und es erhält einen ganzheitlichen Charakter (vgl. Dewey 2016, S. 47ff).

Er versteht Erfahrung nicht in einem anwachsenden Sinne, in dem man Erfahrungen hat. Vielmehr spricht er vom konkreten Erleben und dem „Machen“ von Erfahrungen (vgl. Dietrich 2013, S. 54). Ästhetische Erfahrungen beschreibt er mit einer „durch geordnete und systematisierte Bewegung gewonnene innere Integration und Erfüllung“ (Dewey 2016, S. 50).

Christian Rolle (1999, S. 53) kritisiert die Merkmale, die Dewey zur Definition ästhetischer Erfahrung anführt, als nicht befriedigend. So sollten die Deweyschen Begriffe wie abgerundet, erfüllt, ganzheitlich, vollendet, harmonisch auch einmal Beschreibungen wie irritierend, beunruhigend, verstörend und ähnlichem weichen.

Dietrich et al. (2013, S. 59) beschreiben, dass in ästhetischen Erfahrungen laut Dewey bestimmte Elemente, wie Prozesshaftigkeit, die Kombination von Fühlen und Reflexion sowie ein befriedigender Abschluss, besonders deutlich hervortreten. Das heißt, dass Dewey die „Qualität der Erfahrung“ zum ausschlaggebenden Faktor seiner Theorie der Ästhetik macht.

Erfahrungen sind intensiv und führen zu emotionaler Befriedigung. Außerdem sind sie praktisch gemacht und erlebt. Dewey schreibt von einem aktiven und passiven Element von Erfahrungen. „Doing“ und „undergoing“, das Machen und das Hinnehmen der Konsequenzen (vgl. Dewey 2016, S. 50 & Dietrich 2013, S. 57). Auch Rora (2001, S. 179) beschreibt das Erfahrung machende Subjekt im Sinne Deweys als „aktiv-gestaltend und passiv-hinnehmend/genießend zugleich“ und nennt dies ästhetische Differenz.

Dewey sieht in ästhetischen Erfahrungen neben den intellektuellen, praktischen und sozialen Erfahrungen vor allem eine Form, in der die eigene Welt in Beziehung gesetzt wird.

Meyer (2003, S. 87f) und Rolle (1999, S. 46ff) versuchen den Erfahrungsbegriff von John Dewey zu charakterisieren und führen folgende Kennzeichen seiner Erfahrungen an:

*Kontinuität* – Damit Erfahrungen (pädagogisch) fruchtbar sind, muss eine Kontinuität und Beziehung zwischen einzelnen Erfahrungen hergestellt werden. Neue Erfahrungen sind auf vergangene und zukünftige Erfahrungen bezogen.

*Verbindung* – Aktive und passive Vorgänge, individuelle Erlebnisse und intersubjektive Kommunikation müssen in Verbindung stehen.

*Wechselwirkung* – Das Individuum und seine Umgebung stehen in ständiger Interaktion, wodurch sich beide weiterentwickeln und anpassen.

*Verbindung von Denken und Erfahren* – Jede Erfahrung wird von einem Selbst und seiner Welt ins Leben gerufen und ist weder rein psychisch oder rein physisch. „Denkende Erfahrung“ und vernünftige Reflexion kann uns vor Routine bewahren.

*Prozesscharakter* – Erfahrungslernen gelangt nie zum definitiven Ende beziehungsweise Abschluss. Der Erfahrungsprozess ist kumulativ (anhäufend), Bildung ist Bewegung.

*Handlungsbezogenheit* – Erfahrungswissen kann nur durch eigene Aktivität und forschendes Handeln gewonnen werden.

*Negativität* – Neue Erfahrungen können bisher gewonnene Erfahrungen in Frage stellen und die Neuordnung des bislang erschaffenen Weltbilds erzwingen. Erfahrungen bedeuten nicht bloß einen Zugewinn von Wissen, sondern ein Hinterfragen und einen möglichen Wandel von Standpunkten.

*Zielgerichtetheit* – Persönliches Interesse ist Grundlage für das Machen von Erfahrungen.

#### **2.4. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen**

Im Folgenden wird ein Blick auf die Besonderheiten musikalisch-ästhetischer Erfahrungen geworfen. Nicht jede musikalische Erfahrung ist, ähnlich wie nicht jede Erfahrung eine ästhetische ist, eine im gleichen Maße musikalisch-ästhetische Erfahrung. In diesem Kapitel wird jedoch von bewussten und besonders forcierten musikalisch-ästhetischen Erfahrungen ausgegangen.

Christoph Richter macht den Begriff Erfahrung zum Schlüsselwort seiner didaktischen Interpretation von Musik. Er beruft sich dabei auf die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „erfahren“ als durchfahren beziehungsweise durchwandern. Durch dieses Durchwandern verbinden sich der Weg und das „wandernde Subjekt“ in besonderer

Weise (vgl. Richter 1976, zitiert nach Kaiser 2008, S. 25f). Im Gegensatz zum rein kognitiven Verstehen und Erkennen schließt Erfahrung „körperlich-motorische und emotional-affektive Möglichkeiten der Welterschließung“ mit ein (vgl. Meyer 2003, S. 129). Musik soll lebendig vollzogen werden, erlebend, verstehend und auch gestaltend. Aus dieser Grundüberlegung heraus formuliert Richter (1997, S. 24ff) vier Dimensionen musikalischer Erfahrung, die ineinandergreifen und sich gegenseitig bereichern.

Die erste befasst sich mit *musikalisch-materialen und musikalisch-technische Erfahrungen*, der Substanz und Gestalt von Musik und handelt vom Verstehen und Erkennen der Sache.

Die zweite Dimension ergibt sich aus der Verallgemeinerung der ersten und befasst sich mit *allgemein-musikalischen Erfahrungen*. Es soll Einsichten in das allgemeine Wesen der Musik erlauben, das Wesen einer Sache erfahrbar machen.

Die dritte Erfahrungsdimension von Musik behandelt die Möglichkeit, *uns selbst in ihr oder durch sie zu erfahren*, uns auszudrücken und etwas zu gestalten, unsere Gefühle und Gedanken auszudrücken.

In der vierten Dimension wird die Welt eröffnet. Musik ist auch ein „Fenster zur Welt“, sie teilt uns etwas von der Welt mit. Es werden also allgemeine Erfahrungen, *Erfahrungen der Welt* angeführt.

Richters Differenzierung wird mehr und mehr allgemein, vom Verständnis der „Sache“ hin zum Verständnis der „Welt“.

Kaiser (2008, S. 32ff) artikuliert eine divergente Unterteilung und formuliert folgende Strukturmerkmale musikbezogener Erfahrung: Kontinuität – Diskontinuität, Überholbarkeit, Zeitstruktur, Raumbestimmtheit, Intentionalität, Reflexivität, Axiologische Dignität und Pragmatischer Kern.

Unter *Kontinuität – Diskontinuität* versteht Kaiser den Prozesscharakter oder anders gesagt den kumulativen Charakter von Erfahrungen beziehungsweise das Erfahrungskontinuum. *Überholbarkeit* verdeutlicht die Tatsache, dass eine Erfahrung von einer neuen Erfahrung aufgehoben werden kann. Im Unterschied zum musikalischen Erlebnis, welches sich nur auf die Gegenwart bezieht, lebt musikalische Erfahrung von einer „mehrfach gerichteten *Zeitstruktur*: In einer gegenwärtigen Situation des Handelns werden (u.a.) Erfahrungen aktualisiert, die Bewältigungsanforderungen der

Vergangenheit entsprungen sind und nun auf Zukunft hin fortgeschrieben werden.“ (Kaiser 2008, S. 34).

Musikalische Erfahrungen können an ganz unterschiedlichen Orten stattfinden, beziehungsweise können Orte auch diese Erfahrungen verhindern. Das Wort *Raum* kann aber auch im übertragenen Sinn für den sozialen Raum stehen, der eine wesentliche Rolle für musikalische Erfahrungen spielen kann. *Intentionalität* in musikalischen Erfahrungen ist zweifach gerichtet: auf Personen beziehungsweise Sachverhalte und auf das Erfahrung machende Subjekt selbst. *Reflexivität* meint den Selbstbezug des erfahrenden Subjekts. Unter *axiologische Dignität* versteht Kaiser das Zusprechen einer Wertigkeit, das heißt, dass Subjekt empfindet Erlebnisse als so wichtig, dass es sie zu Erfahrungen verarbeitet. Als letzten Punkt führt Kaiser (2008, S. 35f) den *pragmatischen Kern* von (musikalischen) Erfahrungen an. „Sedimente gelungener oder mißlungener [sic] Interaktion“ als Ablagerungen oder Rückstände vormals gemachter Erfahrungen beeinflussen unser zukünftiges Handeln. Erfahrungen sind somit immer auch konservativ, im Sinne von althergebracht.

Einige dieser Strukturmerkmale musikalischer Erfahrung erinnern sehr an die Kennzeichen des Deweyschen Erfahrungsbegriffes. Auch für Dewey ist die Kontinuität von Erfahrungen ein wichtiges Kriterium. Die Überholbarkeit ist mit Deweys Negativitätsbegriff gleichzustellen. Kaisers Intentionalität bezeichnet die Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seiner Umgebung, die Reflexivität und axiologische Dignität beziehen sich auf den Begriff der Zielgerichtetheit.

Rolle (1999, S. 11) betont die Bildungsbedeutsamkeit musikalisch-ästhetischer Erfahrungen, indem er darauf hinweist, dass musikalische Bildung nur dort stattfindet, wo ästhetische Erfahrungen mit Musik gemacht werden.

Auch Harald Seubert (1997, S. 147) spricht von musikalischer Bildung, die auf musikalischen und ästhetischen Erfahrungen beruht. Erfahrungen, die im musikalischen Kontext durch sinnlich-vielfältiges Empfinden aktiv gestaltend oder „tätig“ aufnehmend, zu ästhetisch-musikalischen Erfahrungen werden.

Ein Musikunterricht, der gehaltvolle musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen will, muss laut Jank (2001, S. 121) musikalische Grundkompetenzen vermitteln,

abwechslungsreiche Möglichkeiten zum musikalischen Handeln und Musizieren anbieten und die Einordnung und Erweiterung solcher Erfahrungen ermöglichen.

„Prozesse des Wahrnehmens, Erkennens und Aneignens“ im Zusammenhang mit Musik bezeichnet Gruhn als musikalische Erfahrungen. Er unterteilt dabei „Kognition“, das denkende Verarbeiten, Erkennen und Verstehen, und „Perzeption“, das Wahrnehmen und Empfinden (Gruhn 1992, S. 44 & 48).

MusikpädagogInnen müssen Impulse für ästhetische Lernprozesse erzeugen und nicht bloß technische Fertigkeiten und musikalische Perfektion fordern und fördern. Sie sollen den SchülerInnen die komplexe Welt der Musik eröffnen und die Fähigkeiten zum individuellen musikalischen Ausdruck eröffnen (vgl. Kern 2003, S. 14).

Rolle (1999, S. 162) nennt als geeignete Methode um musikalisch-ästhetische Erfahrungen zu bewirken die Produktion von Musik im Unterricht. Hier werden nämlich unterschiedlichste Handlungsfelder und Aktionsformen von Musik wie Komponieren, Spielen, Hören, über Musik sprechen, (über) Musik schreiben, Singen und Tanzen kombiniert.

Seubert (1997, S. 151ff) versucht einige Elemente musikalisch-ästhetischer Erfahrungen unter besonderer Bezugnahme auf eine empirische Untersuchung des Pädagogen Klaus Mollenhauers zu formulieren. Einzelne werden hier herausgegriffen, die als sinnstiftend betrachtet werden. So beschreibt Seubert (ebd.) beispielsweise die Wichtigkeit der Körperlichkeit beziehungsweise die Erfahrung des eigenen Körpers in musikalisch-ästhetischen Erfahrungen. Das Ausdrücken von Emotionen und Befindlichkeiten durch Musik, der Kontakt zur eigenen „Innenwelt“ und das Vertrautwerden mit sich „selbst“ ist ein weiterer bedeutsamer Bestandteil musikalisch-ästhetischer Erfahrungen. „Mimesis“, die Nachahmung des Vorbildes im persönlich umgestaltenden oder weiterführenden Sinn, oder anders gesagt das in Beziehung treten mit der „musikalischen Welt“, bildet ebenso einen Teil der ästhetisch-musikalischen Erfahrung von Kindern. Kinder ahmen das Gehörte in einer umgestaltenden Art und Weise nach und bringen dadurch Neues hervor. Spinnt man diesen Gedanken weiter, so erkennt man die kulturelle Einbindung in musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Kindern. Kinder greifen auf allgemeinkulturelle Verhaltensmuster zurück und werden mit ihrer umgebenden Kultur vertraut. Ein bedeutsames Element ästhetisch-musikalischer Erfahrung von Kindern ist der Bereich

der Sozialität, der musikalischen Form von Kommunikation und Interaktion oder der Kommunikation im Kontext der Musik. (Vgl. dazu u.a. Mollenhauer: Grundfragen ästhetischer Bildung, 1996)

## **2.5. Wo und wie kann ästhetisches Erleben angeboten werden?**

Musikalisch-ästhetische Erfahrungen können überall passieren. Förderlich sind aber „musikalische Bezugspersonen“, eine „Klangatmosphäre“ und eine „Schwingungs- und Mitschwingbereitschaft“ (Seubert 1997, S. 164).

Ästhetische Erfahrung lässt sich nicht arrangieren, sehr wohl aber die Räume und Situationen, in denen diese Prozesse stattfinden können. Dieser Prozess soll offen und nicht vorherbestimmt sein. „Lehrende müssen Räume schaffen, in denen der Dialog zwischen Subjekt und Objekt gelingen kann. Sie treten als initiiierende, vermittelnde, kompetente und fördernde Personen ins pädagogische Dreieck ein, um Lernenden bei der ästhetischen Welterschließung behilflich zu sein.“ (Meyer 2003, S. 188).

Das heißt jedoch nicht, dass diese Art des Lernens nicht evaluiert werden kann. Statt in Lernzielkontrollen zeigt sich der Lernprozess in individuellen Reflexionsprozessen, der Ausdrucksqualität, der Kommunikationsfertigkeit und der eigenen Kreativität (vgl. Meyer 2003, S. 189).

Rolle (1999, S. 164) beschreibt diese oben genannten Bewertungsfaktoren eines Erfahrungsprozesses im Bereich der Musik beispielsweise mit der Diskussion über die Interpretation oder die passenden Gestaltungsmittel, der Selbstreflexion der Beteiligten beziehungsweise der Bewusstwerdung darüber, dass Musik beim zweiten Hinhören anders klingen kann.

Auch wenn sich ästhetische Erfahrungen nicht garantieren lassen, sie nicht über Belehrung gewonnen werden können und sich einer strukturierten Planung verweigern, muss ihnen im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsauftrages trotzdem Raum gegeben werden. Meyer (2003, S. 186) verweist darauf, dass auch lehrbares Wissen nicht sichergestellt sei, trotz des Vorteils der Abfrage. So seien Lehrende in der Pflicht, Lernenden ästhetische und ästhetisch-musikalische Erfahrungen zu ermöglichen, auch wenn der Lernerfolg nicht sicherzustellen ist. Auch Brandstätter (2004, S. 72) beschreibt die paradoxe Aufgabenstellung der Pädagogik, „Selbstbestimmung zu bestimmen, das Unplanbare zu planen, für das Offene einen Rahmen zu schaffen“ und das, ohne

Erfolgsgarantie. Ästhetische Bildungsprozesse aufgrund dieser Widersprüche zu verwehren wäre jedoch der falsche Weg.

Wichtig in der pädagogischen Arbeit ist, wie bereits weiter oben erwähnt, die geeignete Auswahl von Situationen und Räumen, die das Grundinteresse an ästhetischen Erfahrungen weckt. Offenheit, Sensibilität und Empfindsamkeit sind die Basis ästhetischer Einstellung und Erfahrung. Meyer (2003, S. 319ff) verwendet in ihrem Werk deshalb den Begriff der „Inszenierung von ästhetischen Erfahrungsräumen“. Das Wort Inszenierung verweist auf einen „Ort künstlerischer Handlungen an öffentlichen Schauplätzen“ (ebd., S. 321) und nimmt den Menschen in seiner vollen Aufmerksamkeit und Ganzheit in Anspruch.

Das Schaffen dieser Erfahrungsräume produziert Spielräume, in denen elementarpraktische Übungen, künstlerische Experimente und ein Dialog zwischen Subjekten und fremden Objekten möglich sind. Weiters sind Zeiträume für die Entwicklung von Gestaltungscompetenz und künstlerischer Qualitäten, der Förderung des Wahrnehmungsprozesses und der Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit nötig. Zur Entwicklung der Persönlichkeit und Entfaltung der Ich-Identität sind neben den Spiel- und Zeiträumen auch Freiräume entscheidend (vgl. Meyer 2003, S. 320).



Abbildung 3: Inszenierte Erfahrungsräume (Gappmaier 2017)

Auch Rolle (1999, S. 159) betont die Wichtigkeit des (Zeit-, Spiel-, und Frei-) Räumeschaffens, in denen die SchülerInnen selbstständig handelnd Erfahrungen

sammeln können. Diese Räume sollen jedoch nicht „leer“ gelassen werden, sie brauchen besondere Methoden. Rolle schlägt Projektarbeit vor, um aktives Erfahrungslernen zu ermöglichen. Mittelpunkt eines inszenierten Erfahrungsraumes soll im Bereich der Musik laut Rolle (1999, S. 162) stets ein klangliches Ereignis sein. Partituren oder Texte allein reichen nicht aus, um ästhetische Wahrnehmung zu initiieren. Zudem muss die nötige Zeit „zum Verweilen und zum wiederholten Wahrnehmen“ (ebd.) gegeben werden und möglichst vielfältige Erfahrungsprozesse ermöglicht werden.

Durch subjektive Empfindungen und emotionales Interesse wird ästhetische Erfahrung ausgelöst. Aus diesem Grund müssen Situationen angeboten werden, die ein Innehalten und Staunen hervorrufen sowie die Bereitschaft intensiver Auseinandersetzung unterstützen. Als nicht förderlich für ästhetisches Erfahren sind Langeweile, Gleichgültig- und Beiläufigkeit sowie alltägliche Kontinuität (vgl. Meyer 2003, S. 122f).

Auch Bubmann schreibt elementare Voraussetzung ästhetischen Erlebens sind das Staunen und das Genießen. Differenziertes Erfassen und Hineingesogenwerden, respektive „Involvement“, steigert das subjektive Glücksempfinden (vgl. Bubmann 2008, S. 65).

Meyer (2003, S. 190ff) formuliert einige Aspekte, die für das Errichten ästhetischer Erfahrungsräume nötig sind. So sollen Lehrende geeignete Objekte oder Gegebenheiten anbieten, die einen fruchtbaren Dialog fördern. Die Beschäftigung mit Kunstwerken scheint durch ihren ästhetischen Zugang besonders geeignet.

Das Fördern von künstlerischen Darstellungs- und Ausdrucksqualitäten lehnt ein und dasselbe Ergebnis ab. Lehrende sollen unter anderem durch Sensibilisierung, Exploration, Improvisation und Gestaltung zur ästhetischen Arbeit animieren, statt zum blinden musikalischen Handeln beziehungsweise Imitieren und Reproduzieren. Um diese Situationen zu erlauben müssen räumliche, methodische und soziale Bedingungen erfüllt sein. Meyer schreibt weiter von der Entwicklung von Formbewusstsein sowie den Auf- und Ausbau von Gestaltungskompetenz. „Lernende werden ermutigt, die umgebende Wirklichkeit nicht zu duplizieren, ‚platte‘ Beschreibungen des Vorhandenen wegen reflektorischer Anspruchslosigkeit zurückweisen, eigene und fremde ästhetische Produktionen zu überprüfen und zu beurteilen.“ (ebd., S. 194f).

Ein weiterer Aspekt beschreibt die Stärkung der Ich-Identität, die dazu führen kann, die eigene Sozialisation und Erziehung zu hinterfragen.

Um später Erfahrungen artikulieren zu können, müssen hermeneutische und sachanalytische Schemen eingeführt und erprobt werden. „Im ästhetischen Diskurs geht es um die Erschließung von Wirklichkeit, nicht um die Postulierung von Wahrheit.“ (ebd., S. 197). Die diskursiv-reflexiven Fähigkeiten bieten die Chance, eigene Ansichten zu vertreten und neue kennen zu lernen sowie den eigenen ästhetischen Standpunkt für andere nachvollziehbar darzulegen. Wichtig sind auch Interaktions- und Kommunikationskompetenzen sowie Toleranz in unbekanntem Situationen und Prozessen.

Meyer (2003, S. 200) beschreibt sehr treffend die positiven Auswirkungen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungen: „Freies Experimentieren, Erkunden und Erproben eigener Ausdrucksgrenzen und Möglichkeiten in gestalterischer Eigenaktivität, die Überwindung von Routine, Gleichgültigkeit und alltäglicher Kontinuität, Offenheit gegenüber Neuem und Unerwartetem, Wachheit, Neugier auf Unbekanntes sowie der Austausch mit anderen Personen führen zu einer Steigerung des Lebensgefühls und damit der Lebensqualität.“

Abschließend lässt sich festhalten: „Durch die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume können Lehrende Bildungsvorarbeit und Bildungsmitarbeit, Anstiftung von, Beihilfe zu und Kooperation in ästhetischer Arbeit leisten.“ (Meyer 2003, S. 320)

### 3. Konzerte für Kinder und Jugendliche

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit Konzerten für Kinder und Jugendliche. Es werden unterschiedliche Veranstaltungsformen anhand von Altersgruppen und Vermittlungsart unterschieden und definiert. Generell kann gesagt werden, dass es sich um Konzerte *für* Kinder und Jugendliche handelt und nicht um Konzerte *von* Kindern und Jugendlichen. Das heißt, auf der Bühne stehen (meist professionelle) MusikerInnen und das Publikum bilden die jungen ZuseherInnen. Diese Konzerte verfolgen immer auch eine pädagogische Intention. In der Literatur wird vorrangig von Konzerten klassischer Musik ausgegangen. Die Formen und methodischen Ansätze sind jedoch gleichsam auf populäre Musik anzuwenden. Wenn im Folgenden von Kinderkonzerten beziehungsweise Konzerten für Kinder gesprochen wird, so wird die Komponente der Jugendlichen stets mit gemeint, aufgrund der einfacheren Lesbarkeit aber des Öfteren vernachlässigt.

#### 3.1. Arten von Konzerten für Kinder und Jugendliche

Laut Eberwein (1998, S. 59) gibt es drei Hauptgruppen von Veranstaltungsformen: Kinderkonzerte, Jugendkonzerte und Schulkonzerte. Diese Gruppen können wiederum in Untergruppen zerlegt werden. Folgende Grafik veranschaulicht diese definierten Gruppen, welche anschließend ausführlich beschrieben werden:

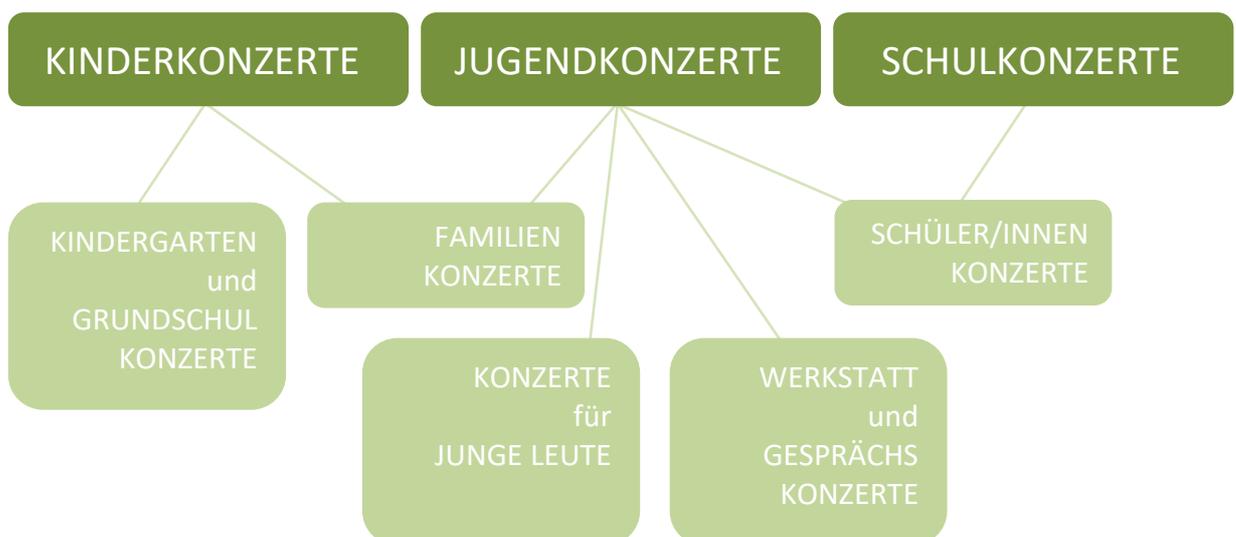


Abbildung 4: Veranstaltungsformen von Konzerten für Kinder und Jugendliche (nach Eberwein 1998, S. 58)

Unter *Kinderkonzerten* versteht Eberwein (1998, S. 60f) Konzerte für die Altersgruppe der Vier- bis Zwölfjährigen. Die Untergruppe der Kindergarten- und Grundschulkonzerte umfasst vier- bis neunjährige Kinder. ErzieherInnen und Lehrpersonen begleiten den Konzertbesuch, der meist vormittags, innerhalb der Unterrichts- beziehungsweise Kindergartenzeit, stattfindet.

Familienkonzerte fallen sowohl in die Kategorie der Kinderkonzerte und die der Jugendkonzerte. Sie finden meist am Wochenende, öffentlich zugänglich bei freiem Verkauf statt. Laut Eberwein (1998, S. 62) setzt sich das Publikum vorwiegend aus „Familien höherer Schichten“ zusammen, die Wert darauf legen, mit ihren Kindern Konzerte zu besuchen und sich das auch leisten können. Das Alter des Publikums ist bunt gemischt, auch wenn meistens eine Altersempfehlung angegeben wird.

*Jugendkonzerte* richten sich an die Altersgruppe der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen. Konzerte für junge Leute finden meist außerhalb der Unterrichtszeit am Nachmittag oder abends statt. Im Gegensatz zu Kinderkonzerten werden oftmals ganze Werke aufgeführt, die zuerst anhand von Ausschnitten erläutert werden.

Als „Schülerkonzerte“ bezeichnet Eberwein (1998, S. 65) Konzerte ab der fünften und sechsten Schulstufe. Sie weisen ähnliche Merkmale wie Grundschulkonzerte auf: homogene Altersgruppe, vormittags beziehungsweise innerhalb der Unterrichtszeit, im Klassenverband, oft eine Pflichtveranstaltung. Eberwein (ebd.) verweist auch darauf, dass mit der Einladung zu solchen Konzerten oft Informationsblätter oder Empfehlungen zur Vorbereitung im Unterricht ausgesendet werden.

Als weiteren Unterpunkt zu den Jugendkonzerten nennt Eberwein Werkstatt- und Gesprächskonzerte (ebd., S. 66), teilweise auch Workshops genannt. Diese Form findet meist außerhalb von Konzertsälen statt, in Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen, überdies manchmal in der Freizeit. Die Kinder und Jugendlichen werden miteinbezogen und zum eigenen Musizieren motiviert.

Die dritte Hauptgruppe umfasst *Schulkonzerte*. Diese werden für eine bestimmte Jahrgangsstufe in den Schulen veranstaltet. Hauptziel ist es, den Unterrichtsstoff durch die direkte Begegnung mit Musik zu ergänzen. Schwerpunkt liegt auf der Hörerziehung und das damit verbundene Wecken von Interesse an Musik (vgl. Eberwein 1998, S. 67f).

Eine divergente Unterteilung verschiedener Arten von Kinderkonzerten führt Stiller (2002, S. 43ff) an:

*Konzerte für Kleinkinder und Eltern:* Diese dauern meistens nur zwischen 20 Minuten und einer halben Stunde, finden vormittags statt und sind nur für wenige Eltern-Kind-Paare ausgelegt. Der persönliche Kontakt ist hierbei vorrangig, das Auditorium ist gleichzeitig die Bühne. Musik wird unmittelbar in einer nahezu intimen Atmosphäre vermittelt und aufgenommen.

*Konzerte für Kinder im Vorschulalter:* Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren haben im Gegensatz zu älteren Kindern einen deutlich höheren Bewegungsdrang, entsprechende Bewegungsaktionen müssen im Konzert integriert werden. Auch andere entwicklungspsychologische Faktoren sind zu berücksichtigen. So sind ruhige und konzentrationsintensive Phasen des Zuhörens nur für wenige Minuten möglich. „Methodenvielfalt im raschen Wechselspiel von Aktion und Inhibition, von Lauschen und Selbst-Gestalten“ ist elementar (Stiller 2002, S. 44).

*Konzerte für Kinder im Grundschulalter:* Kinder dieser Altersgruppe können bereits abstrakt denken und so stehen statt vorrangig visueller Wahrnehmung abstrakte und auditive „Vorstellungshilfen“ im Mittelpunkt. Ästhetisches Lernen findet laut Stiller (2002, S. 46f) statt, sobald alltägliche Situationen etc. spielerisch in einen neuen Zusammenhang gebracht werden.

Zuletzt führt Stiller (2002, S. 47f) *Konzerte für ältere Schülerinnen und Schüler* und *Konzerte für Jugendliche* an. Da sich diese Altersgruppen nur geringfügig unterscheiden, werden sie hier zusammengefasst angeführt. Die spezifische Problematik in diesen Konzerten ist, den (ästhetischen) Bedürfnissen der jugendlichen Menschen gerecht zu werden. Es gelingt nur selten, diese Altersgruppe in einen Konzertsaal zu locken. „Jugendliche verlangen nach Spielsituationen, die ihre Emotionen von Beklemmung bis Euphorie in ständigem Wechsel anregen“ (Zacharias 1999, zitiert nach Stiller 2002, S. 47). Musikalisch vorgeprägte Jugendliche werden aber oftmals auch „normale“ Erwachsenenkonzerte besuchen.

Neben der Unterteilung nach Altersgruppen, kann man diese Konzerte nach Vermittlungsart unterscheiden (vgl. Wimmer 2010b, S. 26ff). Am häufigsten findet man die Formen des moderierten Konzertes, des inszenierten Konzertes und der konzertpädagogischen Workshops.

*Moderierte Konzerte* bilden die traditionellste Form von Kinderkonzerten. Hier führt ein Moderator oder eine Moderatorin durch das Konzertprogramm. In Kapitel 3.3.5. wird genauer auf die besonderen Möglichkeiten der Moderation in Kinderkonzerten eingegangen.

*Inszenierte Konzerte* sind ein „Genre aus Bildern, Text und Musik, das der filmischen Collage oder dem Radio-Feature verwandt ist und seinem Publikum durch Visualisierung und Kontextualisierung von Musik sowohl inhaltlich als auch ‚mehrsinnlich‘ entgegen kommt.“ (Schmidt-Banse 2001, nach Wimmer 2010b, S. 27)

*Konzertpädagogische Workshops* werden als Vorbereitung zum Live-Konzert angeboten. Hier wird meistens an Schulen das Konzert musikpädagogisch aufbereitet.

### **3.2. Konzertpädagogik, Musikvermittlung und Konzertvermittlung**

In der Literatur zu Konzerten für Kinder tauchen die Begriffe Musikvermittlung, Konzertvermittlung und Konzertpädagogik immer wieder auf. Oftmals werden sie auch synonym verwendet (vgl. Stiller 2008, S. 18). Es würde das Ausmaß dieser Arbeit überschreiten, jeden Begriff im Einzelnen zu definieren, auch wenn jeder Terminus seine eigene Berechtigung hat und genaue Erklärung verdient. In der vorliegenden Arbeit werden diese jedoch vernetzend betrachtet beziehungsweise nur die wesentlichen gemeinsamen Merkmale aufgegriffen.

Rüdiger (2001, S. 7) behauptet, dass jedes „bewusst konzipierte, programm-dramaturgisch ausgefeilte, auf ein bestimmtes Publikum bezogene, das Publikum ansprechende und einbeziehende, spannend inszenierte, schriftlich-mündlich kommentierte und/oder künstlerisch moderierte Konzertereignis“ in sich schon pädagogisch ist, indem es informelles Musiklernen einschließt. Musikvermittlung findet statt, jede/r MusikerIn ist MusikvermittlerIn und PädagogIn zugleich.

Stiller (2008, S. 20ff) verweist auf die vielen Kontexte, in denen sich der Begriff Musikvermittlung etabliert hat. So finden sich sowohl künstlerische Ansprüche, pädagogische Verantwortungen und organisatorische Kompetenzen unter dem Terminus Musikvermittlung. In den letzten Jahren erlebte die Musikvermittlung einen regelrechten Boom und so entwickelte sich eine große Vielfalt an Konzertaktivitäten für Kinder, unter

anderem workshopartige Veranstaltungen, Schul- und Familienkonzerte sowie sogar Minikonzerte für Eltern mit Babys. Dieser quantitativ wachsende Markt bietet eine große Auswahl zwischen Animation und musikwissenschaftlicher Belehrung. Qualitativ ist jedoch eher das Mittelfeld dieser beiden Seiten relevant, das eine Mischung aus musikalisch-künstlerischen Erlebnissen, Kommunikation und Information bietet (vgl. ebd.).

Musikvermittlung in Konzerten hat die Aufgabe, den Gegenstand „Musik“ weiterzugeben und die KonzertbesucherInnen an die Musik heranzuführen. Musik kann eine besondere Art von Stimmungen, Emotionen und Gefühlen über verschiedenste Sinneskanäle und musikalische Kenntnisse und Fertigkeiten transportieren. Häufig wird dafür ein/e VermittlerIn oder ModeratorIn eingesetzt, welche zwischen dem Publikum und den AkteurInnen auf der Bühne Kommunikationsprozesse initiieren und ein grundlegendes Interesse für die musikalischen Zusammenhänge wecken soll. (vgl. Stiller 2008, S. 41).

Für die Vermittlung musikalischer Inhalte und Formen im Konzert für Kinder ist eine methodisch-didaktische Aufbereitung des musikalischen Materials, angepasst an das Zielpublikum, von Nöten. So skizziert Stiller in einem Schaubild (nach Relevanz im Uhrzeigersinn gestuft) Strategien für die Musikvermittlung in Kinderkonzerten, die auf methodische Vielfalt und aktivitätsfördernde Umgangsweisen mit Musik basieren. Es wird deutlich, dass hier das Handeln und die Prozessorientiertheit im Vordergrund stehen. Das Erreichen eines Lernzieles hat keine Priorität, vielmehr die Vertiefung des Erlebens-Horizontes (vgl. Stiller 2008, S. 42ff).



Abbildung 5: Strategien für Musikvermittlung (nach Stiller 2008, S. 43)

### 3.3. Methoden und didaktische Ansätze von Konzerten für Kinder

Folgende methodische und didaktische Ansätze gelten im Prinzip für alle definierten Formen von Kinderkonzerten, allein den unterschiedlichen Altersstufen sind sie anzupassen. Die für Kinder konzipierten Konzerte sollen keine Lehrstunde sein, trotzdem sind Inhalte zu vermitteln. Die Musik soll dabei aber immer im Vordergrund stehen. Durch verschiedene Vermittlungsformen gestaltet sich das Konzert abwechslungsreich und spornet zum aktiven Mitgestalten an.

#### 3.3.1. Zielsetzung und Begründung

Mit Kindern, Jugendlichen oder SchülerInnen ein „Live-Konzert“ zu besuchen, unterliegt unterschiedlichen Motivationsfaktoren und Überlegungen. Den Kindern wird ein Erlebnis geboten, das sie vielleicht noch nicht sehr oft erfahren haben. Das Musikverständnis wird erweitert und Offenheit für unterschiedliche Musikrichtungen geschaffen. Gewissermaßen entführt man die Kinder in eine neue Welt, da für sie klassische Musik,

Neue Musik, Volksmusik aber auch Big Band-Musik nicht in ihre normalen Hörgewohnheiten fallen (vgl. Bauer 2002, S. 221). Die Besonderheit einer Live-Darbietung in ihrer einzigartigen und unmittelbaren Atmosphäre, das gemeinsame musikalische Erleben und das Erfahren von Eindruck und Ausdruck von Musik, hebt Schneider (2011, S. 35) hervor. Weiter sieht er den Zweck dieser Konzerte im Wecken der Begeisterung für aufmerksames Hören und dem Zurechtfinden in der Welt der Musik.

Stiller (2011, S. 21) beschreibt lebendiges Interesse an Musik, „Offenheit, Neugier und eine weite ästhetische Auffassungsgabe für Musik“ als erstrebenswertes Ziel dieser Art von Konzerten. Musikvermittlung und Konzertpädagogik haben laut Tröndle (2011, S. 9) und Große-Jäger (2000, S. 55) zudem die Intention, neue BesucherInnen für Konzerte aller Art zu gewinnen.

Ein für die Schule wesentlicher Grund für einen Konzertbesuch ist die Bereicherung und Erweiterung des schulischen Musikunterrichts und dessen Themen. Außerdem soll zum (weiteren) privaten Konsum von Musik angeregt werden.

Große-Jäger (2000 S. 57) verweist darauf, dass in der heutigen schnelllebigen und leistungsorientierten Gesellschaft der „Lebenswert des Humanen“ droht verloren zu gehen. Musik sei aber ein unabdingbares Kennzeichen einer humanen Gesellschaft und verschafft Lebensqualität. Die Schule soll „Zeiten des Verweilens und des Handelns mit schönen Inhalten“ schaffen. Konzerte für Kinder können solche Zeiten und Erlebnisgrundlagen für den weiteren Unterricht anbieten.

### **3.3.2. Inhalt und Themensuche**

Eberwein (1998, S. 74) erklärt, die Eignung der Musikstücke für Kinderkonzerte sind nicht vom Genre abhängig, sondern vielmehr von der pädagogischen Gestaltung und der künstlerischen Präsentation. Auch Stiller (2002, S. 36) sieht keine Einschränkung der Musikgenres und verweist auf die Wichtigkeit einer gekonnten Präsentation und Vermittlung. Kinderkonzerte behandeln jedoch meistens entweder ein großes Musikwerk oder stehen unter einem bestimmten Thema, welches einen Bogen über die dargebotenen Stücke spannt (vgl. dazu auch Gruhn 1986, S. 364).

Die Themen können aus den unterschiedlichsten Bereichen gewählt werden: Instrumentengruppen, Werkformen, Musikstile, Geschichten und andere

programmatische Inhalte, Personen wie DirigentInnen und KomponistInnen oder auch musikgeschichtliche Inhalte (vgl. Eberwein 1998, S. 78f).

Stiller (2002, S. 37) führt neben eben genannten Themen auch nichtmusikalische Begriffe, wie zum Beispiel Maschinen, sowie Musikstücke, die sich auf „allgemeine Grunderfahrungen der Menschen beziehen“, beispielsweise Emotionen, an.

Kinderkonzerte sollen versuchen, ihr Thema in möglichst vielen unterschiedlichen Facetten zu behandeln, so als würden die Kinder selbst spielend und explorierend den Gegenstand untersuchen (vgl. Dartsch 2009, S. 105). Auch Rüdiger (2001, S. 8) spricht von einem guten Programm als „integrales Ganzes, dessen Programmpunkte in vielfältiger Beziehung zueinander stehen“.

Wichtig ist aber vor allem „gute Musik“. Dartsch (2011, S. 53) versteht darunter vor allem eine authentische und ernsthafte Musik und keine verharmloste und verniedlichte speziell für Kinder. Die Musik soll mit künstlerischer Ambition und Präsenz vorgetragen werden, geleitet von der Eigenmotivation der MusikerInnen.

### **3.3.3. Zeitpunkt und Dauer**

Kinder können nur eine begrenzte Zeit lang ein Geschehen verfolgen, das sie sich selbst nicht ausgesucht haben. Die Konzentration wird dabei von der Faszination am Bühnengeschehen gespeist, die allerdings nur eine gewisse Zeitspanne anhält. Die Länge der einzelnen Musikbeiträge soll sich aus diesem Grund im überschaubaren Rahmen halten, damit Langeweile und abflauende Faszination erspart bleiben. Dies ist auch auf das Konzert als Ganzes übertragbar. Trotz aller gelungenen Abwechslung wird irgendwann der Zeitpunkt erreicht sein, an denen die Kinder nichts Neues mehr aufnehmen können, unruhig werden und nicht mehr sitzen können. Alle erlebten Eindrücke müssen nun verarbeitet und geordnet werden, bevor weitere Ereignisse aufmerksam verfolgt werden können (vgl. Dartsch 2011, S. 50f).

Schruff (2002, S. 125) gibt Tipps aus seinen Praxiserfahrungen und empfiehlt keine längere Dauer als 60 Minuten für ein Konzert für SchülerInnen. Auch Große-Jäger (2000, S. 53) schreibt von etwa einer Stunde, um die Aufmerksamkeit der Schulkinder nicht zu verlieren.

Im schulischen Kontext werden diese Konzerte meist in der Regelschulzeit am Vormittag besucht. Die Dauer von 60 Minuten entspricht beinahe einer üblichen Schuleinheit mit

50 Minuten. Durch die Anreise etc. wird meistens mit etwa zwei Stunden Rahmenzeit gerechnet.

#### **3.3.4. Dramaturgie**

Kinderkonzerte brauchen einen gelungenen Spannungsbogen. Es soll mitreißende Momente genauso wie Momente der Ruhe geben, lustige und animierende Stücke sollen für das Publikum erklingen und die Konzentration und Lust auf mehr wecken. Dabei hilft eine gekonnte Abwechslung der Methoden und Inhalte, wie zum Beispiel ein fulminanter, kräftiger Beginn des Konzertes oder eine leise Einleitung, die Spannung aufbaut, ein Instrumentalstück das auf ein Gesangsstück folgt, ein szenisch oder tänzerisch aufbereitetes Musikstück, das den gesamten Konzertablauf auflockert und vieles mehr (vgl. Stiller 2002, S. 39).

Ribke (2004, S. 21) spricht von einem „dramaturgischen Konzept [...] das gekennzeichnet ist durch Anfang und Ende, Übergänge sowie die gesamte Binnendynamik zwischen Spannung und Lösung, Verdichtung und Ausdünnung, Aufbau und Abbau, Zielstrebigkeit und Kontemplation, zwischen verbindlicher und individueller Ordnung, zwischen Bindung und Freiheit“.

Dartsch führt als Beispiel ein Kinderkonzert zum Thema Rhythmus an, das trotz der vielen einzelnen Teilbeiträge einen szenisch roten Faden hatte und einen gelungenen Bogen durch das „Zueinander-in-Beziehung-setzen“ dieser Einzelelemente spannte (vgl. Dartsch 2009, S. 107).

#### **3.3.5. Kommunikation**

Vermittlung ist immer ein kommunikativer Prozess. Musik ist ein Kommunikationsmittel, das sich zuerst auch ohne komplexe Zeichensysteme erschließen lässt und über mehrere Kanäle und Sinne gleichzeitig aufgenommen werden kann. Diese Unmittelbarkeit ist einzigartig. Im Konzert für Kinder kann die Kommunikation mit Musik auf zwei Ebenen stattfinden: Musikalische Kommunikation (unmittelbares „Einbezogen-Sein“) und musikbezogene Kommunikation (Dialoge, Diskussionen, Kommentierung, etc.). Musik kann demnach „funktional, faktenvermittelnd und pädagogisch-didaktisch präsentiert“ oder auch „sozialisierend [...] oder illustrativ“ eingesetzt werden (Stiller 2008, S. 49). Je nach Schwerpunkt wird eher das unmittelbare Erlebnis und der

subjektive Austausch von Stimmungen gefördert oder die Weitergabe von musikalischem Wissen.

Meist handelt es sich bei Konzerten für Kinder um eine Mischform, welche die verschiedenen Kommunikationsformen bedient. So können konkrete Inhalte vermittelt werden aber auch unterhaltsame und erlebnisbildende Augenblicke im Kinderkonzert existieren (vgl. Stiller 2008, S. 47ff).

Weiters führt Stiller die Unterteilung in verbale und nonverbale Kommunikation an. Im Speziellen bei der nonverbalen Kommunikation verweist sie auf Herausforderungen. So will diese Art der Kommunikation ebenso wie das Sprechen im Dialog geübt und gut überlegt sein. Auch wenn Kinder meist imitativ auf nonverbale Äußerungen reagieren können, sind sie ohne gutes Vorbild auf der Bühne hilflos (vgl. Stiller 2008, S. 52).

Generell ist es ratsam und zielführend, kommunikative Fertigkeiten auf die Zielgruppe abzustimmen. Nur so kann man das entwicklungspsychologisch richtige Repertoire kommunikativer Fähigkeiten einzelner Altersgruppen genau einschätzen, um Kinder nicht zu über- oder unterfordern (ebd., S. 53).

Als gelungene Kommunikation in Kinderkonzerten bezeichnet Stiller (ebd., S. 53ff) unter anderem, wenn ein oder auch mehrere AkteurInnen als MusikerInnen und als ModeratorInnen zielgruppengerechten Kontakt zum Publikum herstellen, ein Austausch zwischen MusikerInnen und Publikum über, mit und durch Musik und all ihren Themenbereichen möglich ist, verschiedene Kommunikationsmittel (gestisch-pantomimisch, verbal und nonverbal, über die Musik und andere Medien, Bilder, Requisiten) verwendet und unterschiedliche Sinneskanäle angesprochen werden, die Ausstattung des Konzertsaals durch gute akustische und technische Gegebenheiten an die Situation angepasst ist, der Saal als atmosphärisch stimmig empfunden wird, das gemeinsame Interesse aller Beteiligten am Gegenstand Musik geweckt wird sowie von allen ein gemeinsamer Verhaltenskodex eingehalten wird. Kommunikation in Konzerten für Kinder transportiert im besten Fall Botschaften, regt das kindliche Vorstellungsvermögen an, fördert ein aktives Beteiligtsein und ein tieferes Verständnis für die Musik im Allgemeinen.

„Mittels der bekannten Grundfunktionen von Kommunikation werden dem jungen Publikum neue Erlebnisräume eröffnet, welche seinen emotionalen, motorischen,

psychischen und kognitiven Strukturen musikalischer Wahrnehmung entsprechen und ihm ein unmittelbares Eintauchen in diese neuen Erfahrungswelten ermöglichen (Stiller 2008, S. 62).

### **Moderation in Konzerten für Kinder**

Christian Schruff (2002, S. 123) schreibt gleich zu Beginn seiner Tipps aus der Praxis zur Moderation von Kinderkonzerten: „Kinderkonzerte müssen nicht moderiert werden. Musik, Pantomime oder musikalische Spiele mit Kindern können auch Brücken schlagen. Wenn man sich jedoch dazu entscheidet, den Kindern Worte als Wegweiser durch die Musik zu liefern, sollte man der Moderation genau so viel Aufmerksamkeit schenken wie der Musik.“

Der Moderator/die Moderatorin ist das Bindeglied zwischen den MusikerInnen und dem Publikum. Er/sie führt durch das Konzert, gibt Zusatzinformationen, baut einen Spannungsbogen und lenkt die Aufmerksamkeit der ZuhörerInnen auf bestimmte Aspekte in der Musik (vgl. dazu auch Eberwein 1998, S. 79).

Der Moderator beziehungsweise die Moderatorin kann nötige (Umbau-)Pausen überbrücken und die Aufmerksamkeit der Kinder halten. Er/sie steht in Interaktion mit dem Publikum, kann den Kindern Fragen stellen, im Publikumsbereich wandern, Kinder zu sich auf die Bühne holen und ihnen Aufgaben stellen. Stiller (2002, S. 40) schreibt über den Moderator/die Moderatorin, dass er/sie den Kindern über seine/ihre „Sprache, Gestik, Mimik und Artikulation all die Informationen, die sich den Kindern inhaltlich allein über die Musik nicht erschließen“ vermitteln kann. Auch bei Schneider (2002, S. 62f) und Schruff (2002, S. 124f) findet man weitere Aufgabengebiete des Moderators beziehungsweise der Moderatorin: Interviews mit dem Dirigenten/der Dirigentin oder MusikerInnen auf der Bühne, das Leiten aller Mitmachaktionen mit den ZuseherInnen, das adäquate und altersgerechte Sprechen mit den Kindern, die Verknüpfung verschiedener Zusammenhänge, die Vorstellung von Instrumenten und das freie Erzählen von Geschichten und Ereignissen. Gute ModeratorInnen suchen dabei auch Anknüpfungspunkte zur Erlebniswelt der Kinder. Stiller (2008, S. 62) beschreibt hierbei auch die unterschiedlichen Dialogmöglichkeiten, wie Face to Face zwischen ModeratorIn und einzelnen Kindern, ModeratorIn im Gespräch mit ausübenden MusikerInnen oder zwischen zwei AkteurInnen auf der Bühne.

Schruff (2002, S. 124f) nennt neben den Aufgaben der ModeratorInnen auch hilfreiche Tipps zur Vorbereitung der Moderation. So soll Programmauswahl und Moderation von Anfang an zusammen betrachtet werden und der rote Faden sogleich zu erkennen sein. Die Hintergrundrecherche sorgt für eine breite Basis an Wissen, Ideen und Geschichten, die für die Moderation verwendet werden kann. Insbesondere soll nach Anknüpfungspunkten zur Erlebniswelt der Kinder gesucht werden. Aus dieser Recherche wird dann natürlich nur eine Auswahl für die tatsächliche Moderation verwendet. Der Rest wappnet für spontane Fragen der Kinder und macht flexibel und schlagfertig. Der nächste Schritt ist einen gelungenen Ablauf zu planen. Hier soll der rote Faden mit dramaturgischen Überlegungen und sinnvollen Mitmachaktionen gepaart werden. Besonderes Augenmerk legt Schruff (ebd., S. 126) auf das Formulieren der einzelnen Moderationsteile und die kindgerechte Sprache. Er formuliert dazu folgende einfache Regeln: kurze Sätze bilden, Verben so weit wie möglich nach vorne im Satz, Nebensätze auflösen, substantivischen Stil vermeiden, Aktiv statt Passiv verwenden, Adverbien gebrauchen, keine Sprünge und Querverweise, Verwendung von Metaphern, dosieren von Fachbegriffen und das Wichtigste am Ende erzählen.

Damit dann auch im Konzert frei gesprochen werden kann, muss die Moderation in Kombination mit den Musikstücken auch geprobt werden. Rüdiger (2001, S. 9) nennt als Hauptkriterium gelungener Moderation in Konzerten für Kinder die Musiknähe und Musikalität in der Sprache.

### **3.3.6. Multimediale Gestaltungsmittel**

In einer Konzertsituation werden alle Sinne gleichsam angesprochen. Deshalb wird dieser „Mehrdimensionalität eine hohe Bedeutung für das Musikerleben“ zugesprochen (Schneider 2011, S. 117).

Bereits Eberwein (1998, S. 83) beschreibt Konzertsituationen, bei denen nicht bloß musiziert und dazwischen gesprochen und erläutert wird, sondern technische und visuelle Komponenten den Ablauf maßgeblich prägen. Video- und Toneinspielungen, die Projektion von Bildern, Tanz und Schauspiel, Interviews und die Interaktion mit den Zuseherinnen und Zusehern sind nicht selten Teil eines Konzertes für Kinder und Jugendliche.

Das Konzert wird so zu einer Inszenierung von Musik als Gesamtkunstwerk für Ohren, Augen und den ganzen Körper (vgl. Rüdiger 2001, S 11).

Wimmer (2011, S. 16) formuliert ebenfalls die Entwicklung hin zu performativen Darstellungsansätzen, die neben der konventionellen Form des moderierten Kinderkonzerts zunehmend populär werden. Hier steht die Musik zwar im Mittelpunkt, „während Schauspiel, Lichtregie, Tanz oder Bühnenbilder zur Interpretation und Erschließung der Musik beitragen wollen“ (ebd.). Eingesetzte Bilder sollen das Hören erleichtern, nicht aber von der Musik ablenken. Schneider (2011, S. 44) benennt was Bilder im Rahmen eines Konzertes bewirken können. Unter anderem können sie eine Atmosphäre schaffen, Klangvorstellungen auslösen, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte lenken, den gesprochenen Text verringern, Hintergrundwissen vermitteln, Handlungsabläufe wiedergeben, Erfahrungen der Kinder aus dem Alltag hervorrufen und neue Ansichten eröffnen.

Graphische Notationen können projiziert werden als „Wegweiser für das Hören“ (Schneider 2011, S. 58), das Publikum kann auch versuchen, danach zu spielen und Klangexperimente durchführen. Kurze Videoeinspielungen mit oder ohne Text und Musik können eingespielt werden, um auf das Thema einzustimmen und Stimmungen zu vermitteln (ebd., S. 58f). Neben Bildern können auch Videoeinspielungen mit oder ohne Text und Musik die genannten Effekte bewirken und beispielsweise genutzt werden, um auf ein Thema einzustimmen und Stimmungen zu vermitteln.

Eine weitere Möglichkeit der Vermittlung von Musik in Kinderkonzerten ist die Darstellung in Bewegungen. Dies hilft die dargebotene Musik zu verinnerlichen und die Spannungen der Musik, ihre Form und ihren Ausdruck zu verstehen. Schneider (2011, S. 42) betont die Relevanz der Körperlichkeit im Bezug auf Musik, welche auch die „innere und äußere Bewegtheit des Menschen“ erfahrbar macht.

„Jede (auditive) Wahrnehmung ist mit innerer Bewegtheit verbunden, sie bewirkt emotionale Veränderungen und kann sich in sichtbaren körperlichen Zuständen, Haltungen und Ausdrucksbewegungen äußern“, schreibt Dummert (2002, S. 133). Eine von ihr gestaltete Tabelle soll einen Überblick über Möglichkeiten der Bewegung im Kinderkonzert geben:

ART DER BEWEGUNG	ORT	ZEITPUNKT	FUNKTION
<b>Freie Bewegung</b>	Foyer, Flure, unbestuhlte Teile des Konzertsaaes etc.	Vor dem Konzert, zwischen einzelnen Programmteilen, während bestimmten Liedern, nach dem Konzert	Der natürlichen Bewegungslust der Kinder Raum geben. Die Atmosphäre des Konzertumfeldes aufnehmen. Einstimmung
<b>Improvisierte oder gestaltete ganzkörperliche Bewegung (Tanzimprovisation, Improvisation mit bewegungsstimulierenden Materialien etc.)</b>	Unbestuhlte Teile des Saales, Tanzfläche, Gänge zwischen den Reihen, Teile der Bühne etc.	Zur Musik im Konzert, zwischen zwei Musikstücken etc.	Individuelle Verkörperung der gehörten Musik, wodurch ein emotionaler Bezug zur Musik entsteht und gleichzeitig zum Ausdruck kommt. Erweiterung des Bewegungsrepertoires
<b>Improvisierte oder gestaltete teilkörperliche Bewegung (Body-Percussion, rhythmisierte Sprache mit gestischer Begleitung, Sitztänze, Improvisation mit kleinen Instrumenten oder Materialien, Malaktionen etc.)</b>	Foyer, Flure, freie Flächen im Saal, im Sitzen oder stehend am Platz, auf der Bühne etc.	Als eigene musikalische Gestaltung durch das Publikum, als Vor-, Zwischen- oder Nachspiel eines Musikstückes, als Mitspielaktion zur Musik etc.	Einblick in die Entstehung von Musik. Erfahrung musikalischer Formen und Strukturen. Verständnis für die Gemeinsamkeiten zwischen Musik und Bewegung/Tanz, bildender Kunst und Sprache im Sinne einer ästhetischen Erziehung

Abbildung 6: Bewegungsräume im Kinderkonzert (nach Dummert 2002, S. 138)

Reitinger (2011, S. 163; vormals Dummert) schreibt von einer „körperfreundlichen Programmgestaltung“, wenn beispielsweise Ortswechsel gegeben sind, sich aktives Tun durch nach außen sichtbare Tätigkeiten und Bewegungen sowie konzentrierte, nach innen gerichtete Aktionen ohne äußere Sichtbarkeit abwechseln und durch die Dramaturgie Spannung und Entspannung, auch körperlich, alternieren. Außerdem ändert sich auch die Stellung des Körpers im Raum, wenn der Blick auf etwas Neues gelenkt

wird, eine neue Sichtweise eröffnet wird, zum Beispiel im Wechsel der sozialen Interaktion (ModeratorIn und MusikerInnen, ModeratorIn und Kinder etc.).

Schneider (2002, S. 59f) beschreibt zusätzlich die Wirkung von Pantomime als sprachloses Ausdrucksmittel um Gefühle, Stimmungen und Charaktere durch Mimik, Gestik und Körpersprache auszudrücken.

Viele Kinderkonzerte können von der historischen und biografischen Seite konzipiert und die Musikstücke dabei in kleine Szenen verpackt werden. Als Quellen könnten Briefe, Rezensionen und andere Texte herangezogen werden. Des Weiteren können auch Kinder selbst eine Szene zur Musik entwickeln. Auch Puppentheater oder Figurentheater ist möglich (vgl. Schneider 2002, S. 60).

### **3.3.7. Interaktion**

„Im Musizieren wird die Musik zur gemeinsamen Wirklichkeit aller im Saal“ (Schneider 2011, S. 41). Dieses schöne Zitat hebt die Bedeutsamkeit des aktiven Tuns und des innerlichen Mitvollziehens in einem Konzert für Kinder hervor. Durch das Miteinbeziehen der Kinder, die Interaktion mit dem Publikum auf unterschiedlichste Weise, werden innere und äußere Bewegung und Bewegtheit, Gefühle, Erinnerungen und vieles mehr aktiviert (ebd.).

Kinderkonzerte sollen also idealer Weise interaktiv vonstattengehen, um dem kindlichen Aktivitäts- und Bewegungsbedürfnis zu entsprechen. Durch aktive Teilnahme am Konzertgeschehen werden besondere Erfahrungen möglich, die letztlich auch anders verankert werden und „das Ideal der aktiven Kulturteilhabe“ bereits hier zum Teil verwirklicht (Dartsch 2011, S. 51).

Eine besonders einfache und unmittelbare Form der Interaktion ist das Nach- oder Mitsingen von Liederteilen beziehungsweise Motiven. Dabei können die MusikerInnen auf der Bühne das Gesungene begleiten. Auch das Call-and-Response-Prinzip ist eine einfache Möglichkeit der schnellen Interaktion. Das Publikum kann außerdem Rhythmen mitklopfen oder eigene Rhythmusstücke einlernen, auf kleinen Schlaginstrumenten spielen oder mithilfe von Chiffon-Tüchern Elemente der Musik optisch hervorheben und unterstreichen (vgl. Schneider 2002, S. 61). Kinder können auf die Bühne kommen und sich die Instrumente von Nahem ansehen, sie berühren und eventuell ausprobieren, mit ihnen experimentieren und improvisieren (vgl. Dartsch 2011, S. 51).

Aber nicht jede Interaktion beziehungsweise Mitmachaktion benötigt eine offenkundig „sichtbare“ Tätigkeit der Kinder und Jugendlichen. Auch die bloße sensorische Wahrnehmung und die Verarbeitung der Eindrücke, „der innere Mitvollzug“, ist genau genommen bereits eine Art des Mitmachens (Dartsch 2011, S. 51).

### 3.3.8. Raum und Ort

Kinderkonzerte werden meist in großen Konzertsälen abgehalten, um eine große Anzahl an Zuhörerinnen und Zuhörern bedienen zu können. Des Weiteren haben Konzerte in den tatsächlichen Konzertsälen eine motivierende und positive Wirkung auf die Erwartungshaltung des Publikums. Die technische Ausstattung des Saals kann wie bei den Abendkonzerten genutzt werden. Natürlich können Kinderkonzerte auch in schulischen oder öffentlichen Gebäuden abgehalten werden. Diese sind jedoch meist nicht so gut ausgestattet und bieten oft nicht genügend Platz für die MusikerInnen und deren Instrumente. Ein Vorteil ist allerdings die Nähe zwischen Publikum und MusikerInnen und die ungezwungenere Atmosphäre (vgl. Eberwein 1998, S. 82f). Auch Stiller (2008, S. 64) beschäftigt sich mit den Vor- und Nachteilen von Konzertsälen bei Kinderkonzerten. Kommunikationsprozesse lassen sich ihrer Meinung nach unmittelbarer initiieren, wenn die Kinder näher am Geschehen sitzen. Das Einbeziehen des Auditoriumsbereichs als Aktionsfläche fällt in Konzertsälen meist weg.

Peter Bauer (2002, S. 221) schreibt, dass Konzerte, die außerhalb der Schule besucht werden, von den Schülern und Schülerinnen mit mehr Aufmerksamkeit verfolgt werden. Neue Eindrücke im Konzertsaal gegenüber dem bekannten Schulgebäude, die Besonderheit des Konzertsaals als kultureller Ort, der gesamte Ausflug aber auch das Wissen über höhere Kosten dieses auswertigen Konzertbesuchs können Gründe für eine andere Wertigkeit sein.

Um Kinder und Jugendliche gleich zu Beginn zu erreichen, ist es wichtig eine **Atmosphäre** aufzubauen, die auf das nachfolgende Konzert einstimmt. „Für das Erleben der Kinder in Konzerten sind ‚gestimmte‘ Räumlichkeiten nicht nur in ästhetischer, sondern auch in sozialer Hinsicht wichtig; sie fühlen sich erwartet und angenommen“ (Schneider 2011, S. 118). Für das Schaffen dieser Atmosphäre und Stimmung gibt es unter anderem folgende Möglichkeiten: Im Foyer können Bilder und Texte passend zum Konzertthema

aufgehängt werden, MusikerInnen können sich im Vorraum aufhalten und so in ersten Kontakt zum Publikum treten, ein Klanggarten kann aufgebaut werden, Musikinstrumente können im Foyer frei zugänglich aufgebaut sein, verschiedene Sitzmöglichkeiten im Konzertsaal können angeboten werden (Sitzpolster, Couchen, Sesselreihen), die MusikerInnen bespielen auch den Publikumsbereich oder die Bühne befindet sich in der Mitte des Zuschauerraumes und vieles mehr (vgl. Schneider 2002, S. 55f).

### **3.4. Ästhetische Erfahrung in Kinderkonzerten**

*„Wer Kindern eine innere Begegnung mit dem Leben und mit den Gehalten von Kultur ermöglichen will, bezeichnet mit dem Wort Erlebnis ein herausragendes Ereignis, das den Menschen innerlich berührt, ihn ergreift und ihn beschäftigt. Erlebnisse kann man weder planen noch vermitteln noch manipulieren. Aber man kann günstige Voraussetzungen für Erlebnisse schaffen. Ein Konzert ist eine günstige Voraussetzung für musikalische Erlebnisse. Wenn es glückt, wird Musik zu einem inneren Ereignis.“*

*(Große-Jäger 2000, S. 57)*

Konzerte sind grundsätzlich ästhetisch gestaltet. Zum Beispiel durch die Anordnung der MusikerInnen und des Publikums, durch Kleidung und Kostümierung, durch das Verhalten der Ausführenden, durch außermusikalische Botschaften, die vermittelt werden, durch Lichtverhältnisse und vieles mehr (vgl. Mikos 2001, nach Wimmer 2010b, S. 112).

Durch Musikvermittlung und Konzertpädagogik, genauer in der Auseinandersetzung mit kulturellen und künstlerischen Inhalten und den persönlichen Begegnungen zwischen den KünstlerInnen und dem Auditorium, werden Räume für ästhetische Erfahrungen geschaffen (vgl. Wimmer 2010a, S. 55). In Kinderkonzerten soll es gelingen, ästhetische Erlebnisse mit „pädagogischen Impulsen in ein stimmiges Verhältnis zu bringen“ (Dartsch 2011, S. 50). Wimmer (2011, S. 16) schreibt, Konzerte für Kinder bündeln „die ästhetische Auseinandersetzung mit altersgerechten musikalischen Zugängen, Wahrnehmungsformen und der Aufbereitung eines kulturellen Erbes“. Auch Dartsch (2009, S. 107) formuliert den ästhetischen Wert solcher Kinderkonzerte, alleine schon weil sie aus dem Alltag der Kinder und Jugendlichen herausgehoben sind.

In Konzerten für Kinder und Jugendliche geschieht musikalisch-kulturelle Bildung in einem „ständigen Wechselspiel zwischen künstlerisch engagierten Erwachsenen und sich selbst bildenden Kindern“ (Stiller 2011, S. 22). Konzertformate, die rein zuhörend und nicht selbst aktiv vonstattengehen, werden immer seltener. Inzwischen weiß man weitläufig, dass ästhetische Erfahrungen nur im selbstaktiven Handeln gemacht werden können und die im Kinderkonzert angebotenen inszenierten Räume zwar elementar für das Machen solcher Erfahrungen sind, Kinder jedoch selbsttätig ihre genussvollen Erfahrungen darin machen müssen (ebd.).

Wimmer (2010a, S. 56) formuliert Gelingensbedingungen im Bereich der Musikvermittlung und Konzertpädagogik, die sich auf die vier Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung von Dietrich et al. (wie im Kapitel 2.2. beschrieben) beziehen. In der Dimension der *Fingerfertigkeit* soll demnach immer das aktive Musizieren und Hören im Mittelpunkt stehen, was zum Begreifen von Musik im Allgemeinen beiträgt. In der *Alphabetisierungsphase* sollen Symbole der Musik und die Geschichten dahinter entschlüsselt und verstanden werden. Die *Selbstaufmerksamkeit*, das heißt sich selbst und seinen Empfindungen aufmerksam gegenüberzustehen, soll in Konzerten über Momente der Ergriffenheit erreicht werden. Die Dimension der *Sprache* soll helfen, ästhetische Wahrnehmungen zu bestimmen und zu verankern. Das gemeinsame Reflektieren kann das gemeinschaftliche Erleben verdeutlichen.

Das Ineinandergreifen dieser vier Ebenen trägt zu ästhetischen Bildungsprozessen bei.

Gelingt es ästhetische Erlebnisse in Konzerten für Kinder zu schaffen, können sich neue Empfindungsqualitäten, Interessen und unterschiedliche Musikalisierungsprozesse entwickeln. Außerdem wird Musik als Kulturgut erfasst und Kindern die Chance gegeben, an Konzertkultur teilzuhaben (vgl. Dartsch 2011, S. 50).

#### **4. Das Konzept der Pädagogischen Musikbandbreiten**

Die Pädagogischen Musikbandbreiten (kurz PMB) sind ein musikalisches Angebot des Pädagogisches Hochschul-Sound-Forum (kurz PSF), die sich im Jahre 2003 daraus entwickelt haben. Die PMB stellen ein interaktives Bildungsangebot für Schulen beziehungsweise SchülerInnen aller Altersgruppen dar, das in einem Konzert für Kinder und Jugendliche (ähnlich Hörerziehungen) Erfahrungslernen ermöglicht. Diese Konzertreihe soll für Schulen und Lehrende zeitgemäße Inhalte aufbereiten sowie, vor allem im popularmusikalischen Bereich, den Musikunterricht unterstützen und bereichern.

Die Veranstaltungsform Pädagogischen Musikbandbreiten lässt sich nicht eindeutig gemäß der Einteilung von Konzerten für Kinder nach Eberwein (siehe Kapitel 3.1.) einordnen. Die PMB vereinen alle drei definierten Hauptgruppen Kinderkonzerte, Jugendkonzerte und Schulkonzerte, da sie für ein sehr breites Publikum konzipiert sind. So finden sich Grundschulkinder sowie SchülerInnen und Jugendliche ab der 5. Schulstufe (sogar manchmal bis zur Polytechnischen Schule) in diesen Konzerten wieder. Jeweils die erste der (meist) drei Vorstellungen am Vormittag wird speziell für jüngere Kinder aufbereitet, aber auch in den anderen Vorstellungen wird auf alle Altersgruppen Rücksicht genommen. Vergleicht man die PMB mit der Einteilung nach Stiller, so ordnet man sie auch hier zwei Gruppen zu, den Konzerten für Kinder im Grundschulalter und den Konzerten für ältere SchülerInnen und Jugendliche.

Definierbar sind die Pädagogischen Musikbandbreiten demnach als Schulkonzerte für SchülerInnen aller Altersgruppen oder anders gesagt als Konzertreihe für Pflichtschulen. Auch den von Wimmer angeführten Vermittlungsarten lassen sich die PMB nicht eindeutig zuordnen. Die Pädagogischen Musikbandbreiten sind einerseits ein moderiertes Konzert, da ein/e ModeratorIn oder mehrere ModeratorInnen durch das Konzertprogramm führen, andererseits handelt es sich auch um ein inszeniertes Konzert, da eine multimediale Aufbereitung der Inhalte durch Bilder, Video, Text, Musik, Tanz und szenischer Umsetzung verwirklicht wird.

Die Themen und Inhalte der Pädagogischen Musikbandbreiten ergeben sich direkt aus den aktuellen Konzertprogrammen der PSF Big Band, einem Kernbereich des PSF.

Die PSF Big Band besteht überwiegend aus Studierenden, AbsolventInnen und Lehrenden der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz sowie auch einigen (Jazz-)Studierende der Anton Bruckner Privatuniversität. Seit 2015 gibt es ein Leitungsteam, das grundsätzliche Überlegungen und Entscheidungen gemeinsam diskutiert und fällt. Auch die Konzeption des neuen Konzert- und dem daraus resultierendem PMB-Programms wird in diesem Team erarbeitet.

Die Premiere des jährlich wechselnden Konzertprogramms findet jeweils Ende Mai oder Anfang Juni statt. Über den Sommer wird dann das dazugehörige Konzept der PMB erstellt. Die Pädagogischen Musikbandbreiten finden im Herbst an zwei aufeinanderfolgenden Vormittagen Ende Oktober oder Anfang November statt. An diesen Abenden werden zusätzlich die vollständigen PSF Big Band Konzerte aufgeführt, auf denen die PMB beruhen. Teil des Bildungsangebotes ist es auch, dass Kinder, die vormittags die PMB besucht haben, abends gratis in das ungekürzte Big Band Konzert können. Somit wird ein überaus intensives und attraktives Erfahrungs- und Lernangebot für SchülerInnen (und Lehrende) geboten.

Die erste Ankündigung der Termine für die Schulkonzerte geschieht bereits bei der Premiere der Konzertprogramme. In der letzten Schulwoche wird die Ausschreibung an verschiedenste Schuladressen geschickt sowie im Rahmen des Campuslandes Oberösterreich persönlich an den Bildungslandesrat oder die Bildungslandesrätin übergeben. Anfang September wird eine erneute Aussendung an die Schulen getätigt, damit sie bei der Eröffnungskonferenz diesen Termin bereits berücksichtigen können.

Im Normalfall gibt es, wie bereits erwähnt, zwei Vormittage im Wintersemester, die für die PMB reserviert sind. An diesen Vormittagen werden drei Konzerte zu je einer Stunde angeboten. Pro Konzert werden etwa 450 Kinder und Begleitpersonen erwartet. Um anfällige Kosten abzudecken wird ein Unkostenbeitrag von 4€ pro SchülerIn eingehoben (Stand 2017).

#### **4.1. Rückblick auf die Pädagogischen Musikbandbreiten 2003 - 2015**

Im Folgenden wird ein kurzer Abriss aller vergangenen Themen der Pädagogischen Musikbandbreiten und der dazugehörigen Konzertprogramme seit 2003 angeführt (vgl. PSF Big Band 2017). Weitere Infos sind auf der offiziellen Website des PSF zu finden: [psf.ph-linz.at](http://psf.ph-linz.at). In den ersten Jahren wurde ein musikpädagogisches Thema für die PMB aufgegriffen, das nicht vorrangig aus dem Big Band Konzertprogramm entnommen wurde. Erst später ergab sich die logische Konsequenz aus den schon immer sehr pädagogisch angelegten Konzerten den Inhalt der Pädagogischen Musikbandbreiten zu schöpfen.

2003

Big Band Programm: What is Hip?

PMB: Body-Percussion

2004

Big Band Programm: Tatort Musik

PMB: Gib mir 5 Töne und ich baue dir ein Haus

Pentatonik als Improvisationsgrundlage, „Echtzeitlieder“ – das sofortige „Tun“ im Mitsingen.

2005

Big Band Programm: Bring me to life

PMB: Mitten im Popkonzert

SchülerInnen und LehrerInnen erleben einen aufschlussreichen Blick hinter die Kulissen von großen Live-Events.

2006

Big Band Programm: Sax and the university

PMB: HipHop

Graffiti sprühen, Breakdance, komponierte und getextete „Pädagogische Raps“, HipHop in seinen unterschiedlichen Ausformungen als lebendige Jugendkultur bilden Inhalte der PMB. Zu dieser Ausgabe verfasste Josef Matscheko, der damaliger Big Band-Leiter, seine

Masterthesis für den Universitätslehrgang Neue Medien in der Musikpädagogik zum Thema „Inszenierung von Erfahrungsräumen in der Populärmusikpädagogik. Anhand der Pädagogischen Musikbandbreiten 2006“.

2007

Big Band Programm: Ladies Night

PMB: Neue (?) Farben für die Popmusik

Klangfarben des Jazz beeinflussen auch heute direkt die Popmusik. Besonders die Swingmusik erfährt heute ein sehr pulsierendes „Revival“.

2008

Big Band Programm: Now's the time, again

PMB: Vocal total... anders

Möglichkeiten der Singstimme in der Populärmusik: spezielle Singweisen, Besonderheit des Mikrofonsingens, stiltypische Merkmale (Jazz, Rock, Pop, Blues,...), Beatbox, mehrstimmiges Singen, modere Geräuschsounds, Unterschiede von Männer- und Frauenstimmen, durch Klangfarben Emotionen wecken

2009

Big Band Programm: Hot & Cold

PMB: Faszination Rhythmik

Puls/Metrum/Takt/Rhythmus erleben und körperlich erfahren, Besonderheiten rhythmischen Gestaltens (Polyrhythmen), stiltypische Merkmale (im Jazz, Rock, Pop, Latin, Blues,...), Bodypercussion, Boomwhackers, Beatboxen uvm.

2010

Big Band Programm: All you need is...

PMB: Sound of Music

Klangstimmungen, Sound, rhythmische Bausteine, Klang und Spielweisen einzelner Instrumente und Instrumentengruppen, die speziellen Klangerzeuger Körper und Stimme.

2011

Big Band Programm: Souled out

PMB: Soul – Über die Seele der Musik – speziell in Pop, Jazz und Rock

Wie wird Musik „soulig“? Klänge und rhythmische Spielweisen, die Gefühle betonen und „wirken“. Die spirituelle Seite der (Soul-)Musik. Die Stimme: Charakter, Ausdruck und Stimme der Seele.

2012

Big Band Programm: I have a dream

In diesem Jahr wurden die Pädagogischen Musikbandbreiten aus diversen Gründen ausgelassen.

2013

Big Band Programm: Großes Kino

PMB: Großes Kino

Musik als prägendes Mittel in Filmen, das Stimmungen und Atmosphäre ausdrücken kann.

2014

Big Band Programm: LIFE Battles – I do believe in music(al)

PMB: Musical Impressions

Musical – wenn sich Theater, Tanz und Musik verbinden, große Gefühle im gesungenen Wort, Musicals zwischen Traum und Wirklichkeit.

2015

Big Band Programm: (R)EVOLUTION – Back to the future

PMB: SWING – (R)Evolution

Was ist ein/e Jazz-MusikerIn? Der eigene Stil und die persönliche Note in der Musik, kreatives Interagieren und Musizieren in Bands, Improvisation, die Rhythmusgruppe als Zentrum der Big Band, das Lebensgefühl und die Entwicklung des Swings, Electro-Swing als Revival alter Zeiten.

#### **4.2. Die Pädagogischen Musikbandbreiten 2016 „Musik-produktiv“**

Die Pädagogischen Musikbandbreiten 2016 entwickelten sich aus dem Big Band Konzertprogramm „The Producer – From Bebop to HipHop“, welches einen ganz besonderen Mann ins Zentrum des (musikalischen) Geschehens stellte: den amerikanischen Jazztrompeter, Bandleader, Komponist, Arrangeur und Musikproduzent Quincy Jones.

Der folgende Presstext, das Plakat und die Setlist sollen einen Einblick in dieses Konzertprogramm der PSF Big Band, aus dem die Pädagogischen Musikbandbreiten 2016 gewachsen sind, geben.

##### ***THE PRODUCER - From Bebop to HipHop***

*Herzlich willkommen zu einem großen PSF Big Band - Konzertabend, der auch einen faszinierenden Blick auf einen der Größten wirft:*

*QUINCY JONES - und JA: Sie kennen ihn - durch ihn erst wurde z.B. ein Michael Jackson zum „King of Pop“ - hinter jedem großen Mann steht ja bekanntlich eine starke Frau, in der Musik nennt man sie die Produzentin. Diese oft im Hintergrund agierenden Helfer erkennen und fördern gleichsam musikalische Rohdiamanten und unterstützen so talentierte Musikerinnen bei der Entwicklung und Vervollkommnung ihrer Musik. Besonders vielfältig prägte im letzten halben Jahrhundert der Trompeter, Komponist und Big Bandleiter QUINCY JONES als überaus erfolgreicher Produzent unzählige große Stars und Musik-Genres...reichlich Stoff für eine neue, gute PSF-Programmgeschichte:*

*Der musikalische Leiter Rainer Lanzerstorfer lässt mit „The Producer“ auch hinter die schillernde Fassade des Popbusiness blicken und lenkt den Focus auf musikalische Ausdrucksformen, die in ihrer körperlichen Leidenschaftlichkeit den rhythmischen Puls der Musik spürbar werden lassen - mit jeder Menge Soul - Bossa - Nova - Nostra...*

(PSF Leitungsteam 2015)

Please include this title on the list you send to the PERFORMING RIGHT SOCIETY

**SOUL BOSSA NOVA**

Composed & Arranged by QUINCY JONES      Recorded on Mercury Records by QUINCY JONES

Moderate  $\text{♩} = 152$

CONDUCTOR

**PSF**  
BIG BAND

# THE PRODUCER

*From Bebop to HipHop*

**MI, 18. MAI 2016**  
**DO, 19. MAI 2016**  
**FR, 20. MAI 2016**

**BEGINN: 20:00 UHR**

**AULA DER PÄDAG. HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ**

**PF** PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE  
SOUND FORUM

EINTRITT: 15/18€, ERMÄNIGT: 10/12€, PH-STUD: 7/9€  
VK: PH-PFORTE: 0732/772666

WWW.PSF.PH-LINZ.AT

Abbildung 7: Konzertplakat (E. & M. Gappmaier 2015)

## 1. Set

1. Soul Bossa Nova
2. Let the good times roll
3. Hard sock dance
4. Come fly with me
5. Ich atme ein
6. Murphy's Gesetz
7. I love Paris
8. Come together
9. Live and let die

## 2. Set

1. Soul Bossa Nostra
2. The Lady is a tramp
3. Hickey burr
4. Stormy weather
5. MLK/Man In The Mirror
6. Billie Jean
7. Smoke/Prince of Bel-Air
8. We are the world

### ZUGABEN

- It's my party
- Thriller

Aus diesem Erfolgsprogramm entstand folgendes Thema für die PMB 2016:  
**„Musik-produktiv. Musikalisches Gestalten – heute“.**

#### **4.2.1. Daten**

Die Pädagogischen Musikbandbreiten „Musik-produktiv. Musikalisches Gestalten – heute“ fanden am 9. und 10. November 2016 statt. Insgesamt fünf Konzerte, zwei am Mittwoch und drei am Donnerstag, zu einer Stunde wurden an diesen beiden Vormittagen inszeniert. Aufführungsort war, wie (fast) immer, die Aula der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Der Unkostenbeitrag für SchülerInnen betrug 4 Euro.

Insgesamt nahmen 1929 Schüler und Schülerinnen und 159 Lehr- und Begleitpersonen dieses Bildungsangebot in Anspruch.

#### **4.2.2. Inhalt**

Wie der Titel bereits verrät, ging es hauptsächlich um das Produzieren von Musik, das unterschiedliche Gestalten von Musik und das Schöpferische in der Musik. Zentrales Thema war auch in diesen Kinderkonzerten Quincy Jones, der fast alle Titel des Programms selbst komponiert oder arrangiert hat und somit eine immense Bedeutung als Musikproduzent innehat. In folgender Ausschreibung für die Schulen stehen weitere Inhaltspunkte beschrieben, wie die Förderung junger KünstlerInnen und Beispiele musikalisch kreativer Gestaltung.



# Musik-produktiv

## Musikalisches Gestalten - heute

Anhand ausgewählter Musik aus dem aktuellen Big Band Programm „THE PRODUCER“ erfahren die SchülerInnen, wie professionelle Musikgestaltung heute gelingen kann und welche vielfältige Bedeutung dabei Musik-Produzenten zukommt.

- Quincy Jones - ein Erfolgs-Produzent für Generationen von MusikerInnen
  - ein hervorragender Musiker, Komponist, Band-Leader...
  - ein guter Lehrer - als persönliche Lebensschule (für Künstler)
- Aspekte guter Förderung (junger KünstlerInnen):
  - Erkennen von Talent und der „persönlichen Note“
  - Potentialentfaltung und Stärkenorientierung
  - Schaffung gedeihlicher Rahmenbedingungen
  - Knüpfung kreativer Kontakte - Interaktionen
- Beispiele musikalisch kreativer Gestaltung:
  - From Bebop To HipHop
  - Soul Bossa Nova - Soul Bossa Nostra
  - Swing a la Frank Sinatra...
  - Michael Jackson - Man In The Mirror, Billy Jean, We are the World

In einem interaktiven Konzerterlebnis wollen wir den „Producer-Spirit“ spürbar werden lassen und schaffen so gemeinsam einen kraftvollen und ästhetischen Erfahrungsraum.

WANN: Mittwoch: 9. Nov. 2016: 9.00 Uhr / 10.30 Uhr / 12.00 Uhr

Donnerstag: 10. Nov. 2016: 9.00 Uhr / 10.30 Uhr / 12.00 Uhr

WO: AULA der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Dauer: Je 1 Stunde

Schülerpreis: € 4,-

Anmeldung für Schulklassen bis Montag, 7. November 2016

unter 0650 / 6839100 (Rainer Lanzerstorfer)

bzw. per E-Mail an [rainer.lanzerstorfer@24speed.at](mailto:rainer.lanzerstorfer@24speed.at)

Bitte, beachten Sie, dass die Anzahl der Plätze begrenzt ist – bitte, möglichst bald anmelden!

Unser Angebot richtet sich an alle Altersgruppen von VS bis Oberstufe. In der ersten Veranstaltung um 9.00 Uhr agieren wir speziell volksschulgerecht.

### EINLADUNG ZU DEN ABENDLICHEN BIG BAND KONZERTEN

Das Erleben des abendfüllenden PSF-Big Band-Programms „THE PRODUCER“ könnte für die SchülerInnen eine willkommene Gelegenheit sein, die bei den „Pädagogischen Musik-Bandbreiten“ gemachten Erfahrungen im professionellen Konzerterlebnis weiter zu verarbeiten.

### PÄDAGOGISCHE MUSIK-BANDBREITEN

PMBs sind eine Konzert- bzw. Workshop-Reihe des PSF (Pädagogisches Hochschul-Sound-Forum), die sich im Rahmen von Hörerziehungen speziell an SchülerInnen richtet.

Weitere Informationen unter [www.psf.ph-linz.at](http://www.psf.ph-linz.at)

© PSF-2016

Abbildung 8: Ausschreibung „Musik-produktiv“ (Matscheko 2016)

### 4.2.3. Programmentwicklung und Durchführung

Nach den Erstaufführungen von unserem Big Band Abendkonzerten „The Producer“ im Mai 2016 begann die Planungsphase für die im Herbst stattfindenden Pädagogischen Musikbandbreiten. Das abendliche Konzert wird jedes Jahr für Schulen pädagogisch aufbereitet und im Herbst in ein 60-minütiges inszeniertes Erlebnis verpackt.

Die eigentliche Programmentwicklung beginnt meistens, so auch in diesem Fall, mit einem Blick auf die Setlist. Die Stücke des Big Band Programmes wurden auf ihre besonderen Merkmale beziehungsweise ihre Inszenierung hin untersucht und jene ausgewählt, die als geeignete Vermittler für konkrete Lerninhalte angesehen wurden.

Daraus ergab sich folgende stichwortbasierte Liste:

AUSGEWÄHLTE STÜCKE AUS DEM BIG BAND KONZERT	BESONDERE MERKMALE UND INSZENIERUNGSEIDEN FÜR DIE PMB
<b>Soul Bossa Nova &amp; Soul Bossa Nostra</b>	Instrumentalstück wird zu a cappella-Stück Bebop/Swing zu HipHop/Rap
<b>Lady is a Tramp</b>	Aktueller Bezug – Lady Gaga
<b>We are the world</b>	Friedensbotschaft Refrain gemeinsam mit Publikum singen
<b>Man in the mirror</b>	Synthesizer-Thema zu Beginn wurde verändert (klanglich, anders instrumentalisiert/arrangiert)
<b>Billie Jean</b>	Tanz, bekannte Basslinie
<b>Live and let die</b>	Verschiedene Musikstile in einem Lied vereint, Instrument: Mallets, James Bond Theme
<b>Murphy's Gesetz</b>	Deutscher Text
<b>Come together</b>	Beatlesversion vs. Tom Jones
<b>Big in Japan</b>	A cappella Stück (vs. Synthie-Pop/Rock)
<b>Smoke/Prince of Bel Air</b>	Medley, ineinander über gehen

Diese Liste umfasste nicht alle Titel des Konzertes und wurde auch im weiteren Planungsverlauf nicht vollständig für die PMB verwendet.

Zusätzlich zu diesen Stücken fanden auch weitere (aktuelle) Lieder Platz, die eine Verknüpfung zum Alltag der Kinder und Jugendlichen herstellen. Außerdem ist es schon fast Tradition in den PSF Konzerten einen Percussionbeitrag zu bieten, der für weitere Unterhaltung sorgt.

Im nächsten Schritt wurden in Diskussionen und gemeinsamen Überlegungen die Stücke konkretisiert und fixiert. Ausschlaggebend für die Auswahl war vor allem der Abwechslungsreichtum. So sollten instrumentale Lieder und Gesangsstücke (auch a cappella) gleichsam vorhanden, Mitmachaktionen und Höraufgaben für das Publikum möglich, aktuelle, aus dem Alltag gegriffene Musik präsent sein und möglichst viele Sinne angesprochen werden.

Im Folgenden wird die Liederauswahl begründet und deren Inszenierung beschrieben.

#### SOUL BOSSA NOVA & SOUL BOSSA NOSTRA

„Soul Bossa Nova“ ist wohl eine der berühmtesten Kompositionen Quincy Jones aus dem Jahre 1962 und alleine deshalb als Startnummer logisch und richtig. Die Tatsache, dass Quincy Jones seine eigene Instrumentalnummer im Jahr 2010 zusammen mit Naturally 7 und Ludacris als HipHop-Remake neu aufgenommen hat, in dem alle relevanten Melodien und Themen im neuem Stil wiederzufinden sind, resultierte in der Idee, beide Versionen den Kindern und Jugendlichen vergleichend gegenüberzustellen. So wurde ein kurzer Ausschnitt der Originalversion zu Beginn des Konzertes gespielt, welcher mehr oder minder nahtlos in die a cappella-Version der PSF Vocalgroup überging und somit gleich zu Beginn den Untertitel des Konzertprogrammes „From Bebop to HipHop“ umsetzte.

#### I LOVE PARIS

Dieses Stück ist insofern relevant, als dass es eine moderne Interpretation dieses Standards von zwei jungen Künstlerinnen namens Nikki Yanofsky und ZAZ gibt, welche von Quincy Jones gefördert und auch produziert werden. An diesem Punkt wurden die

Relevanz der Förderung junger KünstlerInnen und das Schaffen gedeihlicher Rahmenbedingungen (durch Quincy Jones) hervorgehoben.

#### THE LADY IS A TRAMP

Lady Gaga ist fast allen Kindern und Jugendlichen ein Begriff und gegebenenfalls auch ein Vorbild. Diesen Song hat sie gemeinsam mit Tony Bennett neu aufgenommen und er stellt somit einen Bezug zum Alltagsleben der SchülerInnen und zur aktuellen Musiklandschaft her. Viele KünstlerInnen unserer Zeit beziehen sich auf die „Wurzeln“ der Popmusik im Jazz und produzieren immer häufiger Songs im Stil des Swings.

#### COME TOGETHER (& FOUR FIVE SECONDS)

„Four Five Seconds“ von Rihanna, Kanye West und Paul McCartney wurde kurz angespielt (erste Strophe und Refrain). Die Kinder und Jugendlichen erkannten sogleich Rihanna und Kanye West, jedoch wenige kannten noch den Gitarristen, der auch im Video und als Bild in unserer Präsentation zu sehen war. Über diese Brücke wurde der Bogen zu den Beatles geschlagen, die als erste Boygroup der Musikgeschichte gehandelt wurden. Einer ihrer größten Hits war „Come together“, der in einer kurzen Audioeinspielung vorgestellt wurde. Wir wollten ihnen jedoch eine funky Big Band Version von Tom Jones live vorführen.

#### LIVE AND LET DIE

Dieses Stück bezog sich noch einmal auf die Beatles und vor allem auf deren wichtigsten Produzenten George Martin, der in diesem Jahr (2016) verstorben ist. George Martin war bekannt für seine spannenden Arrangements, auch mit Streichern (beispielsweise bei „Yesterday“), die sogar für Filmmusik eingesetzt wurden. So schrieb er die Titelmusik für den James Bond Film „Live and let die“. Der gleichnamige Song ist besonders interessant aufgrund seiner vielen unterschiedlichen musikalischen Teile, von Ballade über Reggae bis hin zu Rock, und seiner orchestralen Instrumentierung.

#### BIG IN JAPAN

Wie kann ein Synthpop-Hit aus den 80er-Jahren zu einem a cappella-Song umarrangiert werden? Was wird für ein solches Arrangement benötigt? (Bass, Drums = Beatboxing,

Füllstimmen, Hauptstimme) Durch Fernsehformate wie „Die große Chance der Chöre“ wird der a cappella-Gesang wieder forciert, auch Bands wie Pentatonix erleben große Beliebtheit. Wir wollten hier diesen a cappella-Boom aufgreifen und den SchülerInnen ein Rezept und eine Möglichkeit des Arrangierens zeigen.

#### BILLIE JEAN

Michael Jackson wurde erst durch Quincy Jones zum „King of Pop“. Mit ihm produzierte er seine erfolgreichsten Alben, auch das Lied ‚Billie Jean‘ war ein Megahit. Die berühmte Basslinie wurde von Michael Jackson selbst geschrieben, programmiert und produziert. Der Groove darunter wurde zuvor mit den Kindern und Jugendlichen (geteilt in zwei Gruppen) eingelernt als Vocalpercussion beziehungsweise Beatboxing. Am Ende des Liedes wurde eine Tanzperformance von Mitgliedern der Vocalgroup im Stil von Michael Jackson, inklusive Moonwalk, aufgeführt.

#### SMOKE & PRINCE OF BEL-AIR

Quincy Jones produzierte das Thema einer berühmten TV Serie mit Will Smith in der Hauptrolle: ‚The Fresh Prince of Bel-Air‘. Dieser Song wurde in einem Mash-up präsentiert, das heißt dass zwei Lieder wie eine Musikcollage ineinander über gehen.

#### WE ARE THE WORLD

Am Ende des Konzerts wurde dem Publikum eine Friedensbotschaft mitgegeben. Wieder handelte es sich um einen Welthit, der von Michael Jackson gemeinsam mit Lionel Richie geschrieben und von Quincy Jones produziert wurde. Zweck dieses Liedes war Geld für die Opfer der Hungersnot in Äthiopien einzunehmen. Quincy Jones war und ist ein sehr wohlthätiger Mensch. Die Kinder und Jugendlichen konnten als Abschluss alle gemeinsam diese Friedensbotschaft singen.

Zusätzlich zu diesen im Big Band Abendkonzert vorkommenden Stücke wurden folgende Beiträge in den Pädagogischen Musikbandbreiten „Musik-produktiv“ aufgeführt:

#### PERCUSSIONGROUP-BEITRAG: CYMGAME

Ein jahrelanger Bestandteil der PSF Konzertprogramme ist der Percussiongroup-Beitrag. Hier werden zum Thema passende Stücke für Percussioninstrumente aufbereitet und in einer Kleingruppe aufgeführt.

Für die Pädagogischen Musikbandbreiten 2016 wurde eine besondere Art produzierter Musik oder besser gesagt produzierender Musik aufgeführt. Das Stück nennt sich ‚Cymgame‘ und wurde mit Fingerzimbeln (daher der Name: vom englischen Cymbal) performt. Fünf Mitglieder der Percussionsection mimten ein „Ballspiel“, ohne wirklich sichtbaren Ball, indem sie sich mit den Zimbeln in den Händen die Bälle beziehungsweise Töne zuspielten. Durch Anregung der Phantasie wurden die Töne sichtbar gemacht. Mimik, Gesten, Schauspiel und tatsächliche Töne aktivierten die Phantasie des Zuhörers und der ZuhörerIn, wodurch die Töne im Kopf „sichtbar“ wurden.

#### SOFIA = ICH HAB MUT

Aufgrund der Bedeutung des Alltagsbezugs für die Kinder und Jugendlichen wird versucht aktuelle Hits in das Programm der Pädagogischen Musikbandbreiten aufzunehmen. 2016 war ‚Sofia‘ von Alvaro Soler ein besonders bekannter Song, der im Radio in Dauerschleife lief. Thema dieses Beitrages war: Schule als Musikproduktionsstätte. ‚Sofia‘ war ein aktueller Hit, der jedoch in spanischer Sprache gesungen wurde und, wie so oft in der Popmusik, kein für Kinder geeignetes Thema behandelte. Zwei Lehrerinnen im Umkreis der PSF Big Band schrieben deshalb für ihre Schulklasse einen deutschen, pädagogisch wertvollen Text und nannten das Lied folglich: ‚Ich hab Mut‘. In den PMB wurden daher Aspekte der Bearbeitung (Text, Inhalt, Botschaft und auch Tonart) erklärt und dann das Lied mit neuem Text vorgestellt. Die Kinder konnten den Text in der Projektion mitlesen und so bei der Wiederholung bereits lautstark mitsingen.

#### FOUR-CHORD-SONG

Moderation begann im „Tun“ á la Echtzeitlieder, das heißt durch sofortiges Mitsingen. Die Dur-Tonleiter wurde mit unterschiedlichem Text versehen und vor- und nachgesungen. Dadurch wurde das Eingebettetsein in der Dur-Tonleiter und deren Akkordfolgen (im mitteleuropäischen Raum) bewusst gemacht. Die rhythmische

Bewusstmachung unseres viertaktigen Verständnisses war ebenso Teil der Ausführungen. Danach wurde alles zusammengesetzt und eine viertaktige Akkordfolge, scheinbar willkürlich, ausgewählt und von der Rhythmusgruppe gespielt. Die Kinder erkannten das vorher beschriebene Muster. Die vielfache Verwendung solcher einfachen „Kompositionsmuster“ wurde anschließend durch das Übereinanderlegen mehrerer Volksschullieder und Popsongs verdeutlicht. Die Begriffe Quodlibet und Four-Chord-Song wurden so für die Kinder greifbar. Je ein Teil des Saales sang gemeinsam mit einer/einem auf der Bühne animierenden SängerIn eines der vorgestellten Lieder. So erfuhren die Kinder durch das gemeinsame „Ersingen“ in ihrer individuellen Körperlichkeit die natürliche Einbettung des Four-Chord-Songs.

### **Die Pädagogischen Musikbandbreiten „Musik-produktiv“ im Ablauf**

Vor dem Konzert wurden die ankommenden und angemeldeten Schulklassen mit ihren Begleitpersonen an der Kasse empfangen und die Unkostenbeiträge kassiert. Die Kinder konnten danach sogleich in den Konzertsaal eintreten und sich einen Platz suchen. Als alle angemeldeten Schulen eingetroffen waren, konnte das Konzert starten. Die MusikerInnen und SängerInnen der PSF Big Band betraten im Dunkeln die Bühne und nahmen Platz. Der Videovorspann begann und die Band wartete gespannt auf ihren ersten Einsatz.



Abbildung 9: QR Code Videoeinspielung (Gappmaier 2017)

Der genaue Konzertaufbau und die Reihenfolge der dargebotenen Stücke sind auf nachfolgendem Regieplan ersichtlich.



<p>4.</p> <p>5:00</p> <p>21:00</p>	<p><b>Four-Chord-Songs</b></p>	<p><b>Moderation (Joe):</b>  Joe ersingt (á la Echtzeitlieder- geht also alles sehr schnell):  <b>Dur-Tonleiter-Bewusstmachung:</b> <i>Lasst uns beginnen, heute zu singen.</i>  <i>Töne erspüren, die uns berühren.</i>  <i>Was wir auch singen, so will es klingen.</i></p> <p><b>Akkordbewusstmachung:</b> mit 3 Gruppen (Vocalgroup singt unterstützend)  Tonleiter singen: Erste Gruppe bleibt auf Quinte stehen, zweit auf der Terz und dritte Gruppe am Grundton.  Ab jetzt erklingt: <b>C</b> – Dur. Dann on cue: Dm-Em-F-G-Am-H<sup>o</sup>-C</p> <p><b>Rhythmus-Bewusstmachung: 4-(Halb-)Taktigkeit:</b>  Beliebige 4-Akkordfolge schafft Klangraum - Basis für Improvisation und Songwriting.  scheinbar beliebige Folge auswählen:  <b>VS – Version: I VI IV V (F-Dur):</b> vertraut machen, darüber Melodien entwickeln:  z.B.: I like the flowers, Shalalalala, Papageienlied  <b>NMS – Version: I V VI IV (Pop):</b> No woman no cry, Nossa, Rising girl</p>	<p>Moderationsmikro:  Joe</p> <p>VOC: Funk 1-6</p>	<p>Tonleiter mit Text  VS-Version: / I - VI / IV - V /  F - Dm - Bb – C  3 Lieder: Papagei - Shalalalala – I like the flowers  NMS-Version: / I / V / VI / IV /  F - C - Dm - Bb  3 Lieder: Nossa – No woman no cry – Rising girl</p>
<p>5.</p> <p>01:00 + 01:00 (Mod.)  1. Str. + 2xRef.  24:00</p>	<p><b>Four Five Seconds</b></p> <p><b>Come Together</b></p> <p>01:00 einspielen</p>	<p><b>Moderation (Rainer):</b>  Kennt ihr diese Musiker? Rihanna, Kanye West und ???  Wer ist der ältere Herr mit der Gitarre?  Kurz Paul McCartney erläutern: 60er Jahre, Beatles, vor 50 Jahren, Musik eurer Großeltern☺, Beatlemania, viele Songs produziert,...  <i>Come Together - Original wird eingespielt (bis nach ersten Refrain).</i></p>	<p>Joe D. Gitarre  VOC: Funk 1-3  <i>Jutta Hauptstimme</i>  <i>Rainer und Marianne Backings</i></p>	<p>Fotos von Rihanna, K. West, vor allem aber Paul McCartney (aus Musikvideo)  Come Together – Beatles Einspielung  Come Together- Orig. - Cover Tom Jones</p>
<p>6.</p> <p>Tempo 102  alles ohne Wh. !  (ev. Sprung T46 auf T61)  dann 2:30  27:00</p>	<p><b>Come Together</b></p>	<p>Nun unsere funkig/rockige Produktion von Tom Jones...  Vergleicht wie sich die Arrangements und Produktionen im Laufe der Zeit ändern!</p>	<p>Gitarrensolo  VOC: Funk 1  Storchi  + Backings</p>	<p>Tom Jones</p>

7.	<b>Percussion Group</b>  32:00 5:00	(ruhiges Intermezzo zwischen 2 lauten Big Band Stücken) <b>Moderation (Heimo)</b>	Moderationsmikro: Heimo	Cymgame
8.	<b>Live And Let Die</b> 03:00 ohne Intrada und ohne W. F komplett auslassen und G ohne Wiederholung 35:00	<b>Moderation (Rainer):</b> (rückgreifend auf COME TOGETHER)  Ein paar Worte über Beatles-Produzent George Martin... G.M war auch bekannt für seine spannenden Arrangements auch mit Streichern, da war er auch für Filmmusik genau der richtige - mit Paul McCartney hat er James Bond Titelmusik gemacht:	VOC: Funk 1 Jutta + Backings	Produzent: George Martin und Paul McCartney 4x fade In
9.	<b>Sofia/Ich hab Mut</b> 4:00 (sollte zu schaffen sein)  39:00	<b>Moderation (Babsi):</b> Schule als Musikproduktionsstätte:  <b>Sofia</b> – Schulversion (nur Rhythmusgruppe): -super aktueller Hit, aber Spanisch können wir nicht. -daher Aspekte der Bearbeitung klären: Text, Inhalt, Botschaft, Tonart -4-Chord-Bezug: Strophe: /:Em G D C :/ + /: C Em D D :/ Refrain: /: C G D Am :/ -ersten Four-Chord -Pattern ein paar Mal spielen (= Intro), dann beginnt Babsi und singt Strophe und Refrain. Danach alles noch einmal alle zusammen singen.	VOC: Funk 1 Babsi	SOFIA - Originalversion + Alvaro Soler 4 Folien mit lesbarem Text
10.	<b>Big In Japan</b>  2:00 + 1:00  42:00	Großer Gong (Töne von dort abnehmen) A cappella Produktion, Beatboxing...  Was braucht man für ein solches Arrangement? Bass, Drums, Füllstimmen,... Hinweis auf <i>Große Chance der Chöre</i> - auch dort viel a cappella Musik; Hinweis: Pentatonix, Flying Pickets, - Naturally 7 mit QJ!	VOC: Funk 1-6	Begriff „A cappella“ einblenden; Bilder von bekannten a cappella Gruppen: Pentatonix, Flying Pickets, Wise Guys, Pitch Perfect: 4x fade In
11.	<b>Beatboxen</b> 03:00  45:00	<b>Moderation (Rainer):</b>  Billie Jean-Groove mit SchülerInnen: 2 Stimmen (dun-psch / z-z-z-z) Zuerst alle, dann 2 SchülerInnen vorne mit Mikro  Dies ist der Rhythmus einer der bekanntesten Jackson-Songs: Berühmte Bassline dazu (von Michael Jackson selber produziert/programmiert)		Billie Jean - Beatboxing

<p><b>12.</b></p> <p>49:00</p>	<p><b>Billie Jean</b></p> <p><i>Salzburg-Version 3:40</i></p> <p><i>1. Str., dann gleich Ref. 2. (lang)</i></p> <p><i>für Band: Sprung T26 - T47, T80 - T105, T122 - T130;</i></p>	<p>Zurück zu QJ:</p> <p>Info QJ und Michael Jackson (meistverkauftes Album aller Zeiten, 3 Alben insgesamt, ...)</p> <p>+ Tanz von 5 Vocalgroup-Sängerinnen</p>	<p>VOC: Funk 1</p> <p>Kata</p> <p>+ Backings</p>	<p>Bilder von Jackson und QJ ...</p>
<p><b>13.</b></p> <p>54:30</p>	<p><b>Smoke/Prince ...</b></p> <p>4:10</p> <p>nur 1.Str./Bridge/Prince/ 8T GitSolo/dann L (ohne Wiederholung)</p> <p>kürzer: mit Ende SMOKE (2:40)</p>	<p><b>Moderation (Rainer):</b></p> <p>QJ produzierte eine ganz bekannte TV Serie mit Will Smith.</p> <p>Wir haben ein Mash-up gemacht, d.h. 2 Songs direkt miteinander verknüpft!</p>	<p>VOC: Funk 1-2</p> <p>Rainer</p> <p>Simon</p>	<p>QJ und Will Smith...</p>
<p><b>14.</b></p> <p>59:00</p>	<p><b>We Are The World</b></p> <p>4:20</p> <p><i>ohne Intro (nur Klavier); nach T29 → T47</i></p> <p><i>alles ohne Wiederholung!</i></p>	<p><b>Moderation (Rainer):</b></p> <p>QJ und Wohltätigkeit! Friedensbotschaft und Spendengeld sammeln für Hungersnot in Äthiopien.</p> <p>Alle Kinder singen den Refrain am Ende mit!</p>		<p>4x fade In: ...for Africa...</p> <p>Einladung zum Abendkonzert: Verabschiedung</p>

Im Anschluss an das Konzert verließen die Schulklassen relativ zügig den Konzertsaal um die Rückreise zur Schule anzutreten. Manche haben dafür extra Busse bestellt, andere waren mit den öffentlichen Verkehrsmitteln unterwegs. Gleichzeitig befanden sich im Foyer bereits die ersten SchülerInnen und LehrerInnen für die anschließende Vorstellung.

#### 4.2.4. Rückblick und Analyse

Generell kamen die Konzerte beim jungen Publikum sehr gut an, was durch Applaus und Jubelrufe gezeigt wurde. Während der ersten Vorstellung wurde sichtbar, dass trotz des genau berechneten Zeitplanes nicht alle Beiträge im anberaumten Zeitraum Platz finden werden würden. Aufgrund der jahrelangen Erfahrung wurden für diesen Fall bereits im Vorfeld Lieder ausgewählt, die im Falle von Zeitnot übersprungen werden können. So wurde ab der ersten Vorstellung ‚Big in Japan‘ ausgelassen, da mit ‚Soul Bossa Nostra‘ bereits ein a cappella Stück im Programm gesungen wurde. Alle weiteren Lieder und musikalischen Beiträge konnten wie geplant aufgeführt werden.

Lüdke (2011, S. 57 – 82) formuliert in seinem Artikel „Konzertleben gestalten“ ein Modell von Gestaltungsparametern in Konzerten, das sowohl zur Entwicklung als auch zur Überprüfung von Konzerttätigkeit eingesetzt werden kann. Im Folgenden werden die Pädagogischen Musikbandbreiten 2016 anhand dieser Parameter analysieren.

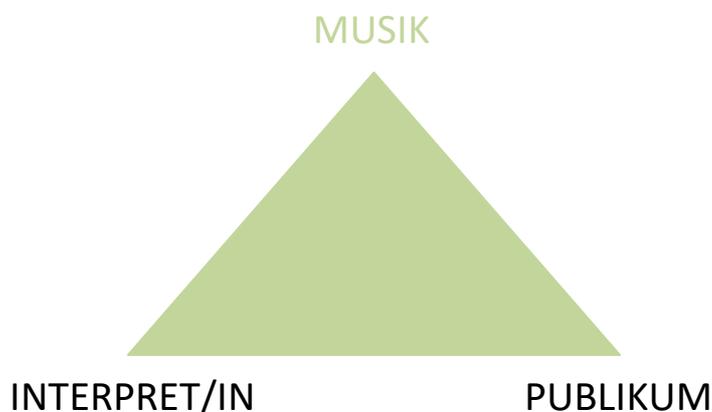


Abbildung 10: Gestaltungsparameter Musik (nach Lüdke 2011, S. 58)

Der erste Gestaltungsparameter umfasst den Bereich der *Musik*. Lüdke (2011, S. 58f) nennt einige Kriterien zur Stückauswahl, wie Qualität, Gehalt, Bedeutung, Finanzierung, Popularität, Schwierigkeitsgrad und Machbarkeit. Weiters können Besonderheiten wie beispielsweise Einmaligkeit, klanglicher Reiz, Jubiläum, inhaltlich thematisches Interesse, Aktualität oder Alleinstellungsmerkmale bei der Programmentscheidung helfen. Im Fall der PMB wurde die Stückauswahl anhand der bereits eingeübten Beiträge des PSF Big Band Konzertes „The Producer“ getroffen. Dies ließ das Repertoire etwas

eingeschränkt wirken, setzte jedoch gleichsam einen Themenschwerpunkt voraus. Da die von Lüdke angeführten Kriterien bereits in der Konzeption der abendlichen Konzerte beachtet wurden, war die (musik-)pädagogische Anbindung für die PMB großteils vorbereitet. Die Stücke wurden, wie im Punkt Programmentwicklung bereits angeführt, aufgrund ihrer besonderen Merkmale ausgewählt und aufbereitet. Allen voran standen die Kriterien der Qualität, des musikalischen Gehalts und der Bedeutung. So wurden alle Stücke von großem Gewicht für die Person Quincy Jones ausgewählt. Außerdem wurden nur besonders ansprechende und gut arrangierte Lieder verwendet. Für Kinderkonzerte spielen auch Aktualität und Popularität eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Viele unsere ausgewählten Songs waren jedoch weit vor ihrer Zeit populär, wie es sehr oft auch in anderen Konzerten der Fall ist. Daher versuchten wir Aktualität über die Musikstile, beispielsweise über Hip-Hop, Persönlichkeiten und Stars der heutigen Zeit, wie Lady Gaga, Rihanna und Kanye West, und Inhalte und Themen, zum Beispiel Friedensbotschaft oder Schule als Produktionsstätte zu schaffen.

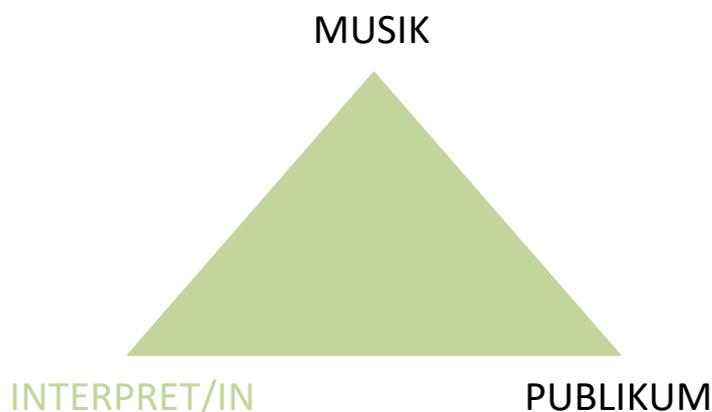


Abbildung 11: Gestaltungsparameter InterpretIn (nach Lüdke 2011, S. 60)

Im zweiten Gestaltungsparameter steht der oder die *InterpretIn* im Mittelpunkt. Lüdke (2011, S. 60) bezeichnet MusikerInnen als „nachsöpfende Interpreten [sic], die der Musik etwas Ureigenes hinzufügen“. Der Gestaltungsspielraum spannt sich jedoch von der Besetzung, über die Rollenverteilung und Instrumentalisierung bis hin zur Kleiderordnung. Die Besetzung wird einerseits durch die Stückauswahl bedingt, andere Faktoren können aber auch Motivations- und Identifikationsgrad sein. Die Kleiderfrage, ob Frack oder Alltagskleidung, ist besonders in Kinderkonzerten relevant. Alltagskleidung

soll die MusikerInnen als nahbar zeigen, wird aber oft als mangelnde Wertschätzung missverstanden. Eine große Rolle spielt die Bühnenpräsenz der InterpretInnen, nicht nur im ausdrucksvollen Spielen mit Körpereinsatz, sondern vor allem bei nicht-spielerischer Tätigkeiten (vgl. Lüdke 2011, S. 61f).

Die PSF Big Band besteht aus etwa 50 MusikerInnen, die je nach Verfügbarkeit die Kinderkonzerte am Vormittag bestreiten. In Vorfeld werden etwaige Engpässe in den (Instrumental-)Sätzen abgeklärt. Die Stückauswahl beschränkt sich meist auf eine typische Big Band Besetzung inklusive Gesang, solistisch sowie mehrstimmig. Gegebenenfalls wird ganz bewusst eine Erweiterung dieser Besetzung angestrebt und ermöglicht. So war zum Beispiel 2013 ein kleines Streichensemble für ein Filmmusikprogramm mit dabei, des Öfteren Querflöten und Klarinetten als Klangerweiterung in Verwendung, aber auch 2015 ein DJ, der Electroswing mit live agierender Big Band ermöglicht hat. Für die PMB 2016 wurden zusätzliche QuerflötistInnen benötigt, die jedoch in den Reihen der SaxophonistInnen zu finden waren. Auch die Kleiderfrage wird in den PMB berücksichtigt. Bei den abendlichen Konzerten wurde in schwarz-weißen Anzügen mit roter Fliege musiziert und in schwarzen edlen Kleidern mit hohen bunten Schuhen als Bühnenoutfit gesungen, bei den PMB jedoch auf diesen einheitlichen schicken Stil verzichtet. Für die PMB gilt meistens das Motto „Alltagsschick“. Wichtige Kostümierungen wurden aber auch bei „Musikproduktiv“ verwendet, wie beispielsweise die von Prince of Bel-Air und Michael Jackson.



Abbildung 12: Konzertfoto „The Producer“ (Matscheko-Altmüller 2016)

Die Mitglieder der PSF Big Band umfassen sowohl professionelle MusikerInnen als auch AmateurlInnen. Die Bühnenpräsenz und das Auftreten einzelner KünstlerInnen unterscheiden sich dadurch beträchtlich. Für Moderationen und Anleitungen werden aus diesem Grund in den meisten Fällen routinierte Personen mit Bühnenerfahrung eingesetzt. Das generelle pädagogische Verständnis der PSF Big Band erlaubt jedoch auch unerfahrene MusikerInnen zu fördern und ihnen die Möglichkeit zu bieten, aus diesen neuen Situationen zu lernen und sich zu entwickeln. Bei den PMB 2016 wurden zum Beispiel junge Studierende für die Mitmachaktion der Four-Chord-Songs eingesetzt. Eine wunderbar pädagogische Ansage des Beitrags ‚Sofia‘ wurde von einer sehr routinierten jungen Lehrerin übernommen, die zudem vielen Kindern im Publikum bekannt war, was bestimmt auch einen Beitrag zum Gelingen dieser Inszenierung leistete.

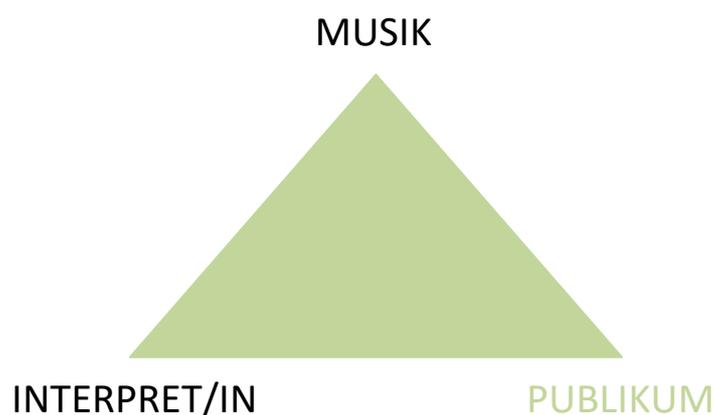


Abbildung 13: Gestaltungsparameter Publikum (nach Lüdke 2011, S. 63)

Das *Publikum* vollendet das Spannungsdreieck der Parameter. Lüdke (2011, S. 63) hebt die Relevanz der Zielgruppenorientiertheit hervor. Vorerfahrungen, entwicklungspsychologische Aspekte, Interesse, Hörgewohnheiten und soziale Voraussetzungen müssen mit eingeplant werden. Die Pädagogischen Musikbandbreiten sollen eine Konzertreihe für ein relativ breites Publikum darstellen. Zu Beginn des vierten Kapitels wird versucht, die Veranstaltungsform PMB zu definieren und erkannt, dass sie sich in der Schnittmenge vieler Definitionen nach Altersgruppen und Inszenierung befindet. Diese Besonderheit ist ein Alleinstellungsmerkmal der Pädagogischen Musikbandbreiten, das jedoch nicht einfach umzusetzen ist. In „Musik-produktiv“ wurde die Moderation, je

nach Altersdurchschnitt der angemeldeten Schulklassen, angepasst und außerdem zwei verschiedene Four-Chord-Songs angeboten, die sowohl die jüngeren Volksschulkinder als auch die älteren SchülerInnen abholen sollten. Viele Mitmachaktionen und Inszenierungen waren jedoch für alle Altersgruppen konzipiert.

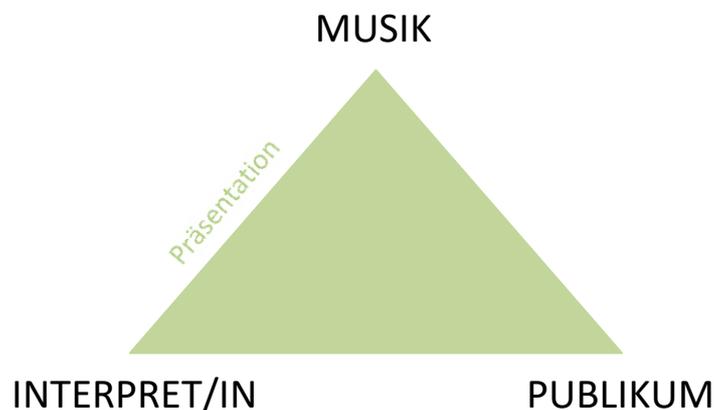


Abbildung 14: Gestaltungsparameter Präsentation (nach Lüdke 2011, S. 64)

Neben des Interpretationsspielraumes der Musik gibt es auch weitere Aspekte der *Präsentation*, wie Beschallung, Licht, Bühnenausstattung, Projektion und andere Präsentationsmittel, die in künstlerischer Form die Konzertatmosphäre bereichern und die Musik unterstreichen sollen (vgl. Lüdke 2011, S. 64f).

Die Pädagogischen Musikbandbreiten profitieren vom Vorhandensein der technischen Ausstattung der Abendkonzerte, welche auch den SchülerInnen die gleiche Konzertatmosphäre bietet. Die musikalische Darbietung wurde auch bei „Musikproduktiv“ multimedial unterstützt. Neben der vollständigen Beschallung und Lichttechnik war beispielsweise gleich zu Beginn eine Videoeinspielung über das Leben und Wirken Quincy Jones zu sehen. Zudem wurde das Konzert mit einer bildbasierten Präsentation auf Leinwand unterstützt, auf der man etwa die KomponistInnen, ArrangeurInnen und SolistInnen namentlich mitlesen konnte, zum aufgeführten Stück passende Fotos aus dem Leben Quincy Jones und anderer Beteiligten zu sehen waren sowie Texte und Noten für die Mitmachaktionen angeführt wurden.



Abbildung 15: Konzertfoto „The Producer“ (Matscheko-Altmüller 2016)

Michael Jackson wurde über sein typisches Auftreten und seine besonderen Bewegungen im Tanz szenisch und tänzerisch dargestellt. Die Öffnung des Bühnenraumes zum Publikum unter anderem im Percussiongroup-Beitrag vollzogen.

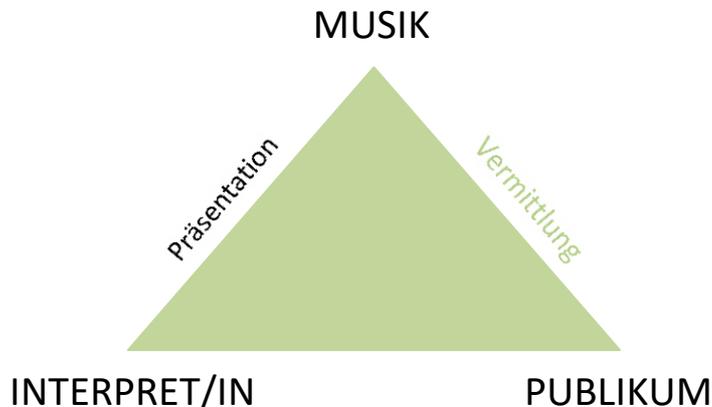


Abbildung 16: Gestaltungsparameter Vermittlung (nach Lüdke 2011, S. 65)

Neben der Präsentation ist die *Vermittlung* der Musik zum Publikum eine wichtige Komponente der Konzertgestaltung. Lüdke schreibt dazu, dass alles, „was einem selber an einer Musik seltsam, merkwürdig, erstaunlich, schwer, besonders oder erschütternd vorgekommen ist [...], kann auch anderen so vorkommen“ und meint damit, dass all diese Dinge es wert sind sie aufzubereiten und zu vermitteln (Lüdke 2011, S. 66). Hilfreich können dabei die Verknüpfung mit Alltagserfahrungen und dem Lebensbezug der ZuseherInnen und musikalische Analogien sein, das Visualisieren musikalischer

Phänomene durch ein Schaubild, graphische Notation oder ähnliches oder gar Bewegung in Form von Tänzen, Dirigat etc.

Viele Beispiele für Vermittlung wurden bereits in den vorhergegangenen Punkten angeführt. Für „Musik-produktiv“ wurde bereits im Vorfeld eine Liste, mit allen musikalischen Inhalten, die zur Vermittlung geeignet waren, erstellt. Die Bildpräsentation unterstützte zudem die Musik durch Fotos von Personen, Notenbeispielen, Texten und vieles mehr. Der Lebensbezug wurde durch aktuelle Hits und KünstlerInnen hergestellt und Bewegung und szenische Darstellungen wurden zur musikalischen Untermauerung eingesetzt.

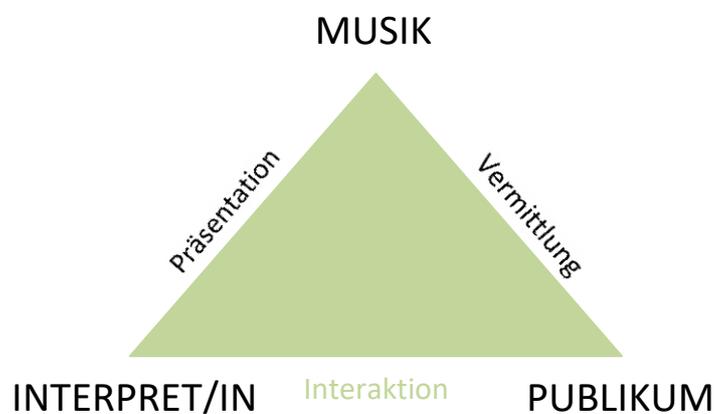


Abbildung 17: Gestaltungsparameter Interaktion (nach Lüdke 2011, S. 68)

In Konzerten für Kinder gehen InterpretInnen und Publikum eine Wechselbeziehung ein und stehen in ständiger *Interaktion*. Die MusikerInnen sollen ein persönliches Verhältnis zum Publikum aufbauen. Möglichkeiten zur Interaktion sind beispielsweise Höraufgaben, Mitmachen durch Bewegungen oder musikalisch durch Klatschen oder Singen (vgl. Lüdke 2011, S. 68f). Bei den Pädagogischen Musikbandbreiten 2016 wurden zahlreiche Interaktionsformen geboten. Viele davon waren gesanglich angelegt, durch Vor- und Nachsingen, miteinander Singen, mehrstimmiges Singen beziehungsweise gleichzeitiges Singen und Hören (siehe Four-Chord-Song). Auch Beatboxing und Mitklatschen war ein wiederkehrendes Thema für das Publikum. Höraufgaben zum aktiven Hören fanden sich zum Beispiel bei den verschiedenen Versionen von ‚Soul Bossa Nova‘ und ‚Soul Bossa Nostra‘, ‚Come together‘ und den einzelnen Teilen von ‚Live and let die‘.

Lüdke (2011, S. 70) meint dazu: Gelingen solche Aktionen, so erfüllt sich darin auch eine Sehnsucht nach Musik als sozialer, also gemeinschaftlicher, verbindender, man könnte auch sagen: geselliger Tätigkeit.“

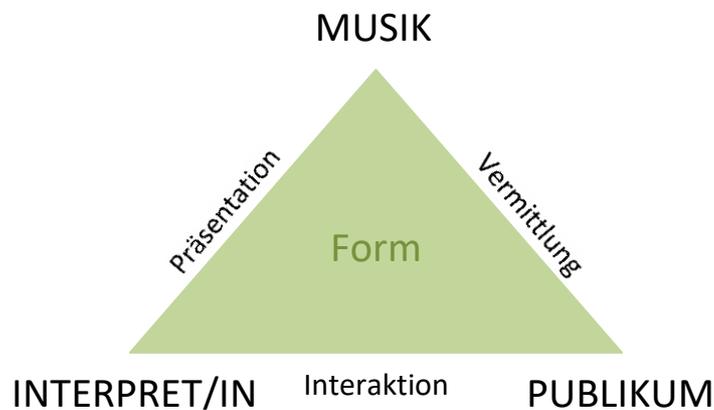


Abbildung 18: Gestaltungsparameter Form und Dramaturgie (nach Lüdke 2011, S. 70)

Konzerte können unterschiedlich *dramaturgisch* geplant werden. Oftmals bedient man sich etwa chronologischen Programmfolgen. Der etwas freiere Zugang kann jedoch neue Hörerfahrungen mit sich bringen und auch weitere Möglichkeiten des musikalischen Einsatzes, zum Beispiel als Pausenzeichen oder das Entstehen eines Stückes aus einzelnen musikalischen Elementen, die beim Einzug gespielt werden, hervorbringen. Neue Anschlüsse und Übergänge zwischen den Liedern können gefunden werden, Moderation kann musikalisch mit dem Intro des Folgestücks untermalt werden, Umbaupausen überbrückt etc. Häufig reichen inhaltlich-thematische Auseinandersetzungen mit dem Konzertthema, um eine Form zu finden (vgl. Lüdke 2011, S. 70ff). „Musik-produktiv“ stellte Quincy Jones ins Zentrum und das Konzert wurde um ihn herum aufgebaut. Der Beginn mit den beiden unterschiedlichen Versionen ‚Soul Bossa Nova‘ und ‚Soul Bossa Nostra‘ spannte sogleich einen Bogen von Quincys anfänglichen Hits zu aktuelleren Arrangements, sozusagen einen zeitlichen und stilistischen Bogen. Wichtig war außerdem der Abwechslungsreichtum zwischen lauten und leisen Stücken, Höraufgaben, Informationen und Wissensvermittlung, Mitmachaktionen, szenischen und tänzerischen Darstellungen, vokalen und instrumentalen Darbietungen. Am Ende wurde gemeinsam das Lied ‚We are the world‘

gesungen, das einen positiven, gemeinschaftlichen Abschluss formte und eine Botschaft mit auf den Weg gab.

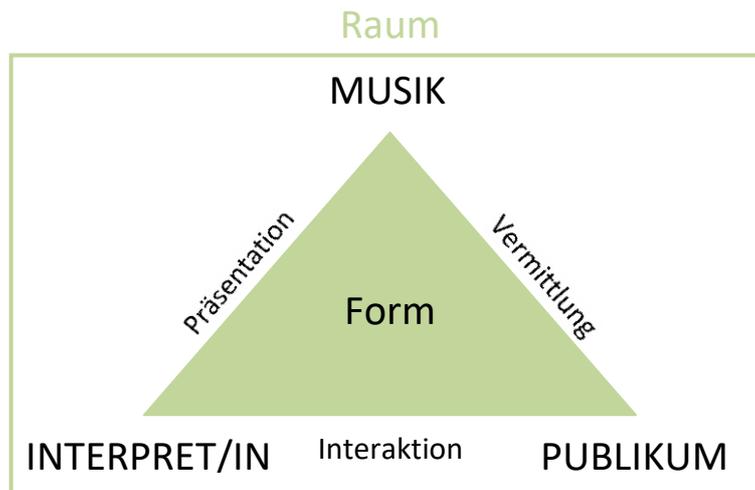


Abbildung 19: Gestaltungsparameter Raum (nach Lüdke 2011, S. 73)

*Konzerträumlichkeiten* können einen festlichen und würdevollen Rahmen für Kinderkonzerte bilden. Meist ist auch die technische oder auch verkehrstechnische Infrastruktur vor Ort gut eingerichtet (vgl. Lüdke 2011, S. 73). Die Pädagogischen Musikbandbreiten finden, wie auch die Abendkonzerte, in der Aula der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz statt. In diesem Veranstaltungsraum befindet sich die große Bühne an der Basis, die Sitzreihen steigen Stufenweise, ähnlich eines Amphitheaters, an. Die Hochschule ist sehr gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen, außerdem stehen Parkplätze zur Verfügung. Technisch kann auf die volle Ausstattung des Abendkonzertes zurückgegriffen werden. All diese Vorteile wurden auch bei den PMB 2016 „Musik-produktiv“ genutzt.

Als weiter Gestaltungsparameter führt Lüdke (2011, S. 75 – 81) Management, Marketing und Organisation, Konzertreihe und Hinführung an.

*Management, Marketing und Organisation* meint alles rund um das Bewerben der Veranstaltung, zum Beispiel durch Titel und Plakat. Die Ausschreibung für die Pädagogischen Musikbandbreiten 2016 wurde, wie die Jahre zuvor, mit derselben Vorlage von Josef Matscheko gemacht (vgl. Abb. 8). Wert wurde dabei vor allem auf die

inhaltliche Aussagekraft gelegt und weniger auf die Aufmachung. Seit 2017 werden auch die Ausschreibungen an die Plakatgrafik angepasst (vgl. Abb. 21).

Die Ausschreibung ging 2016 für „Musik-produktiv“ bereits vor den Sommerferien über eine Mailverteilerliste an verschiedene Schulen. Zu Schulbeginn und vor den ersten Konferenzen wurde sie erneut ausgeschickt und auch über persönliche Kanäle und Bekanntschaften beworben. Durch die jahrelange Aufbauarbeit der PSF Big Band, allen voran durch Josef Matscheko, reicht diese Werbeschiene weitgehend aus. Die Pädagogischen Musikbandbreiten sind meistens ausgebucht, seit einigen Jahren gibt es sogar Vorstellungen an zwei Vormittagen (statt einem) um die Nachfrage zu decken. Die Pädagogischen Musikbandbreiten sind also bereits eine *Konzertreihe* für Kinder. Auch Lüdke (2011, S. 78) schreibt: „Wenn es einmal gelungen ist, ein Publikum zu gewinnen, so liegt darin der Keim für eine langfristige Beziehung.“ Diese Chance wurde bereits zu Beginn im Jahr 2003 erkannt. Seither entwickelten sich die PMB von Konzert zu Konzert weiter und das (Stamm-)Publikum wuchs an. Lüdke (ebd., S. 79) definiert, was neben dem Neuen eines jeden Konzertes das typische einer Konzertreihe ausmacht: der gleiche Ort, die besondere Atmosphäre, Konstanten in der Besetzung sowie Rituale. Diese Elemente finden sich auch in den PMB wieder.

Als letzter Gestaltungsparameter wird die *Hinführung* zum Konzert genannt. In Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen können Kinderkonzerte pädagogisch aufbereitet und vorbereitet werden. MusikerInnen können zum Beispiel ihre Instrumente und ihren Berufsalltag in Schulklassen vorstellen (vgl. Lüdke 2011, S. 80f). Außerdem können Lieder, die im Konzert aufgeführt werden, bereits in der Klasse gesungen werden. Für die Pädagogischen Musikbandbreiten 2016 wurde von Josef Matscheko ein Stundenbild entworfen, das Lehramtstudierende für die Praxis als Einstimmung auf das Konzert verwenden konnten (siehe Anhang). Generell handelt es sich dabei allerdings um die Ausnahme, da es den Rahmen der (persönlichen und zeitlichen) Möglichkeiten sprengen würde.

#### **4.2.5. Wo wurden ästhetische Erlebnisse geschaffen und ästhetische Erfahrung möglich?**

Mit Hilfe der behandelten Literatur hinsichtlich ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten werden die Pädagogischen Musikbandbreiten analysiert und konkrete Beispiele für Erfahrungslernen beziehungsweise ästhetische Erfahrungen genannt.

Konzerte für Kinder und Jugendliche, die aus dem Alltag herausgehoben gestaltet werden, besitzen eine innere Anziehungskraft. Die Kinder betreten bei den PMB nicht nur einen Konzertsaal, sondern einen inszenierten Raum, der auf die folgende Show abgestimmt ist. Alleine durch das Betreten erfahren sie bereits die unterschiedlichsten Eindrücke und werden in die Konzertatmosphäre gezogen. Sie sehen das Bühnenbild, die Bühnenaufstellung, die projizierten Bilder, das Bühnenlicht und wenn das Konzert beginnt wirkt außerdem das Verhalten der MusikerInnen, die Kleidung und Kostümierung, die Bühnenpräsenz und vieles mehr. Wie Große-Jäger (2000) sagte, es wird ein Ereignis geschaffen. Ob es zu einem inneren Ereignis wird, ist jedoch subjektiv gesteuert. Ästhetische Erfahrungen können nur im selbstaktiven Handeln gemacht werden. Wir können es nur unterstützen, beispielsweise in dem wir ästhetische Objekte beziehungsweise Sachverhalte mit ästhetischer Wirkung in den Mittelpunkt der Beschäftigung stellen und altersgerechte Zugänge sowie unterschiedliche Wahrnehmungsformen anbieten.

Die von Brandstätter (2004) angeführten Merkmale ästhetischer Erfahrung Sinnlichkeit, Selbstzweck und Selbstbezüglichkeit sowie Selbst- und Weltbezug finden sich auch in den Pädagogischen Musikbandbreiten wieder. Die PMB bieten in ihrer Konzeption eine äußerst vielfältige sinnliche Wahrnehmung an, über die zu hörende Musik, über die visuellen Eindrücke, über Bilder, Bewegungen, Interaktion etc. Der Selbstzweck und die Selbstbezüglichkeit resultieren aus der Tatsache, dass es keine Lehrstunde ist, sondern ein persönliches Involviertsein des Publikums angestrebt wird. Selbst- und Weltbezug geschieht in der aktiven Wahrnehmung und Wechselwirkung zwischen sich selbst und einem (sozialen) Raum, der mit musikalischen Inhalten verdichtet ist.

Betrachtet man die von Wimmer (2010a) formulierten Gelingensbedingungen der Konzertpädagogik, die auf den Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung von Dietrich et al. (2013) beruhen, so findet man alle vier Begriffe in den Pädagogischen

Musikbandbreiten wieder. Die *Fingerfertigkeiten* stellen das aktive Musizieren und Hören in den Mittelpunkt des Geschehens und auch bei den PMB kommt eben diesem eine hohe Bedeutung zu. Bei „Musik-produktiv“ wurde sehr viel gemeinsam gesungen, beispielsweise beim ‚Four-Chord-Song‘, ‚Sofia‘ beziehungsweise ‚Ich hab Mut‘ und ‚We are the world‘, und gleichzeitig wurden viele Höraufgaben gestellt, zum Beispiel im Vergleich der beiden Versionen ‚Soul Bossa Nova‘ und ‚Soul Bossa Nostra‘ sowie ‚Come together‘, ‚Live and let die‘ etc. Die *Alphabetisierung* behandelt die Lesefähigkeit von Symbolen und Geschichten der Musik. Durch aktives Tun wurde Vieles in den PMB (körperlich) erfahren, wie die Einbettung in unsere vorherrschende Klangwelt (Dur-Tonalität) und die Viertaktigkeit. In „Musik-produktiv“ wurde der Begriff der musikalischen Produktion in vielfältiger Art und Weise aufbereitet und behandelt. Momente der Ergriffenheit im Sinne der *Selbstaufmerksamkeit* werden auch in den Pädagogischen Musikbandbreiten angestrebt. Bei den PMB 2016 waren es vor allem die Bewusstwerdung des gesungenen und klingenden Dreiklangs, das Erkennen des großen (musikalischen) Lebenswerks Quincy Jones und das gemeinschaftliche Singen von ‚We are the world‘, die beim Publikum eine spürbare Ergriffenheit erkennen ließen. Die Dimension der *Sprache* soll das Geschehene einordnen und verankern. Das gemeinsame Reflektieren soll im besten Fall in der Schule weitergeführt werden. Aber auch in den PMB wird sich durch gemeinsames Applaudieren und Reagieren (wie lachen, mitmachen, staunen etc.) bereits verständigt.

Will man die Charakteristika (laut Meyer 2003 und Rolle 1999) von John Deweys Erfahrungslernen in den Pädagogischen Musikbandbreiten wiederfinden, so begründen sich besonders folgende Merkmale:

Die *Kontinuität* der Erfahrungen beziehungsweise das Anknüpfen an bereits gemachte Erfahrungen findet sich zum Beispiel im Bemühen wieder, in den PMB an Alltags- und Lebenserfahrungen der Kinder anzuschließen. Die *Verbindung* zwischen aktiven und passiven Handlungen sowie zwischen subjektiver und intersubjektiver Kommunikation ist auch in den PMB allgegenwärtig, genau wie die *Wechselwirkung* zwischen Selbst und Welt in Interaktion. Die *Verbindung von Denken und Erfahren* findet in der Verknüpfung von aktiven, handelnden Erfahrungen und den dazu theoretisch behandelnden und reflektorischen Erklärungen statt, vergleiche dazu die Einbettung in die Dur-Tonalität und

das Bewusstmachen von Hörgewohnheiten in „Musik-produktiv“. Der Bedeutung der *Handlungsbezogenheit* für ästhetische Erfahrung wird in den Pädagogischen Musikbandbreiten durch alle Formen der Interaktion und Mitmachaktionen mit dem Publikum entsprochen.

#### 4.3. Ausblick auf die Pädagogischen Musikbandbreiten 2017

Das neue Konzertprogramm der PSF Big Band heißt „PSF Social Club ...our love is a Latin Fiesta!“ und stellt lateinamerikanische Musikstile und Rhythmen in den musikalischen Mittelpunkt.



Abbildung 20: Plakat „PSF Social Club ...our love is a Latin Fiesta!“ (E. & M. Gappmaier 2017)

Die Pädagogischen Musikbandbreiten 2017 finden am 24. und 25. Oktober statt und stehen unter dem Titel: „Music Social Club“. Schon im September zeichnet sich eine Rekordauslastung hinsichtlich der BesucherInnenzahlen aus, da bereits über 2200 SchülerInnen zu der Konzertreihe angemeldet sind.

Erste Inhalte können aus der Ausschreibung für die Schulen herausgelesen werden:

# MUSIC SOCIAL CLUB

**Musik-Erleben als gemeinsame  
körperlich rhythmische Erfahrung**

Anhand ausgewählter Musik aus dem aktuellen Big Band Programm „PSF SOCIAL CLUB“ erfahren die SchülerInnen, wie Musik auch körperlich spürbar werden kann und in ihrer praktischen Wirkung gemeinsames Erleben und soziale Zusammengehörigkeit auszudrücken vermag. Musik-Erleben und aktives Musizieren als Erfahrung, die einfach (persönlich) gut tut und das Leben bereichern kann...

● **Musik als Lebenskultur  
am Beispiel der Salsa-Musik von Kuba**

- Impressionen aus dem „Social Club“
- Der „Salsa Schritt“: Tanzen
- lateinamerikanische Rhythmen wie Bossa, Samba und Mambo

● **Vom gelebten Rhythmus  
bis zum „Voodoo“-Zauber**

- Salsa/Son-Clave (2:3 / 3:2): Basis-Rhythmus („Herz“)
- der lateinamerikanischen Musik
- rhythmische Helfer: typische Percussion-Instrumente

● **Vocal - total anders: a cappella**

- Chili Con Carne: Musik, die durch den Magen geht (Körperlichkeit)
- Send My Love: (Body-)Percussion und Gesang

● **Pop und Funk von George Michael  
bis Bruno Mars und sogar Salsa  
aus Österreich!**



*In einem interaktiven Konzerterlebnis wollen wir in den SOCIAL-CLUB eintreten und schaffen so gemeinsam einen kraftvollen musikalischen und ästhetischen Erfahrungsraum.*

- WANN:** Dienstag: **24. Oktober 2017**, 8.30 Uhr / 10.00 Uhr / 11.30 Uhr  
Mittwoch: **25. Oktober 2017**, 8.30 Uhr / 10.00 Uhr / 11.30 Uhr
- WO:** AULA der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz
- DAUER:** Je 1 Stunde
- SCHÜLERPREIS:** € 4,-
- ANMELDUNG** für Schulklassen **bis Montag, 16. Oktober 2017**  
unter **0650 / 6839100** (Rainer Lanzerstorfer)  
bzw. per E-Mail an **rainer.lanzerstorfer@24speed.at**

ANMELDUNG

Bitte, beachten Sie, dass die Anzahl der Plätze begrenzt ist – bitte, möglichst bald anmelden!

Unser Angebot richtet sich an alle Altersgruppen von VS bis Oberstufe. In der ersten Veranstaltung um 8.30 Uhr agieren wir speziell volksschulgerecht.

**EINLADUNG ZU DEN ABENDLICHEN BIG BAND KONZERTEN ( ...freier Eintritt für die PMB-SchülerInnen)**

Das Erleben des abendfüllenden PSF-Big Band-Programms „PSF SOCIAL CLUB“ könnte für die SchülerInnen eine wertvolle Gelegenheit sein, die bei den „Pädagogischen Musik-Bandbreiten“ gemachten Erfahrungen im professionellen Konzerterlebnis weiter zu verarbeiten (...bitte, die SchülerInnen informieren sich bei der Abend-Kassa als PMB-Schüler zu „outen“... die Begleitpersonen erhalten ihre Eintrittskarten zum Vorverkaufspreis).

**PÄDAGOGISCHE MUSIK-BANDBREITEN**

PMBs sind eine Konzert- bzw. Workshop-Reihe des PSF (Pädagogisches Hochschul-Sound-Forum), die sich im Rahmen von Hörerziehungen speziell an SchülerInnen richtet: [www.psf.ph-linz.at](http://www.psf.ph-linz.at)

## 5. Experteninterview

Im Allgemeinen werden mehrere ExpertInneninterviews durchgeführt, deren Inhalte anschließend qualitativ ausgewertet und verglichen werden können. In diesem Fall wird das Interview jedoch zur zusätzlichen Untermauerung der theoretisch behandelten Themen und der zentralen Fragestellung angeführt.

### 5.1. Vorüberlegungen

Um eine/n geeignete/n InterviewpartnerIn ausfindig zu machen, muss gefragt werden, was ExpertInnen ausmachen. Gläser und Laudel (2009, S. 11) beschreiben ExpertInnen als Menschen, die über besonderes Wissen verfügen. Diese müssen jedoch keine WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen oder sonstige Personen in höheren Positionen sein, auch gewöhnliche Menschen können zu ExpertInnen in einem Gebiet werden. Es geht also nicht um die Profession, ExpertInnen können auch Personen sein, die über besonderes Wissen aus ihrem Lebensalltag verfügen.

In diesem Fall wurde als Experte der Gründer des PSF (Pädagogisches Hochschul-Sound-Forum, vor der Hochschulwerdung Pädak Sound Forum) Josef Matscheko ausgewählt, der eine österreichweit einzigartige Musikbereichs-Einrichtung ins Leben gerufen hat und diese seit 1997 betreut. Seit 2003 gibt es zudem die aus dem PSF gewachsenen Pädagogischen Musikbandbreiten, die Josef Matscheko über lange Zeit alleine geplant und konzipiert hat. Außerdem verfasste er 2006 seine Masterthesis für den Universitätslehrgang „Neue Medien in der Musikpädagogik“ zum Thema „Inszenierung von Erfahrungsräumen in der Populärmusikpädagogik. Anhand der Pädagogischen Musikbandbreiten 2006“.

Folgende Vorbereitungen, welche auch Gläser und Laudel (2009, S. 157ff) formulieren, sind für ein gelingendes ExpertInneninterview zu treffen:

Zuallererst muss Kontakt zur Interviewperson aufgenommen sowie ein Termin arrangiert werden. Dabei muss die Person über Ziele der Untersuchung und die genaue Art ihrer Mitwirkung informiert werden. Weiters wird sich über den Raum, die Zeit und die Form des Interviews ausgetauscht. Um etwaigen Informationsverlust vorzubeugen wird eine Tonaufzeichnung empfohlen. Auch diese ist mit dem/der InterviewpartnerIn abzuklären.

In diesem Fall wurde der Termin per Mail ausgemacht, da wir uns bereits lange kennen. Als Ort wurde eine ruhige Terrasse in einem Café an der Donau ausgewählt. Die Lokalität soll möglichst viele Freiheiten bieten und eine entspannte Gesprächsbasis möglich machen. Das Gespräch fand am Dienstag, 29. August 2017, um 10:00 vormittags statt. Die Dauer unseres Treffens betrug etwas mehr als vier Stunden, wobei beinahe dreieinhalb Stunden davon den Fragen gewidmet wurden. Josef Matscheko stimmte einer Tonaufnahme zu, zusätzlich wurden per Hand Stichwörter und wichtige Erkenntnisse mitgeschrieben.

## **5.2. Leitfaden**

„Nur wer weiß, was er herausbekommen möchte, kann auch danach fragen.“ (Gläser & Laudel 2009, S. 63) Mit diesem Zitat weisen die beiden Autoren auf die Wichtigkeit einer Forschungsfrage hin, rund um welche sich die Fragen für das Experteninterview bilden sollen.

Für die vorliegende Arbeit wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

In welcher Weise ermöglichen die Pädagogischen Musikbandbreiten ästhetische Erfahrungen?

Nach der theoretischen Auseinandersetzung zu dieser Frage und deren Unterthemen wird nun versucht im Experteninterview mit Hilfe von entworfenen Leitfragen weitere Antworten zu finden. Die Fragen versuchen alle Teilbereiche der vorliegenden Arbeit zu ergänzen und gehen wie ein Trichter vom großen Ganzen zu speziellen, detaillierten Fragestellungen. Durch das langjährige freundschaftliche Verhältnis zur Interviewperson wurden die Fragen in Du-Form gestellt.

### **Leitfragen:**

1. Wie definierst du ästhetische Erfahrung und Bildung?
2. Wie kann ästhetische Bildung in der Pflichtschule aussehen?
3. Im Besonderen im Bereich Musik, wie können musikalisch-ästhetische Erfahrungen aussehen?
4. In welcher Form wird ästhetische Erfahrung und Bildung in Pflichtschulen tatsächlich erlebt und vermittelt?
5. Was bewirkt ästhetische Bildung für PflichtschülerInnen?

6. Inwiefern widmen sich die Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich dem Thema ästhetische Erfahrung und Bildung im besonderen Augenmerk auf Musik?
7. In welcher Form bieten die Pädagogischen Musikbandbreiten musikalisch-ästhetische Erfahrungen an?
8. Mit welcher Zielsetzung hast du die PMB gegründet? Haben sich diese Ziele im Laufe der Zeit verändert? Wie sehen die Ziele der PMB jetzt aus und was wünschst du dir für die Zukunft?

### **5.3. Auswertung**

Um das Rohmaterial aus dem Interview weiter verarbeiten zu können, wird im ersten Schritt ein Transkript der Tonaufnahme erstellt. Der Text wird in eine gut lesbare Form gebracht und für die Kernfragen weniger wichtige Abschnitte ausgelassen, ohne den Inhalt des Interviews zu verfälschen. Die Transkription wird mehrmals unter unterschiedlichen Gesichtspunkten genau gelesen, um den gesagten Inhalt den verschiedenen Fragestellungen zuordnen zu können.

In der Auswertung wird versucht, jeder Frage des Leitfadens eine Antwort zu formulieren und etwaige Besonderheiten hervorzuheben beziehungsweise mit der behandelten Theorie zu verbinden. Eigene Ergänzungen sind in kursiver Schrift kenntlich gemacht.

#### **1. Wie definierst du ästhetische Erfahrung und Bildung?**

Das Prinzip der ästhetischen Erfahrung besteht darin, dass es ein schwer fasslicher und flüchtiger Begriff ist. „Es geht daher eher um die Schaffung eines Spielraumes, um eine Erfahrung, die raumgebend ist, und innerhalb der es möglich ist, Lernerfahrungen – oder auch durchaus emotionale Empfindungen vielleicht auch sonstige Stimmungen – zu erspüren und zu erleben“. Die ästhetische Erfahrung ist der praktische Vorgang, der wenn es über das Erleben hinaus mit einem bewussten Lernvorgang einhergeht, zur ästhetischen Bildung wird. „Ästhetische Bildung ist für mich nur möglich über die Erfahrung. Und in der Erfahrung steckt auch der Erlebensbegriff drin. Eine Lernerfahrung ist nur schwer denkbar, wenn man dabei nicht auch einen Weg beschreitet, etwas erlebt“. Auch das reine Genießen ist eine ästhetische Erfahrung. Wenn es darüber hinaus mit einer Entwicklung, die einem ein Stück weiter bringt, einhergeht und sich mit einer Erkenntnisgewinnung verbindet, dann wird es zur ästhetischen Bildung. Zielorientierung

und eine bewusste Themenstellung können Strukturmerkmale für ästhetische Bildung sein.

Um das auf die Pädagogischen Musikbandbreiten umzulegen: Es geht nicht nur um die Inhalte und Themen, sondern darum, dass etwas spannend sein soll, anregend und Interesse weckend. Es geht nicht nur um das Prinzip des Schönen oder des vordergründig Schönen, sondern auch um polarisierende Inhalte. Aber jedenfalls etwas, das Interesse weckt. Das schafft einen Raum, der dann als ästhetisch nutzbarer Raum auftritt. (Matscheko 2017)

*Auch in der behandelten Literatur und Theorie wird ästhetische Bildung als Resultat ästhetischer Erfahrungen angesehen, die nur dann möglich ist, wenn die entsprechenden Räume dafür geboten werden (vgl. Meyer 2003; Rolle 1999; Dietrich et al. 2013). Der von Josef Matscheko definierte Erfahrungsbegriff als praktisch, aktiv vonstattengehend und vollzugsorientiert schließt an die Ausführungen John Deweys an (vgl. Dewey 2016).*

## **2. Wie kann ästhetische Bildung in der Pflichtschule aussehen?**

Der eigenen Erfahrung nach eröffneten sich die einzigen Möglichkeiten für ästhetische Erfahrung und Bildung außerhalb der geregelten Unterrichtszeit. Das ist jedoch schwer zu akzeptieren, weil es „eine Bankrotterklärung für die Schule und das System“ wäre. In der Konstruktion „Schule“ sind ästhetische Erfahrungen eher schwerlich möglich. Unterricht verhindert im Normalfall ästhetische Erfahrungen, weil es dort sowas wie ein vorgegebenes Thema, einen Rahmenlehrplan und Unterrichtsinhalte gibt, die abgearbeitet gehören.

Fördernd wäre eine Lehrperson, die raumschaffende Impulse setzt, innerhalb derer die Kreativität der Kinder sprühen kann. Die Lehrperson ist gefordert, das was die SchülerInnen hervorbringen, aufzugreifen, zu bündeln und zu verbinden. Es soll die Möglichkeit gegeben werden, das eigentlich körperlich Empfindsame, in jedem Menschen ganz natürlich Innewohnende, das Spielerische lebendig werden zu lassen. LehrerInnen haben eine Coachfunktion über, die von den Kindern Produziertes so bündeln soll, dass es dann für Kinder erfahrbar wird und eines ins Nächste führt und so Räume eröffnet für Erfahrungen.

„Die Unterrichtszeit ist das, was man Theorie nennen könnte. Der Erfahrungsraum ist das, was man Praxis nennen könnte. Eigentlich brauchen sie einander.“ In einer theoretischen Musikstunde lebt nichts. Wenn aber durch Eigeninitiative und Eigenmotivation von SchülerInnen darüber hinaus aktiv musiziert wird, wird Musik erlebt („Musik des Erlebenwillens“). Unterricht wird dann sinnvoll, wenn er auf eine Praxis gerichtet ist, die dann auch wirklich stattfindet.

Gelingensbedingungen für ästhetische Bildung im Unterricht können demnach sein:

Eine raumgebende und Spielräume eröffnende Komponente, sodass man in einer individuellen Form selbsttätig werden kann. Mehrere Möglichkeiten und Zugänge sollen gegeben sein, innerhalb derer man sich auch finden kann. Es braucht im Unterricht auch fast immer eine Sache, ein Thema, sowie einen Plan beziehungsweise eine Vorbereitung. Das spielerische Selbstverständnis, Spontanität und Flexibilität sind ebenso wichtige Voraussetzungen für ästhetische Bildung. Ein sehr wichtiges Wort ist Interaktion. Lehrpersonen muss es gelingen, spontane Impulse aufzunehmen, ihr Konzept aufzubrechen und diese als Bereicherung aufzufassen. (Matscheko 2017)

*Die Literaturrecherche bestätigt Josef Matschekos Aussage, ästhetische Erfahrung und Bildung brauchen Räume um sich zu vollziehen und Lehrende, die diese Räume schaffen, Lehrende die initiieren, vermitteln und Auseinandersetzungen mit Ästhetischem ermöglichen (vgl. dazu insbesondere Meyer 2003). Die weiteren Ausführungen erinnern sehr an die Elemente musikalisch-ästhetischer Erfahrungen von Seubert (1997). So finden sich die Begriffe Körperlichkeit, die eigene Innenwelt, das „Selbst“ sowie die Kommunikation und Interaktion wieder.*

### **3. Im Besonderen im Bereich Musik, wie können musikalisch-ästhetische Erfahrungen aussehen?**

„Für mich sind musikalisch-ästhetische Erfahrungen ganz klar körperliche Erfahrungen, die auch individuelle Erfahrungen sind, die mit dem persönlichen Erfahrungshorizont in Einklang gebracht werden können und die als Potential beinhalten, das etwas Neues entstehen kann.“ Diese Erfahrungen können vor allem durch Interaktion, Beziehung und Wechselwirkung zwischen sich selbst und der (Um-)Welt entstehen, aus einem Selbst heraus, lustvoll, durch Eigenmotivation und nicht fremdbestimmt. „Ästhetische

Erfahrung ist eine persönliche Erfahrung. Wenn man aber fremdbestimmt ist, kann man keine persönliche Erfahrung machen.“ Weg vom „Objekt des Unterrichts“ hin zum „Subjekt meines Handelns“.

Der Zugang zur Musik sollte aus dem Selbstverständnis hervorgehen, dass jedes Kind und jeder Mensch aus sich heraus lebendig werden kann. Musikalische Erfahrung soll als etwas Durchdringendes erlebt werden, etwas Beglückendes, und aus diesem Grund auch nicht benotet werden.

Es gibt auch rein musikalische Erfahrungen, die nicht ästhetisch sind. Diese gehen beim einen Ohr hinein und beim anderen wieder hinaus. Es wäre aber wünschenswert, dass eine musikalische Erfahrung immer eine ästhetische ist. Ästhetischen Erfahrungen wird ein persönlicher Wert zugeschrieben und hat mit „einem selbst“ zu tun. (Matscheko 2017)

*Auch hier findet man den Rückbezug zu den oben genannten Elementen Seuberts (1997). Die viel thematisierte Eigenheit von Erfahrungen, nämlich, dass diese immer nur von einem selbst gemacht werden können, also persönlich sind, hat in diesen Aussagen einen hohen Stellenwert. Es geht immer um die Ich-Erfahrung, die in Beziehung zur Welt-Erfahrung steht.*

#### **4. In welcher Form wird ästhetische Erfahrung und Bildung in Pflichtschulen tatsächlich erlebt und vermittelt?**

Diese Frage wurde bereits zum Teil beantwortet. Es ist nur schwer möglich, ästhetische Erfahrung und Bildung in der Pflichtschule zu ermöglichen aufgrund des Schulsystems, der geregelten Unterrichtszeiten und strengen Lehrpläne. Trotzdem können einzelne Lehrpersonen es schaffen, dieses System aufzubrechen und etwas Gutes daraus zu machen, auch wenn es nur im eigenen Klassenzimmer ist. Als VolksschullehrerIn kann es möglicherweise etwas einfacher gelingen, zumindest das Zeitkonzept der Fünfzigminuten-Einheiten zu öffnen und daher Zeiträume zu schaffen, die zu Freiräumen für ästhetisches Erleben werden können. (Matscheko 2017)

*An dieser Stelle soll das vielerorts geforderte Raumgeben nochmals hervorgehoben werden. Die von Meyer (2003) beschriebenen Spielräume, Freiräume und Zeiträume, in*

*denen SchülerInnen selbsttätig handelnd Erfahrungen machen können, sind essentiell für ästhetische Erfahrung und Bildung. Auch wenn Erfolg nicht kontrolliert und garantiert werden kann, wäre es ein pädagogischer Fauxpas es nicht einmal zu versuchen.*

## **5. Was bewirkt ästhetische Bildung für PflichtschülerInnen?**

„Für mich bewirkt ästhetische Bildung im Idealfall, dass ein Kind das Gefühl hat, bei sich zu sein.“ Genauer bewirkt es eine ausgeprägte Ich-Erfahrung, ein Sich-Selbst-Bewusstsein, Selbstsicherheit, gutes Selbstwertgefühl, eine lebensbejahende Grundstimmung, eine natürliche Begeisterungsfähigkeit und daher letztlich selbstverständlich intrinsische Motivation. Insgesamt eine bessere Einstellung und einen „wacheren Geist“.

Ästhetische Bildung ist sehr bereichernd, sinnbildend, glücklich machend, wenn es toll gelingt. Vor allem in Beziehung und Interaktion, in Gemeinschaft, im gemeinschaftlichen Erleben.

Das Problem ist, dass man sie nicht oder schlecht messen kann. Deshalb sollte es in der Musik, wie bereits erwähnt, keine Noten geben. Ein Zeichen für ästhetische Erfahrung kann jedoch das aus sich Herausplatzen und Heraussprudeln der Kinder im morgendlichen Sitzkreis sein. (Matscheko 2017)

*Diese von Josef Matscheko formulierten Auswirkungen ästhetischer Bildung sind für jeden Menschen wünschenswert. Sie bekräftigen Meyers Schlussfolgerung zu den positiven Auswirkungen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume und Mahlerts sieben Thesen über den unersetzbaren Wert ästhetischer Bildung (vgl. Meyer 2003; Mahlert 2004).*

*Die schlechte Messbarkeit wird in der Literatur oft beschrieben. Über individuelle Reflexionsprozesse, Ausdrucksqualität, Kommunikationsfertigkeiten und Selbstreflexion kann man jedoch einen Einblick in ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse bekommen.*

## **6. Inwiefern widmen sich die Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich dem Thema ästhetische Erfahrung und Bildung im besonderen Augenmerk auf Musik?**

Hier kann vor allem über die Wirklichkeit der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz gesprochen werden. Dort haben wir uns eine Realität geschaffen mit dem Pädagogischen

Soundforum, wir haben uns den Freiraum etabliert. Das PSF wird auch wertgeschätzt. Trotzdem agieren wir außerhalb des Systems. Wir waren nie Teil des Studienplans und der Ausbildung.

Die neue übergestülpte Hochschulentwicklung könnte (noch) neue Möglichkeiten schaffen, zumindest im Populärmusikbereich eine Verzahnung zu schaffen – aber dort sind wir noch nicht.

Das PSF wird in der Freizeit und durch Eigeninitiative von Lehrpersonen und Studierenden getragen. Trotz der großen Wertschätzung des Hauses und der Unterstützung im Rahmen ihrer Möglichkeiten, hat es nicht den Stellenwert, den es eigentlich haben sollte. Durch allgemeine Systemstrukturen vom Ministerium vorgegeben, wird es immer wieder untergraben beispielsweise durch Kürzungen etc. (Matscheko 2017)

## **7. In welcher Form bieten die Pädagogischen Musikbandbreiten musikalisch-ästhetische Erfahrungen an?**

Die Pädagogischen Musikbandbreiten sind eine Großraumveranstaltung mit zirka 500 geladenen SchülerInnen und Begleitpersonen sowie 50 AkteurInnen. Die ästhetische Erfahrung besteht nicht darin, dass wir ihnen eine ästhetische Erfahrung vorspielen, sondern wir agieren.

Das Pädagogische Prinzip der PMB lautet: „Die Kinder betreten nicht einfach die Aula [Anm.: den Konzertsaal] um eine Show geboten zu bekommen. Der Umstand, dass es unterhält und ein Event ist, ist aber sehr zuträglich, zudem was es sein soll. Es soll ein inszenierter Erfahrungsraum sein. Unser Konzertraum ist also eigens inszeniert. Wir gestalten diesen Raum.“ Die PMB sind demnach eine Inszenierung, die auf Erfahrungslernen abzielt. Das Konzept sieht vor, dass wir SchülerInnen in einen Erfahrungsraum einladen und diesen durch unsere Programmgestaltung verdichten. Durch das Betreten dieses Raumes wird man zum Teil der Inszenierung. „Wir brauchen nicht nur die Kinder mit ihren LehrerInnen als Publikum, dem wir eine Show bieten. Sie werden Teil der Atmosphäre und bilden diese Atmosphäre. Sie sind substanzieller Teil des Ganzen. Wir brauchen sie als Erlebende.“

Die Inszenierung der PMB und des Konzertsaales geschieht durch eine Vollraumgestaltung, multimediale Aufbereitung beispielsweise durch projizierte Bilder

und Videos, eine komplette Beleuchtungsanlage und Tonbeschallung, Öffnung des Bühnenraumes und vieles mehr. Dabei profitieren die PMB von der Theaterpädagogik, sie spannen einen Bogen, die Dramaturgie ist für Kinder ansprechend gestaltet, Tanz und Bewegung sowie weitere Inszenierungsimpulse und jede Möglichkeit der Interaktion werden genutzt.

Diese Interaktion kann unterschiedlich passieren. Wir senden ihnen Impulse, auf die sie reagieren können, passiv oder aktiv. Zum Beispiel kollektives Schnippen auf den Zählzeiten zwei und vier, oder es wird ein Kind stellvertretend für das Publikum auf die Bühne geholt. Wenn möglich wird gar nichts erklärt, sondern gleich aktiv getan, „gelebt und erlebt“. Ein Beispiel hierfür sind die „Echtzeitlieder“, bei denen die Botschaft sogleich gemeinsam ersungen wird. Zudem ist die Anknüpfung an Alltagserfahrungen und die Erfahrungswelt der Kinder sehr wichtig. Wenn sie etwas kennen, so können sie auch gleich mitmachen und interagieren. Wenn wir beim Singen bleiben, so können Kinder bei ihnen bekannten Hits gleich mitsingen. Singen ist eine relativ einfache Form der schnellen Interaktion, aber einen „den Menschen zutiefst durchdringende“.

Die PMB sind in ihrer Grundkonzeption nicht vorbei, wenn die Stunde vorbei ist. Die Abendkonzerte gehören substantiell dazu! Wenn sie uns als Mensch am Vormittag erlebt haben, hat das einen direkten Einfluss auf ihr Konzerterleben am Abend!

Dadurch, dass auch die Big Band Konzerte sehr pädagogisch motiviert sind, drängt sich auch die Nutzbarkeit dieser Inhalte für die Pädagogischen Musikbandbreiten förmlich auf. Trotz des Themenschwerpunktes geht es jedoch nicht um die Erfüllung der Lernziele, auch wenn Wissensvermittlung sehr wohl Platz findet. „Das Eigentliche ist die Lust auf Musik zu wecken!“ Musik soll als bereichernder Teil meines Lebens erfahren werden.

„Musik macht unser Leben schöner – darum kann es nur eine ästhetische Erfahrung sein“. Dies sollte auch für jede normale im Unterricht stattfindende Musikstunde der Fall sein. Selbst wenn die SchülerInnen also nicht alles kognitiv verstehen, was im Konzert geschieht – sie erleben es! Sie lassen sich begeistern! (Matscheko 2017)

*In der Beantwortung dieser Fragestellung finden sich sehr viele Punkte der theoretischen Auseinandersetzung im Kapitel 3.3. wieder. Josef Matscheko beschreibt die Relevanz unterschiedlichster Methoden und didaktischer Aufbereitung in den PMB. Es geht um den Konzertsaal als inszenierten Erfahrungsraum, der durch eine vollständige Licht- und*

*Tontechnik unterstützt durch Visuals in Bildern und Videoeinspielungen, ein multimediales Live-Erlebnis bietet, dem sich das Publikum nur schwerlich entziehen kann. Über oben genanntes wird eine Atmosphäre erzeugt, die Kinder in ihren Bann zieht. Die Moderation und Dramaturgie sowie der überaus hohe Wert der Interaktion werden ebenso beschrieben*

*Josef Matscheko geht d'accord mit Meyer (2003) und Große-Jäger (2000), die dem Musikerleben eine bereichernde Komponente zuschreiben und von Steigerung der Lebensqualität durch ästhetische Erfahrungen mit Musik sprechen.*

**8. Mit welcher Zielsetzung hast du die PMB gegründet? Haben sich diese Ziele im Laufe der Zeit verändert? Wie sehen die Ziele der PMB jetzt aus und was wünschst du dir für die Zukunft?**

Gegründet wurden die Pädagogischen Musikbandbreiten in Kooperation mit einem gemeinsamen Konzertprojekt mit der Freistädter Big Band im Jahr 2003. Zuerst waren die PMB nur intuitiv begründet. Ein musikpädagogisches Thema wurde multimedial aufbereitet und für Schulen inszeniert. Erst im Zuge des Masterstudiums zwischen 2004 und 2006 wurden die Pädagogischen Musikbandbreiten konkretisiert und wissenschaftlich fundiert. Hier wurde klar, dass es eine Form von Erfahrungslernen ist. Es geht um Musik als Erfahrung, das Erlebensfeld der musikalisch-kreativen Bildung.

„Wir versuchen die Pädagogischen Musikbandbreiten so zu gestalten, dass es was betörend Zwingendes hat. Weil sie [Anm.: die Kinder] schon im Erfahrungsraum mit Vollinszenierung sind, sind sie alleine deshalb Teil davon und können sich schwerlich dem entziehen.“

Insgesamt haben sich die PMB sehr gut entwickelt, und sich in der pädagogischen Rechtfertigung gut verankert. Es ist ein Alleinstellungsmerkmal der PSF Big Band, das uns dieser Bildungsauftrag bewusst ist. Auch für die MusikerInnen ist es eine bereichernde Erfahrung, solche Konzerte zu spielen und zu erleben.

Für die Zukunft wäre wünschenswert, dieses Bildungsangebot in Workshops anzubieten, Lehrende multimedial mit Materialien über die Website zu unterstützen, Fortbildungen für Lehrende zu den Themenschwerpunkten der PMB anzubieten, eine bewusstere Interaktion mit den einzelnen Schulen zu forcieren und die Nachbereitung mit

Lehrpersonen. Auch eine Forschungsarbeit zum Thema der Nachhaltigkeit der PMB wäre möglich zur Weiterentwicklung und Optimierung.

Voraussetzung für all das ist jedoch die Verankerung ins System als Teil der Hochschulbildung. Die Musikpädagogik sollte sich in Richtung des ästhetischen Erfahrungslernens bewegen. (Matscheko 2017)

## 6. Erfahrungsberichte von Lehrenden

An dieser Stelle werden einige Erfahrungsberichte von Lehrerinnen und Lehrern angeführt, welche die Pädagogischen Musikbandbreiten 2016 besucht haben beziehungsweise bereits des Öfteren dieses Bildungsangebot mit einer Klasse wahrgenommen haben. Das Besondere an den befragten Lehrpersonen ist auch, dass sie selbst MusikerInnen der PSF Big Band sind oder waren. Die Lehrenden aus unterschiedlichen Schulen und Schulstufen wurden gebeten, schriftlich folgende Fragestellungen zu beantworten:

Was ist das Besondere an den Pädagogischen Musikbandbreiten? Inwiefern unterscheidet sich diese Konzertreihe von anderen musikalischen Angeboten für Schulen? Welche ästhetisch-musikalischen Erfahrungen können Kinder erleben?

Nachstehend wird der Beantwortung dieser Fragen Raum gegeben.

Lehrerin der NMS Hörsching/1. – 3. Klasse:

### **Was ist das Besondere an den Pädagogischen Musikbandbreiten?**

*Gemeinsam mit unseren Schülern und Schülerinnen besuchen wir bereits seit einigen Jahren die PMB. Das Besondere an den PMB ist in erster Linie die Interaktion mit den Kindern. Es ist nicht nur ein Konzert der besonderen Art, sondern es können auch alle SchülerInnen dabei mitwirken. Die Musik wird dadurch „greifbarer“ und jede/r SchülerIn und auch die Lehrpersonen bekommen ein Gefühl, einen Einblick für die präsentierten Musikart (Jazz, Latin, Musical,...).*

*An den SchülerInnengesprächen nach den PMB merkt man, dass ihnen der aktuelle Song aus den Charts am besten gefällt. Das Besondere daran ist wiederum, dass sie auch hier mitwirken können. Sei es eine Choreographie, ein neuer Text oder „einfach nur“ mitzusingen.*

*Für mich als mitwirkende Lehrperson ist es sehr spannend die Schüler und Schülerinnen auf die PMB vorzubereiten und danach mit ihnen darüber zu sprechen. Nahezu alle SchülerInnen, beginnend bei der ersten Klasse bis hin zur vierten Klasse, erleben die PMB immer als ein Highlight des Schuljahres. Selbst wenn Musik präsentiert wird, die sie normalerweise nicht hören, schaffen wir es durch die PMB ihnen zumindest einen Einblick zu geben und zu vermitteln, dass auch moderne InterpretInnen sich dieser Musik bedienen (dies lässt sie oft am meisten staunen).*

**Inwiefern unterscheidet sich diese Konzertreihe von anderen musikalischen Angeboten?**

*Der Unterschied zu anderen musikalischen Angeboten findet sich in der Aufbereitung. Man merkt klar, dass diese Konzertreihe von PädagogInnen für SchülerInnen gestaltet wird. Die Interaktion, das Mitwirken der SchülerInnen und der spielerisch vermittelte Input sind Punkte, die sich von anderen Angeboten unterscheiden. Es ist nicht nur ein Zusehen oder Zuhören eines Konzertes sondern ein gemeinsames Tun.*

**Welche ästhetisch-musikalischen Erfahrungen können Kinder erleben?**

*Das Angebot an ästhetisch-musikalischen Erfahrungen ist enorm. Im Unterricht können wir diese Erfahrungen, die sie bei den PMB sammeln, nie ersetzen.*

*Durch das gemeinsame Singen, Tanzen, Klatschen, den rhythmischen Einlagen und vielem mehr sammeln unsere SchülerInnen einzigartige Erfahrungen. Es entsteht eine besondere Energie, wenn der ganze Saal voll Kinder zum gleichen Lied eine Choreographie tanzt. Hier geht es nicht darum, woher man ist oder ob man alles genau versteht, es kommt vielmehr auf das gemeinsame Tun an, um das was uns in der Musik verbindet. Genau das, traue ich mich zu behaupten, spüren in diesem Moment auch unsere SchülerInnen und empfinden es als schönes Erlebnis und eine besondere Erfahrung. Das Konzertgeschehen an sich, bei dem man MusikerInnen live bei der Arbeit beobachten kann, ist eine weitere Erfahrung, die wir im Unterricht nicht bieten können. Für viele SchülerInnen ist dies meist das erste Konzert dieser Art, das sie besuchen.*

Lehrerin VS Eidenberg/4. Klasse:

**Was ist das Besondere an den Pädagogischen Musikbandbreiten? Inwiefern unterscheidet sich diese Konzertreihe von anderen musikalischen Angeboten für Schulen? Welche ästhetisch-musikalischen Erfahrungen können Kinder erleben?**

Wir waren nun schon einige Jahre in Folge bei den pädagogischen Musikbandbreiten und jedes Mal wieder waren alle hellauf begeistert! Ausgewählte Musikstücke aus aktuellen Big Band-Programmen werden für SchülerInnen im großen Konzertsaal zum oftmals ersten großen Live-Event. Ein Erlebnis, das für Kinder an sich schon irrsinnig beeindruckend ist.

Bei den Pädagogischen Musikbandbreiten sind jedoch nicht nur professionelle MusikerInnen am Werk, sondern tatsächlich (angehende) Lehrkräfte – und das merkt man! Bei den PMB werden immer wieder neue Schwerpunkte aufgegriffen, die sich gezielt an Kinder richten, um ihnen Musik als Erfahrungsraum spürbar werden zu lassen. Kreative Möglichkeiten musikalischen Gestaltens werden in interaktiven Erarbeitungsprozessen den SchülerInnen kindgerecht vermittelt und in einem pädagogisch wertvoll inszenierten Erfahrungsraum direkt erlebbar. Die Kinder erfahren nicht nur, wie Musik oftmals sehr emotional wirken und berühren kann, sie dürfen auch selbst mitmusizieren, mitsingen und mittanzen. Gleichzeitig bekommen sie einen aufschlussreichen Blick hinter die Kulissen, lernen die MusikerInnen auch persönlich kennen und fühlen sich als Teil einer großen Gemeinschaft. Es gibt wohl kein besseres musikalisches Angebot, um den Kindern die Erfahrung des Musik-Erlebens und gemeinsamen Musizierens derart intensiv zu ermöglichen. Eine große Bereicherung für meinen Musikunterricht, von der ich noch Wochen später profitieren konnte.

---

Lehrerin Europaschule Linz/Gelbe Klasse (jahrgangsgemischte Klasse, Grundstufe 1):

**Was ist das Besondere an den Pädagogischen Musikbandbreiten?**

Viele von meinen Kindern, mehr als die Hälfte mit Migrationshintergrund, erlebten noch nie oder/und werden ein Konzert in dieser Art und Weise und mit der Professionalität, wie es die PMB sind, nicht so schnell wieder erfahren.

Natürlich war es, speziell für meine Klasse, auch etwas Besonderes, weil sie ihre Lehrerin in einer anderen Rolle, nämlich auf der Bühne sahen – ich fühlte mich nach dem Konzert als kleiner „Star“ in der Schule, weil ich begeistert darauf angesprochen wurde und mir viele Kinder neugierig und interessiert Fragen rund um das Konzert stellten. Die SchülerInnen aus meiner Klasse waren vor allem vom ganzen „Setting“ erstaunt und fasziniert:

- von den vielen verschiedenen Instrumenten, die auf der Bühne zum Einsatz kamen („Wie heißt das große, goldene Instrument?“ – „Ist Schlagzeug spielen schwer?“ – „Wofür ist die durchsichtige Wand hinter dir?“),
- von der aufwändigen Bühnentechnik, wie den vielen Mikrofonen, den langen Kabeln am Boden, den unterschiedlichen Scheinwerfern („Die bunten Lichter waren so cool!“),
- aber auch den vielen Musikern und MusikerInnen auf der Bühne und dem funktionierenden Zusammenspiel („Wie geht das, dass jeder weiß, wann er spielen muss?“).

### **Inwiefern unterscheidet sich diese Konzertsreihe von anderen musikalischen Angeboten für Schulen?**

An unserer Schule gibt es eher wenig musikalische Aktivitäten, außer den musikbezogenen Freigegegenständen (Gitarre, Flöte und Tanz), die jedoch leider nur für GanztagesgeschülerInnen angeboten werden.

Das Interessante für die Kinder im Vergleich zu anderen musikalischen Angeboten ist, dass sie viele ausgewählte Musikstücke live und aktiv auf einer Bühne erleben und eben auch zusehen können, wie MusikerInnen gemeinsam musizieren. Oft erleben Kinder, beispielsweise bei Musicals, nur die Darsteller und ein tolles Bühnenbild ohne die MusikerInnen zu sehen, weil sie meist versteckt sitzen oder sie hören die dazugehörigen Musikbeispiele vom Computer.

Auch das spezielle Programm, eine gute Mischung aus bekannten und unbekanntem Musikstücken sowie Musikbeispielen von früher und heute, macht das Konzert zu einem abwechslungsreichen, kurzweiligen Erlebnis für die Kinder.

Vor allem aber die aktive, geforderte Mitarbeit der SchülerInnen während des Konzerts ist besonders. Egal ob mittanzen, mitklatschen, mitsingen – mitmachen und sich bewegen dürfen ist eine besondere Abwechslung zum Schulalltag.

### **Welche ästhetisch-musikalischen Erfahrungen können Kinder erleben?**

Der akustisch-musikalische Erfahrungshorizont der Kinder erweitert sich mit einem Konzertbesuch der PMB:

- bekannte und unbekannte Musikstücke sowie Musikbeispiele werden live auf einer Bühne und nicht als Tonbeispiel erlebt.
- durch Anknüpfungspunkte aus dem Erfahrungs- und Interessenbereich der Kinder (bekannte Lieder aus dem Schulalltag, bekannte Melodien aus dem Radio oder Fernsehen,...) wird neues Wissen (Hintergrundinformationen über Komponisten, Arrangeure, besonderen Musikern,...) angeeignet.
- Impulse und Anregungen, sowie verschiedene Klangexperimente mit ihrer eigenen Stimme (Melodien mit – und nachzusingen, zu summen, „mouth-percussion“,...) werden gegeben.
- Rhythmen werden imitiert oder/und übernommen (z.B.: lateinamerikanische Rhythmus-Patterns durch Bodypercussion spüren) und somit der eigene Körper als Instrument wahrgenommen.
- durch angeleitete Höraufgaben (z.B.: vorgespielte Figur im Musikstück wiedererkennen) wird bewusstes Hinhören gefördert und zwischen den verschiedenen akustischen Eindrücken unterschieden (z.B.: Dur/Moll).
- verschiedene MusikerInnen und deren Instrumente sowie die Funktion eines Dirigenten werden erfahren.

---

Lehrer NMMS Leonding/1. – 4. Klassen:

### **Was ist das Besondere an den Pädagogischen Musikbandbreiten?**

Das Besondere an den PMB ist, dass die SchülerInnen nicht nur frontal berieselt werden, sondern auch zum Mitmachen aufgefordert sind. Sie sind von Anfang bis Ende Teil der Veranstaltung und nicht nur als ZuhörerInnen eingeteilt.

### **Inwiefern unterscheidet sich diese Konzertreihe von anderen musikalischen Angeboten für Schulen?**

Bei anderen musikalischen Angeboten für Schulen ist es oft so, dass die SchülerInnen eine fertige Aufführung sehen, ohne das Geschehen direkt beeinflussen zu können. Oft sind es Musicals, Operetten, oder andere musikalische Werke, die vorgeführt

werden. Ich persönlich mach dann in meinem Unterricht zu dem Werk eine Einführung, singe eventuell daraus noch Lieder und mache im Anschluss an die Aufführung mit den Kindern noch ein Gespräch über die Darbietung. Bei den PMB ist es so, dass die Kinder beim Zurückfahren noch weitersingen oder auch frischgelernte rhythmische Elemente noch im Bus wiedergeben. Die PMB selbst könnte man im Vergleich zu anderen musikalischen Angeboten für Schulen als äußerst gehaltvolle Musikstunde bezeichnen, die einerseits didaktisch aufbereitet ist und vor allem auch durch die Einbindung der SchülerInnen und live gespielte Hörbeispiele die Kinder enorm in ihren Bann zieht.

### **Welche ästhetisch-musikalischen Erfahrungen können Kinder erleben?**

Auch wenn sich das Kernthema nicht immer direkt auf den Musikgeschmack der Kinder (Ö3, Helene Fischer, Gabalier, Rock,...) bezieht, schaffen es die PMB die SchülerInnen auch auf andere Musikrichtungen aufmerksam zu machen. Im Anschluss an die PMB kommen oft Erkenntnisse, dass z. B. die Musik aus den 20iger Jahren sowie Swing, Jazz, uvm. die Musik von heute durchaus beeinflussen. Viele SchülerInnen erfragen nach den PMB welche InterpretInnen sich mit dieser vergangenen Musik beschäftigen, um diese dann im Internet zu suchen und sich mit deren Musik auseinanderzusetzen. Das bestätigt mich als Musiklehrer in meiner Arbeit, den musikalischen Horizont der Kinder in möglichst viele Richtungen zu erweitern.

---

Lehrerin NMS 5 Linz/1. OS (Offene Sprachklasse):

*Liebes PMB-Team,*

*ich möchte mich im Namen meiner SchülerInnen für euer tolles Konzert bedanken und möchte euch ein kurzes Feedback geben. Es war für uns alle ein unglaubliches Erlebnis. Gerade für unsere Kinder sind solche Ereignisse wie die PMB wichtig, da sie zum Teil erstmals ein Konzert erleben. Ausnahmslos alle meiner 20 „Mäuse“ sind nicht in Österreich geboren. Das bedeutet, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache ist. Viele von ihnen sind ohne Familie hier und werden durch karitative Organisationen betreut.*

*Es ist die Aufgabe unserer Schule, sie durch Betreuung in sogenannten Offenen Sprachklassen behutsam in die Gesellschaft aufzunehmen. Durch die Einladung zu eurem Konzert habt ihr uns dabei unterstützt. Die Kinder wurden, obwohl sie die meisten Lieder aufgrund eines anderen Kulturkreises nicht kannten, durch Mitmachaktionen*

*eingebunden. Sie waren Teil eures Konzerts. Natürlich haben wir sie (danke auch an eure Unterlagen zur Vorbereitung) auf das Konzert eingestimmt und den Ablauf sowie die Instrumente einer Big Band durchbesprochen. Es überraschte mich die hohe Professionalität der Durchführung und die Kombination aus PädagogInnen und StudentInnen. Oft werden wir von Theater- oder Musikgruppen in unserem Turnsaal besucht und so kam doch bei euch eine richtige Konzertatmosphäre auf.*

*Ihr habt es geschafft, euer Thema auf unterschiedlichste Art und Weise zu behandeln, alle Sinne anzusprechen. Obwohl unsere SchülerInnen am Anfang verunsichert waren sich zu bewegen, färbte die Bühnenenergie auf sie ab und sie tauchten in das Konzerterlebnis ein. Durch aktives Tun wurden sie Teil des Ganzen und erlebten einen sozialen Gruppenprozess. Ich denke, dass ihnen das bewusste Wahrnehmen einen neuen Zugang zu Musik verschaffte.*

*Ich freue mich schon auf nächstes Jahr und wünsch euch weiterhin alles Gute!*

## 7. Resümee

In der vorliegenden Arbeit wurde mit Hilfe von hermeneutischer Literaturanalyse und einer Projektbeschreibung die Bedeutsamkeit ästhetischer Erfahrungen für Kinder und Jugendliche untersucht.

Für das Themengebiet relevante bestehende Literatur ist bearbeitet, reflektiert und in Zusammenhang gebracht worden. In der theoretischen Auseinandersetzung mit Ästhetik wurde ersichtlich, wie weitreichend dieses Thema ist und wie herausfordernd es ist, eine „griffige“ Definition zu finden. Trotz dieser Problematik wird die Wichtigkeit von ästhetischen Erfahrungen und ästhetischer Bildung für Kinder stets hervorgehoben. In der Diskussion über mögliche Voraussetzungen für ästhetisches Erleben wird besonders auf die raumgebende Komponente hingewiesen. Zudem sind die Vielsinnlichkeit und die Handlungsorientiertheit von großem Gewicht. All diese Aspekte finden sich auch in der Methodik und Didaktik von Konzerten für Kinder und Jugendliche. Schon alleine deshalb wird der Nutzen dieser Kinderkonzerte für ästhetisches Erleben und Erfahren ersichtlich.

An dieser Stelle wird die im Vorfeld der Arbeit definierte Forschungsfrage nochmals angeführt und zusammenfassend beantwortet: In welcher Weise ermöglichen die Pädagogischen Musikbandbreiten ästhetische Erfahrungen?

Um diese Frage zu beantworten, wurden zunächst der Bereich der Ästhetik und die Besonderheit ästhetischer Erfahrungen gegenüber herkömmlichen Erfahrungen beleuchtet. Die dabei bestimmten Kriterien, wie Selbstzweck beziehungsweise persönliches Interesse und individuelle Wertigkeit, bewusstes sinnliches Wahrnehmen, Interaktion und Dialog, Handlungsorientiertheit, Körperlichkeit, die Kontinuität von Erfahrungen und noch viele mehr, finden sich bei näherer Betrachtung auch im Format der Pädagogischen Musikbandbreiten wieder. Die PMB ermöglichen also unter anderem durch ihren hohen interaktiven Charakter, die einladende Konzertatmosphäre und Räumlichkeit, die multimediale und viele Sinne ansprechende Aufbereitung und den Lebens- und Alltagsbezug der Zielgruppe ästhetische Erfahrungen.

Das Experteninterview mit Josef Matscheko sowie die Erfahrungsberichte verschiedener Lehrpersonen bekräftigen diese Schlussfolgerung. Besonders häufig wird das Mitwirken der Kinder am Konzertgeschehen betont, sowie das gemeinsame Musizieren.

Das Verbindende in der Musik ist eine besondere Erfahrung für Kinder und Jugendliche. Die Pädagogischen Musikbandbreiten werden als Bereicherung zum schulischen Musikunterricht angesehen, der eine solche Konzertatmosphäre und Bühnenenergie niemals bieten könnte. Das aktive gemeinsame Musizieren macht den „Gegenstand Musik“ greifbarer. Kinder sehen, hören und gestalten die Pädagogischen Musikbandbreiten. Besonders erfreulich sind die Rückmeldungen betreffend der Nachwirkungen der Konzerte, welche das persönliche Interesse und das Involviertsein der Kinder betonen. Über diesen Selbstbezug wird ästhetisches Erfahren sichtbar.

Dartsch (2011, S. 50) schreibt, wenn es gelingt, ästhetische Erlebnisse in Kinderkonzerten zu schaffen, können sich „neue Empfindungsqualitäten, Interessen und unterschiedliche Musikalisierungsprozesse entwickeln“. Diese Auswirkungen sind besonders in den Rückmeldungen der Lehrpersonen ersichtlich und sehr erfreulich.

Die Pädagogischen Musikbandbreiten sind ein wertvoller Beitrag, Kindern (Musik-)Kultur zu vermitteln, sie daran teilhaben zu lassen und ihnen dabei noch die Möglichkeit individueller ästhetischer Erlebnisse zu bieten.

## Literaturverzeichnis

**Ästhetik.** In Meyers Großes Taschenlexikon (2006). (10. Aufl.). Bd. 2. S. 406. Mannheim: Meyers Lexikonverlag.

**Bauer, P.** (2002). Konzerte im Alltag der allgemein bildenden Schule. Schülerinnen und Schüler besuchen Konzerte. In B. Stiller, C. Wimmer & E. Schneider (Hrsg.), Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder. Entwickeln, gestalten, erleben. Regensburg: ConBrio, S. 221 – 224.

**Brandstätter, U.** (2004). Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. In R. Kraemer (Hrsg.), Band 60: Forum Musikpädagogik. Augsburg: Wißner-Verlag.

**Brandstätter, U.** (2008). Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln: Böhlau Verlag.

**Bubmann, P.** (2008). Die Klänge des Himmels. Über das Singen. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Band 2: Ästhetik und Bildung. Bielefeld: transcript, S. 59 – 72.

**Dartsch, M.** (2009). Rhyth mus(s) sein. Zur Konzeption eines Kinderkonzertes des Studiengangs Elementare Musikpädagogik zum Thema „Rhythmus“. In C. Rolle & H. Schneider (Hrsg.), Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen. Band 6: Netzwerk Musik Saar. Regensburg: ConBrio, S. 105 – 108.

**Dartsch, M.** (2011). Überlegungen zur Legitimation und Qualität von Konzerten für Kinder. In E. Schneider, B. Stiller & C. Wimmer (Hrsg.), HÖRRÄUME öffnen – SPIELRÄUME gestalten. Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio, S. 49 – 56.

**Dewey, J.** (2011). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik.. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

**Dewey, J.** (2016). Kunst als Erfahrung. (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

**Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V.** (2013). Einführung in die Ästhetische Bildung. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

- Dummert, R.** (2002). Mit dem Körper hören. Die Bedeutung der Bewegung für die Musikvermittlung. In B. Stiller, C. Wimmer & E. Schneider (Hrsg.), Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder. Entwickeln, gestalten, erleben. Regensburg: ConBrio, S. 133 – 142.
- Eberwein, A.** (1998). Konzertpädagogik. Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche. Band 6: Hildesheimer Universitätschriften, Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Gläser, J. & Laudel, G.** (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Große-Jäger, H.** (2000). Konzerte für Kinder: Hermann Große-Jäger zum kulturellen Auftrag zwischen Event und Lehrstunde. Vortrag auf dem ersten Stuttgarter Musikfest für Kinder und Jugendliche. In Musik & Bildung. Heft 2/2000, S. 49 – 57.
- Gruhn, W.** (1986). Die Vermittlung von Musik in Kinder- und Jugendkonzerten. Grundlagen, Erfahrungen und Konzepte in kulturanthropologischer und bildungspolitischer Sicht. Österreichische Musikzeitschrift. Heft 7-8/1986, S. 345 – 369.
- Gruhn, W.** (1992). Wahrnehmen und Verstehen. Kognitive Grundlagen der Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen. Entwurf zu einem Forschungsprogramm. In H.J. Kaiser (Hrsg.), Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Band 13: Musikpädagogische Forschung, Essen: Die Blaue Eule, S. 44 – 51.
- Jank, W.** (2001). Übung im Wechsel ästhetischer Perspektiven. In O. Nimczik (Hrsg.), Musik – Vermittlung – Leben. Festschrift Ernst Klaus Schneider. Band 3: Detmolder Hochschulschriften. Essen: Die Blaue Eule, S. 121 – 129.
- Kaiser, H.J.** (2008). Musikerziehung/Musikpädagogik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), Kompendium der Musikpädagogik. (4. Aufl.). Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 9 – 41.
- Kern, S.** (2003). Dem Ästhetischen auf der Spur... Ästhetische Erziehung als Unterrichtsprinzip. Üben & Musizieren, Heft 4/2003, S. 8 – 14.
- Klepacki, L. & Zirfas, J.** (2009). Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Band 3: Ästhetik und Bildung. Bielefeld: transcript, S. 111 – 142.

- Lüdke, M.** (2011). Konzertleben gestalten. Zwischen Kunst, Handwerk und Vermittlung. In E. Schneider, B. Stiller & C. Wimmer (Hrsg.), *HÖRRÄUME öffnen – SPIELRÄUME gestalten. Konzerte für Kinder*. Regensburg: ConBrio, S. 57 – 82.
- Mahlert, U.** (2004). Über ästhetische Bildung und ihre Funktionen. Krause-Pichler, A. (Hrsg.) Regensburg: ConBrio.
- Meyer, C.** (2003). Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Berlin: WiKu-Verlag.
- Mikos, L.** (2001). Cultural studies, Medienanalyse und Rezeptionsästhetik. In U. Göttlich, L. Mikos & R. Winter (Hrsg.), *Die Werkzeugkiste der cultural Studies. Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 323 – 342.
- Mollenhauer, K.** (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim: Juventa.
- Reitinger, R.** (2011). Mit dem Körper hören. Aspekte der Bewegung in der Musikvermittlung. In E. Schneider, B. Stiller & C. Wimmer (Hrsg.), *HÖRRÄUME öffnen – SPIELRÄUME gestalten. Konzerte für Kinder*. Regensburg: ConBrio, S. 159 – 166.
- Ribke, J.** (2004). Empfinden und Entwerfen. Überlegungen zur gestalterischen Arbeit mit Klang und Bewegung. In J. Ribke & M. Dartsch (Hrsg.), *Gestaltungsprozesse erfahren, lernen, lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik*. Regensburg: ConBrio, S. 55 – 62.
- Richter, C.** (1976). Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt: Diesterweg.
- Richter, C.** (1997). Von der Einheit der Musikpädagogik. Gedanken zum Zusammenhang von allgemeiner Musikerziehung und Instrumentalunterricht. In U. Mahlert (Hrsg.), *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumental Didaktik*. Mainz: Schott, S. 9 – 28.
- Richter, C.** (2014). Genießen – Erleben – Erkennen – Verstehen. Grundfragen und Grundlagen der Musikvermittlung für erwachsene Laien. C. Richter (Hrsg.), *Diskussion Musikpädagogik Sonderheft 5*. Hamburg: Hildgard-Junker-Verlag
- Riethmüller, C.** (2012). Der Pädagogie als Künstler. John Deweys pragmatistische Ästhetik und ihre pädagogischen Potenziale. Hamburg: Diplomica.
- Rolle, C.** (1999). Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Gustav Bosse GmbH & Co.KG.

- Rora, C.** (2001). Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel. In R. Kraemer (Hrsg.), Band 46: Forum Musikpädagogik. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Rüdiger, W.** (2001). Gedanken und Thesen zur Konzertpädagogik. Üben & Musizieren, Heft 5/2001, S. 6 – 13.
- Rumpf, H.** (2008). Die andere Aufmerksamkeit. Über ästhetische Erziehung im Zeitalter der Weltbewältigung. In F. Grimmer & W. Lessing (Hrsg.), Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik. Mainz: Schott, S. 11 – 24.
- Schäfer, G. E.** (2016). Ästhetisches Denken und ästhetische Bildung. Über die Ordnung der Wirklichkeit mit sinnlichen Mitteln. Unsere Kinder, Heft 2/2016, S. 4 – 7.
- Schmidt-Banse, H.C.** (2001). Stillsitzen und anbeten und nichts verstehen... Neue Musikzeitung, Februar/2001, S. 51.
- Schneider, E. K.** (2002). Vermittlung und Präsentation in Konzerten für Kinder. In B. Stiller, C. Wimmer & E. Schneider (Hrsg.), Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder. Entwickeln, gestalten, erleben. Regensburg: ConBrio, S. 51 – 65.
- Schneider, E. K.** (2011). Wege und Formen der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder. In E. Schneider, B. Stiller & C. Wimmer (Hrsg.), HÖRRÄUME öffnen – SPIELRÄUME gestalten. Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio, S. 35 – 49.
- Schneider, E. K.** (2011). Das Visuelle als Erfahrungsfeld im Konzert. In E. Schneider, B. Stiller & C. Wimmer (Hrsg.), HÖRRÄUME öffnen – SPIELRÄUME gestalten. Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio, S. 117 – 131.
- Schruff, C.** (2002). Kinderkonzerte moderieren. Tipps aus der Praxis. In B. Stiller, C. Wimmer & E. Schneider (Hrsg.), Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder. Entwickeln, gestalten, erleben. Regensburg: ConBrio, S. 123 – 132.
- Seel, M.** (2004). Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung. In G. Mattenklott (Hrsg.), Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich. Hamburg: Meiner, S. 73 – 82.
- Seubert, H.D.** (1997). Musikalische Entwicklung und ästhetische Bildung des Kindes. Regensburg: Roderer Verlag.

**Stiller, B.** (2002). Inhalte und Dramaturgie. Kriterien einer altersgerechten Planung für verschiedene Zielgruppen. In B. Stiller, C. Wimmer & E. Schneider (Hrsg.), Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder. Entwickeln, gestalten, erleben. Regensburg: ConBrio, S. 35 – 50.

**Stiller, B.** (2008). Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder. Band 13: ConBrio Fachbuch. Regensburg: ConBrio.

**Stiller, B.** (2011). Konzertpädagogik im deutschsprachigen Raum. Konzeptionelle Überlegungen zur aktuellen Situation. In E. Schneider, B. Stiller & C. Wimmer (Hrsg.), HÖRRÄUME öffnen – SPIELRÄUME gestalten. Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio, S. 21 – 34.

**Tröndle, M.** (2011). Worum es gehen soll. In M. Tröndle (Hrsg.), Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. (2.Aufl.). Bielefeld: transcript

**Wimmer, C.** (2010a). Exchange. Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik. Salzburg: Stiftung Mozarteum Salzburg.

**Wimmer, C.** (2010b). Musikvermittlung im Kontext. Impulse, Strategien, Berufsfelder. Band 17: ConBrio Fachbuch. Regensburg: ConBrio.

**Wimmer, C.** (2011). Konzerte für Kinder gestern & heute. Perspektiven der historischen und aktuellen Praxis in der Musikvermittlung. In E. Schneider, B. Stiller & C. Wimmer (Hrsg.), HÖRRÄUME öffnen – SPIELRÄUME gestalten. Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio, S. 9 – 19.

**Zacharias, W.** (1999). Kindheiten zwischen Sinnreich und Cyberspace. Korrespondenzen und Interaktionen zwischen realen und virtuellen Welten. In N. Neuß (Hrsg.), Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main: GEP, S. 165 – 188.

#### **Internetquellen:**

PSF Big Band (2017). Bandbreiten. <http://psf.ph-linz.at/de/bandbreiten> (16.9.2017).

#### **Experteninterview:**

**Matscheko, J.** (2017). Lehrbeauftragter für Musikerziehung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Interview, persönlich geführt von der Verfasserin. Linz: 29.08.2017.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung (nach Dietrich et al. 2013, S. 27) .....	9
Abbildung 2: Prozess ästhetischer Bildung (Gappmaier 2017).....	10
Abbildung 3: Inszenierte Erfahrungsräume (Gappmaier 2017).....	20
Abbildung 4: Veranstaltungsformen von Konzerten für Kinder und Jugendliche (nach Eberwein 1998, S. 58).....	23
Abbildung 5: Strategien für Musikvermittlung (nach Stiller 2008, S. 43) .....	28
Abbildung 6: Bewegungsräume im Kinderkonzert (nach Dummert 2002, S. 138).....	36
Abbildung 7: Konzertplakat (E. & M. Gappmaier 2015).....	47
Abbildung 8: Ausschreibung „Musik-produktiv“ (Matscheko 2016) .....	49
Abbildung 9: QR Code Videoeinspielung (Gappmaier 2017) .....	55
Abbildung 10: Gestaltungsparameter Musik (nach Lüdke 2011, S. 58).....	60
Abbildung 11: Gestaltungsparameter InterpretIn (nach Lüdke 2011, S. 60).....	61
Abbildung 12: Konzertfoto „The Producer“ (Matscheko-Altmüller 2016) .....	62
Abbildung 13: Gestaltungsparameter Publikum (nach Lüdke 2011, S. 63) .....	63
Abbildung 14: Gestaltungsparameter Präsentation (nach Lüdke 2011, S. 64).....	64
Abbildung 15: Konzertfoto „The Producer“ (Matscheko-Altmüller 2016) .....	65
Abbildung 16: Gestaltungsparameter Vermittlung (nach Lüdke 2011, S. 65) .....	65
Abbildung 17: Gestaltungsparameter Interaktion (nach Lüdke 2011, S. 68).....	66
Abbildung 18: Gestaltungsparameter Form und Dramaturgie (nach Lüdke 2011, S. 70) .	67
Abbildung 19: Gestaltungsparameter Raum (nach Lüdke 2011, S. 73) .....	68
Abbildung 20: Plakat „PSF Social Club ...our love is a Latin Fiesta!“ (E. & M. Gappmaier 2017).....	72
Abbildung 21: Ausschreibung „Music Social Club“ (E. & M. Gappmaier 2017).....	73

## Anhang

### Eine Schulstunde zum Thema „Musik-produktiv“ von Josef Matscheko (2016)

(Eine) Schulstunde zum Thema:

#### **PÄDAGOGISCHE MUSIKBANDBREITEN (PMB) - 2016: Schwerpunktthema: MUSIK-produktiv**

##### **Pädagogische Gehaltskriterien (Ziele):**

##### **PMB-allgemein:**

- PMBs als praktisches Bildungsangebot (der PH) wahrnehmen und spüren können, (das man mit Schülern aller Alterstufen auch besuchen kann...)
- PMBs als Ausdruck intensiven Erfahrungslernens begreifen...  
(basierend auf dem Bildungskonzept: „MUSIK ALS ERFAHRUNG - im Erlebnisfeld der musikalisch kreativen Bildung - siehe Flyer)
- Im PSF-Verbund aktive StudentInnen nehmen sich als Lerner und Gestalter im komplexen Erlebnisfeld einer österreichweit einzigartigen Bildungseinrichtung wahr: PH-Soundforum (PSF) - siehe: [www.psf.ph-linz.at](http://www.psf.ph-linz.at); objektiv betrachtet bedeutet dies sehr viel (praktische) Arbeit für die Akteure, allerdings mit höchster Relevanz für schulpraktisches Wirken (zahlreiche zukunftsweisende Aspekte für eine „lebendige Schule“...)
- Das PSF nützt pädagogische Freiräume (unterrichtsfreie Zeit) und lädt zur projektorientierten Gestaltung ein; die in unterschiedlichen Ensemblestrukturen stattfindenden Lernerfahrungen fließen in den Konzerten der PSF-Big Band zu einem großen Ganzen zusammen. Die PMBs sind ein sehr beliebtes Bildungsangebot, das schon von ca. 25.000 SchülerInnen mit ihren LehrerInnen wahrgenommen wurde - die (an den PMBs teilgenommen habenden) SchülerInnen können ihre beim PMB-Workshop („Musik-produktiv“) gemachten Erfahrungen durch den kostenlosen Besuch des Abendkonzerts (PSF-Big Band: „THE PRODUCER“) noch weiter vertiefen - erfahrungsbasierte ästhetische Bildung.
- Die PMBs basieren auf dem pädagogischen Prinzip der „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“, innerhalb derer die Schüler- und LehrerInnen (musikalische) Bildung erleben (Lernerfahrungen machen).

##### **PMB-2016: Thema: MUSIK-produktiv:**

##### **Musikalisches Gestalten - heute:**

- Aspekte guter musikalischer Förderung (Bewusstmachung):
  - Musik als menschliches Bedürfnis erfahrbar machen (und wecken)
  - Eingebettet-Sein in Musik (Hörgewohnheiten) bewusstmachen
  - Gefühl für die Dur-Tonleiter bewusstmachen („ich spüre die Melodie, - die Töne“)
  - Rhythmusgefühl körperlich wahrnehmen („ich spüre den Rhythmus“)
  - Die Harmonien entwickeln sich aus meinen vertrauten (Dur-Tonleiter-) Tönen („ich spüre die Harmonien - die Akkorde“)
  - Ich kann (mir) mit den Harmonien „Klangräume“ schaffen (Viertaktigkeit, 4-Chord-Structure), über diesen lassen sich kreative Melodien entwickeln, die zu Themen werden können, zu Basen für Liedmelodien (Song-Writing, Liedgestaltung)

- Quincy Jones - ein Erfolgs-Produzent für Generationen von MusikerInnen
  - ein hervorragender Musiker, Komponist, Band-Leader...
  - ein guter Lehrer - als persönliche Lebensschule (für Künstler)
- Förderung (junger KünstlerInnen):
  - Erkennen von Talent und der „persönlichen Note“
  - Potentialentfaltung und Stärkenorientierung
  - Schaffung gedeihlicher Rahmenbedingungen
  - Knüpfung kreativer Kontakte - Interaktionen
- Beispiele musikalisch kreativer Gestaltung:
  - From Bebop To HipHop
  - Soul Bossa Nova - Soul Bossa Nostra
  - Swing a la Frank Sinatra...
  - Michael Jackson - Man In The Mirror, Billy Jean, We are the World

Das PROGRAMM DER STUNDE:

- Präsentation des Intrada-Films: Quincy Jones - ein (Musik-)Produzent: (siehe Film)
- Besprechung und Hinweise zum Bildungsangebot PMB - was ist das? Wollen wir das erleben?  
siehe: offizielle Aussendung (oben)
- Dur-Tonleiter-Bewusstsein ersingen:

Einfach vorsingen (entweder je einen Tetrachord oder gleich beide) und unmittelbar nachsingen lassen:  
C-Dur-Tonleiter:

c	d	e	f	g	a	h	c
1	2	3	4	5	6	7	8



*Erläuterungen für die Lehrperson:*

Singt man einfach von einem tiefen Ton beginnend der Reihe nach einige Töne nach oben, so entsteht eine Dur-Tonleiter: (vorkommende Tonabstände: 1 - Ganzton - GT / ½ - Halbton - HT)  
Was passiert dabei?

Man singt 2x 4 Töne in der Folge: 1- GT zu 2 - GT zu 3 - HT zu 4, also „GT-GT-HT“ + „GT-GT-HT“

Tonleiter: 1. - 2. - 3. - 4. (GT) 5. - 6. - 7. - 8.  
                   GT           GT           HT           (GT)   GT           GT           HT  
 LASST    UNS           BE-   GINNEN   HEU-   TE    ZU   SINGEN  
 WIE       WIR           AUCH   SINGEN,   SO    WILL   ES   KLINGEN  
 TÖ-       NE           ER-   SPÜREN,   DIE   UNS   BE-   RÜHREN.

**DUR-TONLEITER**  
(GT)

TETRACHORD				TETRACHORD							
1-GT		1-GT		½-HT		1-GT		1-GT		½-HT	
LASST	UNS	BE-	GINNEN	HEU-	TE	ZU	SINGEN				
WIE	WIR	AUCH	SINGEN	SO	WILL	ES	KLINGEN				
TÖ-	NE	ER-	SPÜREN	DIE	UNS	BE-	RÜHREN				

Das gesamte Durtonleiter - System erschließt sich durch solche Tetrachorde:  
 Ein Tetrachord kann prinzipiell der 1. oder 2. einer Durtonleiter sein:  
 zum Beispiel:  
 „c-d-e-f“ ist 1. Teil von C-Dur und gleichzeitig 2. Teil von F-Dur  
 „g-a-h-c“ ist 2. Teil von C-Dur und gleichzeitig 1. Teil von G-Dur ...

TETRA	TETRA	TETRA	TETRA	TETRA	TETRA	TETRA
Bb-Dur - Tonleiter		C-Dur Tonleiter		D-Dur - Tonleiter		1.Tetra von E-Dur Tonl...)
...b-c-d-es	f-g-a-b	c-d-e-f	g-a-h-c	d-e-f#-g	a-h-c#-d	e-f#-g#-a...
F-Dur - Tonleiter		G-Dur-Tonleiter		A-Dur - Tonleiter		

So entstehen (in einer Art Quintenzirkel) alle 12 möglichen Tonarten unseres Dur-Tonleiter-Systems

Kreuz-Tonarten: (C) - G - D - A - E - H - Fis - Cis

Bb-Tonarten: (C) - F - Bb - Es - As - Des - Ges

Das alles sind Hintergrundinformationen zum praktisch so einfachen Prinzip, dass alle Kinder in diese Hörgewohnheiten bereits eingebettet sind.

Wir alle verfügen über ein Gefühl für die Dur-Tonleiter;  
 wir spüren sie und können sie daher auch leicht (nach-)singen.

Weil wir die Tonleitertöne spüren, spüren wir auch die Harmonien, die Akkorde!

Wieso?

- Weil die Akkorde aus den vertrauten Tonleitertönen gebildet werden.

*Erläuterungen für die Lehrperson:*

Wie entstehen Akkorde? - durch Schichten von Tonleitertönen als Terzen.

z.B: C-Dur-Tonleiter: auf jedem Ton der Tonleiter können so Dreiklänge entstehen.

Töne: 1-3-5 der Tonleiter: 2 Terzen: c - e - g = C-Dur - Dreiklang - 1. Stufe: C

Töne: 2-4-6 d - f - a = D-Moll 2. Stufe: Dm

Töne: 3-5-7 e - g - h = E-Moll 3. Stufe: Em

Töne: 4-6-8 f - a - c = F-Dur 4. Stufe: F

Töne: 5-7-9 g - h - d = G-Dur 5. Stufe: G

Töne: 6-8-10 a - c - e = A-Moll 6. Stufe: Am

TONLEITER	1	2	3	4	5	6	7	8	2	3	4	5	DREIKLANG - STUFEN-AKKORD
	c	d	e	f	g	a	h	c	d	e	f	g	1. Stufe: C-Dur
	c	d	e	f	g	a	h	c	d	e	f	g	2. Stufe: D-Moll
	c	d	e	f	g	a	h	c	d	e	f	g	3. Stufe: E-Moll
	c	d	e	f	g	a	h	c	d	e	f	g	4. Stufe: F-Dur
	c	d	e	f	g	a	h	c	d	e	f	g	5. Stufe: G-Dur
	c	d	e	f	g	a	h	c	d	e	f	g	6. Stufe: A-Moll
	c	d	e	f	g	a	h	c	d	e	f	g	7. Stufe: H-vern

7. St. kommt meist nur als Teil der 5. St. vor:  
 Dadurch wird G Dur zu G7

Die Akkorde einer Tonleiter können wir hören, wenn wir die Tonleiter im Terzabstand singen:  
 3 Gruppen singen zeitversetzt die Tonleiter - angeleitet durch die Lehrperson.  
 Gruppe 1 beginnt, ab dem 3. Ton beginnt die 2. Gruppe die Tonleiter zu singen,  
 ab dem 3. Ton der 2. Gruppe beginnt auch die 3. Gruppe zu singen. Ab jetzt hört man die Dreiklänge.  
 Zuerst C-Dur, dann D-Moll, 3. E-Moll, 4. F-Dur, 5. G-Dur, 6. A-Moll, 7. Hverm, 8. wieder C-Dur  
 - So langsam singen, dass jeder Akkord erkennbar ist, aber so schnell, dass der Bezug zur Dur-Tonleiter nicht verloren geht: Singen der Silbe „Na-La“ (*genau: die Freundin von Simba...*)

1 2 3 4 5 6 7 8 2 3 4 5

C Dm Em F G Am Hverm C  
 I. II. III. IV. V. VI. VII. VIII.

Die Akkordstufen I. - VI. ergeben die Harmonien, aus denen die meisten Lieder bestehen.  
 Wir können jetzt auch selbst Lieder „schreiben“, indem wir mit diesen Akkorden Klangflächen schaffen und darüber Melodien entwickeln, indem wir einfach improvisieren, gefällige Melodien wiederholen und so zu Themen reifen lassen.

3 Anhaltspunkte können eventuell helfen, hier einigermaßen zielgerichtet vorzugehen (in C-Dur):

- 1: Ein Lied besteht aus I. - IV. und V. Stufe (die 3 Dur-Akkorde);  
 die V.St. (oft mit Septim - 7 ) drängt zurück zur ersten; die IV. St. Ist oft Gegenpol zu I.-V.
- 2: Parallele Moll-Akkorde (Terzverwandte Akkorde):  
 statt I. Stufe können III. und VI. Stufe vorkommen (statt C also Am oder Em)  
 die II. Stufe kann die IV. St. ersetzen (statt F also Dm...)
- 3: Zwischendominanten: Jeder tonleiter-eigene Akkord kann durch seine eigene V.St. angeregt werden...z.B: über A7 zu Dm, oder H7 zu Em, oder C7 zu F, oder D7 zu G7 zu C...

Allgemein gilt: Ausprobieren und Musik so aktiv erschließen - erfahren, erspüren...

So wie wir tonal (Dur-Tonleiter-Empfinden) in Hörgewohnheiten eingebettet sind, so sind wir es auch rhythmisch: Wir spüren quasi die Viertaktigkeit:

- nehmen wir jetzt zum Beispiel die 4-taktige Akkordfolge: //: C - G - Am - F :// und spielen sie mehrmals, dann wird sie uns vertraut; schon lassen sich Melodien darüber entwickeln;  
 diese Akkordfolge inspirierte schon viele Songwriter; zahlreiche Hits bewegen sich entlang dieser Akkordfolge: siehe 4-chord-songs: <https://www.youtube.com/watch?v=5pidokakU4I>

- (Aktuelle) Pop-Songs können in dieser Weise jederzeit (um-)gestaltet werden, um damit Musik im Unterricht erlebbar zu machen (Singen, körperliche Wahrnehmung).

Beispiel 1:

### **SOFIA von Alvaro Soler**

Derzeit sehr beliebt bei der Jugend, allerdings in spanischer Sprache.

Aber sogar für Grundschüler lässt sich das Lied gut adaptieren; man muss halt einen neuen Text in deutscher Sprache verfassen...

Die Originaltonart ist D-Dur: Die viertaktige Akkordfolge der Strophe ist: //: Hm - D - A - G ://

Die viertaktige Akkordfolge des Refrains ist: //: G - D - A - Em ://

Die Tonart der für Grundschüler bearbeiteten Version ist G-Dur, damit die Schüler gut singen

können; Die viertaktige Akkordfolge der Strophe ist: //: Em - G - D - C ://

Die viertaktige Akkordfolge des Refrains ist: //: C - G - D - Am ://

Hier zuerst das Original:

# SOFIA (Alvaro Soler)

(J.M.)

**INTRO** Hm D A G

**VERS** Hm D A G

1) Sue- no cuan- d(o) e- ra pe- que- no sin pre- cu- pa- cion en el co- ra- zon  
 2) Di- ces qu(e) e- ra- mos fe- li- ces: to- do ya pa- so, to- do ya pa- so.

Hm D A G

Si- go vien d(o) a- quel mo- men- to se des- va- ne- cio des- a- pa- re- cio  
 Se que te cor- te las al- as el t(e) hi- zo vo- lar, el t(e) hi- zo so- nar.

G Hm A

Ya no te cre- o, ya no te de- se- o eh oh Hey!

G Hm A F#7

So- lo te de- jo, so- lo te de- se- o eh oh

**REFR** G D A Em G

Mi- ra, So- fi- a, sin tu mi- ra- da si- go, sin tu mi- ra- da si- go. Di- me, So- fi-

D A Em G

a ah ah co- mo te mi- ra, di- me co- mo te mi- ra, di- me Se que no, se que no

D A Em G D

se que so- lo. Se que ya no soy -oy -oy -oy Mi- ra, So- fi- a,

A Em7 **BRIDGE** Hm D

sin tu mi- ra- da si- go, sin tu mi- ra- da, So- fi-

A G Hm D A

Y por que no me di- ces la ver- dad? Yeh! Si- go

G Hm D A

sin tu mi- ra- da, So- fi- a. eh eh eh eh Y por

G Hm D A

que no me di- ces la ver- dad? ra So- fi- a, sin tu mi- ra- da si- go,

Em G D A Em D.S.

sin tu mi- ra- da Di- me, So- fi- a a a Co- mo te mi- ra, di- me Co- mo te mi- ra, Huu  
 to Refr

Das Lied heißt jetzt „Ich hab´ Mut“ (Text: Judith Matscheko & Jutta Diendorfer) und hat nun auch inhaltlich hohe Schülerrelevanz...

# ICH HAB´ MUT

(Text: Judith Matscheko/Jutta Diendorfer)

(Original: SOFIA - Alvaro Soler)

(J.M.)

(CAPO: II. Bund)

INTRO Em G D C

VERS Em G D C

1 Der Leh-er stellt mir ei-ne Fra-ge, die Ant-wort, die weiß ich, ja, die weiß ich.  
 2) La-chen al-le ü-ber ei-nen, nein, das ge-fällt mir nicht, ge-fällt mir nicht.

Em G D C

Trotz-dem traú ich mich nichts sa-gen, des-halb schwei-ge ich, dann schwei-ge ich!  
 Trotz-dem eil´ ich nicht zu Hil-fe, denn ich traú mich nicht. Ich traú mich nicht.

C Em D

Angst vor den Fra-gen; Angst vor´m Ver-sa-gen, Oh! eh oh Hey!

C Em D H<sup>7</sup>

(Ich)´will nicht mehr kla-gen, es heut´end-lich wa-gen, Oh! eh oh

REFR<sup>8</sup> C G D Am

Ich hab´ Mut, bin stark! Ja, weil ich steh´ zu mir und das zeig´ ich heu-te dir, denn

C G D Am

Ich hab´ Mut, bin sta-a-ark! Ja, weil ich steh´ zu mir, ich zei-ge den an-der´n, Ich bin

hier bin ich; hörst du mich: mich! denn Ich bin ICH! Zeig' Euch ei- ne neu- e Sei- te:  
 Hier  
 Ich hab' Mut, bin stark. Ja, weil ich steh' zu mir, ich zei- ge den an- dern, Ich bin  
 BRIDGE  
 hier Ja, ich zei- ge den an- dern, ich bin hier!  
 Ja, ich zei- ge den an- dern, ich bin hier! eh eh  
 eh eh Ja, ich zei- ge den an- dern, ich bin  
 ICH hab' Mut, bin stark! Ja, weil ich steh' zu mir und das zeig' ich heu- te  
 Ich hab' Mut, bin sta- a- ark! Ja, weil ich steh' zu mir, ich zei- ge mich heu- te!

Beispiel 2:

**THIS ONE'S FOR YOU (T/M: David Guetta)**

Die überaus erfolgreiche „Hymne“ der diesjährigen Fußball-Europameisterschaft ist noch immer sehr beliebt und eignet sich auch hervorragend, um darzustellen, wie aus einer viertaktigen Akkordfolge ein großer Hit geformt werden kann;

David Guetta (ein DJ) ist entsprechend seiner elektronischen Arbeitsweise mit „Beats“ und „Samples“ überhaupt ein Großmeister dieses Genres und versteht es exzellent, mit einem einzigen „Pattern“ (Rhythmus, Groove, Akkordfolge...) ein differenziertes Lied zu gestalten.

Die viertaktige Phrase ist: //: F - Am - C - F ://

Sehr prägend ist bei „This One's for You“ eine (poly-)rhythmische (3 in 4)-Phrase, die in einem 4/4-Takt 3-er Sechzehntel-Phrasen verarbeitet (3-3-3-3-4 also:  $\underline{1e}+\underline{2e}+\underline{3e}+\underline{4e}+e$  ; siehe Lied). Wieder wird dieses Lied durch eine deutsche Bearbeitung für Grundschulkindern gut sing- und musizierbar. Es wird so zu einem Abschlusslied für die Volksschulzeit.

Das Original:

# This One's For You

David Guetta

(J.M.)

INTRO

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub>

Boomwh: a a a a g e e e e d e e e e g c c c c G

VERS 1

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub>

We're born to fly so let's keep liv- in till it all falls down

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub>

Let's close our eyes and let the mo- ment shut the whole world out. We're

REFR

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub>

in this to- geth- er hear our hearts beat to- geth- er We

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub> F G

stand strong to- geth- er We're in this for- ev- er aah- - -

Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub> F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub> (Am)

Zw.Spiel - - - This one's for you(aah) This one's for you.

VERS 2

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub>

2) Wav- ing co- loured flags We won't sur- ren- der there 's no stand- ing down.

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub>

love's a play- ing field it's full of win- ners we' re break- ing new ground. We're

Hier die für Schüler bearbeitete deutschsprachige Version: Text: Judith Matscheko

# This One's For You

David Guetta

(J.M.)

INTRO

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub>

Boomwh: a a a a g e e e e d e e e e g c c c c G

Boomwh: F F F F G A A A A H c c c c E F F F F F

VERS 1

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub>

Wir sind am Ziel drum lasst uns fei-ern ja, nun ist es so weit!

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub>

Wir lern-ten viel! und star-ten mun-ter in ei-ne neu-e Zeit! We're

REFR

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub>

in this to- geth-er hear our hearts beat to- geth-er We

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub> F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub> (Am)

stand strong to- geth-er We're in this for- ev-er aah- - -

Zw.Spiel

Am

This one's for you(aah) This one's for you.

VERS 2

F G Am G/H C C/E F F<sup>2</sup><sub>sus</sub>

Ja, hal- lo, Le- ben lie- be Zu- kunft wir kom-men; vol- ler Hoff- nung ist ja klar.

F G Am G/H C C/E F

Bald wei- ter stre- ben! Wo das auch sein wird, wir blei- ben Freun- de im- mer da! We're

## **Eidesstattliche Erklärung**

*„Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Alle Stellen oder Passagen der vorliegenden Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Dies gilt auch für die Reproduktion von Noten, grafische Darstellungen und andere analoge oder digitale Materialien.*

*Ich räume der Anton Bruckner Privatuniversität das Recht ein, ein von mir verfasstes Abstract meiner Arbeit auf der Homepage der ABPU zur Einsichtnahme zur Verfügung zu stellen.“*

Linz, am \_\_\_\_\_

---

(Gappmaier Marianne)