

**CHRISTLICHE MUSIKKATECHETIK IM VORSCHULALTER:
KATECHETIK UND MUSIKPÄDAGOGIK IM DUETT**

by

Matthias Hanßmann

submitted in fulfilment of the requirements
for the degree of

MASTER OF THEOLOGY

in the subject

PRACTICAL THEOLOGY

at the

UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA

SUPERVISOR: Dr. E. Kloppers

JOINT SUPERVISOR: DR. W.Schnabel

FEBRUARY 2011

"Wenn du ein Kind siehst, hast du Gott auf frischer Tat ertappt"
(Martin Luther)

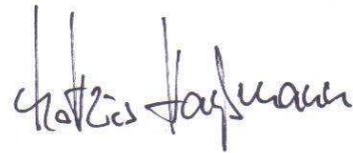
Declaration of Authorship

Erklärung – Declaration

Student number: 4321-774-5

I declare that

CHRISTLICHE MUSIKKATECHETIK IM VORSCHULALTER: KATECHETIK UND MUSIKPÄDAGOGIK IM DUETT (CHRISTIAN MUSIC CATECHETICS AT PRESCHOOL AGE: CATECHETICS AND MUSIC PEDAGOGY IN HARMONY) is my own work and that all the sources that I have used or quoted have been indicated and acknowledged by means of complete reference.



.....
Signatur
(Mr. M.Hanßmann)

Die Masterarbeit folgt formal dem Handbuch zur Harvard-Methode, wie sie dem Studenten 2004 im Studienbrief Nr. 5, 1.Auflage vorgelegt wurde.

Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung geht von der Tatsache aus, dass es für Kleinkinder sowohl eine katechetische wie eine musikpädagogische Lehrtradition gibt. Die Berührungspunkte beider Disziplinen ergeben sich eher zufällig, indem sich die eine Disziplin der anderen Disziplin als Methode bedient. Diese Untersuchung stellt nun die zentrale Frage, ob eine Musikkatechese möglich ist. Unter einer Musikkatechese wird ein gleichberechtigter Lernvorgang verstanden, der sowohl Musikpädagogik als auch Katechetik erfasst. Um diese Frage zu erörtern werden interdisziplinäre Gespräche nötig. Sowohl die Entwicklungspsychologie, als auch Musikpsychologie, Musiksoziologie, Anthropologie und Kirchengeschichte werden befragt. Schließlich werden praktisch theologische Kriterien erhoben, aus denen heraus die Frage nach einer möglichen Musikkatechese beantwortet und begründet wird.

Schlüsselbegriffe

Musikpädagogik, Katechetik, Musikkatechetik, Pädagogik, Entwicklungspsychologie, Elementarisierung, Kommunikation, Wahrnehmung, Anthropologie.

Zusammenfassung und Schlüsselwörter auf Englisch

Title

Christian Music Catechetics At Preschool Age:

Catechetics and music pedagogy in harmony

Summary

The study at hand proceeds from the assumption that there is a catechetical as well as a music pedagogical teaching tradition for young children. The touch points of the two disciplines emerge rather by chance than by design because one discipline uses the other as an approach. This study raises the key question if a music catechetics is possible. The term music catechetics is used to describe a learning process based on an equal balance of both music pedagogy and catechetics. The debate of this question requires interdisciplinary conversations. The answers can be found in developmental psychology as well as music psychology, music sociology, anthropology and ecclesiastical history. In the end this gives rise to practical theological criteria which can be used to answer and justify the question of music catechetics.

key terms

music pedagogy, catechetics, music catechetics, pedagogy, developmental psychology, elementarization, communication, perception, anthropology

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung und Schlüsselbegriffe auf Deutsch.....	3
Zusammenfassung und Schlüsselbegriffe auf Englisch.....	4
Inhaltsverzeichnis.....	5
Ausführliches Inhaltsverzeichnis.....	6
1. Das Präludium.....	10
2. Die Entwicklung des Kleinkindes.....	18
3. Gegenwärtige Ansätze der Musikpädagogik für Kleinkinder.....	37
4. Gegenwärtiges Diskussionsfeld christlicher Katechetik für Kleinkinder.....	48
5. Musikpädagogik in der Theologie.....	68
6. Praktisch theologische Kriterien für eine Musikkatechese.....	96
7. Musikkatechese als Kontrapunkt	152
8. Musikkatechetische Aspekte zur Durchführung.....	160
Resümee.....	178
Literatur zur Masterarbeit (Bibliographie).....	180

Ausführliches Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
Schlüsselbegriffe.....	3
Zusammenfassung und Schlüsselwörter auf Englisch	4
Title.....	4
Summary.....	4
Key terms.....	4
Inhaltsverzeichnis	5
Ausführliches Inhaltsverzeichnis	6
1. Das Präludium	10
1.1 Zur Verwendung der Begrifflichkeiten.....	10
1.1.1 Musikkatechetik.....	10
1.1.2 Katechetik.....	11
1.1.3 Musik und Musikpädagogik.....	12
1.1.4 Die Pädagogik.....	14
1.2 Musikkatechetik als Frage und Ziel der Untersuchung.....	15
1.3 Gesprächsbedarf nach allen Seiten.....	16
1.4 Der Weg zur Ergebnisfindung.....	16
2. Die Entwicklung des Kleinkindes	18
2.1 Das Kind als Kleinkind.....	18
2.2 Musikpsychologische Einsichten.....	18
2.2.1 Die Intelligenzstruktur.....	18
2.2.2 Soziale Kompetenzen	19
2.2.3 Die Bewegungsstrukturen.....	20
2.2.4 Das Ohr.....	23
2.2.5 Das Auge.....	23
2.2.6 Die Symbolik.....	24
2.2.7 Die Sprache und das Spiel.....	25
2.2.8 Folgerungen für eine Musikkatechese.....	26
2.3 Die religiöse Entwicklung des Kleinkindes.....	27
2.3.1 Erklärungsmodelle und Grundentscheidung.....	27
2.3.2 Religiöse Entwicklungsfelder.....	30
2.3.2.1 Entwicklung durch Nachahmung.....	30
2.3.2.2 Entwicklung durch Symbolisation.....	31
2.3.2.3 Entwicklung durch Sprache, Rhythmus und Klang.....	33
2.3.3 Folgerungen für eine Musikkatechese.....	36
3. Gegenwärtige Ansätze der Musikpädagogik für Kleinkinder	37
3.1 Von der Musik zur Musikerziehung.....	37
3.2 Orffs Stilisierung und Elementarisierung.....	39
3.2.1 Musikalisches Lernen.....	41
3.2.2 Zusammenfassung und Würdigung.....	42

3.3 Musikalisches Lernen bei Montessori.....	42
3.4 Musikpädagogik bei Karl Heinrich Ehrenforth.....	44
3.5 Folgerungen für eine Musikkatechese.....	46
4. Gegenwärtiges Diskussionsfeld christlicher Katechetik für Kleinkinder.....	48
4.1 Grundfragen der Katechetik heute.....	48
4.1.1 Die Frage nach dem allgemeinen Konsens.....	48
4.1.2 Die Frage nach dem Transzendenten.....	49
4.1.3 Die Frage nach dem "Irgendwie-Gott".....	50
4.1.4 Die Frage nach der Lern- und Lehrbarkeit christlichen Glaubens....	52
4.2 Der Zusammenhang von Kleinkinderkatechese und Elementarpädagogik....	54
4.2.1 Das Entwicklungsfeld des Körpers.....	55
4.2.1.1 Das Entwicklungsfeld der Sinne	56
4.2.1.2 Das Entwicklungsfeld der Sprache.....	58
4.2.1.3 Das Entwicklungsfeld des Denkens.....	59
4.2.1.4 Das Entwicklungsfeld des Gefühls und Mitgeföhls.....	61
4.2.1.5 Das Entwicklungsfeld von Sinn, Werte und Religion.....	62
4.2.2 Antworten elementarer Pädagogik für die Musikkatechese.....	64
4.3 Korrelation und Elementarisierung im Blickfeld der Katechetik.....	65
4.3.1 Eine Didaktik der Beziehung.....	66
4.3.2 Eine Didaktik der Elementarisierung.....	67
5. Musikpädagogik in der Theologie.....	68
5.1 Kirchengeschichtlich begründete Ansätze zur ausübenden Musikpädagogik.....	68
5.1.1 Musik der frühen Christenheit	68
5.1.2 Musik und Theologie bei Augustinus	69
5.1.3 Lieder der Gregorianik	70
5.1.4 Musikkatechetische Einsichten bei Martin Luther.....	71
5.1.5 Singschulen und singende Schulen.....	73
5.1.6 August-Hermann Franke.....	75
5.1.7 Gesangbücher.....	75
5.1.8 Der Kantorkatechet.....	76
5.2 Anthropologisch begründete Ansätze zur ausübenden Musikpädagogik.....	77
5.2.1 Ein kleiner geschichtlicher Abriss einer Anthropologie des Kindes..	78
5.2.2 Lernen durch Musik.....	79
5.2.3 Erzählungen und Musikgeschichten.....	82
5.3 Ekklesiologische Aspekte zur ausübenden Musikpädagogik.....	84
5.3.1 Musik als Ausdruck christlicher Gemeinschaft.....	85
5.3.2 Musik als Weg in die Lebenswelt des Kindes.....	86
5.3.3 Musik als Weg des Kindes in die Lebenswelt der Gemeinde.....	89
5.3.4 Musik als Ausdrucksmöglichkeit des bekennenden Glaubens.....	91
5.4 Liturgisch begründete Ansätze zur ausübenden Musikpädagogik.....	92
5.4.1 Der Gottesdienst als Ort des Lernens und der Vergewisserung.....	93
5.4.2 Die Symbolkraft des Gottesdienstes.....	94

6. Praktisch theologische Kriterien für eine Musikkatechese.....	96
6.1 Die Notwendigkeit einer Theologie der aktiven Wahrnehmung.....	96
6.1.1 Phänomenologie als Brückenkopf zwischen Katechetik und Musikpädagogik.....	96
6.1.2 Lebenswelt als Wahrnehmungsort.....	100
6.1.3 Lebenswelt als Hörwelt.....	103
6.1.3.1 Hören auf sich selbst.....	103
6.1.3.2 Die Kunst des Überhörens.....	103
6.1.3.3 Die anderen Ohren.....	105
6.1.3.4 In der Ruhe liegt die Erinnerung.....	106
6.1.3.5 Hören auf den Anderen.....	109
6.1.3.6 Hören auf die Zwischentöne.....	109
6.1.3.7 Hören und Gehorchen.....	111
6.1.3.8 Aufeinander hören, miteinander tun.....	112
6.1.3.9 Hören auf den zu hörenden Gott.....	114
6.1.3.10 Gott bringt sich zu Gehör.....	114
6.1.3.11 Gottes Wort aufspüren.....	117
6.1.4 Lebenswelt der Erinnerung.....	119
6.1.4.1 Wer Ohren hat zu hören, der höre: Von den kleinen Lauschern der Erinnerung	119
6.1.4.2 Erinnerung schafft Identität.....	122
6.1.4.3 Erinnerung werden.....	124
6.1.4.4 Erinnerungen haben eine Geschichte.....	125
6.1.4.5 Erinnerungen brauchen einen geeigneten Träger.....	126
6.1.5 Lebenswelt als Welt des Sehens.....	127
6.1.6 Von der Schönheit.....	130
6.1.6.1 Das Schöne und die Musikpädagogik.....	130
6.1.6.2 Das Schöne und die Theologie	132
6.1.6.3 Gott wird schön in der Schöpfung.....	132
6.1.6.4 Gott wird schön in der Kultur und Kunst.....	133
6.1.6.5 Gott wird schön in der Geschichte.....	134
6.1.6.6 Gott wird schön in der Gemeinde.....	136
6.1.6.7 Das Schöne und die Musikkatechese.....	138
6.2 Es braucht eine Theologie der Elementarisierung.....	138
6.2.1 Praktisch theologische Zugänge einer Elementarisierung.....	138
6.2.2 Sprachliche Annäherungen.....	138
6.2.3 Selbstverständnis einer Elementarisierung für eine Musikkatechese	139
6.2.4 Elementare Strukturen.....	139
6.2.5 Elementare Erfahrungen.....	140
6.2.6 Elementare Zugänge.....	142
6.2.7 Elementare Wahrheiten.....	142
6.2.8 Elementare Lernformen.....	143
6.3 Es braucht eine Theologie der Kommunikation.....	143
6.3.1 Elementarisierung und Kommunikation.....	143
6.3.2 Die elementare Wahrheit durch Kommunikation kennen lernen.....	145
6.3.3 Kommunikation als Sprache.....	146
6.3.4 Nachahmung und Improvisation.....	147
6.3.5 Die Stimme – Das körpereigene Instrument.....	148
6.3.6 Vom Singen und Sagen.....	149

7. Musikkatechese als Kontrapunkt.....	152
7.1 Die Zusammenführung.....	152
7.2 Stimmführung und Stimmfügung einer Musikkatechese.....	152
7.3 Die Struktur einer fugal angelegten Musikkatechese.....	158
8. Musikkatechetische Aspekte zur Durchführung	160
8.1 Die Bedeutung des Musikkatecheten.....	160
8.1.1 Der Musikkatechet braucht eine doppelte Qualifikation.....	160
8.1.1.1 Der Musikkatechet als Theologe.....	161
8.1.1.2 Der Musikkatechet als Musikpädagoge.....	162
8.1.3 Der Musikkatechet als Lernender.....	165
8.1.3 Der Musikkatechet als Lehrender.....	166
8.2 Das Kind.....	166
8.2.1 Das Kind als Persönlichkeit ernst nehmen.....	167
8.2.2 Die Musikalität des Kindes.....	168
8.2.3 Die Religiosität des Kindes.....	169
8.3 Lehren.....	169
8.3.1 Der Ort des Lehrens.....	170
8.3.2 Lehren als Beziehungsgeschehen.....	170
8.4 Das Singen als Instrument einer Musikkatechese.....	172
8.4.1 Musikpädagogische Kriterien für eine Liedauswahl.....	172
8.4.2 Katechetische Kriterien für die Liedauswahl.....	174
8.4.3 Eine kleine Liedkonkordanz für die Musikkatechese.....	
Resümee.....	178
Literatur zur Masterarbeit (Bibliographie)	180

1. Das Präludium

Katechetik und Musikpädagogik entstammen einer je eigenen wissenschaftlichen Tradition. Die Geschichte der Musikpädagogik zeigt auf, dass diese ihre junge Wurzeln in der Zusammenführung von Musikwissenschaft und Pädagogik besitzt (Helms, Schneider & Weber:2005). Die Katechetik hat ihren Sitz in der Praktischen Theologie. Im praktischen Vollzug des kirchlichen Gemeindealltages begegnen sie sich immer wieder. Dies geschieht z.B. im Kindergarten, im Kindergottesdienst und in gemeindlichen Gruppenangeboten. So kann zum Beispiel in der Kinderkirche das Erlernen eines Psalms sehr bewusst mit Hilfe eines Liedes geschehen. Katechetischer Anspruch und musikpädagogische Wirklichkeit kommen zusammen. Die Mitarbeiter werden sich ohne fachliche Ausbildung darüber Gedanken machen können, welches Lied hierfür vom Schwierigkeitsgrad her geeignet ist. Verschiedene Kriterien werden hierbei meist intuitiv bedacht, etwa die Länge eines Liedes oder deren rhythmische Struktur. Begegnungen zwischen Katechetik und musikpädagogischem Anspruch entstehen auch umgekehrt. Ein Musikpädagoge greift bewusst ein altes Lied mit geistlichen Inhalten auf. Hintergrund mag die Jahreszeit mit ihren Festen sein. Besonders aber erkennt er in dem einfachen Lied den musikerzieherischen Wert, der sich zum Beispiel durch Intervallabstände oder rhythmischen Schemata ergibt. Der Inhalt des Liedes mag hier sekundär bei der Auswahl des Stückes behandelt worden sein. Und doch wird er durch die Musik transportiert.

Der Eindruck entsteht, dass Zusammenhänge von Musikpädagogik und Katechese oft zufällig entstehen. Geschieht es bewusst, darf hinterfragt werden, ob diese Begegnung wirklich beiden Disziplinen gerecht wird. Das Bildungsgefüge in Deutschland ermöglicht in vielfacher Weise interdisziplinäre Vernetzungen. Dies könnte auch eine Chance für die Verknüpfung von Katechetik und Musikpädagogik darstellen. Musikpädagogik und Katechetik könnten noch expliziter in wissenschaftlichen und praktisch werdenden Arbeitsfeldern zusammen wachsen und so zur Musikkatechese werden. Die Masterarbeit möchte hierfür Material zusammentragen, in einen Diskurs der Disziplinen treten und erkenntnistheoretische Grundlagen für eine praktische Umsetzung erarbeiten.

1.1 Zur Verwendung der Begrifflichkeiten

1.1.1 Musikkatechetik

Gleich zu Beginn der Untersuchung verursacht der Begriff "Musikkatechetik" Probleme. Die Bedeutung von Musik fand in der Praktischen Theologie immer wieder ihren Niederschlag.

Neben der gottesdienstlichen Bedeutung wissen religionspädagogische Entwürfe um die Notwendigkeit von Musik im schulischen Religionsunterricht. Umgekehrt zeigen zahlreiche musikpädagogische Entwürfe in Deutschland, dass die Verknüpfung von Pädagogik und Musik eine herausragend elementare Bedeutung für das Kind hat. Beispielhaft hierfür steht die umfangreiche Studie Bastians (Bastian:2000). Was aber ist eine "Musikkatechetik"? Das Wort selbst lässt eine Kombination, ein Zusammenwachsen von Musik und Katechetik vermuten. In einem ersten Schritt soll das Selbstverständnis der Katechetik beschrieben werden, welches als Grundlage dieser Forschungsarbeit dient. Obwohl die Untersuchung ausnahmslos Kleinkinder im Vorschulalter im Fokus hat, wird der institutionell, vorrangig schulisch verankerte Bereich der Religionspädagogik immer von Interesse sein. In einem zweiten Schritt wird das Selbstverständnis von Musik und Musikpädagogik definiert.

1.1.2 Katechetik

Katechetik definiert innerhalb der Praktischen Theologie die Lehre vom Unterricht (Möller 2004:212). Aus dem griechischen Begriff "κατηχεω" kommend meint das im Neuen Testament vorkommende Vokabular "berichten, mitteilen" sowie "unterweisen, belehren" (Bauer 1988:862). In der Alten Kirche findet sich die Katechetik unmittelbar mit der Taufe verknüpft. Bei Tertullian werden Taufbewerber als Katechumenen betitelt (Möller 2004:212). Somit findet sich Sitz und Ursprung der Katechetik in der Mitte der Gemeinde. Es ist nun berechtigt zu fragen, ob Katechetik und christliche Bildung von ihrem Selbstverständnis her gleichzusetzen sind. Der Begriff der Bildung wird heute in der Praktischen Theologie weitgehend synonym mit dem Begriff des Unterrichts verwandt. Seine Herkunft entspringt der deutschen Mystik "und in der Vorstellung, daß der Mensch bildungsfähig sei und also nach einem höheren Bilde gebildet werden könne und solle" (Rössler 1986:461). Die Forschungsarbeit stützt sich vorwiegend auf die Erkenntnis, dass Katechetik vom Ursprung her als bildende Glaubensvermittlung zu verstehen ist, die dem Menschen den Horizont für einen persönlichen Gottesbezug öffnet. Dies geschieht in konzentrischen Kreisen. Die Mitte bildet der Katechetische Auftrag der Gemeinde in der Gemeinde. Katechetik bildet und begleitet den Weg des Glaubenden und somit auch den Weg in die Gemeinde. Gleichzeitig muss Katechetik immer auch in der Mitte der Gesellschaft stattfinden.

Eine besondere Herausforderung findet sich in dem Versuch, Katechetik und Religionspädagogik voneinander zu differenzieren. Obwohl der geschichtliche Werdegang der Katechetik aus der Mitte des christlichen Gemeindegeschehens heraus zu sehen ist,

werden beide Begrifflichkeiten heute scheinbar beliebig wechselseitig in Publikationen gebraucht. Dies gilt sowohl für den schulischen, als auch für den gemeindepädagogischen Bereich. Die Religionspädagogik umschließt jedoch vorrangig den Bereich des schulischen und elementaren Religionsunterrichtes. Die Katechetik betont stärker den von der Kirche ausgehenden kirchlichen Unterricht. Im evangelisch landeskirchlichen Kontext¹ wurde der Begriff der Katechetik jedoch weitgehend auf den Konfirmandenunterricht reduziert². Im schulischen Bereich wurde er durch die Abschaffung der Kirchlichen Unterweisung durch den Begriff der Religionspädagogik abgelöst. Als Begriff taucht er noch im Zusammenhang der kirchlich beauftragten Religionslehrer auf: den Katecheten. In jüngster Zeit gibt es erste Bemühungen, Katechetik wieder vom Ursprungsgedanken her zu begreifen, Katechetik gehöre in die Mitte der Gemeinde (Möller 2004:230-232). Eine Differenzierung zwischen Religionspädagogik und Katechese würde somit wieder sichtbar. Gleichwohl nähren sich beide Disziplinen aus gemeinsamen Erkenntnissen der Theologie und der Pädagogik. Somit "ist die Katechetik als eine zentrale Aufgabe der Kirche Gegenstand einer theologischen Reflexion" (Schoberth 1998a:858). Und diese geschieht sowohl in der Mitte der kirchlichen Arbeit, als auch in der Mitte der Gesellschaft.

1.1.3 Musik und Musikpädagogik

Nach Gruhn geht es in der Musik phänomenologisch um ein "Schallereignis", ein "ästhetisches Produkt" und einen "klanggenerierenden Vollzug" (Gruhn 2003:17). Der Mensch steht dabei wesentlich im Mittelpunkt, wenngleich auch das Rauschen des Meeres und die Klangkurve eines Vogels als Musik bewertet werden kann. Khittl verortet im Diskurs zwischen Musikpädagogik und Anthropologie die Musik "auch dort, wo scheinbar gar keine musikalische Absicht vorliegt oder – wie in manchen Kulturen – ein eigenständiger Begriff für Musik fehlt" (Khittl 2007:22). Elliot folgend gilt, dass die Musik in ihrem Ereignis, seiner Ästhetik und seinem Vollzug immer auch in seinem kulturellen Kontext zu sehen ist (Elliot 1995:40). Diese Einsicht ist gerade für die Frage der Musikpädagogik bedeutsam, da man keine allgemein kulturell bedingten Grunderfahrungen von Musik voraussetzen kann (Gruhn 2003:33).

¹ Wo konkret kirchliche Bezüge für die Forschungsarbeit notwendig wird, soll der Rahmen mit Evangelischen Landeskirche Württemberg gesetzt werden. Eine gute Darstellung über die Gliedkirche der EKD findet sich im Handbuch für Kirchengemeinderätinnen und Kirchengemeinderäte (:2007).

² Positiv zu würdigen sind hier Entwicklungen zur Fortschreibung der „Rahmenordnung für die Konfirmandenarbeit“ in der Württembergischen Landeskirche. Hier wird der Bedeutung des Kindes und seiner Glaubensentwicklung deutlich Rechnung getragen, wenngleich das Kleinkind nicht im Blickpunkt des Interesses liegt. Schweitzer legt in einem Synodalen Bericht die Veränderungen plausibel dar (:2007).

Nahe liegend wäre daher die Überlegung, ob eine Musikkatechese nicht vorwiegend einen Bezug zur sakralen, also der im kirchlichen Raum beheimateten Musik herstellen müsste. Tatsächlich gibt es Untersuchungen über die Notwendigkeit musikpädagogischer Arbeit in der sakralen Musik³. Firnkees zeigt jedoch auf, wie differenziert die Begrifflichkeit der sakralen Musik im Umgang mit der kultischen Musik, der geistlichen Musik, der Kirchenmusik und der religiösen Musik dargestellt sein muss (Firkness 2000:10-36). Überdies hinaus wäre eine umfangreiche theologische Reflexion von Nöten, ob und wie eine Katechetik ihre musikpädagogischen Bezüge ausschließlich in der sakralen Musik suchen kann und an welcher Stelle von sakraler Musik die Rede sein darf, wann also Musik zur sakralen Musik wird.

Musik wird dann zur Musikkatechese, wenn sie musikpädagogischen und katechetischen Ansprüchen genügt.

Josuttis ist einer derjenigen, der im Rahmen der Praktischen Theologie die Frage der Musik ausführlicher reflektiert. In Ausführungen zum Gottesdienst folgt er dem Verständnis, dass die Musik religionsphänomenologisch in Klang und Gesang ihren ursprünglichen Sitz und Bedeutung habe (Josuttis 2000:179-180). Goldammer verweist darauf, dass der Gesang in seiner Verbindung mit dem Klang ursprünglich eine sekundäre Bedeutung für den religiösen Ausdruck besitze (Goldammer 2003:266f). Es komme weniger auf den Liedtext an, als vielmehr auf die Musik im Sinne des Klanges, der in Bewegung bringe. Musikphänomenologisch können hierfür durchaus Belege aus der Phänomenologie herangezogen werden. Mit Sicherheit ist jedoch später zu reflektieren, ob nicht gerade die christliche Katechetik den Gesang als Ausdruck des Glaubens in besonderer Weise hervorzuheben hat. Es ist die Frage, ob nicht besonders der Gesang als Zeichen der Freiheit durch den Glauben an den dreieinigen Gott ein zentrales Merkmal einer Musikkatechese sein muss. Goldammer und Josuttis befreien durch ihre Sicht jedoch hier wie da die kirchliche Musikpraxis von dem Verständnis, dass Musik nur dann sakral sei, wenn sie geistliche Texte transportiere. Musik kann im wortlosen Klang als geistliches Ereignis stattfinden. Dies geschieht, indem sie aus den schöpferischen Gaben Gottes heraus praktiziert oder erlebt wird, und umgekehrt im Bewusstsein dessen auch vollzogen wird.

³ Siehe beispielhaft bei Niko Firnkees (:2000)

Die Begrifflichkeit der Musikpädagogik wird in der Facharbeit synonym mit der Begrifflichkeit "Musikerziehung" gebraucht. Inhaltlich gliedert sich die Musikpädagogik in die Bereiche "Musikübung mit den Teilbereichen Singen und Sprechen, elementares Instrumentalspiel, Musik und Bewegung, Musikhören, Instrumenteninformation und Musiklehre" (Wucher, Berg & Träder 1979:177). Das Spezifikum "elementar" bezieht sich sowohl auf das Altersspektrum, als auch auf die erste, musikbildnerische Erfahrung eines Menschen. Die Forschungsarbeit nimmt ausschließlich den Bezug zum Kleinkindalter auf. Nykrin will in der Musikpädagogik sowohl umgrenzte, "grundsätzlich objektivierbaren Lerngegenstände" sehen (Helms, Schneider & Weber 2005:49), als auch das freie, unbewusste spielerische Erleben des Augenblicks würdigen.

Im Allgemeinen könnte die Musikpädagogik wie folgt umschrieben werden: "Die Aufgabe der Musikpädagogik besteht in der Vermittlung von Musik, verstanden als eine Erscheinung menschlicher Kultur, als Möglichkeit und Zeugnis menschlicher Lebensgestaltung, und in der Unterweisung in dem künstlerischen, handwerklichen, erlebenden, verstehenden und wissenschaftlichen Umgang mit dem Kulturphänomen Musik" (Ehrenfort 1997:1441).

1.1.4 Die Pädagogik

Beide, die Musikpädagogik und die Katechetik verbindet die Eigenschaft des Lehrens und Lernens. Somit bewegen sie sich auch auf dem Boden der Pädagogik. Lernpsychologische Einsichten spielen ebenso eine Rolle wie neue Erkenntnisse in der Entwicklungspsychologie und der Gehirnforschung. Die allgemeinen Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte wirken sich auch auf das pädagogische Handeln der Katechetik aus. Religionspädagogische Erkenntnisse werden sowohl in den elementaren Bereich übertragen als auch für die gemeindepädagogische Arbeit zum Gewinn. Auch die Musikpädagogik vollzog einen Wandel. Die Entwicklungen in der Elementaren Musikpädagogik und der Instrumentaldidaktik verdeutlichen dies. Heute werden selbstverständlich Bezüge zur Musikpsychologie, zur Lernpsychologie und zur Entwicklungspsychologie hergestellt. Die Erkenntnisse der modernen Hirnforschung kommen über die Pädagogik auch zur Musikpädagogik und Katechetik.

Über das physiologische und psychologische Moment hinaus nimmt die Musikpädagogik den Menschen als Ganzes in den Blick. Mehr als die Musikdidaktik, die als Teil der Musikwissenschaft ein unverzichtbarer Partner darstellt, geht es nicht um die Aneignung von Musik als Disziplin, sondern um das Lernen des Lebens durch Musik. Deutlich wird dies durch den philosophischen, anthropologischen oder theologischen Unterbau verschiedener Entwürfe, die später noch dargestellt werden sollen.

Da die Pädagogik immer in einem gesellschaftlichen Kontext stattfindet, ist das jeweilige Interesse an der Soziologie fast selbstredend. Die Musikpädagogik greift Themen aus der Musiksoziologie auf, die Religionspädagogik und somit die Katechetik bekundet weitgehend Interesse an phänomenologischen Themen und somit an soziologischen Feldforschungen.

1.2 Musikkatechetik als Frage und Ziel der Untersuchung

Lässt sich das Anliegen einer Katechetik mit dem Anliegen der Musikpädagogik verbinden, ohne dass eine Disziplin zur Sklavin der anderen wird? Der Praktische Theologe Nipkow wurde bezüglich seines Ringens des Verhältnisses von Pädagogik und Theologie provokant befragt, ob sich "bei einer solchen Zuordnung die Pädagogik wirklich noch autonom" verhalten könne, oder ob sie die "Magd der Theologie" sei (Boschki & Schlenker 2001:59). Im Laufe des Gespräches bemüht er die theologische Reflektion der Lehre von den zwei Reichen. Viel wichtiger als eine hierarchische Ordnung sei für ihn die Verhältnisfrage wann man von wem und über wen etwas wolle und aussagen solle. Dem entsprechend gehe es ihm mehr um ein komplementäres Verhältnis der Wissenschaften (:60): "Das Denken in wechselseitiger Unterwerfung und Bevormundung ist für mich zu Ende" (:60). Die gleiche Fragestellung liegt dem Verhältnis von Musikpädagogik und Katechetik zu Grunde. Besteht nicht die Gefahr, dass die Musikpädagogik bei einer Musikkatechese zur Magd der Praktischen Theologie wird? Könnte sie nicht instrumentalisiert werden? Und umgekehrt: Besteht bei einem verstärkten Fokus auf die Musikpädagogik nicht die Gefahr, dass inhaltliche Schwerpunktlegungen der Katechetik sekundär werden? Wenn in dieser Arbeit von einer Musikkatechese gesprochen wird, meint dies nicht eine durch musische Elemente angereicherte christliche Unterweisung. Es wird hier nach einem gleichwertigen Miteinander von Katechetik und Musikpädagogik gefragt. Ist das überhaupt möglich? Unterliegt nicht die Katechetik, die ihrerseits weiteren Fragestellungen ausgesetzt ist, der Gefahr, dass sie durch die Hereinnahme eines musikpädagogischen Profils ihren Selbstanspruch aufgibt, Katechese zu sein? Oder von Seitens der Musik gedacht: Zieht sich eine Musikpädagogik für Kleinkinder mit der Katechetik nicht ein inhaltliches Korsett an, welches die eigenen Ziele von vornherein einschränkt? Somit liegt der folgenden Arbeit folgende Frage zu Grunde:

Besteht die Möglichkeit, dass Katechetik und Musikpädagogik im Duett, also im verifizierbaren, aufeinander bezogenen Zweiklang zur Musikkatechese wird, ohne die jeweils eigene Identität aufzugeben?

Sind die Voraussetzungen hierfür durch die Grundlagenforschung gegeben, sollen im Anschluss an praktisch theologischen Kriterien musikkatechetische Aspekte zur Durchführung einer Musikkatechese erstellt werden.

1.3 Gesprächsbedarf nach allen Seiten

Die Erstbegegnung zwischen Katechetik und Musikpädagogik zeigt auf, dass beide Disziplinen ihrerseits schon mit verschiedenen Disziplinen im Gespräch sind. Daher ist ein interdisziplinäres Gespräch in diesem Falle nicht nur binär zu verstehen. Eine wesentliche Methode zur Erarbeitung einer differenzierten Antwort liegt darin, dass schon stattfindende Gespräche zur Entwicklungs- und Musikpsychologie, zur Soziologie und Musiksoziologie, zur Phänomenologie und Anthropologie ebenso aufgegriffen werden wie zur Pädagogik, insbesondere der Elementarpädagogik. Da in der weit gefächerten Literatur der Praktischen Theologie eine ausführliche theologische Reflexion bezüglich der Musikpädagogik fehlt, ist gerade hier das Gespräch mit der Musikwissenschaft und ihren eigenen interdisziplinären Bezügen ein wichtiger Vorgang. Ein Gespräch besteht nicht nur aus der Darstellung von Positionen heraus. Daher muss zwar einerseits in der Forschungsarbeit Erkenntnisgewinn aus verschiedenen Disziplinen dargestellt werden, andererseits besteht die Herausforderung darin, diese zu verknüpfen und miteinander zu verschränken. Es gilt, geeignete hermeneutische Begegnungsflächen zu finden, die sowohl der Katechetik, als auch der Musikpädagogik in ihrer Theoriebildung eigen sind und sich als Gesprächsgrundlage eignen. Gemeinsamkeiten und neu aufgehende Perspektiven können zur Theoriebildung einer Musikkatechese beitragen.

1.4 Der Weg zur Ergebnisfindung

Die Forschung geschieht als eine wissenschaftstheoretische Arbeit. Zur Ergebnisfindung wird aus vorliegenden Forschungserkenntnissen heraus ein Zusammenhang zwischen dem Anliegen evangelischer Katechetik und der allgemeinen Musikpädagogik erkundet. Daraus soll die Möglichkeit zur Darstellung einer Musikkatechetik als Disziplin erörtert werden. Die Besonderheit der Facharbeit liegt in der Verknüpfung und Bewertung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Nach der Betrachtung der entwicklungs- und musikpsychologischen, sowie religiösen Entwicklung des Kleinkindes sollen gegenwärtige Ansätze beider Disziplinen erschlossen werden, um Kernkompetenzen und fundamentale Kriterien zu sichern. Der theologische Bezug erschließt in exemplarischem Vorgehen Felder, in denen eine Verknüpfung von Musik und Glaubensvermittlung vorliegt. Der Hauptteil der Arbeit bildet die theologische Reflexion über die Bedeutung der Musikpädagogik für die

Katechese und die daraus als Möglichkeit entstehende Musikkatechese. Abschließend sollen Kriterien zur Durchführung einer Musikkatechese formuliert werden.

Der Forschungsgegenstand umfasst den Ort, wo Musikpädagogik und Katechese im wissenschaftlichen Diskurs aufeinander treffen könnten oder sich durch singuläre wissenschaftliche Erkenntnisse gegenseitige Hilfestellungen für eine Musikkatechese erhoffen lassen. Die vorliegende Arbeit hat demnach vier Zielrichtungen:

1. Das Kleinkind und seine Entwicklungsmöglichkeiten.
2. Die Kleinkinderkatechese und ihre Diskussionsfelder in Kirche und Gesellschaft.
3. Die Musikpädagogik im deutschsprachigen Raum.
4. Musikpädagogisch verifizierbare Ansätze in der Theologie.

2. Die Entwicklung des Kleinkindes

2.1 Das Kind als Kleinkind

Die Entwicklungspsychologin Schenk-Danzinger unterscheidet zwischen dem Stadium des Kleinkindes und der späteren Kindheit (Schenk-Danzinger 1988:233). Das Vorschulalter befindet sich demnach am Übergang der Entwicklung vom Kleinkind zur späteren Kindheit. Berk beschreibt umfassend diese Altersspanne zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr als die frühe Kindheit (Berk 2005:277-374) mit wesentlichen Entwicklungsmerkmalen des Körperwachstums, des Gehirns, der motorischen Entwicklung, der kognitiven und der damit verbundenen Sprachentwicklung. Der Eintritt in die Schulwelt wird in Deutschland von nachweisbaren Entwicklungskriterien abhängig gemacht. Man bewertet die Wechselwirkung der strukturellen Reifung (Altersreifung), der individuell-genetischen Reifungsimpulse (Intelligenz, Begabung), die fördernden und hemmenden Milieueinflüsse und die Art und Intensität der individuellen Selbststeuerungen. Daher spricht man eher von der Ausbildung zur Schulfähigkeit (im objektiven Sinn) und der Schulbereitschaft (im subjektiven Sinn) als von der Ausbildung des Kindes zur Schulreife (Schenk-Danzinger 1988:233-234). Entscheidend für die vorliegende Untersuchung wird sein, wie Kleinkinder in ihrer Entwicklung einen Gottesbezug ganzheitlich verinnerlichen und aufbauen können, und wie musikpädagogische Zugänge entwicklungspsychologisch nachvollziehbar sein werden. Hier müssen sowohl die kognitive als auch die emotionale und motivationale Dimension bedacht werden (Grom 2000:115-222). Um die musische Entwicklung des Kleinkindes erkennen zu können, bedarf es Einsichten in die Musikpsychologie und Musiksoziologie.

2.2 Musikpsychologische Einsichten

Die Entwicklungspsychologie wird von Karl Otto Beetz als das "Auge der Pädagogik" bezeichnet (Fried 2008:85). Inzwischen wurde eine unüberschaubare, jedoch in der Breite konsensfähige Fülle an Erkenntnissen innerhalb dieser Wissenschaft zusammengetragen. Als Beispiel: Das Grundlagenlehrbuch zur Entwicklungspsychologie von Laura Berk repräsentiert mit rund 3.700 Literaturziten nur rund 0,04 % der tatsächlichen entwicklungspsychologisch relevanten Untersuchungen, so Dollase (:85). Die Entwicklungspsychologie ist in erster Linie eine empirische Wissenschaft. Sie will Ursachen und Verlauf von Entwicklungsprozessen erkennen, dokumentieren und auswerten. Dabei ist der Zusammenhang von Psychologie und physiologischer Entwicklung nicht außer Acht zu lassen. Gerade für den musikpädagogischen Bereich ist

dies von höchster Wichtigkeit. Aus der Entwicklungspsychologie heraus entwickelt und korrespondiert der spezielle Bereich der Musikpsychologie. In den letzten Jahren sind es "vor allem zwei Forschungsschwerpunkte, die zu wesentlichen neuen Erkenntnissen geführt haben: das frühe Kindesalter und das Erwachsenenalter" (Helms, Schneider & Weber 2005:281). Musisches Lernen findet in Abhängigkeit zur körperlichen Entwicklung statt. Aus Gründen der Fülle muss also im Folgenden die Fragestellung leiten, welche daraus gewonnenen Erkenntnisse für diese Forschungsarbeit relevant sind. Nicht die Darstellung einzelner Entwicklungsstufen ist das Ziel, sondern Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsumfeld zwischen Psychologie und Musikwissenschaft, genuin der Musikpsychologie und Musiksoziologie.

2.2.1 Die Intelligenzstruktur

Obwohl bis heute keine einheitliche Definition über die Intelligenz vorliegt (Bastian 2000:260), besteht ein Konsens darüber, dass es eine Art Generalfaktor der Intelligenz gibt, der mit einem Satz von miteinander korrelierenden Gruppenfaktoren zusammenwirkt (262). Es wirken sowohl genetische, als auch soziologische Faktoren wie Elternhaus, soziales Milieu und Peerkontakte zusammen. In dieser Gesamtschau definiert sich Intelligenz.

In einer Berliner Grundschule⁴ groß durchgeführten Feldstudie Bastians lag ein besonderes Interesse darin, ob die Musik Entwicklungsveränderungen der Intelligenzstruktur ermöglicht, oder ob der Behauptung Bullocks zu folgen sei, dass die Einflussmöglichkeit im Kleinkindalter und Grundschulalter diesbezüglich begrenzt sein dürfte (Bastian 2000:262). Bastian würdigt im Zusammenhang seiner Forschung das entwicklungspsychologische Grundverständnis von Intelligenz, wie sie bei Gardner und dem Konzept der multiplen Intelligenzen (:292) zu finden ist. Hier wird darin unterschieden, was die sprachliche, mathematische, räumliche, körperlich-kinästhetische, musikalische, intrapersonale und interpersonale (soziale) Intelligenz ausmacht (:264). Gardner widerspricht der Bahnbrechenden Forschungsarbeit Piagets, welche sich weitgehend auf das Zahlenverständnis und numerische Denken des Kleinkindes konzentriert. Eine detaillierte Übersicht zu Piagets Ansätzen ist hier nicht möglich. Sie wird aber an vielen Stellen der Fachliteratur treffend wiedergegeben. Das Forschungsprojekt Bastians arbeitete nun mit vergleichbaren Grundschulklassen über sechs Jahre hinweg. Die Modellgruppen sollten dabei insbesondere Musik "machen", Musik "hören", Musik "umsetzen" und Musik "reflektieren" (:144-145). Die Auswertungen zeigten erkennbare Hinweise darauf, "dass musizierende Kinder deutliche Reifungsvorteile zeigen" (:291).

⁴ Eine vergleichbare Studie für den elementaren Bereich des Kindergartens liegt nicht vor.

Besonders hervorzuheben sind die dabei entstehenden Transfereffekte. Musizierende Kinder entwickeln sich vorteilhafter im "Allgemeinwissen, im Textrechnen und in der Fähigkeit zum Abstrahieren" (:291). Wer mit Musik umgeht, lernt somit "ungewollt" in anderen Lerndisziplinen mit. Je früher dies geschieht, je vorteilhafter ist es zu bewerten.

2.2.2 Soziale Kompetenzen

Musizierende Kinder erwerben sich eine erfolgreichere Soziabilität⁵. Kinder werden also durch Musik in ihrer Interaktivität gefördert. Sie hören auf andere Musizierende und teilen sich ihnen selbst durch musikalische Parameter mit. Dieser Vorgang schafft Erfahrungsräume, und somit Lernräume. "Dem Testkonstrukt zufolge verfügen musizierende Kinder über jene praktische Intelligenz, aus Erfahrungen zu lernen und in Ursache-Wirkungszusammenhängen zu denken, Situationen des Lebensalltags adäquat zu erfassen und zu beurteilen" (Bastian 2000:313). Kinder lernen durch die Musik stärker und intensiver auf andere und sich zu achten und dies zu interpretieren. Ein musizierendes, insbesondere auch singendes Kind muss sich und andere Menschen gleichzeitig hören, um gemeinsam musizieren zu können. Dieser Vorgang ist hoch komplex. Es ist eine Meisterleistung des Lernens. Die Gleichzeitigkeit von Hören und Vermitteln erleben wir Menschen vorwiegend in der Musik. Im Vergleich: Das Gespräch findet im Wechsel der Handlungsebenen statt. Das Kind denkt, solange der Andere redet. Beim Musizieren müssen diese Dinge parallel erfolgen. Hören und aktives Handeln geschieht zur gleichen Zeit. Was schließlich in der Musik gelernt wird, findet im Leben allgemeine Bedeutung. Die Möglichkeit der Wahrnehmung des Anderen und die dabei stattfindende Integration der ablaufenden Lebensweltprozesse des Gegenübers werden in den eigenen Lebenszusammenhang gestellt. Musik fördert die Gemeinschaft und deren Ausübung. Musik fordert immer zur Passivität und zur Aktivität heraus. Sie fordert auf, sich aufeinander einstimmen. Dies ist eine Grundkompetenz für das gemeinsame Musizieren, und gleichbedeutend für das gemeinschaftliche Leben. Fronten, Ablehnungen und Eigeninteressen müssen abgebaut werden können. Harmonie entsteht nur durch die Wahrnehmung und die Interaktion mit dem Anderen. Die Musik wird so zum Pädagogen für die wesentlichen sozialen Themen des alltäglichen Lebensumfeldes. Das Kind erwirbt soziale Kompetenz (:298).

2.2.3 Die Bewegungsstrukturen

Von den ersten Lebensmonaten an entwickelt sich das Kind in seinen Bewegungsfähigkeiten. Bei der wissenschaftlichen Beobachtung wird auf die sensorische

⁵ Lat. "soziabilis", und meint die Eignung dazu, ein Gefährte sein zu können.

und motorische Entwicklung ebenso geachtet wie auf die im Zusammenhang stehenden Bewegungsabläufe in Bezug auf Sprachentwicklung, Fortbewegung und Mitteilungsfähigkeit etwa durch die Gestik.

Im Zusammenhang mit der Musik richtet sich der Blick auf markante Bereiche, die bei Kugler differenziert einzusehen sind (Helms, Schneider & Weber 2005:224-225). Das Kind erzeugt Klänge durch die Bewegung, die Atmung, das Blasen, Zupfen, Stampfen und andere Bewegungsqualitäten. Das Kind entwickelt eigene Bewegungsformen und kann es auch unterstützend ausführen. Rhythmus und Melodiephrasen werden durch tänzerische oder percussive Bewegungen unterstützt.

Eine besondere Qualität besitzt das Dirigieren. Hier treffen Bewegung und geistiges Leiten aufeinander. Kinder können durchaus Dirigenten sein, auch wenn man sie nicht an komplexe Dirigiertechniken heranführen will oder kann.

Auch bei der Rezeption von Musik, also dem Hören, finden Bewegungen statt. Das Hören regt dazu an, das Gehörte in sichtbare Bewegungen umzusetzen. Musisches Lernen ist immer ein bewegtes Lernen. Musik erfasst den ganzen Menschen, auch den Körper. Der Lernweg kann hierzu von der Musik zur Bewegung oder von der Bewegung hin zur Musik geschehen. Auch für den Beobachter nicht verifizierbare Innenbewegungen sind durch die Musik vorhanden. Bewegungsempfindungen in Muskeln, Atmung, Kreislauf, Organen des Bauchs, im Kehlkopf oder im Kopfbereich sind nachweisbar, sobald das Kind Musik zu hören bekommt. Das Kind bewegt sich bei, für und mit der Musik "von selbst". Musik bringt das Kind in Bewegung.

Der Rhythmus bringt den Körper in eine Taktung. Dabei ist nicht zuerst an das Trommeln anderer Kulturkreise oder an das Schlagwerk verschiedener popularmusikalischer Stile zu denken. Auch Kulturkreise die Musik eher durch Melodieverläufe codieren, takten ihren Körper durch Rhythmus. In jeder Melodie wohnt ein Rhythmus. Bei Menschen des europäischen Kulturkreises überwiegt zwar "ganz offensichtlich die melodische Repräsentation gegenüber der rhythmischen" (Spitzer 2005:218). Musik bringt den Menschen also sowohl durch Melodieverläufe als auch durch den Rhythmus in Bewegung und unterstützt somit sowohl die Entwicklung vitaler Fähigkeiten.

Ein unmittelbarer Zusammenhang von Bewegung und Memorierfähigkeit ist seit längerer Zeit nachgewiesen. Akustische Reize stimulieren motorische Zentren des Gehirns in besonderer Weise (:220-221). Musik regt zur Bewegung in kleinen und großen Formausübungen an. Das Kleinkind ist bis zum vierten Lebensjahr vorrangig damit beschäftigt, sensorisch auf Klänge zu reagieren. Tastsinn, Berührungsdrang und Bewegung erweitern sich entsprechend schnell ab dem vierten Lebensjahr in weitere Wahrnehmungsebenen. Im musikalischen Bewegen wird gespielt, imitiert und interpretiert.

Kinder tanzen und spielen die Musik mit ihrem Körper. Sie springen, treten, schreiten, stampfen. Sie bewegen sich langsam und schnell, schwunghaft und erlahmt. Sie lernen, Räume zu erschließen. "Die Bewegungen werden oft als räumliches oder zeitliches Muster organisiert, wobei Linien oder Kreise auf dem Boden ausgeführt werden" (:223-224). Räumliches Verstehen wird erlernt und durch Bewegungsabläufe gefestigt.

2.2.4 Das Ohr

Das Ohr ist als Organ frühzeitig ausgereift. Das pränatale Kind hört die Mutter mit all ihren Geräuschen. Die Stimme, als Sprech- und Singstimme, die Stimmung der Mutter und Geräusche des Alltags werden beim Kind verinnerlicht und nicht selten mit Reaktionen quittiert. Später bekommt das Gehörte emotionale Qualität. Das Kind reagiert mit Bewegung, noch weit bevor es Lautbildungen vorweisen kann. Höhere Töne wirken auf den Säugling beruhigend, tiefere Töne wirken bedrohlich. Das Singen ist stark mit der sprechenden Lautbildung verknüpft.

Bereits mit sechs Monaten können Kinder gehörte Töne nachsingen⁶. Lieder werden im Verlauf des zweiten Lebensjahres erlernt. Sie bestehen jedoch in diesem Alter aus maximal zwei Melodiekonturen (Bruhn, Oerter & Rösing 2002:285). Klangfarbe, Tonhöhe, Rhythmus und Lautbildung greifen ineinander. Entscheidend hilfreich für die Lautbildung ist es, dass das Kind Gegenstände mit Klangmuster verknüpft. Gegenständliches hilft beim Erlernen. Das Kind fügt dem Gegenstand eine Liedphrase, einen Klang oder einen Laut bei.

Bis zum fünften Lebensjahr können Kinder einstimmige Melodieläufe in Wiederholung erkennen. Konfrontiert man das Kind mit derselben Melodie ein zweites Mal, und stellt diese Melodie in den Kontext einer Harmonisierung, ist eine Widererkennung jedoch noch keinesfalls gewährleistet. Harmonisierung und Melodieverläufe werden erst ab dem fünften Lebensjahr unterscheidbar. Wird die Melodie jedoch in Variation harmonisiert, kann das Kind die Melodie nicht zwingend wieder erkennen. Kinder erleben einen Harmoniewechsel eher als dynamischen Wechsel. Den Wechsel einer Tonart wird vom Kind jedoch schnell nachvollzogen (:285). Beim Singen kann daher nach kurzem Absetzen durchaus in einer anderen Tonart begonnen werden.

Kinder befinden sich in der Phase der "anschaulichen Zentrierung" (:288). Die Wahrnehmung konzentriert sich auf das Eine. Das Kind erzwingt das Wesentliche. Die anderen Parameter werden herausgefiltert. Gelingt dies dem Kind nicht, verliert es das Interesse. Kleinkinder lernen zentriert, elementar und konkret. Aus dem elementaren Erleben entstehen dann wichtige Differenzierungen. Tonhöhe, Lautstärke und Tonfarbe

⁶ Eine entsprechende Experimentenreihe wurde von Wendrich durchgeführt (Bruhn, Oerter & Rösing 2002:283).

werden differenziert wahrgenommen. Sie können beschrieben und gegebenenfalls auch gesungen werden.

Besonders hilfreich im Lernvorgang sind gewohnte Stimmtypen und Stimmfarben. Das Nachsingen und Erfassen von Lauten gelingt durch die Sing- und Sprechstimme der Mutter wesentlich besser als durch fremde Stimmen. Diese Stimme kann auch aus komplexeren Zusammenhängen herausgehört werden. Ein mehrstimmiger Gesang mit der gut hörbaren Stimme der Mutter ermöglicht das Mitsingen des Kindes. Allerdings hängt der Gebrauch der Kinderstimme von den physiologischen Voraussetzungen ab. Bruhn, Oerter und Rösing verweisen darauf, dass die Stimme des Kleinkindes maximal dem Umfang von b bis b'' entspräche (Bruhn, Oerter & Rösing 2002:287).

2.2.5 Das Auge

Auch das optische Lernen geschieht beim Kleinkind über Zentrierung. Das Kind fokussiert und schafft dadurch Prioritäten des Lernvorgangs. Als Beispiel dient die Notation: Kinder notieren entweder in melodischer Kontur oder in rhythmischen Gruppierungen (:288). Dabei geht es nicht um die klassische Notation, sondern um die Fähigkeit, Gehörtes in Grafik umzusetzen. Erst ca. ab dem vierten Lebensjahr kann die grafische Fähigkeit mit der klassischen Notation elementar kombiniert werden. Und doch gilt: Das Komponieren beginnt beim Menschen viel früher und ist nicht vom klassischen Notenschreiben abhängig. Kinder können Musik in eine Art Gemälde fassen, und somit Musik in eine grafische Darstellung transformieren. Wie das Kind eigene kleine Melodien spielerisch erfinden und variieren kann, so ist es fähig, erdachte Musik auch grafisch wiederzugeben. Von hohem Interesse ist die Einsicht Davidsons. Er habe im Jahr 1990 erforscht, dass die Entwicklung des Notensystemverständnisses zwischen dem vierten bis achten Lebensjahr relativ zügig von sich gehe (:299). Danach, und dies entspricht dem Beginn des dritten Schuljahres, findet ohne weitere konzentrierte Unterweisung kaum noch eine Entwicklung statt. Es gibt einen Analphabetismus bezüglich der Notengrafik, dessen Ursache im Kleinkind- und Grundschulalter liegt. Diese Erkenntnis spricht gegen die oft pragmatisch begründete Tendenz, Notation solle man dem Kind nicht vor der Grundschule aneignen. Vielmehr sollte schon früh in der Erschließung der Notation eine Art Grundkompetenz erworben werden, mit der sich später komplexe Zusammenhänge leichter erfassen lassen. Der Wert des Notenlesens ist kaum zu unterschätzen. Die Notation ermöglicht eine innere Vorstellung von dem, wie Musik zu klingen hat. Musik "lesen" kann so zum Musik "hören" werden, ohne dass ein reales akustisches Erlebnis vorliegt. Die Musik spielt

sich im Kopf ab. Diese Fähigkeit bezeichnet Gordon zugespitzt als Grundlage und Basis musikalischer Begabung (:308).

2.2.6 Die Symbolik

Weit mehr als eine visuelle Wahrnehmungsfähigkeit sieht Gardner in seinem Ansatz des Symbolsystems. Er beschreibt den Menschen in multiplen Intelligenzen. Verschiedene Bereiche des Menschen entwickeln sich in eigenen Intelligenzstrukturen (Bastian 2000:295-296). In jedem Intelligenzbereich werden spezifische Symbolsysteme benutzt. So entstehen im Hinblick auf die Musik Wörter, Zeichen, Noten und rhythmische Muster. Nach Gardner erlernt das Kind zwischen dem 2. und 7. Lebensjahr den Gebrauch dieser Symbole. Gewertet werden nicht nur grafische Symbole, denen Notation, Buchstaben, Schilder, religiöse Symbole u.a zugeordnet werden können, sondern auch die Sprache, die Sprachmelodie, der Dialekt, die Umgangsformen, die Gestik und Mimik. Symbolisation geschieht nicht abstrakt. Sie geschieht im sozialen und kulturellen Kontext, welcher an sich zum Symbol wird. Das Kleinkind codiert also das, was ihm angeboten wird.

Die wachsende Symbolfähigkeit wird in der Übernahme von Wörtern, Sprache, Melodiephrasen, Rhythmusmustern und Spielgegenstände deutlich. Bürki betont, dass Symbolfähigkeit bedeute, es könne etwas "anstelle" treten (Zollinger 2008:11). Wörter können so anstelle des Gedachten treten und eine Stellvertretung ausüben. Zwischen dem 2. und 5. Lebensjahr wird der Grundstein der Symbolisation gelegt. Dies gilt für den Spracherwerb ebenso wie für die Musikalität. Von hier ausgehend kann schon in frühem Alter etwa Dur und Moll unterschieden werden. Bei entsprechender Konfrontation werden Intervalle erkannt und wiedergegeben. Vorrangig scheint hier die Ruffertz und die Leiermelodik für ein Kind erfassbar zu sein.

Inwieweit die Symbolisationsleistung eines Menschen durch die Musik Auswirkungen auf andere Entwicklungsebenen des Menschen hat, wird erforscht. Gardner misst dieser Transferleistung keine hohe Bedeutung zu. Die Feldstudie Bastians zeigt jedoch, dass eine bewusst angelegte Lernbeziehung Seitens der Musik eine hohe Transferleistung in andere Lernfelder zur Folge hat. Insbesondere die soziale Kompetenz lässt einen hohen Transferertrag erkennen. Aber auch die Sprachausbildung sei genannt. Singende Kinder können besser mit Sprachfehlern umgehen und finden Korrektur durchs Singen.

2.2.7 Die Sprache und das Spiel

Eine umfassende Darstellung über die Sprachentwicklung findet sich vielfältig in der Fachliteratur. Insbesondere sei auf die Ausführungen von Szagun hingewiesen (Szagun 2006:114-262). Sie stellt die Entwicklung des Wortschatzes im frühkindlichen Alter dar, setzen Sprache und Kognition in Beziehung, verweist auf die Bedeutung der an das Kind gerichteten Sprache und reflektiert Unterschiede im Spracherwerb.

Die Sprache ist Teil der Symbolisationsvorgangs beim Menschen. Der Aufbau der Vorstellungsmöglichkeiten ist Voraussetzung für eine Sprachförderung. Dem Kleinkind helfen hierbei Anregungen für innere Bilder und Phantasiekonstrukte. Daraus entsteht die Möglichkeit zur Begriffsbildung. Auch der umgekehrte Weg führt jedoch zur Symbolisation: Die sprachliche Entwicklung fördert den Aufbau der gedanklichen Vorstellung. Innere Bilder korrespondieren mit Sprache. Eigenständige Bildentwürfe werden entwickelt. Das Spiel entsteht.

Das Kind lernt im Symbolspiel (Zollinger 2008:12) das "Tun-Als-Ob". Bindet das Kleinkind weitere Kinder in das Spiel mit ein, spricht man von Rollenspiel (:12). Beides findet sowohl im Musizieren als auch in der Katechetik seinen Widerhall. Im Musizieren korrespondieren die Musikanten nicht nur in der Improvisation, sondern auch in gemeinsamen Vortrag und dynamischen Wechselspiel von literarischen Werken. In der Katechetik sei als Beispiel das Nachspielen verschiedener Lebenssituationen oder biblischer Szenen erwähnt.

Die Entwicklung der Symbolfähigkeit durch die Sprache fördert die Dezentralisierung des eigenen Ichs. Das Kind teilt sich dem Andern mit. Die sprachliche Sozialisation findet in vermehrtem Maße zwischen dem 2. bis 6. Lebensjahr statt. Die Kinder treten aus ihrem gewohnten Kreis der Familie heraus und sozialisieren sich in dem Umfeld weiterer Bezugspersonen. Obwohl das Spiel aus Sicht des Kindes zweckfrei anzusehen ist, bereichert es das Symbolverständnis und somit auch den Sprachraum des Kindes. Freilich gesellt sich zum Spiel immer auch Gegenständliches. Dinge treten anstelle von Erdachtem. Materialien werden z.B. zu Instrumenten und Rhythmusmaschinen. Ein Plastikbecher kann zum Hut werden und ein Küchensieb wird zum Banjo des in einer kleinen Jazzcombo spielenden Vaters umgedeutet.

Verknüpft mit der Entwicklung der Sprache findet ein weiterer Entwicklungsprozess statt. Die Dinge bleiben vorhanden, auch wenn sie momentan nicht greifbar und somit gegenständlich wahrnehmbar sind. Innere Bilder und die Sprache treten anstelle des Gegenständlichen. Dies umschreibt Piaget mit der Terminologie des Bildes (Piaget 2004:74-84). Es ist leicht nachzuvollziehen, was für ein hervorragender Symbolträger die Musik darstellt. Insbesondere das Singen spielt eine herausragende Bedeutung. Klang, Bewegung, Grafik und Wort beschreiben und bebildern dem Kind oft nicht mit Sinnen

wahrnehmbare Situationen. Hieraus entsteht eine Konditionierung von Symbol und Ergehen. Gesänge ermöglichen dem Kind etwa, zur rechten Zeit das richtige Lied anzustimmen.

Die Sprache, und mit ihr das ganze Feld der musikbezogenen Symbolisation, stellt eine Gemeinschaftsbezogenheit her. Musik verbindet und Lieder bringen Menschen zueinander. Nicht immer reicht der Wortschatz des Kleinkindes aus, um Situationen und das eigene Ergehen auszudrücken. Dann können andere Symbolträger zur Hilfe kommen. Lieder, Spruchverse und Instrumentalspiel helfen ebenso wie Rollenspiele und Bilder. Auch das frühe Angebot von Ritualen in Form von Gebeten und Gesten sei erwähnt.

2.2.8 Folgerungen für eine Musikkatechese

Die musikpsychologischen Einsichten sind für eine gelingende Musikkatechese von hoher Bedeutung. Eine Musikkatechese hat sich auf folgende musikpsychologische Fundamente zu stellen:

1. Musik fördert die multiplen Intelligenzstrukturen eines Kindes. Daher ist musikpädagogisches Handeln immer als ganzheitliches Lernen zu verstehen.
2. Frühe musische Bildung vernetzt unterschiedliche Kompetenzfelder des Kindes. Neben den kognitiven Fähigkeiten werden soziale und kulturelle Kompetenzen gefördert. Daher ist das Musizieren in allen Formen und Zusammenhängen zu fördern.
3. Gemeinsames Singen und Musizieren führt zu einer Dezentralisierung der Wahrnehmung. Das Kind lernt sich auf andere Menschen zu konzentrieren. Daher ist das gemeinsame Singen und Musizieren als Schwerpunkt zu achten.
4. Musik setzt in Bewegung. Daher ist Bewegung zur Musik in allen Bereichen zu fördern.
5. Die Ausbildung des Gehörs gilt als physiologisch zentraler Vorgang in den ersten sechs Lebensjahren. Daher braucht dieses Organ eine besondere Aufmerksamkeit. Die Ausbildung des Gehörs kann in keiner Lebensphase so stark geschehen wie in der Kleinkindphase. Der Zusammenhang von Wahrnehmung und Wiedergabe kann in besonderem Maße in den ersten Jahren geschult werden. Harmonische, dynamische und rhythmische Strukturen können früh erlernt und im Singen und Musizieren wieder gegeben werden.
6. Auf gewohnte und wiederholende Methoden ist zu achten. Gewohnte Lernumgebungen wirken vorteilhaft und sind zu fördern. Wechselnde Bezugspersonen wirken hemmend, da das Kind sich auch hier zentralisiert. Eine gewohnte Stimme ermöglicht leichteres Erfassen von Lerninhalten.

7. Die Mutter ist in den ersten Lebensjahren die wichtigste Bezugsperson für das Kleinkind. Daher sollte die Möglichkeit einer musischen Bildung bei den Eltern erörtert werden.

8. Notengrafiken stellen keine Überforderung dar. Der musische Lernweg führt von der Musik zur Bewegung und von der Bewegung zur Musik. Musik kann jedoch auch gedacht werden. Die Notation stellt eine unersetzliche Symbolisation für Musik dar. Kleinkindern ist daher der Zugang zur Musik auch im "Musik malen" zu eröffnen. Spätestens ab dem fünften Lebensjahr ist die Lust am Notenlesen durch die klassische Notation zu wecken.

9. Sprache fördert die Vorstellungskraft. Daher ist auf den Umgang mit Sprache in besonderem Maße zu achten. Im musikpädagogischen Zusammenhang findet dies insbesondere bei Spruchversen, Reimen und Liedern seinen Ausdruck.

10. Das Singen verbindet alle Kompetenzfelder in auffallend intensiver Weise. Daher ist dem Singen eine hohe Priorität einzuräumen.

2.3. Die religiöse Entwicklung des Kleinkindes

2.3.1 Erklärungsmodelle und Grundentscheidung

Kinder können an Gott glauben und entwickeln ein Verständnis und eine Sensibilität für dessen Existenz. Kontrovers wird darüber diskutiert, wie denn Kinder zu einem Glauben finden und wie sich dieser entwickelt. Verschiedene Modelle wurden hierfür entworfen. Bedeutsam für diese Arbeit sind die strukturgegenetischen Ansätze Piagets, Gowers, Osers und Goldmans. Die tiefenpsychologische und objektbeziehungstheoretischen Deutungsmuster seien gewürdigt, jedoch nicht tiefer reflektiert. Einen guten Überblick und Diskussionsstand hierüber gibt Grom wieder (Grom 2000:32-42). Den Grundstein für eine bis heute prägende Haltung bezüglich der religiösen Entwicklung legte Piaget mit seiner strukturgegenetischen Theorie der kognitiven Entwicklung vor. Bis heute übt der kognitive Ansatz Piagets einen großen Einfluss auf alle ihm folgenden Entwürfe aus. Herausragend sind dabei seine empirischen Studien und die Klassifizierung in Stufen. Dem Kleinkind entsprechend arbeitet er die sensumotorische Entwicklung heraus. Die Dinge wollen "begriffen" sein. Die Umwelt wird fühlend, tastend, bewegend und greifend entdeckt und erschlossen. Diese sensumotorische Intelligenz sieht Piaget als Grundlage der weiteren Entwicklung des Menschen. Sie wird sich nie verlieren, wenngleich andere Entwicklungsstufen auf ihr aufbauen. Zu würdigen ist weiterhin die daraus ergebende Sicht, dass Kleinkinder nicht reflektierend rational glauben. Kinder glauben aufs Wort hin und übernehmen die Dinge unkritisch. Dies hat Ronald Goldmann 1964 auf Piagets Ausführungen hin bestätigt, indem er Kleinkinder in verschiedenen Zusammenhängen,

insbesondere auch in Bezug auf biblische Wundergeschichten, befragte (Goldmann 1972:33-48). 1958 verfasst Lawrence Kohlberg einen auf Piaget hin aufbauenden Entwurf, der sich weitgehend auf das moralische Urteil des Menschen konzentriert. Kohlberg klassifiziert nicht inhaltlich. Normen und Werte sind nicht Gegenstand seiner Kategorienbildung. Vielmehr fragt er nach ihrer Begründung (Schweitzer 1999:112). Obwohl Kohlberg der religiösen Entwicklung dabei weniger Interesse entgegen bringt, wird deutlich, wie sehr Kleinkinder in ihren Werten und Normen geprägt werden. Das Werte- und Normenverhalten hat seine tiefen Wurzeln in der frühen Kindheit. Als Vorläufer der später ansetzenden Bindungsforschung ist Kohlberg in jedem Falle zu würdigen. In ihr wird empirisch nachgewiesen, wie sehr das Elternhaus auf die Tiefenschichten des Kindes unabhängig der Genetik prägend einwirkt.

Zu würdigen ist Kohlbergs Forschung darin, kulturübergreifend gültige Stufen zu kategorisieren (:115). Jedoch zeigt sich schon bei Kohlberg die grundsätzliche Begrenzung eines Stufenmodells. Dies sollte sich bei Fowler fortsetzen (Fowler 2000). Stufen legen fest und neigen zur Paradigmenbildung. Die Stufen sind nicht umkehrbar und werden aufeinander aufbauend durchschritten. Die höchste Stufe ist daher Ziel allen Lernens und Entwickelns. Hier gilt es genau hinzusehen. Denn Kohlberg vermischt empirische Forschung mit weltanschaulichen Hypothesen. Was bei Kohlberg philosophisch markiert wurde, findet sich bei Fowlers Stufentheorie in theologischer Hinsicht wieder. Fowler will Glaube einerseits nicht als religiöse Entwicklung sehen. Der Mensch sei auf einen Sinn angewiesen. Die Welt sei "deutungsfähig" und auch "deutungsbedürftig" (:138). Der Sinn des Lebens sei dabei nicht einfach vorgegeben. Er muss erschaffen werden. Undifferenziert bleibt, ob sich der Mensch den Sinn erzeugen oder erschließen muss. Deutlich zu erkennen sind Fowler bei seinem 6-Stufenmodell, dass theologische Grundentscheidungen gefällt wurden. Schon ab der vierten Stufe finden sich theologische Paradigmen wieder. Deutung geschieht bei Fowler durch Entmythologisierung. Es komme auf die Deutung und somit die Bedeutsamkeit an. Bultmanns Entmythologisierungslehre steht Pate. Paradigmen müssen sich jedoch dem wissenschaftlichen Diskurs aussetzen. Systematisch theologische Paradigmen sind in der Diskussion mit Psychologie und Pädagogik deutlich zu markieren und systematisch theologisch zu begründen. Fowler tut dies nicht. Jedoch ist Fowler, Kohlberg und auch Piaget Entscheidendes gelungen: Sie zeigen auf, dass die religiöse Entwicklung untrennbar mit der Lebensgeschichte verbunden ist. Glaube geschieht in einem sozialen, psychologischen und physiologischen Lebenskontext.

Grom schließlich wendet sich vom Stufenmodell ab. Er fragt danach, "welche religiöse Entwicklung wir überhaupt anstreben und für förderungswürdig halten" (Grom 2000:15). Grom erkennt, dass "selbst wenn wir von vornherein festlegen, dass hier weder buddhistische noch muslimische, sondern christliche Glaubensvermittlung, wie sie allen Großkirchen ein Anliegen ist, reflektiert werden soll, kann man über deren Leitziel sehr unterschiedlicher Meinung sein" (:16). Er sieht es für unausweichlich, theologische Grundentscheidungen von Beginn an zu fällen und benennt dies auch explizit. Schließlich entwirft er ein Leitziel religiöser Erziehung, welches von seinem Grundverständnis ganz davon abhängig ist, wie religiöse Entwicklung geschieht. Dieses will Grom sowohl systematisch theologisch als auch in Hinblick auf die Religionssoziologie und Religionspsychologie begründet wissen. Im Bereich der Religionspsychologie kommt er zu dem Schluss, dass Religiosität als Phänomen zu verstehen sei (:19). Diese Religiosität verankere sich in drei Persönlichkeitsbereichen, nämlich "im kognitiven, im emotionalen (affektiven) und im verhaltensmäßigen. Sie äußert sich im Denken, Erleben und Handeln, wobei sie allerdings in einem dieser Bereiche einseitig entwickelt sein kann" (:19). Genau dies aber sei die Aufgabe der christlichen Erziehung, also der Katechese, die Ebenen im Einklang zu halten. Eine gelingende Katechese fördert diesen Einklang, den das Neue Testament als eine Liebesbeziehung zum Vater versteht, welche "von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüt und aus allen deinen Kräften" (Markus 12,30) erhalten und entwickelt sein will. Die Entwicklung des Religiösen im Querschnitt dieser Kriterien anzusehen entbindet von der eingleisigen Stufentheorie. Vielmehr wird ermöglicht, den Menschen in seiner Entwicklung ganzheitlich anzusehen und zu fördern. Freilich geschieht diese Entwicklung in Abhängigkeit zur körperlichen Entwicklung, wie schon unter 2.2 festgehalten wurde. Aus dem Werdegang des wissenschaftlichen Diskurses über die religiöse Entwicklung des Kleinkindes sollen sieben Grundentscheidungen für diese Forschungsarbeit festgehalten werden:

1. Die religiöse Entwicklung des Menschen bedarf einer systematisch theologischen Begründung. Nach reformatorischem Verständnis geschieht eine religiöse Entwicklung in Bezug auf den hin, der Inhalt und Gegenüber des religiösen Bewusstseins des Menschen ist: Der dreieinige Gott. Der Mensch ist in jeglicher Hinsicht vom Offenbarungswirken Gottes am Menschen abhängig. Glaube entwickelt sich am und durch den Menschen. Und doch geschieht Glaube alleine durch Gott. Die religiöse Entwicklung geschieht im Horizont des wirkenden Schöpfers, Erlösers und gegenwärtigen heiligen Geistes.
2. Die religiöse Entwicklung des Menschen bedarf einer phänomenologischen Begründung, welche Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie inkludiert. Religiosität, und somit christlicher Glaube ist begreifbar, benennbar und vollziehbar.

3. Die religiöse Entwicklung des Menschen in Stufen darzustellen, birgt erhebliche Beschränkungen in sich. Statt dem Stufenmodell bietet sich das Bild der Entwicklungsfelder an. Diese erlauben ein Flächendenken, mit unterschiedlichen, jedoch parallel verlaufenden Wachstumsstadien, welche durchaus in fließenden Übergängen stattfinden kann.
4. Die religiöse Entwicklung des Menschen erfasst verschiedene Persönlichkeitsbereiche. Religiosität entwickelt sich kognitiv, emotional und im Verhalten des Menschen.
5. Die religiöse Entwicklung geschieht nicht an und in sich von alleine. Sie geschieht durch Wahrnehmung und Reaktion in Bezug auf das von Außen Herangetragene.
6. Die religiöse Entwicklung geschieht durch ganzheitliche Erziehung und im Rahmen einer religiösen Sozialisation. Sie ist stark von dessen Zusammenhängen geprägt.
7. Die religiöse Entwicklung des Kleinkindes geschieht im Gleichschritt und gegenseitiger Bedingung mit dessen physiologischen und psychologischen Möglichkeiten.

2.3.2 Religiöse Entwicklungsfelder

Im Folgenden sollen nun einzelne Entwicklungsfelder angeschaut werden, die von der religiösen Entwicklung ausgehend entwicklungspsychologische Bezüge herstellen und daraus Schlüsse ziehen.

2.3.2.1 Entwicklung durch Nachahmung

Kleinkinder haben Lust an der Nachahmung. Wahrnehmung und Reaktion führen unmittelbar ineinander. Bewegungsformen, Sprachreime, Fingerspiele: dies alles kann nicht oft genug wiederholt werden. Das Kind empfindet Glück, wenn es Neues nachvollziehen und nachahmen kann. Nachahmung setzt Beobachtungsfähigkeit voraus. Die Sinne werden geschärft. Bandura geht diesbezüglich vom Lernen am Modell aus und prägt den Begriff des Beobachtungslernens (Grom 2000:81). Nun kommt es ganz darauf an, wie aufmerksam das Kind Dinge wahrnehmen kann. Abhängig ist dies sowohl vom Modell als auch vom Kleinkind selbst. Das Modell, also das Gegenüber, könnte zu komplex sein, als dass es die Aufmerksamkeit anregt. Es könnte kognitiv überfordern und es könnte den affektiven Bereich kaum ansprechen. Ist das Gegenüber beliebt und geliebt, dann bekommt es jedoch schnell eine hohe Aufmerksamkeit. Gleichzeitig hängt die Wahrnehmungsfähigkeit vom Kleinkind selbst ab. Kann es sich konzentrieren? Sind Vorurteile, besondere Fertigkeiten, Erregbarkeiten, bestimmte Erwartungen und Interessen vorhanden? Dies alles sind Parameter, welche die Motivation zur Nachahmung beeinflussen.

Eine unvergleichbar hohe Motivation zum Nachahmungslernen stellt ein harmonisches Familiengefüge dar. Hier findet das Kleinkind die lernfördernde Sicherheit, Wertschätzung und Liebe. Wesentlich sind jedoch konkrete Angebote religiösen Lebens, welche zur Nachahmung anregen. Für Kleinkinder finden im familiären Umfeld die elementaren religiösen Erlebnisse statt. Oder eben auch nicht. Betende und segnende Hände sind für Kinder unvergleichlich prägend. Wiederkehrende Gebetsverse und Lieder werden inhaltlich verinnerlicht. Jedoch auch die Haltung und der Sprachrhythmus des prägenden Elternteils kehrt beim Kind wieder.

2.3.2.2 Entwicklung durch Symbolisation

Nach Gardner erlernt das Kind zwischen dem zweiten und siebten Lebensjahr den Gebrauch der Symbole⁷. Der erlebte kulturelle Kontext kann als Ort der Symbolisation gesehen werden. Wächst aus der spontanen Nachahmung eine zunehmende

⁷ Siehe auch dazu die Ausführungen unter 2.2.6

Regelmäßigkeit, kann von einem Ritual gesprochen werden. Im Ritual lernt das Kind Symbole kennen und anwenden. Menschen, Sprache, Musik und Dinge treten anstelle des Eigentlichen, oft kognitiv nicht Erfassbarem. In der religiösen Erziehung kommt der Symbolik eine hohe Bedeutung zu. Gott bekommt einen Namen, Alltagsgeschehen wird mit Liedern verknüpft, Gebete werden in Gebetsgebärden erlebt. Wörter helfen das Gedachte zu symbolisieren.

Das konkret Gegenständliche tritt für das Kind zur Erschließung von Zusammenhängen in den Hintergrund. Aus konkret Gegenständlichem wächst die Fähigkeit der symbolhaften Aneignung durch Gegenstände. Daher kommt es darauf an, mit welchen Symbolen dem Kind Zusammenhänge erschlossen werden. Als Beispiel: Die Arche kann als Symbol der Geborgenheit und Rettung erfahren werden. Das Thema der Geborgenheit wirkt als positive Symbolisation. Der globale Zusammenhang von Gericht und Erlösung lässt sich für das Kind noch nicht erschließen. Und doch findet es im persönlichen Erleben viele Beispiele. Die Arche wird zum Symbol und stärkt den Selbstwert des Kindes⁸. Anders verhält es sich vordergründig beim Symbol des Kreuzes. Das Kreuz ist der Ort der Qual und des Schmerzes. Es ist jedoch auf den zweiten Blick auch der Ort der Liebe, der Erlösung und des Verständnisses. Jesus erlebt am Kreuz alle Schmerzen, er leidet, weint und stirbt. Er geht den Weg voraus, den jeder Mensch zu gehen hat: Es ist der Weg der Verleugnung, der Ungerechtigkeit, der Schmerzen, des Sterbens und des Todes. So wird das Kreuz zum Symbol für Trost, Erlösung und Gerechtigkeit. Es ist jedoch auch die Türe zur Auferstehung. Mit einem Handkreuz in Händen weiß das Kind: Jetzt ist Jesus ganz nahe und versteht mich. Das Kind erlebt Jesu Gegenwart durch das Symbol des Kreuzes. Das Symbol des Kreuzes hilft zum Transfer. Das Holzkreuz selbst ist nicht die Gegenwart Jesu, wirkt jedoch als Türoffner für eine Begegnung mit ihm.

Alle zentralen theologischen Themen des Glaubens haben symbolhaften Zugang. Sie seien hier nur schemenhaft benannt: Das Abendmahl mit Brot und Wein, als Essen und Trinken, als Fest der Christugemeinschaft. Die Taufe durch Wasser und Feuer als Fest der Neugeburt und der Beheimatung des Heiligen Geistes. Das Brotwunder als Auftrag des irdischen Teilens und vollmächtigen Christushandelns, also als das Wunder der himmlischen Zuteilung des ganzen Lebens. Die Schöpfung von Mann und Frau als Gegenüber und ebenbildlicher Ansprechpartner Gottes. Das Kreuz als Ort der Liebe: Ein Ort der Versöhnung unter den Menschen und zwischen Gott und Mensch.

⁸ Siehe zur Fragestellung des Selbstwertes und der Bewältigungsstrategien in der religiösen Entwicklung auch die Ausführungen bei Grom (:163-212).

Schließlich das Wort: Es ist phonal und grafisch erlebbar. Im Wort selbst offenbart sich Gott selbst und durchbricht das zeichenhaft symbolische Verständnis. Es wird zum Wirksymbol. Im Wortgeschehen geschieht wirksame Symbolisation die über das "als ob" hinausgeht. Das Kleinkind kann in der Regel noch nicht lesen. Daher schließt sich meist die grafische Symbolisation bezüglich des Lesens aus. Freilich werden Worte gehört, Dinge benannt und Vorgänge in Lauten, im Sprechen und Gesang verbalisiert und verknüpft. Und hier bekommt die Sprechmelodie eine ebenso hohe Bedeutung wie der angebotene Wortschatz, das angebotene Lied und Gebet. Bedeutsam kann dieses Erkenntnis im Zusammenhang mit der verwendeten Bibelübersetzung sein. Sprache prägt und wird vom Kleinkind tief verinnerlicht und wiedergegeben. Es stellt sich die Frage nach der Muttersprache der Bibel. Gott bekommt für das Kind durch die immer wieder dargebotene Bibelübersetzung einen eigenen Wortklang. Kritisch zu fragen wäre dann im Falle einer bevorzugten lutherdeutschen Übersetzung: Redet Gott lutherdeutsch? Wenn Kinder regelmäßig Bibelworte in dieser Übersetzung verinnerlichen, wird die innere Vorstellungskraft Gott in dieser Weise reden lassen. Das Wort Gottes ruft sich zunehmend in lutherdeutscher Sprache in Erinnerung. Die "Muttersprache" Gottes symbolisiert sich in einer bestimmten Dicht- und Übersetzungsweise. Zur Auswahl der geeigneten Bibelübersetzung müssen unterschiedliche Kriterien bedacht sein, die hier nicht näher untersucht werden können. Mit Sicherheit ist auf eine verlässliche Übersetzungsgenauigkeit ebenso zu achten wie auf eine der deutschen Sprache entsprechenden Wortmelodie im Satzgefüge. Auch die Verständlichkeit für Kinder ist nicht außer Acht zu lassen. Jedoch darf hier langfristig gedacht werden, welches Wort sich zur Muttersprache für ein ganzes Leben eignet.

Der Sprachentwicklung kommt also eine besondere Bedeutung bezüglich der religiösen Entwicklung zu.

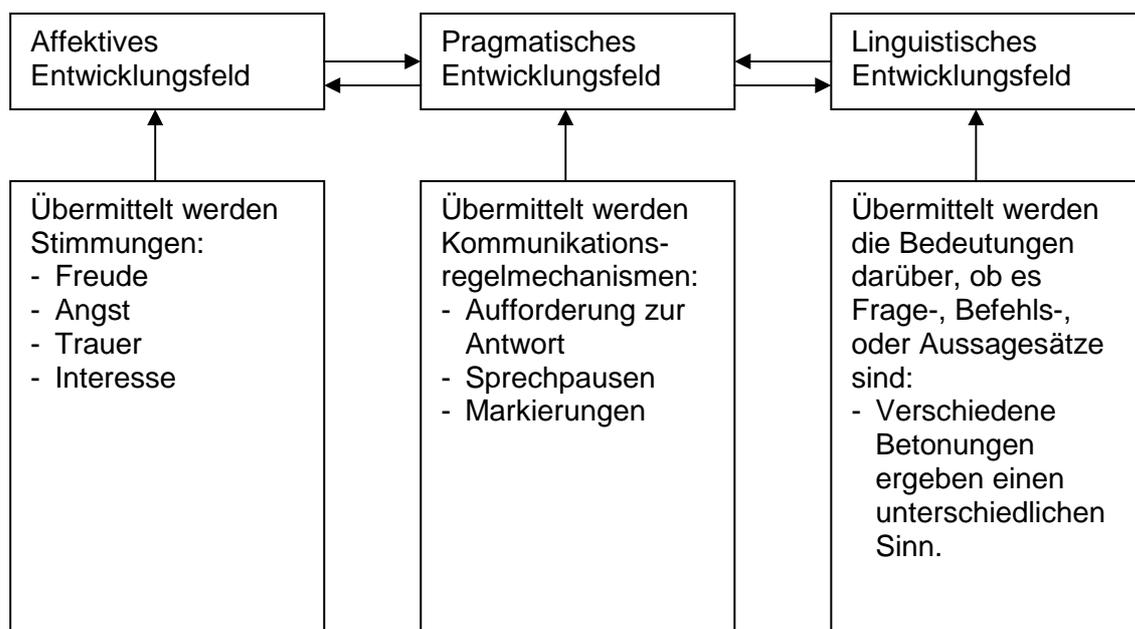
2.3.2.3 Entwicklung durch Sprache, Rhythmus und Klang

Die Sprache spielt sich innerhalb dynamischer und temporaler Verläufe ab. Hierfür gibt es phonologisch definierte Elemente, welche als prosodisch oder suprasegmental beschrieben werden⁹.

Die Sprachentwicklung ist demnach abhängig von Tempo, Rhythmus, Tonhöhe, Melodik, Lautstärke, Betonung und Klangfarbe. Schon das noch nicht selbst sprechende Kind nimmt diese Parameter wahr. Neuere Untersuchungen ergaben, dass Säuglinge "nicht nur ihre Muttersprache bevorzugen, sondern auch sinnvoll gegliederte Texte solchen mit unsinniger Strukturierung vorziehen" (Lehmann 2007:62). Das Kind entwickelt also eine

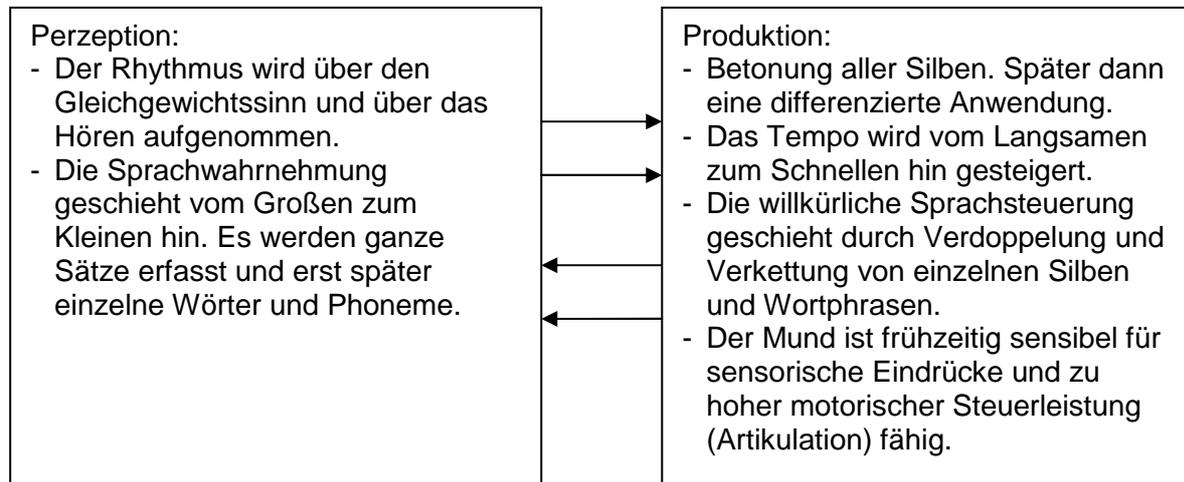
⁹ Weiter Ausführungen siehe bei Papousek (1981:294)

hohe Sensibilität für Rhythmus und Klang, bevor es über das entwickelte Kodierungssystem Zusammenhänge erschließt. Über diesen Vorgang entwickelt der Säugling eine Vorliebe für die Mutterstimme (Papousek & Papousek 1994: 145). Erstaunlich ist, dass das Kleinkind schließlich in der Lage ist, "sich auf die suprasegmentalen Informationen im Sprachfluss zu beschränken, d.h. das segmentale Material systematisch auszublenden" (Lehmann 2007:63). Es findet eine segmentale Elementarisierung statt. Das Kind entwickelt eine Art Klanghüllen, welche erst später inhaltlich gefüllt werden. Daraus werden Regelsysteme abgeleitet. Die "Entschlüsselung von sprachlichen Einheiten" (:63) findet holistisch statt: Vom Satz zum Wort, vom Wort zur Silbe. Sätze und Wortgebilde werden zuerst anhand ihrer musikalischen Struktur aufgenommen. Die Sprache wird aus ihrer Sprachmusik heraus erfasst. Die Entschlüsselung umfasst nach Zimmer drei Funktionsbereiche (Zimmer 1999:22-23). Angelehnt an dessen Ausführungen werden sie hier als Entwicklungsfelder beschrieben.



Am Ende des zweiten Lebensjahres können etwa 200 Wörter produziert werden (Lehmann 2007:68). Schließlich werden Einwortäußerungen kombiniert und somit zu kleinen Mehrwortsätzen zusammengefügt. In der Phase der Kleinkinder findet der Übergang in der Silbenbetonung statt. Werden im frühen Kleinkindalter noch alle Silben gleich betont, findet zunehmend eine Differenzierung statt. Auch die Geschwindigkeit des Sprechens wird erhöht.

Die Sprache wird in allen Bereichen zu einem musikalischen Lernfeld mit einer Wechselwirkung von Perzeption und Produktion (:69). Das folgende Schaubild veranschaulicht dies.



Sprache hängt also in massiver Weise von einem Gegenüber ab. Es ist auf ein "Du" hin ausgelegt. Die äußerer Ansprache und Bewegung führt zu einem eigenen Rhythmus und Klangempfinden. Komplexe Spracherwerbsvorgänge ermöglichen dem Kind eigene Worte zu formen und spontane, eigenwillige Satzpaarungen zu konstruieren. Das Kind gewinnt in der von Musik erfüllten Sprache seinen eigenen Identitätsausdruck. Die Sprache signalisiert: Das bin ich, das denke ich, das bewegt mich, das fühle ich, das möchte ich. Die Formung des Ausdruckes hängt dabei ganz mit den Eindrücken des Kindes zusammen. Das Kind nimmt Stimmungen auf und gibt sie mit der eigenen Stimme in stimmiger Weise wieder. Darüber hinaus findet sich ein deutlicher Zusammenhang von Sprachentwicklung und Bewegungsverhalten. Die Sprache verändert die Bewegungsformen¹⁰. Umgekehrt wirkt das Bewegungsverhalten auf die Sprache ein (Lehmann 2007:73). Sprache und Gestik folgen also rhythmischen Mustern, welche der Interaktion dienen. Wird die Sprache jedoch mit musikalischen Parametern codiert und entschlüsselt, ist die Musik selbst als Sprache anzusehen.

¹⁰ Lehmann unterscheidet zwischen Gestik als innere Repräsentation, objektbezogener und körperbezogener Gestik (:74-76).

2.3.3 Folgerungen für eine Musikkatechese.

Die religiöse Entwicklung des Kleinkindes wirkt als komplexer Zusammenhang auf das Vorhaben einer Musikkatechese ein. Folgende Grundlagenentscheidungen sind für eine Musikkatechese aus den erschlossenen Erkenntnissen festzuhalten:

1. Die Musikkatechese geht davon aus, dass Kinder an Gott glauben können. Dieser Glaube entwickelt sich in verschiedenen Feldern. Daher sind diese Entwicklungsfelder parallel und somit gleichzeitig und wechselseitig im Blickfeld zu bewahren. Das Modell der Stufen ist hierbei nur begrenzt hilfreich, da es das lebenslange sich korrespondierende Lernen weitgehend außer Acht lässt.
2. Die Musikkatechese braucht eine systematisch theologische Begründung um inhaltliche Fragestellungen nicht der situativen Beliebigkeit zu überlassen.
3. Die Musikkatechese umfasst Kognition, Emotion und Verhalten des Menschen.
4. Die Musikkatechese geschieht in einem sozialem wie kulturellen Kontext und beachtet die psychologischen und physiologischen Möglichkeiten des Kleinkindes.
5. Die Musikkatechese achtet auf Wiederholung. Da das Kleinkind durch Nachahmung lernt, sind Rituale sorgsam zu entwerfen.
6. Die Musikkatechese nimmt das Familiengefüge des Kleinkindes ernst und fördert neben dem Kleinkind auch das katechetische Leben in der Familie.
7. Die Musikkatechese nimmt die Entwicklung der Symbolisation insbesondere bezüglich Gegenständlichem und der Sprache als zentrales Entwicklungsfeld ernst. Beim Übergang vom konkret Gegenständlichen zum symbolhaft Gegenständlichen sind Symbole des Glaubens gewissenhaft auszuwählen und einzuführen.
8. Die Musikkatechese nimmt die Sprachentwicklung als musikalisch korrespondierendes Entwicklungsfeld in den Blick. Sprachlich affektive, pragmatische und linguistische Entwicklungsfelder lassen sich durch Rhythmik, Bewegungsübungen (Gleichgewichtsübungen), Spruchversen dynamischen Vor- und Wiedergaben und sensorisch – motorische Muskelübungen in besonderem Maße erschließen.

3. Gegenwärtige Ansätze der Musikpädagogik für Kleinkinder

3.1 Von der Musik zur Musikerziehung

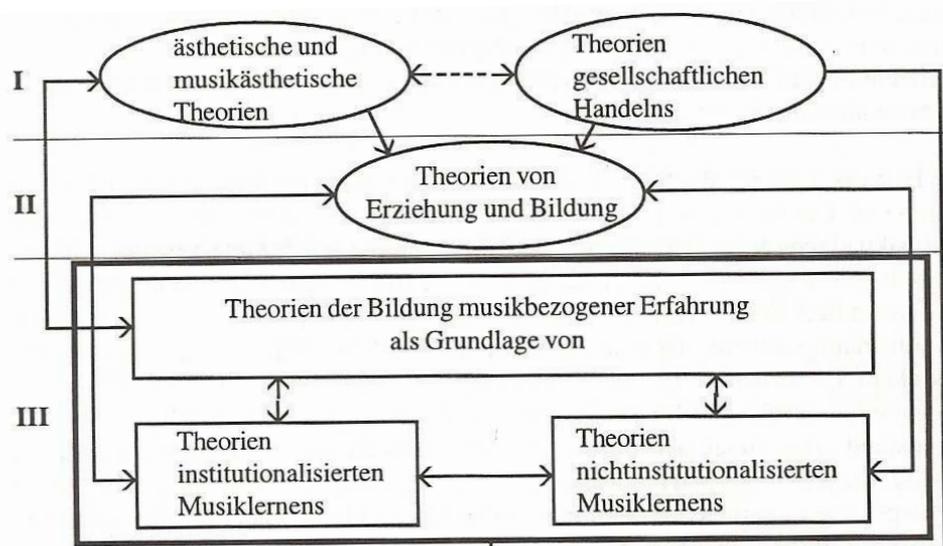
Zuerst wird nach der Definition von Musik gefragt. Dabei ist die Perspektive des Definierenden wichtig. Es ist zu fragen ob es sich um einen Hörer, einen Musiktreibenden, einen Komponisten oder einen Konsumenten handelt. Gerade die Musik unterliegt in besonderem Maße dem subjektiven Erleben. Musik ist jedoch immer ein Klangereignis, in welches die Anwesenden mit hineingestellt werden. Wesentlich ist, ob sie aktiv ausgeübt oder ausschließlich hörend wahrgenommen wird. Musik erschließt sich nicht nur durch hörende Wahrnehmung. Kugler verweist auf den ursprünglichen Zusammenhang von Schallerzeugung und Bewegung (Helms, Schneider & Weber 2005:223). Dieser unmittelbare Zusammenhang wird erst "in der technischen Zivilisation durchbrochen, denn die Konservierung von Musik als Schall ermöglicht das Wahrnehmen von Musik ohne den dazu gehörenden Bewegungsausdruck" (:223). Musik geschieht also zumindest akustisch wahrnehmbar und erstreckt sich über einen messbaren Zeitraum in unterschiedlichen Parametern von Lautstärke, Länge, rhythmischen Mustern und Zusammenhängen von Intervallen und Tonhöhen. Diese Komplexität ermöglicht es dem Menschen Gefühle und Inhalte zu vermitteln oder vermittelt zu bekommen.

Die Bedeutung des Hörens ist wesentlich. Musik ist nur dem Hörenden umfassend zugänglich. Das Gehörte, "die daraus resultierende Hörerwartung und das gegenwärtige Hören bzw. die gegenwärtige Hörvorstellung" (:179) wirken sich unmittelbar auf den Lernvorgang aus. Bastian sieht die Musik im Zusammenhang des Lernens als "Komposition (=Zusammenhang), Syntax und Struktur kognitiven Anspruchs, denn die Tektonik der Musik hat etwas Abstraktes, Logisches, Figurales, sie verlangt das Entdecken von Formen und Formprinzipien. Man muss beim Musizieren voraushören, mithören und nachhören" (Bastian 2000:293).

Musik fördert die ästhetische und aisthetische Sensibilisierung und fördert die Verbindung von Sehen, Hören, Greifen und Begreifen. Da der Muskeltonus ebenso gefördert wird, wie die Myo-Psyche, wird in der Musik auch die Psychomotorik gefördert (:293). Der Mensch lernt aus der Wahrnehmung und kommt zur eigenen Äußerung. Musik bringt in Bewegung und eröffnet so einen zum Handeln anregenden Kreislauf. Geschehen diese Vorgänge gezielt in erzieherischer Absicht und somit in einem konzeptionellen didaktischen Kontext, entsteht Musikpädagogik. Dabei stehen die Begriffe der Musikpädagogik und der Musikerziehung synonym nebeneinander (Helms, Schneider & Weber 2005:9). Die Musikpädagogik ihrerseits konzentriert sich keinesfalls alleine auf

Töne und Entschlüsselung abstrakter Formen. Sie selbst vermittelt den Vollzug von Musik durch Singen, Instrumentarium, Tanz und Spiel. Musikpädagogik lehrt also in weitem Sinne Bewegung. Und somit ist auch die Musikpädagogik mit einem höheren Anspruch verbunden. Musikerziehung will Erziehung zum Leben sein.

Jacobs verweist darauf, dass die Bewegung eine Äußerung des Gesamtlebens, nicht nur eine bloße Muskelleistung sei (Helms, Schneider & Weber 2005:223). Der musikbezogene Aspekt menschlicher Bewegung habe dabei drei Teilaspekte: Musik gründe dabei in körperlicher Bewegung, sei Bewegung und löse Bewegung aus (:223). Nun stellt sich die Musikpädagogik ganz in Bezüge anderer wissenschaftlicher Disziplinen. Hier erweist sich die Musikpädagogik ihrerseits als Wissenschaft und bringt sich als musiktheoretische Disziplin ins Gespräch. Der zentrale Gegenstand einer Musikpädagogik ist "die Konstitution von musikbezogener Erfahrung" (:36). Es geht um die Bildung musikbezogener Erfahrung als Grundlage nichtinstitutionellen und institutionellen Musiklernens. Sie nimmt dafür die notwendige Hilfestellung anderer Disziplinen und deren Vernetzung ernst. Wie diese Musikpädagogik in ihrem systematischen Zusammenhang als ein musikpädagogisches Nachdenken und Forschen verstanden werden kann, zeigt Kaiser in folgender Grafik auf (Helms, Schneider & Weber 2005:37):



Insbesondere wird hier der interdisziplinäre Zusammenhang von Handlungswissenschaften und Pädagogik auf der einen, sowie Musiklernen und Musikpädagogik auf der anderen Seite deutlich. Musikpädagogik ist nicht wertefrei. Sie lebt in ihrer Zeit, handelt in ihren gesellschaftlichen und somit pädagogischen Kontexten und unterliegt ähnlichen Wandlungen wie diese selbst. Die Fragestellung dieser Forschungsarbeit greift jedoch über theoretische Modelle hinaus. Sie fragt danach, ob Musikpädagogik und Katechese als Musikkatechese praktisch werden können. Drei musikpädagogische Ansätze sollen zur Geltung kommen, die meines Erachtens der Praktischen Theologie einen Zugang verschaffen können. Es sind die praktisch gewordenen und theoretisch reflektierten Ansätze der sowohl Musik Schaffenden als auch wissenschaftlich arbeitenden Musikpädagogen Orff, Montessori und Ehrenforth. Alle Entwürfe gehen davon aus, dass Musikpädagogik nicht nur Musik lehrt, sondern den Menschen ganzheitlich fördert und begreift. Daher ist bei allen Ansätzen eine anthropologisch begründete Weltanschauung als Fundament des Entwurfes zu erkennen, die sich freilich aus unterschiedlichen Quellen speist.

3.2 Orffs Stilisierung und Elementarisierung

Carl Orff prägt ganze Generationen von Musikpädagogen. Sein berühmter Satz "Musik fängt im Menschen an" markiert Khittl als frühen Vorläufer des anthropologischen Ansatzes (Khittl 2007:9). Orffs anthropologischer Ansatz gehe davon aus, dass die Musik im Menschen anfangen, aus ihm hervor gehen und wieder zu ihm als das Gehörte zurückkehren (:9). Sein Erbe bekommt jedoch für die Forschungsarbeit seine hohe Bedeutung darin, dass der anthropologische Ansatz ein weltanschauliches und spirituelles Fundament besitzt. Ihm ging es in allem nicht um musikalische, sondern um geistige Auseinandersetzungen (Liess 1980:27). Orffs intellektuelle Begabungen seien im Zusammenhang mit einer ständigen schöpferisch-naiven Intuition zu sehen (:28). Dieser musischen Empathie stand ein enorm hoher Schaffensdrang zur Seite. Er wählte den Weg zwischen Rationalem und Irrationalem. Dieser in sich dialektische Weg brachte ihn einerseits zu größtmöglicher Unmittelbarkeit der Dinge des Lebens wie andererseits des Geistes. "Tiefe Schichten des "Wirklichen" werden angezielt als die in sinnlicher Wahrnehmung und begrifflicher Umreißung fassbaren" (:28).

Orff wollte den noch immer vorherrschenden romantischen Lebensentwurf aufbrechen. Es sollte nicht darum gehen, in romantischem Rausch der Wirklichkeit zu entfliehen. Vielmehr sollte in "rationalem Ergreifen" (:28) eine Wirklichkeitsannäherung geschehen. Dem Rationalen stand jedoch das Irrationale gegenüber. Die Symbole wurden

bei Orff von daher als wichtige Träger des Irrationalen erkannt. Sie sollten Zeichen der geistigen Mächte werden (:29). Er sah in der Symbolisation Parallelen zu den stilisierten Felsbildern der Bronzezeit und der afrikanischen sowie spanischen Felszeichnungen. Hier fände eine magische Versinnbildlichung statt (:29). Liess geht so weit, dass er das Schaffen Orffs rundum als Zeichensetzung ansieht (:29). Die Musik schaffe den Zugang zum Unmittelbaren und ergreife hierfür das Elementare und Ursakrale (:29). Er wolle durch die Musik den Menschen zur "Du"-Beziehung mit dem Kosmos führen. Orffs Bestreben war es, die Unmittelbarkeit im Heute und Jetzt durch einen Geschichtsbezug herzustellen.

Der historische Bezug widersprach seinem Anliegen nicht. Er war die eigentliche Quelle, die es für Orff wieder zu entdecken galt. Hier setzte er zur Elementarisierung an. Elementarisierung war immer ein Weg "zurück zu den Ursprüngen" (:30). Das "Leben vermählt sich im "Er-lebnis" mit Leben von damals und wird somit *heutiges* Leben", so Liess über Orff (:30). Orffs Kunst und Sicht war als ein "Wieder finden" (:32) des Menschen selbst anzusehen. Liess erkundet bei Orff den Zusammenhang von Elementarisierung und Primitivismus. Beiden Begriffen gewinnt er Positives ab. Elementares und Primitives seien nicht mit Banalem zu verwechseln. Als Schlüssel zum Verständnis des Geschichtlichen konzipierte Orff die Elementarisierung. In ihr lege er den Zugang zur musikpädagogischen Arbeit mit Kindern. Orff gehe darin den Weg zur Einfachheit, zur Entdeckung der Urtümlichkeit und der Wiederentdeckung der vitalen Zonen und Mächte im Menschen, sowie in der Geschichte (:34). Der elementare Primitivismus schlug sich in Orffs gesamter Musik nieder. Die Tonwahl und der Umgang mit den elementaren Rhythmusmustern finden sich bis heute sowohl in seinen musikpädagogischen Entwürfen als auch in seinen Kompositionen wieder. Das Elementare ist für Liess die Wiederentdeckung der seinsgegebenen Fundamente unmittelbarer Wirkungskräfte (:35).

Wie sehr Orff sich mit der aktuellen Weltanschauung befasst hatte, zeigt sein Umgang mit der damals aktuellen Pädagogik. Seine konkrete Arbeit mit Kindern bewirkte einen Neuanatz in der Pädagogik. Das Kind wurde als eigene Persönlichkeit entdeckt. Demnach sollten dem Kind Anreize zu Tätigkeit, Lernen und Entfaltung aufgeschlossen werden (:55). Orff entdeckte, dass das Kind die elementare Klangwelt entdecken und erschließen müsse (:55). Hierfür entwickelte er keine allgemeinen Prinzipien, die das Kind einzuhalten habe. Vielmehr ging es umgekehrt darum, "vom unmittelbar lebendigen Leben aus und den Einblicken, die es als solches gewährt, Prinzipien zu entwickeln" (:56). Das Spiel und die Improvisation bekamen dadurch eine exponierte Stellung in Orffs Schulwerk. Ein Schlüsselsatz seines Schulwerkes, welches sich in fünf Bänden der *Musik für Kinder*

niederschlägt, lautet: "Gewinnung der Voraussetzungslosigkeit gegenüber allem lebendigen Musizieren" (:57).

Auch die Sprache gehörte für Orff zu dieser Voraussetzungslosigkeit. Orff zielte auf eine "Wiederverlebendigung der Innerlichkeit und inneren Fülle", so Liess (:60). In der Sprache ging es Orff also nicht um ein systematisch rationales Vorgehen, sondern um eine körperliche, klangliche und geistige Einheit. Orff fasste zusammen, indem er sagte: "Über das Menschsein können wir nicht hinaus" (:60). Folglich erschloss sich für Orff das Eigentliche, indem man immer tiefer in den Menschen hinein schaut. Hier folgte Orff ganz der humanistischen Anthropologie.

3.2.1 Musikalisches Lernen

Orff veröffentlichte sein musikalisches Lernwerk im Jahre 1930 unter dem Titel *Musik für Kinder*. Kennzeichnend ist sein Drang zu Improvisation, Tanz und szenischen Darstellung. In seinen fünf Bänden ging er jedoch didaktisch konsequent vor. Der Tonraum wurde systematisch erweitert. Musiziert wurde zuerst im Fünftonraum (Dur und Moll). Die Pentatonik wurde über den Zweitonschritt und die Leiermelodik erreicht. Der große Vorteil der Pentatonik besteht im schnellen Zugang zur Improvisation. Sie beinhaltet keine Halbtonschritte und ermöglicht einen fließenden schnellen musizierenden Einstieg für die Kinder. Es geht stark um fallende und steigende Klangerlebnisse. Orff stellte notgedrungen seine Vorstellung grafisch, also in Notation dar. Dies führte dazu, dass nachfolgend sein Material missdeutend angewandt wurde. Für Orff stand die Improvisation und somit das Erleben und Umsetzen von Musik im Vordergrund. Orff wurde jedoch falsch interpretiert, indem nachfolgend sein Lernwerk oft im Sinne eines notengrafischen Literaturspielens den Kindern beigebracht wurde. Orff aber sah aber vielmehr den Weg von der Improvisation hin zur fortführenden Methode, etwa der Notation. Musik sollte der Bewegung folgen, Melodien sollten durch spontanere Äußerungen entdeckt und entwickelt werden. Das erste und wichtigste Instrument war für ihn der Körper, der sich auch treffend percussiv einsetzen lässt. Hieraus wurden andere Instrumente, etwa die Stabspiele, erschlossen. Die Bedeutung von Tanz und szenischer Darstellung deutet immer auf ein Gruppenerlebnis hin. Aber auch im Musizieren bekam die Gruppe ihren Vorzug.

3.2.2 Zusammenfassung und Würdigung

Orffs Dogma lautet: Der Mensch steht vor sämtlichen Prinzipien und Strukturen (Liess 1980:60). Der Mensch ist der Anfang und das Ziel aller Bemühungen. Musik bekommt ihren Wert darin, indem sie den Menschen in die Unmittelbarkeit führt. Dies ist aus Sicht Orffs auch die Aufgabe der Kunst im Allgemeinen. Kunst im Sinne eines technisch perfekten Abbildes vorgegebener Kriterien war für Orff wenig erstrebenswert. Er wollte das Elementare entdecken lassen und machte sich hierfür selbst auf seine eigene künstlerische Reise¹¹. Er traute jedem Menschen zu, sei es Kind oder Erwachsener, dass er auf der Reise zum Elementaren zum Unmittelbaren vorstoßen könne. Es ist die echte, ungefärbte Begegnung mit sich selbst, dem Nächsten, dem Lebensumfeld und dem Irrationalen, welches Orff als das kosmologisch Unerschließbare deutet. Hier stieß Orff mit dem magischen Bezug auch auf die Gottesfrage, wengleich er kein Interesse an der Wahrheitsfrage des christlichen Glaubens hatte. Wie aber kann nicht Sichtbares und nicht Begreifbares erfahrbar und erschließbar werden? Orff verwies auf die Symbolschaffung. Durch sie sei im geschichtlichen Rückblick der ganzen Menschheit eine Möglichkeit gegeben, sinnliche und somit eigene geistige Erfahrungen zu machen. Die Reduktion auf das Wesentliche, also der Weg der Elementarisierung, schaffe den Weg zur Wirklichkeitserschließung. Diese Einsicht lässt sich für eine Musikkatechese in bestem Sinne aufgreifen. Mit den Sinnen wird der Sinn erschlossen.

3.3 Musikalisches Lernen bei Montessori

Montessori entwarf keine eigenständige Musikpädagogik. Im Zusammenhang mit ihrer allgemeinen pädagogischen Grundannahme ist das musische Lernen jedoch unmittelbar und ständig verwoben¹². Wie Orff, so entwickelte auch sie 15 Jahre zuvor eine Pädagogik die vom Kind ausgeht. Sie beschrieb das Ziel der Pädagogik darin, "das Kind von diesem anderen Blickpunkt, mit dem Wandel im Herzen zu betrachten, es in allen seinen verschiedenen Phasen zu studieren und in all dem Wunderbaren zu erkennen, wie der Mensch zum Menschen wird durch das Kind, das ihn aufbaut" (Montessori & Schulz-Benesch 1992:83). Der Zugang zur angewandten Pädagogik erschloss sich der promovierten Medizinerin durch die Behandlung geistig behinderter Kinder. Wahrnehmung und Motorik standen im Mittelpunkt ihrer Pädagogik, welche sie später als Dozentin

¹¹ Dies spiegelt sich in allen künstlerischen Werken Orffs wieder.

¹² Eine umfassende Aufarbeitung der musikpädagogischen Bezüge in Montessoris Werke findet sich in der Dissertation Hosterbachs (2005).

weitergeben konnte. Die Grundlagenarbeit zwischen Medizin und Pädagogik wurde das Fundament ihrer Tätigkeit und kann mit dem Jahr 1901 als abgeschlossen betrachtet werden (Hosterbach 2005:25). Die Studien der Anthropologie, Psychologie und Erziehungspsychologie bauten darauf auf. Nun lernte sie, ihre Konzepte auch bei nicht behinderten Kindern anzuwenden und zu differenzieren.

Montessori nahm die aufkommende wissenschaftliche Arbeit über das musikalische Lernen intensiv auf. Ihr war jedoch immer die praktische Rückkopplung wichtig. Es sei nicht nötig, "dass die Untersuchungsarbeit ganz vollendet wird. Es genügt, die Idee zu verstehen und nach ihren Angaben voranzuschreiten". Die kindliche Fähigkeit zur "Polarisation der Aufmerksamkeit" (:25) bildeten den Mittelpunkt ihrer Einsichten. Dahinter verbarg sich die Entdeckung, dass es Situationen gibt, bei denen Kinder freiwillig und durch eigenen Antrieb mit hoher Konzentration an und mit der Welt lernen. In diesen Situationen entstehe Welt- und Situationserkenntnis (:26). Die Folgerung leuchtet schnell ein: Dem Kind müsse eine Umgebung geschaffen werden, die solch ein Verhalten in optimaler Weise anrege und fördere. Montessori erkannte in der Polarisation der Aufmerksamkeit drei Stufen: 1. die der Vorbereitung; 2. die der eigentlichen Auseinandersetzung und 3. die der Ablösung. Dieser Dreischritt gilt für jeglichen Vollzug des Lernens.

Gerade der Lebensphase zwischen dem ersten und sechsten Lebensjahr schrieb Montessori für die Entwicklung der Intelligenz, der Psyche und somit der Persönlichkeitsbildung eine herausragende Bedeutung zu. Gekennzeichnet sei diese Phase für die Entwicklung der Sprache, der Bewegung und der Sensorik (:28). Die Musik fördert all diese Bereiche. Die Bewegungskoordination, die Sprachfähigkeit und der Tastsinn werden gefördert. Zentralen Wert in ihrer Musikpädagogik bekamen die Gehörsensibilisierung, die rhythmische Sensibilisierung (verbunden mit Bewegung und Gymnastik), die melodische Sensibilisierung, die Erkenntnisgewinnung musikalischer Begriffe und die Steigerung des musikalischen Ausdrucks (:34-49). Bei allen Bezügen galt die Grundhaltung: Durch die Tätigkeit selbst wird Lernen angeregt und unterstützt. Es gilt also die Dinge zu tun.

Montessoris Pädagogik war durchdrungen von religionspädagogischen Erprobungen. Eine eigene Darstellung hierfür gibt es nicht. Während ihres Aufenthaltes in Barcelona (1916-1936) hatte sie das "liturgiezentrierte Konzept religiöser Erziehung" entwickelt. Hierin wurden religionspädagogische Erkenntnisse und musikpädagogische Einsichten miteinander verknüpft (Kabus 2001:21). Montessori sah im Erleben der Liturgie, insbesondere der Messe, eine umfassende Unterweisung christlichen Glaubens und verglich es mit der Bedeutung des Pythagorassatzes in der Mathematik. "Die Liturgie, die

ein großartiger Ausdruck des Glaubensinhaltes ist, mag wohl die pädagogische Methode der katholischen Kirche genannt werden, die nicht nur durch das Wort die Gläubigen belehrt, sondern welche die verschiedenen Tatsachen und Symbole der Religion lebendig darstellt und dem Volk erlaubt, jeden Tag an ihnen teilzunehmen. Damit es lebensspendende Nahrung für seine Seele findet, braucht man dem Kind nur diese vom göttlichen Licht glänzenden Tore zur Liturgie zu öffnen" (:26). Halbfas sieht zwar das liturgische Modell Montessoris als überholt an, bescheinigt ihr jedoch folgende Impulse für eine gelingende Pädagogik: 1. Vorbereitete Umgebung; 2. Selbstbestimmung und Kooperation; 3. Polarisierung der Aufmerksamkeit; 4. Meditation des Details; 5. Stille-Übung (Halbfas 1982:124).

3.4 Musikpädagogik bei Karl Heinrich Ehrenforth

Im Fahrwasser der Reformpädagogik öffnete sich verstärkt die Sicht für das erschließende Lernen. Gelernt wurde durch das Umschreiten von musikalischen Problemen. Zunehmend kamen die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse zum Tragen. Kinder sollten entdeckend lernen, eine Beziehung aufbauen, Kreativität entfalten und auf Vorgänge reagieren können. Deduktive Vorgaben wurden weniger priorisiert. Das experimentelle Musizieren rückte in den Mittelpunkt. Das Kind sollte erkennen, unterscheiden und definieren lernen. Aus der Lernleistung des Definierens und Differenzierens heraus sollten dann eigene Prinzipien verankert werden.

In diesem Zusammenhang brachte sich der Theologe und Musikpädagoge Karl-Heinrich Ehrenforth ins Gespräch. Er trat für eine neue Definition von Bildung ein, die er anthropologisch begründete. Bildung solle ein Bild von Welt entdecken lassen, das Orientierung und Heimat im Eigenen und im Fremden biete (Ehrenforth 2001:43). Ehrenforth verabschiedete sich vom vorrangig curricularen Denken, welches den Menschen ebenfalls in Stufen einzuteilen drohte. Vielmehr war für Ehrenforth Bildung ein "nicht-intentionaler innerer Wachstumsprozess der Person, in dem sich Wissen, Einsicht, Erkenntnis, Erfahrung, Verhalten und Haltung zum Bild einer verantwortlichen, d.h. sozialfähigen Persönlichkeit zusammenschließt (:43). Daher seien der Unterricht und die Erziehung nicht mit Bildung gleichzusetzen, wenn beide auch bildende Wirkung hätten.

Ehrenforth entwickelte das "dialogisch-responsive Bildungskonzept" (:44). Hintergrund hierfür war die Erkenntnis, dass die durch die Aufklärung geprägt Bildung bis heute in der Gefahr stehe den sich bedingenden Zusammenhang von Gestalt und Gehalt zu zerreißen. Dadurch würde das zueinander gehörende Ein-Bilden und Aus-Bilden, sowie Ruf und Antwort gefährdet (:42-43). Es ging Ehrenforth also um den Menschen, der dem Du

begegnet und sich mit diesem auseinandersetzt. In der Musikpädagogik sollte daher das Miteinander von Komponisten, Dichter, Ausführenden und Hörenden ernst genommen werden. Alle Beteiligten, auch der in der Musik wiedergegebene Inhalt, hätten ihre eigene Lebensgeschichte, die sich mit ins Gespräch bringe. Dies sei zu erschließen, um wirklich lernen zu können. Dieses dialogisch-responsive Erschließen fand seine Entsprechung in der Philosophie und Theologie wieder. Ehrenforth nahm das existentielle Gedankengut Gadamers auf und führte es für sein Bildungskonzept weiter aus. Die wichtigste Erkenntnis für die Musikpädagogik sei, dass die Sackgasse einer Alternative zwischen subjektiver Wahrnehmung und objektiver Konstitution des Gegenstandes aufgebrochen würde (:52).

Die Ausführungen Ehrenforth schufen einen bedeutenden Paradigmenwechsel in der Musikpädagogik. Nicht zuerst das normativ-objektiv künstlerische Ziel gilt es zu markieren und zu erreichen. Vielmehr wird das Subjekt, das Kind selbst, in seiner Wahrnehmung und Deutungsfähigkeit in den Mittelpunkt gerückt. Es gilt nicht etwas zu erfüllen, sondern dialogisch responsiv zu erschließen. Ehrenforth betonte jedoch, dass das Musikverstehen freilich über den dialogischen Bildungsauftrag hinausgehe. Beim Gespräch alleine könne es nicht bleiben. Es gehe ihm "um eine Dialektik zwischen Distanz und Engagement, zwischen Innewohnen und Außenwohnen" (:50). Die Musikpädagogik sei ein dialogischer Prozess zwischen Ruf und Antwort; An-Spruch und Inter-esse. Die Didaktische Interpretation von Musik bestehe aus ansprechen, angesprochen sein und Anspruch (:50).

Ehrenforth spannte Brücken in die Theologie, indem er sich dem hermeneutischen Verstehenszirkel Schleiermachers bediente, sich dem anthropologischen Ansatz Pannenberg annäherte und formgeschichtliche Fragestellungen auch auf die Musik anzuwenden wusste, wie etwa die Frage nach dem Sitz im Leben. Ein zentraler Schlüssel seines Entwurfes ist jedoch die Frage nach den Lebenswelten. Gerade hier kommt sein Anliegen des dialogisch-responsiven Erschließens besonders zur Entfaltung. Wenn zwei Welten miteinander ins Gespräch kommen, dann geschieht Bildung durch Begegnung. Diese Einsicht vertrat Ehrenforth auch in Bezug auf die Gottesbegegnung. Der Hörfähigkeit maß Ehrenforth hier eine besondere Stellung zu. "Bildung - hier im Sinne eines Lebens mit und vor Jahwe als Schöpfer und Erhalter - ist gekennzeichnet durch ein vernehmendes Ge-Hören und Ge-Horchen auf einen Ruf, welcher Antwort einfordert und den Menschen damit in die Ver-Antwortung nimmt" (:41).

3.5 Folgerungen für eine Musikkatechese

Bis heute gelten Orffs und Montessoris Ausführungen als unverzichtbare Fundamente der Musikpädagogik. Ehrenforths Entwurf ist unverkennbar mit den anthropologischen Ansätzen Orffs und Montessoris verbunden. Seine Weiterführung ermöglicht das Zusammendenken von Musikpädagogik und Theologie. Alle Entwürfe bedienen sich eines anthropologischen Ansatzes. Zu differenzieren ist ihre grundlegende Weltanschauung. Orff fußt auf einem spirituellen Humanismus, Montessori auf einer sozial-katholisch geprägten Religionspädagogik und Ehrenforth auf einer aus der evangelischen Theologie begründeten Spiritualität. Für eine Musikkatechese sind folgende Einsichten zu sichern:

1. Die Musik umfasst den ganzen Menschen. Daher hat die Musikkatechese Musik als Lebensraum und nicht als Methode zu begreifen.
2. Jegliche Musik lässt sich vom Kleinkind erschließen. Daher hat die Musikkatechese eine stilistische und niveauevolle Bandbreite in seinen Lernvorgang einzuplanen.
3. Das Kleinkind steht als eigenständige Persönlichkeit vor Prinzipien und Strukturen. Daher hat die Musikkatechese nicht zuerst musische Leistungen zu bewerten, sondern Wahrnehmung und Ausdruck des hörenden und musizierenden Kindes zu fördern und zu würdigen.
4. Situativ bedingte Aufmerksamkeitsmerkmale bei den beteiligten Kindern sind vom Musikkatecheten besonders zu beachten. In diesen Situationen ist das Kind entsprechend stärker zu fördern. Daher hat die Musikkatechese ein interaktives, improvisatorisches Moment in sich. Die Musikkatechese verfolgt daher kein vorwiegend curriculares Verständnis. Besteht eine auffallend offene Aufnahmefähigkeit bei den Kindern, wird auf eine Intensivierung des gerade vorhandenen Lerninhaltes zu achten sein.
5. Die subjektive Wahrnehmung und Interpretation des Kleinkindes ist für die Musikpädagogik maßgeblich. Objektive künstlerische Leistungen treten als Bewertungskriterien in den Hintergrund.
6. Die Reduzierung und Fokussierung auf das Wesentliche (Elementarisierung) erleichtert dem Kleinkind den Weg zur Wirklichkeitserschließung. Daher versucht eine Musikkatechese den didaktischen Weg der Elementarisierung zu gehen.
7. Musikpädagogik versteht sich als ein Gespräch durch die Musik. Daher nimmt die Musikkatechese die Lebenswelt aller Beteiligten ernst und fördert ihre Auseinandersetzung.

8. Die Musikpädagogik ist ein dialogischer Prozess zwischen Ruf und Antwort; An-Spruch und Inter-Esse. Daher fördert eine Musikkatechese nicht nur das Gespräch an sich, sondern motiviert zur eigenen Beantwortung und Ergebnisfindung des Kleinkindes.

9. Bildung geschieht auf zwischenmenschlicher Ebene. Sie geschieht jedoch auch im vertikalen Bezug, zwischen Mensch und Gott. "Sie ist gekennzeichnet durch ein vernehmendes Ge-Hören und Ge-Horchen auf einen Ruf, welcher Antwort einfordert und den Menschen damit in die Ver-Antwortung nimmt" (:41). Daher fördert eine Musikkatechese in besonderer Weise das Hören und Antworten gegenüber dem Menschen und gegenüber Gott.

4. Gegenwärtiges Diskussionsfeld christlicher Katechetik für Kleinkinder

4.1 Grundfragen der Katechetik heute

Kurzfristig wäre es zu denken, dass die allgemeinen Grundfragen katechetischer Arbeit nicht den Bereich der frühkindlichen Katechese betreffen. Vielmehr gilt umgekehrt, dass die großen Fragen auch für die kleinen Kinder gelöst werden müssen. Die großen Fragen erfahren schon bei Kleinkindern ihre Weichenstellung für ihre Beantwortung.

Dargestellt werden im Folgenden nun vier große Fragestellungen, in die sich Katechetik heute hineingestellt sieht. Es ist zum einen die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz der Katechese und ihrer Suche nach einem allgemeinen Konsens. Weiter ist es die Frage nach der Bewertung transzendenten Suchens. Daraus ergibt sich die Fragestellung nach dem verlierenden Inhalt dessen, wer denn nun Gott sei. Schließlich findet sich die Katechese in einem Zusammenhang mit den allgemeinen Bildungsfeldern und muss sich fragen, ob sie sich nach heutigem Bildungsverständnis messen lassen kann und will.

4.1.1 Die Frage nach dem allgemeinen Konsens

Diese Fragestellung geht davon aus, dass Katechetik ihre Berechtigung im gesellschaftlichen Umfeld besitzt¹³, und somit zivilreligiöses¹⁴ Terrain betritt. Schnell wird an einem Beispiel deutlich, dass man diesem Anspruch nicht ausweichen kann: Die Debatte um das Tragen eines Kopftuches muslimischer Lehrerinnen an der Schule wurde 2003 juristisch entschieden¹⁵. Gleichzeitig war der Ruf nach öffentlicher, inhaltlicher "Aufklärung" nicht zu überhören. Seitens der Kirchen musste man sich der Verantwortung christlicher Unterweisung in der Öffentlichkeit stellen. Was für Erwachsene eingefordert wird, muss auch für Kinder gelten. Kinder fragen mit gleicher Unbefangenheit ihre Erzieherinnen im Kindergarten, warum etwa "Aishe", wenn sie bete, immer "Allah" sagen würde. Der zu erklärende Hintergrund der islamischen Zugehörigkeit betritt das Feld religiöser Bildung. Kommt das fragende Kind aus christlichem Hintergrund, muss dessen eigener Glaube in Bezug zur Fragestellung gesetzt werden. Somit sind wir auf dem verantwortbaren, zivilreligiösen Feld angekommen. Kleinkinderkatechese geschieht im beschriebenen Falle in einem situationsbezogenen Zusammenhang des Alltags.

¹³ Die pädagogische Berechtigung dazu erläutert in treffender Weise Nipkow (Nipkow 1990:83)

¹⁴ Diese Begrifflichkeit wird in diesem Sinne erstmals von Jean-Jacques Rousseau in seinem 1762 erschienenen "Cotrat social" gebraucht (Englert 2007:61).

¹⁵ Das Bundesverfassungsgericht legte sich am 24. September 2003 bezüglich des Kopftuchgebrauches bei Lehrkräften fest.

Was aber ist nun die allgemein gültige Meinung? Gibt es einen inhaltlich religiösen Konsens, der die Bürger des christlichen Abendlandes heute zu einer Volksgemeinschaft zusammen bindet? Ein Konsens, der eine Art Bekenntnis hervorbringt, welches notfalls gemeinsam bis ans Äußerste geht? Es ist die Spitze zivilreligiöser Fragestellungen. Hier kommen wir an die Problematik einer öffentlich geführten religionspädagogischen Debatte um die Wahrheitsfindung. Das Zustandekommen der katechetischen Inhalte beruht jedoch gerade nicht auf dem Prinzip der durch die Demokratie eingeforderten Bestimmung durch mehrheitliche Zustimmung. Christliche Katechetik orientiert sich objektiv an Bibel, Bekenntnissen somit des dogmatischen Rahmens, der in ihrer Tradition verwurzelt ist. Darüber hinaus bedient sie sich weiterer human- und geisteswissenschaftlicher Erkenntnisse. In dieser Weise lebt Katechetik in Bezügen zum verkündigten Christus und zum Nächsten.

Öffentliche Katechese muss sich heute in verstärktem Maße die Frage stellen, ob sie ihrem inhaltlichen Fundament entspricht, oder ob sie sich durch einen allgemeinen Konsens gar instrumentalisieren lässt. Daraus ergeben sich alltägliche kritische Grundentscheidungen katechetischen Handelns. Die zunehmende Entkoppelung von Gesellschaft und christlicher Tradition verschiebt in der öffentlichen Debatte auch die Grenzlinien zwischen Bedingtes und Unbedingtes christlichen Glaubens¹⁶. Schnell müssen sich heute etwa von der Verkündigungskonzeption her geprägte Religionspädagogen¹⁷ den Vorwürfen erwehren, dem Fundamentalismus anzugehören¹⁸. Allein dies fordert den Katecheten existentiell heraus und lässt ihn kritisch über seine persönlichen Fundamentalismen reflektieren. Die in den 1970er und 1980er Jahren vorherrschende problemorientierte Religionspädagogik war oft kaum mehr von Gemeinschaftskunde und Sozialkunde zu unterscheiden. Gerade evangelische Religionspädagogik hat jedoch den Anspruch, religiöse Bildung zu sein, "und eben deshalb kann sie implizit wie explizit einen Beitrag zur Unterscheidung zwischen Religion und Politik leisten" (Dressler 2007:57-58).

¹⁶ Eine ausführliche Reflektion über das Verhältnis von Demokratie und religiöse Bildung findet sich bei Dressler (:58-77).

¹⁷ Die Entwicklung der Katechetik und Religionspädagogik und die Einflüsse der Verkündigungskonzeption erläutert Sturm in prägnanter Weise (Adam & Lachmann 1997:46-50).

¹⁸ Eine übersichtliche Sensibilisierung für die Fragestellung des Fundamentalismus findet sich bei Dressler (:164-180).

Die Bedeutung für eine Musikkatechese ist fundamental. Es braucht ein Selbstbewusstsein für eine den Fundamenten des christlichen Glaubens verantworteten Katechetik, die in der Symboldidaktik schon einen ersten Weg gefunden hat. Für einen interdisziplinären Weg stellt sich die Frage nach der Leitwissenschaft. Die Praktische Theologie kann sich keineswegs im Dialog zur Musikpädagogik auf das praktikable und gesellschaftsdienliche Element herabstufen lassen. Die Musikkatechese hat immer eine inhaltliche Tendenz. Sie transportiert Inhalte des evangelischen Katechismus und sollte sich darin unbedingt profilieren. Es muss also darum gehen, dass die Musikpädagogik mit ihren Entwürfen und Erkenntnissen als pädagogisches Pfund neu gewürdigt und ernst genommen wird. Darüber hinaus ist sie im Rahmen der Musikkatechese das Tor zu ausübenden Musik innerhalb der vollzogenen Praxis der Praktischen Theologie.

4.1.2 Die Frage nach dem Transzendenten

Die Zuwendung zum wieder erstarkenden Atheismus ist keinesfalls Ausdruck einer allgemeinen Religionsmüdigkeit. Es spiegelt in dialektischer Weise die Sehnsucht nach dem Transzendenten wieder. Englert verweist darauf, dass die Suche nach grenzüberschreitenden Erfahrungen sich allerdings von eschatologischen Fragestellungen weg auf die profanen Fragen des Lebens hin verschieben (:73-74). Transzendenz wird demnach als etwas gedacht, was sich zunehmend im eigenen, privaten Kontext festsetzt. Die Suche nach Spiritualität verläuft individuell und subjektiv. So haben wir es einerseits mit einer großen Offenheit gegenüber allen religiösen Erfahrungen zu tun, gleichzeitig jedoch stehen wir auch vor der Entleerung allgemeiner Wahrheiten. Gott wird beliebig und für Jeden zur Privatsache. Religiöses zu thematisieren findet offene Ohren. Den Gott als den dreieinigen Gott und als den für alle Menschen relevanten Herrn zu proklamieren findet weniger Verständnis. In diesem Sinne etabliert sich eine Art neuer Atheismus, der zwar auf transzendente Erfahrungen hofft, einen personifizierten Gott jedoch verneint.

Die Musikkatechese hat an dieser Fragestellung anzuknüpfen. Die Musik bietet ein Erfahrungsfeld, welches den rationalen Raum übersteigt. Transzendente Momente schaffen sich hier leichter einen Raum. Erfahrungen, Gefühle und Ereignisse können in der Musikkatechese als Anspruch und Antwort Gottes in Bezug gesetzt werden. Die Musikpädagogik bildet hierfür mehr als ein Türöffner. Sie ist das Trägermodul, auf welchem grenzüberschreitend Fragestellungen erörtert und beantwortet werden können.

4.1.3 Die Frage nach dem "Irgendwie-Gott"

Die Katechetik sieht sich einer allgemeinen inhaltlichen Entleerung bezüglich christlicher Fundamentbildungen gegenüber. Mit der allgemein subjektiv motivierten Religiosität geht eine allgemeine Verunsicherung einher, wer denn nun Gott sei. Und so bildet sich jeder Mensch sein eigenes Gottesbild. Die Geburt des "Irgendwie-Gott" (:76) wird aus zwei Richtungen maßgeblich unterstützt. Zum einen setzt sich die Rationalität nicht mehr mit christlichen Geltungsansprüchen auseinander. Zum anderen will die gelebte Religiosität erlebt und nicht rational bedacht sein. Die Frage nach Gott, nach der systematischen Seite der Theologie, verliert an Bedeutung. Das Wissen über Gott durch das biblische Zeugnis, die Bekenntnisschriften und allen kirchengeschichtlichen Traditionsbildungen weicht einem Säkularismus des Denkens und einer subjektiv mystischen Religiosität. Wie soll sich eine ernsthafte Katechetik nun verhalten? Die Grenzen eines problemorientierten Unterrichtes werden spätestens hier deutlich. Tillich, ein Vertreter der problemorientierten Religionspädagogik, prägt die Begriffe des "fragenden" und des "fraglichen" Menschen (Adam & Lachmann 1997:57). Gerade aber darin muss der Mensch ernst genommen werden, dass man nicht bei Fragen und Fragwürdigkeiten stehen bleibt. Eine Katechetik im Sinne christlicher Unterweisung nimmt den Menschen ernst und geht mit ihm auf die Suche nach Antworten. Diese erschließen sich aus Diskussionen, aus eigenem Ergründen und gewiss auch aus dem Angebot darbietender Lösungsansätze und bekenntnishafter, den Katecheten existentiell betreffenden Äußerungen.

Was bedeutet dies für eine Musikkatechese? Die Katechetik darf ihre Haltung darüber, Zeuge zu sein, nicht auf Kosten der Fragwürdigkeit des Menschen aufgeben. Aus Fragen zu lernen, das ist die große Entdeckung des problemorientierten Unterrichtes. Hierin liegt die größte Lernmotivation. Spätestens hier gilt es auf dem Feld der Musikkatechese, also auch auf dem Feld der Musikpädagogik, eine anthropologische Grundentscheidung zu treffen. Der Mensch kann nicht aus sich heraus die Welt alleine ergründen. Er steht in einem Gottesbezug. Es kann daher keinesfalls davon ausgegangen werden, dass nur die vom Kind eröffneten Fragen ausreichen, um das Feld der entwicklungsrelevanten Antworten abzugrenzen. Es gilt Antworten auf Fragen zu geben, die vom Kind nicht gestellt wurden. Diese Antworten können jedoch so dargelegt werden, dass dem Kind im ersten Schritt die Frage als Lernreiz angeboten wird.

Systematisch theologische Inhalte müssen somit für das Kind neu bedacht und seiner Entwicklung gemäß in einem Bildungsplan für Kleinkinder konzeptionell verfasst werden. Eine gründliche Neuaufarbeitung der Vermittlungsinhalte christlichen Glaubens vom Kleinkindalter an kann also nicht ausbleiben.

4.1.4 Die Frage nach der Lern- und Lehrbarkeit christlichen Glaubens

Katechetik muss sich im Kontext der schulischen und elementaren Bildung ebenso beschreiben lassen, wie sie in Bezug auf die Erwachsenenbildung zu definieren ist. Wie aber verstehen wir Bildung¹⁹ im religionspädagogischen Kontext? Nipkow verweist eine an Freiheit und Gemeinschaft interessierte Religionspädagogik an fünf grundlegenden Bildungsmomenten (Nipkow 1990:81-86). Sie ergeben sich aus epochalen Erkenntnissen. In ihnen spiegeln sich die unaufgebbaren geschichtlich fixierten Bildungsgrundlagen wieder, wie sie uns bis heute leiten, prägen und herausfordern. Folgend sind sie tabellarisch zusammengefasst:

	Epochale Grundlegungen	Inhalt und zeitliche Verankerung	Merkmale
1	Rhetorik und Philosophie der griechischen Pädagogik	Hervorbringen des bewussten Redens und des bewussten Denkens. Dies geschah zur "Integration der persönlichen und der öffentlichen, gemeinsamen Kultur" (:81). Bildung bewirkte somit die Möglichkeit aus der Distanz heraus Dinge zu beurteilen und gleichzeitig aus der Bildung heraus Konkretionen für das Zusammenleben zu bilden. Bildung geschieht immer als politische Meinungsbildung.	1. ganzheitlich 2. praktisch 3. lebensnah 4. politisch
2	Das utopische Potential	Platon beschreibt in der Politeia einen Staat der gerechten und staatlichen Ordnung, wie ihn die Erde nicht aufzuweisen hat. Die Bildung in Wissenschaft, Pädagogik und Politik hat jedoch stückweise die Möglichkeit die wahrhaftige Idee (Utopie) des objektiven Logos zu entdecken. Bildung hat auf allen Ebenen die Aufgabe die Wahrheit für das Zusammenleben aufzuzeigen.	1. empirisch 2. transzendent 3. beschreibend 4. visionär 5. utopisch
3	Reflexionsphilosophie	Leitfrage ist die Frage nach dem Guten, dem Wahren und dem Gerechten im Leben. Dabei ist der Mensch das reflektierende, fühlende, selbsttätig gestaltende und handelnde Individuum.	1. reflexiv. 2. individuell 3. subjektiv 4. Kontext beachtend. 5. gestaltend

¹⁹ Siehe auch die umfassende Darstellung der Geschichte des Bildungsbegriffes (Nipkow 1990:Bd.1).

4	Bildung und Überlieferung	Bildung versteht sich im Medium mit der Tradition. Die Auseinandersetzung mit Überlieferung ist unaufgebbar. Sie fordert schließlich die Entwicklung einer Hermeneutik. Wie ist die Tradition heute zu verstehen? Wie ist sie in Bezug zu setzen?	<ol style="list-style-type: none"> 1. fragend 2. rückbindend 3. vergewissernd 4. reflexiv
5	Bildung als Kommunikation	Bildung findet im Gespräch mit der Überlieferung, mit sich und mit anderen Menschen statt. Sie ist von sozialer Interaktion abhängig und auf sie bezogen. Das "Ich" definiert sich in der Auseinandersetzung mit dem "Du".	<ol style="list-style-type: none"> 1. kommunikativ 2. interaktiv 3. Bewusstseinsbildend

Nun lassen sich viele der grundlegenden Bildungsmomente trefflich für eine Katechetik reflektieren. Die in letzten Jahren erarbeiteten Bildungsstandards des Bundes und der Länder fordern jedoch eine Überprüfbarkeit des Lehrens und des Gelernten. Verbindlich gilt dies auch für den Elementarbereich. Die geforderte Erreichbarkeit von Bildungszielen, wie sie noch für den Elementarbereich aufzuzeigen sind, führen die Katechetik in erhebliche Spannungsfelder. Wie kann subjektive Religiosität zielorientiert gelehrt und gelernt werden? Klammert man diese Fragestellung aus, muss man umgekehrt fragen: Ist eine Formulierung von katechetischen Bildungszielen stimmig, wenn gerade der kommunikative, interaktive und somit auch der persönlich formulierte Glaube nicht in die Bewertung einbezogen wird? Die Katechetik steht in der Frage der Bewertung von Bildungszielen vor erheblichen Gefahren. Soll der Lernweg eines Kindes nicht nur kognitiv evaluiert werden, besteht die schleichende Gefahr katechetischer Bewertung aufgrund des Verhaltens und der Mitarbeit anzustellen. Auf ein weiteres Problemfeld weist Englert hin. Es betrifft die Bedeutung der unterschiedlichen konfessionellen und theologischen Deutungsmuster (Nipkow 1990:197-198). Er fragt, wie sich "die Ergebnisse religiösen Lernens verbindlich festlegen und methodisch realisieren lassen, wenn über den Sinn, die zentrale Inhalte und die praktischen Konsequenzen religiöser Orientierung schon innerhalb ein und derselben Konfession höchst unterschiedliche Auffassungen" wieder fänden (:197).

Da im Jahr 2009/2010 der Orientierungsplan für die Bildung und Erziehung an baden-württembergischen Kindergärten verbindlich wird, stellt sich die Frage nach der Katechese im Zusammenhang mit der Elementarpädagogik in besonderer Weise. Die Elementarpädagogik unterliegt im Orientierungsplan sechs Bildungs- und Entwicklungsfeldern ("Körper", "Sinne", "Sprache", "Denken", "Gefühl und Mitgefühl" und "Sinn, Werte und Religion"). Für alle Bereiche sieht der Orientierungsplan verbindliche Ziele vor. Um eine überprüfbare und qualifizierte Umsetzung des Orientierungsplanes zu

ermöglichen, werden verschiedene Arbeitshilfen angeboten. Am federführenden Beispiel des evangelischen Landesverbandes der Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V. stützen sie sich auf das Erstellen eines Qualitätsmanagements (konkretisiert in der Erstellung von Leistungsbeschreibungen für Bildungs- und Entwicklungsfelder) und der Konkretion in Planungsschritten und Dokumentation (Evangelischer Landesverband-Tageseinrichtungen für Kinder e.V 2006:4).

Für die Ausübung einer Musikkatechese bedarf es pädagogischer Grundentscheidungen. Findet sie an ordentlichen Bildungseinrichtungen statt, etwa an Kindergärten, muss sie sich der Überprüfbarkeit von Zielen und Qualitätskriterien stellen. Dies schafft in musischem wie im religionspädagogischen Bereich Probleme. Hier wie dort ist das subjektive Erleben, Wahrnehmen und Äußern des Kindes ein zentrales Moment. Die Beschäftigung und Verknüpfung der Entwicklungsfelder mit den epochalen Grundlegungen ermöglicht jedoch gerade dieses Moment in sich selbst als Qualität zu begreifen und zu sichern. So ist als Beispiel zu nennen, dass die Rückbindung an tradierte Wahrheiten ebenso ein Qualitätskriterium sein kann, wie die Fähigkeit zur fortschreitenden Differenzierung und Urteilsbildung. Die Überprüfbarkeit wird schließlich darin ersichtlich, ob das Kind auf dem Weg der Elementarisierung Schritte gehen konnte.

4.2 Der Zusammenhang von Kleinkinderkatechese und Elementarpädagogik

Die vier Fragestellungen fordern nach einer umfassenderen Klärung im religionspädagogischen und katechetischen Umfeld, die durch diese Arbeit jedoch nicht geleistet werden kann. Vielmehr dienen sie der Sensibilisierung, welchen Auseinandersetzungen heute die Katechetik, und somit auch die Musikkatechese unterliegt.

Wie verhält sich nun die Katechese zur Elementarpädagogik? Die aktuellen politischen Bemühungen um die Bildungsfragen im Elementarbereich sind wahrzunehmen. Der Orientierungsplan des Landes Baden-Württemberg lässt den Tageseinrichtungen und Kindergärten im Spannungsfeld pluraler und gleichzeitig individueller pädagogischer Beharrlichkeiten bewusst Spielräume zur Konzeptions- und Profilbildung. Gleichzeitig werden diese jedoch nicht nur ermöglicht, sondern auch eingefordert. Konzeptionen und Profile müssen erarbeitet werden. Möller fordert dies gerade auch für evangelische Tageseinrichtungen ein, indem er sagt: "Keine Tageseinrichtung für Kinder kommt heute daran vorbei, eine Konzeption für ihre Arbeit zu entwickeln" (:109). Eine je eigene Konzeptbildung der Einrichtungen scheint momentan die Lösung der Wahl. Im Team lassen sich Ziele formulieren und Umsetzungen planen.

Somit schafft man sich in kleinen Einheiten Klärung über Inhalte, Didaktik und Methoden, an die sich alle Beteiligten zu halten haben. Gleichzeitig fällt der Druck von den einzelnen Verantwortlichen, für jede pädagogische Fragestellung einen eigenen Weg finden zu müssen. Für jede einzelne Einrichtung wächst dem entsprechend der Handlungsdruck. Qualitativ darstellbare Entscheidungsprozesse müssen durchschritten werden. Was die Elementarpädagogik im Allgemeinen zu klären hat, muss auch für die Kleinkindkatechese gelten. Da die religiöse Bildung unmittelbar zu den Bausteinen des neuen Bildungsplanes gehört, ist diese Verortung als Chance für die Musikkatechese zu begreifen. Es wäre durchaus denkbar und auch umsetzbar, dass sich eine Kindertageseinrichtung bewusst das Profil von Katechese und Musik in Kombination zueigen macht. Es wäre eine Chance und ein herausragendes Erprobungsfeld. Schließlich gilt: Was anhand der Elementarpädagogik innerinstitutionell getan werden muss, kann gleichzeitig zum Ratgeber vieler Kirchengemeinden werden. Die kirchliche Binnenstruktur kann in ihren eigenen Fragestellungen bezüglich der Katechetik zur Klarheit kommen, indem sie Qualitätsmerkmale erstellt, didaktische Bezüge zwischen den Lebens- und Glaubensfeldern in der Gemeinde herstellt und das Kleinkind bewusst neu als eigene Persönlichkeit begreift und verstehen lernt.

Welche Ergebnisse lassen sich nun am Beispiel der Entwicklungsfelder des Orientierungsplanes für eine Musikkatechese erheben? Basis für eine Antwort bildet der gemeinsam durch die Länder erarbeitete Orientierungsplan für frühkindliche Bildung und Erziehung, welcher an dem gemeinsam erstellten Rahmen der Länder im Sinne von § 9 Abs. 2 KGaG die Zielsetzungen für die Elementarpädagogik festhält.

4.2.1 Das Entwicklungsfeld des Körpers

Der Orientierungsplan setzt sich für das Entwicklungsfeld des Körpers folgende Ziele (Baden-Württemberg Orientierungsplan 2006:75):

1. Kinder erwerben Wissen über ihren Körper und entwickeln ein Gespür für seine Fähigkeiten.
2. Sie entwickeln ein erstes Verständnis für die Gesunderhaltung ihres Körpers.
3. Sie entfalten ein positives Körper- und Selbstkonzept als Grundlage für die gesamte körperliche, soziale, psychische und kognitive Entwicklung.
4. Sie bauen ihre konditionellen und koordinativen Fertigkeiten und Fähigkeiten aus.
5. Sie erweitern und verfeinern ihre grobmotorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten.

6. Sie differenzieren ihre fein- und graphomotorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten aus und erweitern sie.

7. Sie erfahren ihren Körper als Darstellungs- und Ausdrucksmittel für Kunst, Musik und Tanz, darstellendes Spiel und Theater.

Die Musikkatechese sieht die körperliche Dimension als wesentliches Entwicklungsfeld. Körperliche Unterentwicklungen sind Folgen mangelnden Körperbewußtseins. Der Orientierungsplan des Landes weist darauf hin, "dass sich die psychomotorischen Fähigkeiten, wie Geschicklichkeit, Gleichgewichts- und Orientierungssinn und die Koordination deutlich verschlechtert haben" (Baden-Württemberg 2006:74). Eine Katechese muss den Körper ernst nehmen. Das Kind lernt sich kennen und verstehen. Gleichzeitig werden katechetische und Lernziele mit konditionellen, koordinativen und motorischen Teilzielen zu verbinden sein. Der Körper selbst wird zum Ausdrucksmittel des Lebens und des Glaubens. Hierbei stellt sich die Frage nach Bewegungserfahrungen und Bewegungsbedürfnissen, die in Unterschiedlichkeit aufkommen. Das Improvisieren und Variieren spielt dabei eine ebenso große Rolle wie die vielfältige Bereitstellung musischer und Bewegungsfördernder Lernmittel wie Tanzreifen, Klangbausteine, Naturmaterialien und Raumformen, die zu neuen Raumschließungen einladen. Eine Musikkatechese liegt nahe. Sie kann sich in kleinen Klanggeschichten, Kindersingspielen, Tanzmeditationen und Bewegungsspielen äußern. Der Katechet ist angehalten sich selbst in Musik und Bewegung als Vorbild anzubieten. Anleitung geschieht hier durch das Angebot der Nachahmung.

4.2.1.1 Das Entwicklungsfeld der Sinne

Der Orientierungsplan setzt sich für das Entwicklungsfeld der Sinne folgende Ziele (Orientierungsplan 2006: 85):

1. Kinder entwickeln, schärfen und schulen ihre Sinne (hören, sehen, riechen, tasten, schmecken).
2. Kinder erlangen durch die differenzierte Entwicklung und Nutzung Ihrer Sinne Orientierungs-, Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit und lernen achtsam zu sein.
3. Kinder erfahren die Bedeutung und die Leistungen der Sinne.
4. Kinder nutzen alle ihre Sinne, um sich die Welt ästhetisch anzueignen, sich in ihr zu orientieren und sie mitzugestalten.

5. Kinder nehmen Bilder aus Alltag, Kunst und Medien bewusst wahr und setzen sich damit auseinander.

6. Kinder entwickeln vielfältige Möglichkeiten, Eindrücke und Vorstellungen ästhetisch-künstlerisch zum Ausdruck zu bringen.

Die Musikkatechetik soll alle Sinne in den Blick nehmen. Musische Erziehung tut dies in sich selbst. Daher bietet sich auch hier die Verschränkung von Katechetik und Musik an. Besonders zu erwähnen ist das bildnerische Gestalten. Von Kleinkindern gestaltete Bilder sind Ausdruck ihrer Wirklichkeit. Die dabei entstehenden Kopffüßler, Gliederfüßler und Körperfüßler sind typisch für Kleinkinder. Ebenso gilt dies für Bilder mit Handlungs- und Erzählstrukturen. "Kinder denken in Bildern" (:82). Die in den Bildern konstruierte Wirklichkeit kann ebenso wahrhaftig sein "wie die Wirklichkeit, die das Kind umgibt" (:82). Malen nach Musik könnte ein Element musikpädagogischer Vernetzung darstellen.

Auffallend ist die Konzentration des Orientierungsplanes auf das Singen und Musizieren in der Familie. Nicht in allen Familien spielen Eltern selbst ein Instrument oder singen regelmäßig. Indessen hat jedes Kind musikalische Talente. Der Orientierungsplan sieht deshalb gerade auch Kindergärten als Orte der Musikerziehung für alle Kinder an. Hier hat die gemeindlich verortete Katechese wach zu sein. Der Bildungsauftrag gilt nicht alleine dem Kind selbst. Die Freude am Singen und Musizieren kann als Funkenflug in die Familie hinein fungieren. Ausübende Musik bedeutet auch in der Familie das Fördern von hören und reden. im Allgemeinen.

Musizierend lassen sich so auch katechetische Lernfelder in Familien hinein tragen. Die Entwicklungsfelder der Sinne ermöglichen eine uneingeschränkte Wertschätzung des Kindes. Hier werden subjektive Maßstäbe zum objektiven Bewertungskriterium. Bildnerisches Gestalten, singender Ausdruck, musizierende Darstellung und weitere sinnliche Ebenen bedürfen des lobenden Feedbacks. Dies stärkt die Persönlichkeit und fördert die Bereitschaft seine Umwelt verstärkt sinnlich wahrzunehmen und sinnlich zu deuten.

Für die Musikkatechese wirkt der Orientierungsplan darin anregend, dass neben der Musik auch der bildhafte Umgang in den Fokus kommt. Christliche Lieder können bildhaft dargestellt werden. Bildmeditationen werden mit christlichem Liedgut verknüpft. Eigene Erlebnisse können mit im Hintergrund unterschiedlich dargebotener Musikstilistik frei dargestellt werden. Dabei ist erstaunlich wie sehr die Musik auf den bildnerischen Ausdruck des Kindes Einfluss ausübt. Auch der Betrachtung von Portraits oder klassischen Gemälden kommt dann eine erhöhte Aufmerksamkeit zu, wenn ihnen erlerntes christliches Liedgut zugeordnet werden kann.

4.2.1.2 Das Entwicklungsfeld der Sprache

Der Orientierungsplan setzt sich für das Entwicklungsfeld der Sprache folgende Ziele (Orientierungsplan 2006: 94):

1. Kinder erweitern und verbessern ihre nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeiten.
2. Kinder erweitern in der Verknüpfung von Sprache mit Musik, rhythmischem Sprechen und Bewegung ihre Sprachkompetenzen.
3. Kinder nutzen Sprache, um mit anderen zu kommunizieren, eigene Ziele zu erreichen und mit ihren Mitmenschen zu leben.
4. Kinder mit einer anderen Herkunftssprache erwerben Deutsch als Zielsprache und bauen es aus.
5. Kinder erfahren unterschiedliche Sprachen als Ausdrucksmöglichkeit und Reichtum.
6. Kinder lernen Schrift als alltäglichen Teil ihrer Lebensumwelt kennen und setzen sie ein.

Die Sprache stellt für die lebenslange Entwicklung ein elementares Werkzeug dar. In der frühen Kindheit ist der Lernerfolg und somit die Dringlichkeit des Spracherwerbes in hohem Maß gegeben. "Wer Deutsch nur unzureichend beherrscht, wird es nicht nur schwerer beim Sprechen mit anderen haben, beim Verfolgen des Unterrichts oder beim Lernen eines Gedichtes, sondern auch beim Erlernen einer Fremdsprache, beim Verstehen einer Textaufgabe in Mathematik oder dabei, die Bedeutung eines Textes in einem Geschichtsbuch zu verstehen" (:92). Mit Kindern muss viel gesprochen werden. Dies gilt besonders auf dem Hintergrund dessen, dass dies in der Familie weniger geschieht.

Die Musikkatechese wird Reime, Fingerspiele und Lieder in den Vordergrund rücken. Die Verknüpfung von Katechetik und Musik erhöht den Lernerfolg im Spracherwerb. "Sprachdefizite schon bei Kindergartenkindern sind Behinderungen für alle weiteren Lebens- und Lernprozesse" (:92). Deswegen muss es auch in der Musikkatechese um einen sprachlichen Fokus gehen.

Im Geschichten Erzählen bietet die Musikkatechese einen breiten Raum an, um sich Sprache ganzheitlich anzueignen. Sprachanregende Umgebungen sind zu gestalten. Gute Vorlesebücher gehören ebenso zum Material wie anregende Sprach- und Singspiele, die auf Noten und in Texten den Eltern angeboten werden können. Unterstützend wirken gute CD-Aufnahmen. Sprache muss dann schließlich auch buchstäblich werden, um sich erweiterte Kommunikationsformen anzueignen. Den Weg dieser Abstraktion fördert den daraus ergebenden Lernweg des ganzen Lebens. Was für die Sprache der Buchstabe, das ist für die Musik die Notation. Beide Wege beginnen mit dem Weg des bildhaften und grafischen

Ausgestaltens von Rhythmus und Dynamik. Beides, Buchstaben und Notation, besitzt dieselbe Wurzel. Notation gibt dem Menschen in symbolisierter Weise ebenso eine eigene Sprache, wie die Schrift. Das Kind wächst durch die Fähigkeit Notation zu lesen und zu schreiben in einer Art Zweisprachigkeit auf. Die Musik aber ist eine Weltsprache, die über alle Kulturen hinweg verstanden wird. Dieses Paradigma ist Teil der Didaktik einer Musikkatechetik. Sie hat den Anspruch im weltweiten, kulturellen und sozialen Umfeld Grenzen zu überschreiten. Die Notation von Musik fördert die Verständlichkeit und Ausdrucksmöglichkeit über die jeweilige Muttersprache hinweg. Daher ist die Fähigkeit des Lesens und Sprechens in der Muttersprache als auch in der Musik anzustreben. Die Musiksprache als universelles Sprachmedium transportiert in vortrefflicher Weise katechetisches Gut über ethnische und soziale Grenzen hinweg – und dies gerade und explizit schon im Kleinkindalter. Die Musiksprache selbst kann Glauben zum Ausdruck bringen und wird zu einer Form katechetischen Handelns.

4.2.1.3 Das Entwicklungsfeld des Denkens

Der Orientierungsplan setzt sich für das Entwicklungsfeld des Denkens folgende Ziele (Orientierungsplan 2006: 85):

1. Kinder beobachten ihre Umgebung genau, stellen Vermutungen auf und überprüfen diese.
2. Kinder systematisieren und dokumentieren ihre Beobachtungen.
3. Kinder erkennen Muster, Regeln und Symbole, um die Welt zu erfassen.
4. Kinder entwickeln Mengenvorstellungen und erkennen Ziffern.
5. Kinder erstellen Pläne (z. B. Tagesplan, Plan eines Festes, Bauplan, Wegskizze).
6. Kinder stellen sich und ihrer Umwelt Fragen und suchen nach Antworten.
7. Kinder experimentieren und verfolgen eigene mathematische und technische Ideen.
8. Kinder reflektieren Regeln und Zusammenhänge.
9. Kinder haben Freude am Mitdenken.
10. Kinder geben ihren Gedanken, Vorstellungen, Träumen und Wünschen einen ästhetisch-künstlerischen Ausdruck.

Kinder fragen mit vier Jahren bereits in Kausalzusammenhängen. Diese Fragen sind wichtig, damit Kinder Ereignisse erklären und steuern können. Um dem Kind gerecht zu werden, braucht es hierfür Zeiträume für Interaktionen. Eine Katechese lebt also insbesondere auch von den Erklärungen und Fragen der Kinder. Ein Experimentierraum wird

geschaffen. Gerade die Musik bietet sich hier hervorragend an. Räume werden erschlossen und Bewegungsarten/-formen werden als Grenzüberschreitungen erlebt und kognitiv reflektiert. Im ästhetisch- künstlerischen Erleben und Nachdenken über "Mögliches und Unmögliches" (:100) entwickeln sich Fantasien, Utopien und Visionen in besonders guter Weise. Jetzt setzt der Prozess der Abstraktion ein. "Im Einzelnen geht es um das Bilden von Kategorien und das Finden von Regeln, um das Erfassen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, um schlussfolgerndes Denken und Problemlösen sowie um logisches Denken" (:100).

Für die Musikkatechese ist das wiederholende Element wesentlich. Sie kann dies im eigentlichen Sinne leisten. Wiederholung ist nicht nur eine unterstützende Maßnahme, wie es der Orientierungsplan andeutet (:101), sondern eine sinnvolle Einteilung des Lebens in Maß, Zeit, Rhythmus und Sicherheit. Die Förderung des Denkens braucht diese Ebenen. Denken wird nicht nur durch Neues gefördert. Auch das ausgleichend Gewohnte schafft dem Denken neue Ressourcen. Liedverse, Spruchverse, Gebete und Melodien können hierfür die besten Begleiter sein. Das Element der Liturgie wird plötzlich erkennbar und einsetzbar, solange es dem Kleinkind in seinen Formulierungen und Abläufen entspricht.

Freilich hat auch das Neue, der "Aha-Effekt" seine unersetzbare Bedeutung. Das Kind erschließt neue Erlebnisfelder und plötzlich geht ihm "ein Licht auf". Diese "Aha-Effekte" gilt es bewusst festzuhalten. Es sind regelrechte Erfolgserlebnisse, die dem Kind Motivation für weiteres Lernen schenkt. Das Kind soll spüren, dass es sich lohnt diese neuen Felder zu erkunden. Die Bestätigung hilft dem Kind sich weiter dem Forschungstrieb auszusetzen. Musisch-, kreative Felder bieten hierfür ein unerschöpfliches Reservat. Im Hören, im Erkennen, im Verifizieren, im Rhythmisieren und im Singen findet das Kind Neues vor, erlernt es zu reflektieren und in sein allgemeines Denken einzubinden. Das Kind wird sowohl in musischen Erfolgen gestärkt, als auch durch inhaltliche Entdeckungen motiviert. Musisches Lernen bietet sich gerade als guter Lernpartner an.

4.2.1.4 Das Entwicklungsfeld des Gefühls und Mitgefühls

Der Orientierungsplan setzt sich für das Entwicklungsfeld des Gefühls und Mitgefühls folgende Ziele (109-110):

1. Kinder entwickeln ein Bewusstsein für die eigenen Emotionen.
2. Kinder lenken den Handlungsimpuls, den ein Gefühl mit sich bringt, um ihm nicht wehrlos ausgeliefert zu sein.
3. Kinder entwickeln einen angemessenen, sozial verträglichen Umgang mit den eigenen Emotionen.
4. Kinder eignen sich Einfühlungsvermögen und Mitgefühl an, entwickeln Wertschätzung, nehmen die Gefühle anderer Menschen wahr und reagieren angemessen.
5. Kinder entwickeln Einfühlungsvermögen und Mitgefühl gegenüber Tieren und der Natur.
6. Kinder entwickeln ein Gespür für positives Nichtstun, Trödeln und die "Seele-baumeln-lassen".

"Menschliches Handeln ist begleitet von Emotionen. Sie gehören zum täglichen Erleben und der Umgang mit ihnen will gelernt sein" (:110). Kinder sind auf drei Ebenen herausgefordert. Es geht um die Selbstwahrnehmung, die Wahrnehmung des Gegenübers und um das Verhältnis zu den Tieren, der Natur und der Umwelt. Das Erschließen dieser Ebenen braucht eine kommunikative Atmosphäre, die Emotionen willkommen heißt. Wesentlich dabei ist, dass Kinder ihre Emotionen kennen lernen und ihre und andere emotionale Vorgänge verbalisieren können.

Die Musikpädagogik bietet der Musikkatechese eine Sprache an, Emotionen zu erleben und kontrolliert auszudrücken. Das Kind lernt emotionale Parameter in Musik und Bewegung umzusetzen. Es ist eine erweiterte Form des Reflektierens, welche dem erklärenden, verbalisierenden Reflektieren hilfreich zur Seite steht. So können Gefühle sowohl in Tanz und Bewegung als auch in Klängen und Klanggeschichten erfahrbar gemacht werden. Darüber hinaus gilt es einen weiteren Weg mit dem Kind zu gehen. Gefühle sollen in Worte gefasst werden können. Dieser Vorgang fällt Kindern und Erwachsenen oft sehr schwer. Das Lied verbindet die in Worte gefasste Reflektion mit Klängen. Wichtig ist es hierbei, verschiedene Liedgattungen zur Hand zu haben. Impulslieder, Gebetslieder, Trauerlieder, Spasslieder, Nonsenslieder, Verkündigungslieder und Themenlieder sind nur einige Liedformen, die gerade in Verschränkung mit der Katechese sinnvoll erscheinen. Auch verschiedene Instrumentarien sind geboten: Fellinstrumente, Stabinstrumente, Blasinstrumente, Klanghölzer, Klangstäbe, Xylophon und Triangel seien hier exemplarisch

genannt. Klangerfahrungen lassen sich auch in der Natur erkunden: Nüsse, Rindestücke, Holzscheiben, Blätter und Steine in verschiedener Beschaffenheit eignen sich ebenso wie Hülsenfrüchte und Hartschalen.

Der Hinweis auf das Nichtstun erscheint auch hier besonders erwähnenswert. Es geht darum, dass das Kind den "Gebrauchswert und den Gefühlswert" (:110) der Dinge unterscheiden lernt. Musik kann entspannen und ohne Lernwert erlebt werden. Dieser Grundwert kann auch auf die Katechese im Allgemeinen übertragen werden. "Sein dürfen" ist ein zentraler, elementarer Wert des christlichen Glaubens. In einer Leistungsgesellschaft kann gerade die Musikkatechese hier eigene Impulse setzen. Das Aufsuchen der Gegenwart Gottes könnte gerade im Zusammenhang mit Musik entschleunigend, zwang- und lernfrei als Erfahrungsraum angeboten werden. Hilfreich sind hier z.B. Klanggeschichten, die auch mit Pausen und Stillephasen arbeitet. Können Kinder anfangs nur wenige Sekunden in der Gruppe in der Stille verharren, gelingt dies schon nach einigen Wochen des Wiederholens bis zu mehreren Minuten. In diese Stille hinein kann ein Gebet, ein Liedvers oder ein Psalm gesprochen werden.

4.2.1.5 Das Entwicklungsfeld von Sinn, Werte und Religion

Der Orientierungsplan setzt sich für das Entwicklungsfeld von Sinn, Werte und Religion folgende Ziele (116):

1. Kinder entwickeln Vertrauen in das Leben auf der Basis lebensbejahender religiöser bzw. weltanschaulicher Grundüberzeugungen.
2. Kinder nehmen die Bedeutung unterschiedlicher Lebensbereiche (z. B. Naturwissenschaft, Kunst, Religion, Sprache etc.) sowie vielfältige plurale Lebensverhältnisse wahr und werden in der Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft gestärkt.
3. Kinder erfahren und hören von der christlichen Prägung unserer Kultur.
4. Kinder können in ihrem Philosophieren und/oder Theologisieren über das Leben und die Welt verständnisvolle Partner finden.
5. Kinder erleben und kommunizieren Sinn- und Wertorientierungen auf elementare Weise unter Berücksichtigung vorhandener religiöser bzw. weltanschaulicher Traditionen.
6. Kinder beginnen, sich ihrer eigenen (auch religiösen bzw. weltanschaulichen) Identität bewusst zu werden und lernen gemeinsam ihre sozialen sowie ökologischen Bezüge in einer vielfältigen Welt mitzugestalten.
7. Kinder erfahren einen Ort des guten Lebens als Heimat.

Katechese, zumal eine Musikkatechese muss den Anspruch haben, alle Entwicklungsfelder zu beschreiten. Der Orientierungsplan schreibt dem religiösen Aspekt jedoch ein spezielles Entwicklungsfeld zu. Tatsächlich aber findet gerade beim sechsten Entwicklungsfeld eine deutliche Differenzierung zwischen katechetischem Anspruch und der Konzeption des Orientierungsplanes statt. Fördert der Orientierungsplan in deutlicher Weise eine multireligiöse Gesellschaft in aller religiösen Pluralität, muss die Katechetik ein anderes Ziel haben: Das Kind soll Vertrauen gegenüber dem dreieinigen Gott aufbauen können. Erfahrungsräume sollen erschlossen werden, aus dem heraus das Kind Werte zum Leben erkennt und Gottesbezüge herstellen kann. Formen anderer Religionen können freilich auch in einer Musikkatechese dargestellt werden. Gleichwohl kann das Kleinkind nicht in einen optionalen Stress der Religionswahl gesetzt werden. Es wäre überfordert. Diese Entscheidung nimmt eine liebevolle Kleinkatechese dem Kind ab. Es vergewissert das Kind darin, dass es gut ist, an den dreieinigen Gott der Bibel zu glauben.

Elementarisierend wird dies aus Geschichtsquellen der Bibel und der Kirchengeschichte verdeutlicht. Gemeindegatechese muss das genuine Interesse haben, dass Kinder mit ihrer Kirche vertraut werden. Symbole des Glaubens können in Gottesdiensträumen und an vorhandenen sakralen Gegenständen, Büchern und Medien verdeutlicht werden. Das Lied bekommt eine zentrale Bedeutung und wird zur emotionalen Beheimatung des Kindes. Identifikation stiftend sind neue und alte geistliche Lieder. Sie verbinden die Generationen der Gläubigen, schaffen eine Vertrautheit die dem Kind in Gottesdiensten wieder begegnet und ihm ermöglichen, eigene Fragen in Worte zu fassen. Dies bedeutet, dass neben traditionellem Liedgut ebenfalls poplarmusikalisches Kinderliedgut aufgenommen werden muss. Aus dem Verständnis für christlichen Glaube heraus entwickelt das Kind eine Form des Mitgestaltens und somit der Verantwortung gegenüber sich selbst, dem Nächsten und der Schöpfung. Es lernt das Gespräch zum Du des Gegenübers und zum Du Gottes zu führen und zu pflegen. Ritualisierende Elemente helfen dem Kind dies einzuüben. Das Tischgebet, der Abendsegens, das Morgenlied und das Vater unser seien nur beispielhaft benannt.

4.2.2 Antworten elementarer Pädagogik für die Musikkatechese

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die frühkindliche Pädagogik, also die elementare Pädagogik, sich im Wesentlichen um die Entwicklung des Körperlichen, des Sinnlichen, des Sprachlichen, des Denkens, des Gefühls- und Mitgefühls und der Werte sowie der Religiosität müht. Dies alles geschieht im Kontext der pluralen Gesellschaft. Kinder und ihre Familien leben parallel zueinander in verschiedenen Milieus und Lebenswelten. Dies geschieht auf engstem geografischem Raum. Die pädagogischen Herausforderungen der Musikkatechese bestehen ähnlich der institutionellen Frühkindpädagogik darin, Elementares gleichzeitig kontextuell und individuell zu betrachten. Die anwesenden Kinder sind in ihrem Lebenskontext zu sehen und zu begreifen. Dazu ist es nötig, einen jeweiligen familiären und sozialen Hintergrund zu beschreiben.

Gleichzeitig betritt das Kind in der Gemeinde den Kontext der Kirche und erschließt sich hier einen neuen Zusammenhang. Alle Kinder, seien sie aus ganz verschiedenen Milieus und Lebenswelten, bilden hier einen gemeinsamen Lebensraum. Sie schaffen sich eine Lebenswelt innerhalb von Kirche und Gemeinde. Um diese Welt jedoch erschließen zu können, muss es verschiedene Anknüpfungspunkte für jedes einzelne Kind geben. Schon gewonnene Erfahrungen und Lernwege sind die beste Voraussetzung um weitere Lernschritte anfügen zu können. Diese Erfahrungsräume müssen erschlossen werden. Eine Individualpädagogik ist also in einem zu beschreibenden Rahmen unerlässlich. Dabei kann es weniger um Dokumentationen von Entwicklungsschritten und regelmäßigen strukturierten Elterngesprächen des einzelnen Kindes gehen, wie es in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen zur Qualitätssicherung von Nöten scheint (:68). Dies würde mit Sicherheit die personellen Möglichkeiten innergemeindlich schon bald überfordern. Vielmehr versucht eine Musikkatechese in der Gemeinde, das einzelne Kind in seinem Lebenskontext zu verstehen, zu fördern und erschlossene Lern- und Erfahrungsbereiche des Kindes mit einzubeziehen. Der Vorteil des Gemeindelebens ist hier hervorzuheben. Die institutionell verankerte Frühpädagogik muss sich die Vernetzung mit dem Elternhaus mühsam erarbeiten. Die Gemeinde bietet weite generationsübergreifende Vernetzungen durch ein breites gemeindliches Angebot.

In diesem Verständnis folgt die Musikkatechese einer induktiven Pädagogik, die dem Kind selbst ermöglicht aufeinander folgende Lernschritte mitzubestimmen. Gleichzeitig muss, wie es auch der elementaren Pädagogik entspricht, die Erreichbarkeit qualitativ dokumentierbarer Ziele gegeben sein. Erfolgreiches Lernen braucht nachvollziehbare Lernschritte und deren Qualitätssicherung. Sie darf sich binnenkirchlich jedoch von den Qualitätssicherungen des Orientierungsplanes unterscheiden, indem sie die Merkmale des Persönlichen und die Momente des Induktiven hervorhebt. Entsprechend des Bildungsplanes kann es für die binnengemeindliche Musikkatechese eine Hilfe sein, sich

mittels dessen qualitativer Kriterien auszusetzen. Der Orientierungsplan kann hierfür eine Leithilfe darstellen. Gerade aber gegenüber dem religiösen Entwicklungsfeld des Orientierungsplanes hat sie sich deutlich inhaltlich zu positionieren. Neuformulierungen können hier nicht ausbleiben. Die Musikkatechese darf, ja sie muss geradezu einen konfessionellen Boden bereiten, auf welchem aufbauend schließlich moderne pädagogische Erkenntnisse anzuwenden und einzufügen sind.

4.3 Korrelation und Elementarisierung im Blickfeld der Katechetik

Der Orientierungsplan für Kindertagesstätten und Kindergärten orientiert sich an wesentlichen Erkenntnissen der Elementarisierung. Die Praktische Theologie ist diesen Weg konsequent mitgegangen und hat ihn für die Religionspädagogik und Katechese speziell bedacht und verankert. Dabei erwuchs neben der Korrelationsdidaktik, einer Didaktik der Beziehung, auch eine Elementarisierung im Umgang von Glaubensinhalten und Glaubenstraditionen.

4.3.1 Eine Didaktik der Beziehung

Seit Mitte der 1970er Jahre bemüht sich die Religionspädagogik verstärkt um einen neuen stimmigen Ansatz, der der fortschreitenden Säkularisierung gerecht würde. Es konnte keineswegs mehr vorausgesetzt werden, dass junge Menschen in gültigen Glaubenstraditionen aufwachsen und diese für sich als verbindlich verankert sahen. Viele Familien lebten nicht mehr in christlicher Tradition, und somit auch nicht in ihrer Weitergabe. Der weit reichende Traditionsabbruch war die Folge. Die Religionspädagogik und die Katechetik hatten sich dieser Situation zu stellen. Dort wo die "Geltung des tradierten Glaubens nicht mehr vorausgesetzt werden kann" müsse diese nun erst hergestellt werden (Englert 2007:122). Die Tradition des Glaubens hat nun umgekehrt eine Beziehung mit den Anforderungen zeitgenössischer Erfahrung zu machen. Zuvor musste sich das Leben des Einzelnen ganz an den tradierten Glaubensäußerungen interpretieren lassen. Nun entstand die Notwendigkeit eines wechselseitigen Gesprächs. Die Tradition wurde in wechselseitige Relation zum aktuellen Erleben gestellt. Das Konzept der Korrelationsdidaktik wurde geboren²⁰. Als Konzept wurde diese vor allen Dingen im katholischen Bereich verankert. Die Evangelische Religionspädagogik verpflichtete sich dem Anliegen folgend in dem Konzept der Elementarisierung. Das

²⁰ Die Korrelation wurde von Paul Tillich in der Auseinandersetzung von naturalistischer und supranaturalistischer Theologie als *dritter Weg* gekennzeichnet (:124).

Anliegen der Korrelation darf als Wurzel der Elementarisierung gesehen werden. Beziehung wurde zum Lernfaktor (Fried & Roux 2008:147). Der Mensch hatte sich nicht durch eine Norm zu definieren und zu interpretieren, sondern durch eine Beziehung. Hier bahnte sich "der Abschied der Religionspädagogik vom *Besser-Wissen* an, eine Entwicklung mit tiefgreifenden Implikationen" (Englert 2007:126). Die Katechese hat durch diese Entwicklung gelernt, dass der Glaube viele Gesichter hat. Jeder Mensch steht mit seiner Lebensgeschichte linear in einem geschichtlichen Gesamtgeschehen und quer dazu kontextual in einem Zusammenhang vieler weiterer Individuen, die ihrerseits in existentialen Bezügen stehen. Die Korrelation fordert den Einzelnen dazu heraus, sein Ergehen im Zusammenhang zum Nächsten, im Zusammenhang traditioneller Glaubenszeugnisse und im Zusammenhang der biblischen Botschaft reflektieren zu können.

Für die Kleinkindkatechese und somit der Musikkatechese zeigen sich entwicklungsgeschichtlich bedingt schnell erste Grenzen auf. Gerade jedoch Kleinkinder treten hier in ein Lernfeld ein, das es unbedingt zu fördern gilt. Das Kind lernt den Fokus auch auf andere Kinder, Gegenstände und sogar abstrakte Vorgänge zu richten. Gerade beim Kleinkind geschieht das Erlernen von Korrelation in erheblichem Maße. Die Musik wirkt hier als Brückenbauer zum Nächsten und zu Traditionen. Beziehungsebenen zu Glaubenstraditionen und Glaubensäußerungen des Gegenübers werden aufgebaut und erlernt.

4.3.2 Eine Didaktik der Elementarisierung

Für das Lernen im Sinne von "Glaubenlernen" (Schoberth:1998) ist die Elementarisierungsdebatte von grundlegender Bedeutung. Die Aneignung des Glaubens kann nach Schoberth nur als "Aneignung des Glaubens durch ein Subjekt" verstanden werden (:139). Hierfür bringen die Erkenntnisse der Elementarisierungsdebatte weiterführende Erkenntnisse hervor. Im Gegensatz zum Fundamentalen, welches grundsätzlich für alle Menschen gleich gültig ist, zeichnet sich im Elementaren eine wechselseitige Erschließung ab, die zeit- und lebensgeschichtlich bedeutsam ist. Eine umfassendere Ausführung zur Elementarisierung findet sich unter 6.2.

In der Musikkatechese muss es darum gehen, wie elementare Erfahrungen für das Kind erschlossen werden können. Das Gebet ist dabei elementarer Ort für die Rede über Gott (:140). In ihm erschließt sich das Gottesverständnis. Es stellt das Leben des Kindes, mit all seinen Erfahrungen in einen Erlebnishorizont vorangegangener und gleichzeitig lebender Generationen. Das Kind erschließt im eigenen Erleben elementare Wahrheiten

über den dreieinigen Gott. Gerade im Blick auf die plurale Kontextualisierungsprozesse der Kinder und der damit hervorgehenden individuellen Ansprüche des Kindes sind elementare Erfahrungen unumgänglich. Diese müssen jedoch in der Gruppe reflektiert und gegenseitig zugänglich gemacht werden.

5. Musikpädagogik in der Theologie

Im nächsten Schritt gilt es nun auf Spurensuche zu gehen, wo denn eine Musikpädagogik, ohne dass sie zwingend als solche benannt wurde, schon in theologischen Bezügen stand und genuin als eine Art Katechese mit musikpädagogischem Interesse angesehen werden kann. Gesucht wird nach Handlungsmotiven der Theologie, die Musikpädagogik impliziert.

5.1 Kirchengeschichtlich begründete Ansätze zur ausübenden Musikpädagogik

Im Folgenden kann es kaum um eine umfassende Darstellung geschichtlicher Bezüge gehen. Dies würde den Rahmen einer Masterarbeit sprengen. Dennoch ist es unverzichtbar auf geschichtliche Spurensuche zu gehen. Es geht um das Aufspüren musikpädagogischer "Leuchtfeuer"²¹ aus Kirchen- und Musikgeschichte²². Im Folgenden werden geschichtliche Auffälligkeiten dargestellt und in einen aktuellen Bezug gesetzt.

5.1.1 Musik der frühen Christenheit

Was sind die ersten Lieder der Christenheit? Heute ist sich die theologische Forschung im Bereich der Formgeschichte darüber einig, dass nicht wenige Textabschnitte des Neuen Testaments bewusst gedichtete und somit lernbare Kernaussagen des Glaubens bilden. Wie bei den Psalmen kann man auch hier vermuten, dass nicht selten Melodien im Hintergrund verschiedener Dichtung standen. Der Zusammenhang von Lehre, Ermahnung und Gesang wird exemplarisch im Kolosserbrief 3,16 deutlich. Hier heißt es: "Lasst das Wort Christi reichlich unter euch wohnen: lehrt und ermahnt einander in aller Weisheit; mit Psalmen, Lobgesängen und geistlichen Liedern singt Gott dankbar in Euren Herzen". Singen und sagen gehört zusammen. Die frühe Liedgeschichte ist in ihrem Werdegang oft nicht mehr nachzuzeichnen. Diese Lieder sind jedoch durch ihren Inhalt das, sie sind: Christliches Liedgut im konkreten Kontext ihrer je eigenen Zeit. Und aus dieser Zeit heraus entwickelten sich kunstvoll Musik und inhaltliche Wiedergabe weiter.

²¹ Der Begriff "Leuchtfeuer" wurde als eine bewusste Anlehnung an das Impulspapier der Evangelischen Kirche aus dem Jahr 2006 gewählt, welches 10 Leuchtfeuer für die Kirche des 21. Jahrhunderts aufstellt. Dabei kommen auch pädagogische, katechetische und musisch-kulturelle Bezüge zur Sprache (Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland 2006:48-101).

²² Einen umfassenden Überblick auf die Geschichte zur musikalischen Bildung gibt Ehrenforth.

5.1.2 Musik und Theologie bei Augustinus

Der Kirchenvater Augustinus (354 n.Chr. bis 430 n.Chr.) sieht in der Musik das Spiegelbild der Weltordnung Gottes. Schon in seinen sechs Bänden über die Musik, *de musica*, kommt folgender weltanschauliche Aspekt Augustins zum Vorschein: "Musik ist die Kenntnis von der rechten Gestaltung" (Ehrenforth 2005:123). Für Augustinus war die Musik ein Spiegel der idealen Weltordnung in Maß und Zeit. Er reflektierte in philosophischer Weise Zeit und Sein. Der zeitliche Aspekt hatte in jüdisch-christlicher Sicht elementare Bedeutung. Gegen die weit verbreitete Geringschätzung zeitlicher Phänomene, suchte Augustinus nach einer theologisch tragbaren Brücke. Das Zeitmaß der Musik spielte hierbei eine tragende Rolle. Gott schließlich sei das Maß, dem die irdischen und überirdischen Ordnungen unterworfen würden. Er sei Schöpfer und Lichtquelle dessen. Dies würde auf Erden reflektiert als Wirklichkeit begriffen. Wer Musik "studierte", war auf dem Weg, die Welt zu verstehen. Musik reflektiere den Schöpfer in seiner harmonischen Ordnung. Dieses Verständnis war für Augustinus jedoch nur in Verbindung theologischer Reflektion stimmig. Die Frage der wissenschaftlichen Nutzbarkeit der Musik beantwortet er in Bezugsetzung zur Gottessuche. Die Musik sei der Zubringer zur Gotteserkenntnis. Später verwies er ausgehend aus den musikalischen Gesetzmäßigkeiten auf die Schöpfungsordnung Gottes hin: "Woher, so frage ich, kann all dies kommen, wenn nicht von jenem höchsten ewigen Ursprung der Zahlen, der Ähnlichkeit, der Gleichheit und der Ordnung? Und wenn du dies der irdischen Welt entziehst, zerfällt sie in nichts. Nur so hat der allmächtige Gott die Welt erschaffen, und aus dem Nichts ist sie geworden" (:125). Die Musik wurde so zum Schöpfungswunder Gottes erhoben. So konnte die Musik als bestes Medium dafür begriffen werden, Gott zu loben. Augustinus regte immer wieder an, dass dieses Gotteslob sich nicht im Klang erschöpft, sondern ganzheitlich geschehe: "Daher, meine Brüder, achtet nicht nur auf den Klang: Wenn ihr Gott lobt, dann lobt ihn ganz; singen möge die Stimme, singen möge das Leben, singen mögen die Taten" (:128).

Festzuhalten ist: Die Musik geschieht in Beziehung zwischen Gott und Mensch. Wer Musik studierend ausübt, erschließt sich einen großen weiteren Horizont hinzu. Die Musik ist Gabe Gottes und eine Möglichkeit durch sie Gottes Welt ganzheitlich (mit Leib und Seele) zu entdecken. Daher ist Musik immer auch Lebensschule. In der Musik verdichten sich Gesetzmäßigkeiten des Lebens und kommen in ihr zum Ausdruck. Umgekehrt können durch den Ausdruck und den an der Musik gewonnenen Eindruck auch Ableitungen zum Leben gewonnen werden. In ihr reflektiert sich als Beispiel etwa das Zeitmaß, die Pause, die Dynamik, das Harmoniegefüge und weitere Lebensparameter wieder.

5.1.3 Lieder der Gregorianik

Die Gregorianik mit ihrem Gesang war die erste kunstvoll, auch nach einem Notationsprinzip folgende Kirchenmusik. Die Gesänge orientieren sich an biblischen Texten und wurden nicht mehrstimmig gesungen. Söhngen sieht sich allerdings mit seiner Behauptung in die Haltung vieler Musikforscher eingereiht, wenn er diesem Gesang nicht nur inhaltlichen Wert bescheinigt. Es handle sich "beim Gregorianischen Gesang, selbst in den einfachen Formen der Lektion und Psalmodie, um ein primär-musikalisches Phänomen" (Bubmann 1993:89). Lieder der Christenheit zeichnen sich also durch den Inhalt der Lieder aus. Darüber hinaus wird jedoch deutlich, dass die Musik der ersten Jahrhunderte, nachweislich an der Gregorianik erkennbar, selbst eine Art Wirklichkeit offenbarende Kraft besaß und besitzt. Dabei ist der kunstvolle formale und rhythmisierte Aufbau der Lieder nicht zu unterschätzen. Hier fand Christenlehre und Musikbildung in Einem statt. Der Inhalt, durch die Lyrik kunstvoll verarbeitet, bekommt eine doppelte Kraft. Indem die Musikstruktur eine selbständige Sprachform hervorbringt, werden die Lieder der ersten Christenheit zum Lernschatz christlichen Glaubens, welcher über Generationen hinweg weiter vermittelt werden konnte.

Für die Musikkatechese kann folgende Sicht gewonnen werden: Die Kleinkindkatechese hat nicht als eigenständige Disziplin zu stehen. Musikkatechese ist ein wesentliches Element der ganzen Gemeinde. Das Miteinander ist hier neu zu entdecken. Freilich ist zu fragen, wie die Liedstruktur in Text und Musik geschaffen sein muss, dass sowohl Kinder also auch Erwachsene gerne damit umgehen.

Die musikalische Struktur der Gregorianik zeigt geschichtlich auf, dass Glaubensinhalte eine elementare, leicht zu erschließende Musik zur Seite bekamen. Elementares ist auch hier nicht mit Banalem zu verwechseln. Die Gregorianik darf durchaus als hohe Kunst begriffen werden. Und doch hat sie den damaligen Menschen ergriffen. Die eigene Liedstruktur symbolisierte darüber hinaus eine eigene Kultur des Singens, die auf der Straße und dem Feld nicht zu hören war. Auch diese Erkenntnis darf für gesungene Katechismen neu überdacht werden. Katechismuslieder, für jung oder alt, müssen nicht zwingend im Gewand des medialen Mainstreams daher kommen. Wo gibt es also Bemühungen eine dem christlichen Katechismus gemäßen Umgang mit Musik neu zu kreieren, ohne auf Qualität und Umsetzbarkeit zu verzichten? Musikkatechese könnte neben dem musiksoziologischen begründeten Mainstream des Musikstils ganz bewusst auch einen Kontrapunkt bilden: Melodien und Dichtungen, die in ihrer Symbiose beim Menschen eine eigene Kondition schaffen. Einfache Gesänge, wie sie etwa aktuell in Kompositionen aus Taize erlebbar sind, lassen den Hörer und Sänger sofort den Zugang

zu geistlichen Themen finden, weil die Musik diese Haltung konditioniert. Neue Anstrengungen der Ton- und Sprachdichtung innerhalb der Kleinkindmusikkatechese wären hier lohnenswert.

Bei diesem Anliegen darf jedoch nicht verkannt werden, dass sich die Kleinkindmusikkatechese auch um eine elementare Musik zu mühen hat, welche die elementare Glaubenserkenntnisse in heutigem Sprach- und Musikgewand zu transportieren vermag. Und hierbei darf durchaus auch kritisch hinterfragt werden, ob nicht manch musikalisches Angebot durch den kommerzialisierenden Charakter der Musik nicht eher banal als elementar zu bezeichnen ist. Es sind also hier Auswahlkriterien, insbesondere auch musikalischer Art zu treffen. Nur so wird musikpädagogische Verantwortung aktiv übernommen. Als Beispiel sei hier schon der Melodieumfang und die Intervallvielfalt benannt, nach der ein musikpädagogischer Kriterienkatalog erstellt werden sollte.

5.1.4 Musikkatechetische Einsichten bei Martin Luther

Luther schätzte die Musik nach der Theologie als höchste Gabe Gottes ein. In der Vorrede zur Deutschen Messe aus dem Jahr 1526 legte Luther den Grundstein für das katechetische Verständnis der nächsten Jahrhunderte. Anknüpfend an die mittelalterliche Vermittlungsweise von Vorsagen (*lectio*), Auswendiglernen (*memoria*) und dem Nachsprechen und Nachahmen (*imitatio*), gab Luther konkrete Beispiele vor, wie dies geschehen könne. Er beendete die Vorrede mit dem Hinweis darauf, dass es viele voll geschriebene Bücher gebe, diese aber noch nicht ins Herz geschrieben seien (Luther & Aland: Bd.6.93). Es ging ihm also um Elementares und Zweitrangiges. Dies spiegelte sich auch in seinem Gottesdienstverständnis wieder. Ihm lag daran, dass die Jugend verstehe was sie sänge. Das Verstehen, so wissen wir heute, besitzt eine objektive und eine subjektive Seite. Diese gilt es zu beachten. Nipkow entfaltet in knapper Form, wie sich Luthers katechetisches Verständnis in vier Schritten aufbaut (Nipkow 1990:188). Demnach wollte Luther, dass die Wahrheit des Gelernten aufgehe, dass die wesentliche Summe erlernt würde, dass das Gelernte überzeuge und schon Kinder das Evangelium zu verstehen hätten. Elementares galt es für Kinder und Erwachsene zu entfalten. Dennoch war Luther bestrebt, Menschen allen Alters in ihrer Bildung zu fördern. Es ist sein Wunsch gewesen, dass gerade im Gottesdienst gesungen wurde (Luther & Aland: Bd6, 88). So nahm Luther also das Lied in der Muttersprache sehr ernst, sah aber durchaus auch die Chance der Sprachentwicklung des Menschen durch mehrsprachig gesungene Lieder. Luthers Vorrede zum Wittenberger Gesangbuch unterstreicht den katechetischen Sinn des Singens. Hervorgehoben wird, dass durch das Singen "Gottes Wort und christliche

Lehre auf allerlei Weise gefördert und geübt werden" (:Bd.6, S.247). In einem Brief aus dem Jahre 1523 bat Luther seinen Freund Spalatin darum, volksnahe Lieder zu dichten. Ihm war hierbei das Augenmerk auf die Lebenswelt der Einzelnen besonders wichtig. Er erbat daher für das breite Volk, dass "neue und nur am Hofe gangbare Worte nicht verwendet werden, damit nach dem Fassungsvermögen des Volkes möglichst einfältige und ganz gewöhnliche Worte gesungen werden, die doch zugleich rein und passend sind" (:Bd. 10, S. 137). Luther beachtete also den Lebenskontext sowohl im Gottesdienst als auch im volkstümlichen Leben. Gottes Wort müsse im alltäglichen Leben vorkommen. Dies geschehe in treffender Weise durch Lied und Gesang. Luthers Ansinnen ist es daher schon früh gewesen, dass neue geistliche Lieder geschaffen würden, "damit das Wort Gottes auch durch den Gesang unter den Leuten bleibt" (:Bd. 10, S.137). Die bildende Kraft des Gesangs war Luther bewusst. 1533 schrieb er seinem Freund Spalatin daher die dringende Bitte, er solle in der Kirche heulen und singen lassen, "damit sie wenigstens durch diesen Dienst Gott wie auch sich selbst dienen, durch welchen sie gezwungen werden, die Psalmen und die Schrift vor Augen und im Gedächtnis zu haben. Wer weiß, was dies einst für Frucht schaffen wird"(: Bd.10, S.238). Luther verknüpfte Katechetik mit Musik. In besonderer Weise erkannte er die Notwendigkeit der Elementarisierung und erkannte hier eine Brücke, ja eine Handreichung zwischen Theologie und Musik.

Bedeutend ist bei Luther, dass er alle Generationen und soziale Schichten bei der Christenlehre im Blick hatte. Die herausgestellte Bedeutung des gemeinsamen Singens in der Familie, in der christlichen Gemeinde und auch im volkstümlichen Zusammenhang von Feiern und Arbeiten könnte neu zum Anlass genommen werden auch heute darüber nachzudenken. Eine Musikkatechese für Kleinkinder lebt vom Bezug zum Alltag und in ganzheitlicher Verschränkung zum Elternhaus und der Gemeinde. Die Wahl katechetischer Texte und Melodien sollte sich nicht auf einen kleinen Lebensabschnitt beschränken, sondern den ganzen Lebenszyklus im Blick behalten. Sind Lieder nicht banal, sondern elementar, werden sie auch von Erwachsenen oder Senioren gerne gesungen. Das Niveau der Musikkatechese sollte also Eltern und Kinder gleichermaßen anregen, um zu Hause zu singen, zu beten, zu tanzen und zu musizieren. Dies bedeutet eine Herausforderung an die Auswahl von Musik und Text.

5.1.5 Singschulen und singende Schulen

Mit der Gründung und Entwicklung des evangelischen Schulwesens wurde auch die Musik in den Fächerkanon eingereiht. Neben den Sprachen und der Religion bekam die Musik bald als dritte Disziplin einen hohen Stellenwert. Hierfür wurden Kantoren eingestellt, die neben dem Schulamt auch das gottesdienstliche Singen und Musizieren verantworteten. Eine dichte Verzahnung von Schule und Kirche entstand. Ein Modell, an welches sich die Kirche heute im Zuge der Bildungsdebatte um die Ganztageschulen und den Kooperationsbestrebungen neu erinnern könnte. Melanchthon setzte ganz im Sinne Luthers die tägliche Musikstunde im Schulwesen ein (Ehrenforth 2005:219). Bugenhagen legte in der Schulordnung Braunschweigs das Lehramt des Schulkantors fest und fordert im Curriculum neben dem einstimmigen Gesang auch den Figuralgesang, das lateinische Singen und den Erwerb musiktheoretische Kenntnisse ein (:220).

Das 17. Jahrhundert brachte durch den 30 jährigen Krieg religiöse Unsicherheiten mit sich. Das Bildungssystem musste neu installiert werden. Es gab kein Zurück mehr zur Situation der frühen Reformation. Comenius entwickelte als erster Pädagoge eine Erziehung aus der Perspektive des Kindes. Freilich sollte das Kleinkind zuerst in die "Mutterschule" (:231) gehen. Comenius sprach gerade der frühkindlichen Bildung in den Familien eine große Bedeutung zu und erläutert Inhalte für deren Lebensphase. Lernen sollten die Kinder ohne Zwang. Nicht von Ungefähr führte er diese Grundregel auf der Titelseite seines Werkes "Die sichtbare Welt in Bildern", einem Lehrbuch für Kinder auf. Auch die Musik bekam in diesem Lehrwerk seinen Platz. Dass Alle alles ganz lernen sollten umfasst auch die Musik und ist in seinem theologischen Selbstverständnis verankert. Ähnlich wie Augustinus sah Comenius die Musik als eine Art Spiegelbild der Harmonie Gottes. Gott selbst sei Harmonie und schaffe sich die Natur, welche die Kunst in seinen Vielstimmigkeiten als Gegensätzlichkeiten und Einklängen hervorbringe. Daraus folgerte er, dass alle Kinder zur Musik angehalten werden sollten, denn "soll alles harmonisch sein; darum muss diese am reinsten harmonische Beschäftigung getrieben werden" (Comenius, Amos & Schaller 1991b:316). Comenius formulierte den sozialen Wert der früh ausübenden Musik. Wer Musik mache, lebe der Harmonie zugewandt und eigne sich soziale Kompetenzen an.

Mehr als eine singende Schule waren Schulen mit langen, klösterlichen Vergangenheiten. Hierzu zählt die Tradition der Thomasschule in Leipzig. Dem 1212 gegründeten Augustiner-Chorherrenstift wurde ein Alumnat, eine Art Erziehungsheim, angeschlossen. Hier durften meist minderbemittelte, jedoch musikalisch begabte Kinder unterkommen, welche auch für den musikalisch-liturgischen Dienst bereit standen. Das

karitativ-soziale und das liturgisch-musikalische Element wurden hier in der Weise der schola cantorum, der Singschulentradition aus dem 7. Jahrhundert fortgeführt. Der Thomaskantor Bach fand sich in dieser zwar inzwischen staatlich geführten, jedoch inhaltlich traditionsbewussten Schule wieder. Die Kinder wurden in Altersklassen und in chorische Leistungsklassen aufgeteilt. Sie selbst wurden in Gesang, Liturgie, Gottesdienstlehre und somit in die Inhalte des christlichen Glaubens eingeführt. Musiktheorie wurde gelernt und bei begabten Kindern am Instrument weiter entwickelt (Ehrenforth 2005:261). Der Schülerchor sollte mit der Gemeinde neue Gesänge lernen, sie im Wechsel singen und figural begleiten. Die Musikpädagogik sollte allerdings vor allen Dingen zuerst den Auftritten und somit der Kirche und Schule selbst nutzen. Nur so waren der hohe chorisch liturgische Aufwand zu meistern und entsprechende Einnahmen für die Schule zu erwarten. Dem entsprechend ungehalten war Bach über die Auswahl von Schülerzugängen, wenn bei deren Auswahl nicht auf die musikalischen Fähigkeiten geachtet wurde (:257). Nicht unwesentlich war die Ausübung des Kurrendesingens. Das musikalische Engagement in der Gesellschaft führte so zu natürlichen Aufführungssituationen im Alltag, schuf diakonische Bezüge und festigte den Selbstwert der Kinder.

Obwohl mit Sicherheit wichtige musikalische Erkenntnisse hervorgehoben werden könnten, sei für eine Musikkatechese heute nochmals der kulturelle und soziale Wert betont. Das gemeinschaftliche Singen und musizieren schafft ein hohes Gruppenbewusstsein und ermöglicht schon bei Kleinkindern die gegenseitige Wahrnehmung und Verantwortung füreinander. Obwohl bei Bach Kinder im Schulalter im Fokus standen und Comenius die Kleinkinder vorab zuhause erziehen sehen wollte, stand schon hier das Singen im Vordergrund. Wer singen kann, kann auch ein Instrument spielen. Diese Faustregel kann bis heute angewandt werden. Dem entsprechend gilt es, ein besonderes Augenmaß auf das Singen zu legen. Die Entdeckung und der Gebrauch der eigenen Stimme schafft ein Identitätsbewußtsein und setzt das Kind in Relation zu seiner Umwelt. Dies fordert im Umkehrschluss jeden Musikkatecheten dazu heraus, selbst Stimmpflege zu betreiben und seine Stimme gerne einzusetzen. Dies kann nur durch reges Singen und eigene chorische oder solistische Stimmpflege gewährleistet werden.

5.1.6 August-Hermann Franke

Franke hatte Bildungseinrichtungen für sozial benachteiligte, jedoch auch für besonders begabte Kinder aufgebaut. Die Musik spielte eine große Rolle im Schulalltag. Die Kinder sollten singen, Instrumente spielen und in Musiktheorie gebildet werden. Das Lernen von Musiktheorie fand anhand von Chorälen statt (Ehrenforth 2005:240). Jeder Schultag "soll mit einem Lied beginnen und enden" (:239). Hierfür, wie auch im Musikunterricht allgemein wurden vornehmlich Choräle gelernt. Ein großer Schatz an Liedern wurde so gelernt und verinnerlicht.

Die Bedeutung des Auswendiglernens wurde in den letzten 20 Jahren stark zurück gedrängt. Das situative, induktive Lernmoment war auf dem Vormarsch. Heute wird neu entdeckt, dass gerade auch im Religionsunterricht ein Liedschatz aufgebaut werden sollte. Früh erlernte Lieder prägen den Menschen oft bis ins hohe Alter. Eine entsprechende Feldforschung wäre hier jedoch ein hilfreicher Ratgeber. Die Kleinkindkatechese kann nicht nur das Kind im momentanen Stadium im Blick haben. Schon das Kleinkind lernt fürs Leben. Entsprechend muss ein Liedschatz erarbeitet werden, der dem Kind auch Lerninhalte zumutet, die erst für später wachsende Entwicklungsfelder relevant werden. Darüber hinaus ist auf ein gemeinsames Liedgut über alle Generationen hinweg zu achten und die konfessionelle Identifikation durch Lieder nicht zu unterschätzen. Die Kernliederliste der Landeskirche Württemberg (Künzlen & Nüchtern: 2006) nimmt dieses Anliegen inzwischen auf, wenngleich ursprünglich nicht mit dem ersten Ziel einer Katechese. Und doch wird sie auch für den Religionsunterricht im Jahre 2009 neu entdeckt (Michaelis:2006). Für die Musikkatechese mit Kleinkindern könnte diese Kernliederliste ebenfalls ihre Bedeutung entfalten, wenn auch wohl nur wenige Lieder wirklich dem Alter entsprechend geeignet sind.

5.1.7 Gesangbücher

Am Beispiel Halle lässt sich treffend aufzeigen, wie sehr die Gesangbücher den Sinn der Volkskatechese durch Gottesdienste, Versammlungen, schulischen Unterricht, Christenlehre und Familienandachten erfüllten. 1704 veröffentlichte Franckes Schwiegersohn Johann Anastasius Frylinghausen das *GEIST-REICHE GESANG-BUCH*. Das Liederbuch umfasste 683 Lieder. Alten Kernliedern des Glaubens folgte eine Sammlung aktuellen, populären aus dem Pietismus hervorgegangenen Liedgutes. Das Gesangbuch wurde fest in den Schulalltag integriert und fand gleichzeitig seinen Platz in Familien und der Kirchenveranstaltungen. Zinzendorf berichtet über ein Singeerlebnis an den Hallschen Schulen. 1400 Kinder hatten sich zum Singen versammelt. Rößler zitiert

die Ergriffenheit Zinsendorfs (Rößler 2001:646): "Tags darauf ward die erste Singstunde gehalten, eine Einrichtung, welche hernach viele Jahre ununterbrochen fortgedauert hat. Der erste Zweck, der auch dem Ort selbst die Benennung des Singesaals gegeben hat, war die Übung in den neuen Melodien, welche durch das von dem seligen Frylinghausen gesammelte Neue Gesangbuch veranlasst waren". Zinzendorf selbst war das Erlernen von katechetischen Inhalten durch das Lied ein großes Anliegen. Die Herrnhuter Gemeinden verinnerlichten später das Liederlernen nach Zinzendorf, indem ein Vorsänger immer eine Melodiephrase vorsang, und die Gemeinde diese auswendig wiederholte. So entstand ein großer Liedschatz, welcher die Fundamente des Glaubens verinnerlichte. Dem zur Seite gestellt waren die gesammelten Lieder, Gebete und Katechismussprüche in den gedruckten Gesangs- und Andachtsbüchern. Schon 1524 findet man im Achtliederbuch von Paul Speratus das Ansinnen, dass zu den Liedern die zugehörigen Bibelverse abgedruckt werden sollten. Johann Christoph Olearius druckt im Teil I des 1705 entstandenen Liederbuches *Lieder=Schatz* zum Lied *Es komm der Heiden Heiland* alle aus der Tradition heraus bekannten Bibelverse zu den einzelnen Strophen ab. Schon 1696 erscheint durch Georg Serpilius ein Konkerdanzwerk zu den gebräuchlichen Liedern. Auch er wollte eigentlich die Bibelverse ausdrucken, stellte dieses Ansinnen jedoch wieder zurück, nachdem er den Umfang abschätzen konnte (Rößler 2006:209). Der Zusammenhang von Lied und Christenlehre ist in der Zeit der Reformation und nachfolgend unübersehbar. Das Biblische Wort sollte besungen und im Wortlaut gelesen werden können.

5.1.8 Der Kantorkatechet

Das kantorkatechetische Berufsbild stammt aus Zeiten des DDR-Regimes und verdient Beachtung. Hatte die erste DDR-Verfassung im Jahre 1949 den Kirchen noch das Angebot des Religionsunterrichtes an Schulen zugestanden, wurde dies bald verboten. Dies beendete die Lehrerkantor-Tradition in der DDR. Nicht selten waren Kantoren gleichzeitig Musik- und Religionslehrer an den allgemeinen Schulen gewesen. Die Kirche reagierte schnell und bildete nun ihrerseits ehemalige Lehrer dazu aus, um in den Gemeinden die kirchliche Unterweisung durchführen zu können. Die hierfür gegründeten Seminare boten bald Ausbildungsgänge in Kombinationsformen an. Gerade der religionspädagogische Bereich ließ sich trefflich mit der Musik verbinden. So entstanden Kooperationen zwischen der Kirchenmusikhochschule in Halle und dem religionspädagogischen Seminar in Potsdam. Musik und Pädagogik fanden notgedrungen zusammen. Der Musikkantor wurde per Auftrag inhaltlich zu einem Musikkatechet. Die

herausragende Bedeutung des neu entstandenen Berufsbildes lag in der zunehmend entkirchlichten Gesellschaft. Die Chance der Verknüpfung lag darin, dass die "gemeindlich-öffentliche Gestaltung des Christlichen als Kirchenmusik und Gottesdienst mit katechetischer Erschließung derart unbekannt gewordenen Inhalte" (Degen 2004:229) verbunden werden konnte. Dieser Auftrag wurde in verschiedenen Ausprägungen sichtbar. Auch der katechetische Zugang zu Kleinkindern wurde bewusst gesucht. Dennoch kam dieses Berufsbild nach der Wiedervereinigung Deutschlands wieder zum Erliegen. Die Seminare wurden zu staatlich anerkannten Hochschulen und orientierten sich an den Ausbildungsgängen anderer kirchenmusikalischer Studiengänge. Die aus der Not entstandene Verknüpfung von Musik und Katechetik brachte in der erzwungenen Binnenstruktur der Kirche jedoch eine große Glaubensstradition hervor, welche bis heute stark musisch geprägt ist und dem Kommunismus durch Kirchenmusik und einer Art Musikkatechese trotzte.

5.2 Anthropologisch begründete Ansätze zur ausübenden Musikpädagogik

Die Anthropologie wirft schon vorab einige grundsätzliche Fragen auf. Jede Anthropologie muss von einem Grund, also von einer Grundlagenentscheidung aus gefällt werden. Von welcher Sicht aus wird der Mensch untersucht? Es können verstärkt philosophische, phänomenologische, pädagogische und psychologische Blickwinkel angesetzt werden. Auch die Praktische Theologie nimmt einen eigenen Standpunkt ein, und bedient sich freilich der interdisziplinären Erkenntnisse. Im Zusammenhang katechetischer Fragestellungen kann es sich jedoch nur um eine theologisch motivierte Anthropologie handeln. Gleichzeitig muss, nimmt man das interdisziplinäre Gespräch ernst, auch hier auf die Erkenntnisse der Musikanthropologie geschaut werden, die freilich eine junge Geschichte vorweist. Carl Orffs Ausdruck "die Musik fängt im Menschen an" könnte als Initialzündung musikalischer Anthropologie gesehen werden (Khittl:2007). Sie ist jedoch noch keine strukturierte Anthropologie im Sinne einer gewachsenen Wissenschaft. Von Interesse ist in der Musikpädagogik, in wie weit die Musikanthropologie dazu beitragen kann, eine entsprechende Didaktik für den Musikunterricht zu entfalten. Die Anthropologie hilft also einen Lernbegriff zu definieren und diesen konzeptionell als auch didaktisch umzusetzen. Ähnliche Antworten muss die Katechetik oder Religionspädagogik erarbeiten. In beiden, das Kleinkind betreffende Disziplinen muss der Rahmen der Anthropologie jedoch eine Art Anthropologie des Kindes sein. Das Kind ist in den Fokus zu nehmen. Und hier beschreiten wir einen wahrhaft abenteuerlichen Weg. Gibt es

überhaupt eine Anthropologie des Kindes? Langeveld klagt diese schon 1956 ein, indem er in theologischer Zuspitzung auf die Selbstverständlichkeit einer Anthropologie des Kindes hinweist. Denn eine "Religion, die uns jedes Jahr wieder um die Krippe des Kindes zusammenführt, sollte davon wissen" (Langeveld 1956:2). Aber erst Langeveld selbst hat eine Anthropologie des Kindes veröffentlicht. Freilich ist diese nicht als systematischer Entwurf zu erkennen. Vielmehr besteht sie selbst aus einer unvollständige Ansammlung verschiedener Aufsätze und Vorlesungen. Und doch beschreitet Langeveld einen Weg, den später die Kindertheologie²³ aufnimmt. Sie fragt danach, wer das Kind sei und erweitert die Perspektive von einer reinen Außenansicht, die das Kind exogen beurteilt, zu einer geteilten und somit hervorhebenden endogenen Ansicht des Kindes (Bucher u.a 2008:15). Das Kind selbst hat als eine Art Konstrukteur eine in sich gerechtfertigte Ansicht von sich, der Welt und von Gott. Die Kindertheologie fragt nach der eigenen Persönlichkeit des Kindes, und in wie weit man diese dem Kind zuschreiben und zutrauen kann. Es reicht jedoch nicht aus, dass der Mensch sich nur kennt, also zu wissen was und wer er ist. Langeveld sieht zu Recht, dass es keine Selbstkenntnis des Menschen gäbe, die nur kenne. Vielmehr geht es bei einer Bestimmung desjenigen immer auch um das, was er zu sein hat (Langeveld 1956:5). Eine Anthropologie braucht also, im Gegensatz zur Psychologie, immer auch eine normative Deutung. Es braucht einen Gegenbezug, an dem sich der Mensch definieren, messen und ausrichten lässt. Sonst wäre eine Anthropologie nicht viel mehr als eine im weitesten Sinne biologische Faktensammlung. Die Anthropologie bildet daher eine "Wesenseinheit mit dem Seinsollen" (:5). Langeveld nennt dies eine praktische Anthropologie. Die Praktische Theologie setzt dieses Gegenüber in theologischen Grundlagen und Interpretationen christlichen Glaubens fest. Der Mensch wird in seinem Werdegang in Bezug zum Schöpfer, Erlöser und Tröster definiert und beschrieben. Es geschieht also eine trinitarisch ausgerichtete praktische Anthropologie, die das Kind durch den Mitmenschen exogen beschreibt, endogen befragt und in einen trinitarisch normativen Bezug setzt.

5.2.1 Ein kleiner geschichtlicher Abriss einer Anthropologie des Kindes.

Sowohl Bucher als auch Langeveld datieren die Geburtsstunde einer Anthropologie des Kindes mit dem Selbstverständnis Descartes²⁴. Dieser nahm zwar die eigene Vernunft des Kindes, und somit dessen Individualität ernst, gleichzeitig bewertete er diese jedoch als

²³ Siehe auch unter 5.2.1.

²⁴ 1596-1650.

triebhaft und somit als krankhaft. Dieses Tier, als "unbeseelter Bewegungsmechanismus" (:108) galt es zu überwinden. Eine heftige Diskussion darüber, ob das Kind von Natur aus schlecht oder gut sei, war die logische Folge. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) postuliert in seinem pädagogischen Lehrbuch *Emil*, dass alles, was aus des Schöpfers Hand käme, also auch das Kind, von Natur aus gut sei (Buchner u.a 2008:14). Er trat für den Eigenwert des Kindes ein, habe dieses doch eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen (:14). Rousseau war jedoch gleichzeitig zum Schluss gekommen, jede Art von Katechese würde das Kind zum Lügen anleiten, denn es glaube nur in anthropomorphen Kategorien. Im Fahrwasser der Enzyklopädisten, die den Kontinuitätsgedanken hervorhoben und somit Vorbereiter der Evolutionstheorie waren, verteidigten damals namhafte Vertreter das Böse als die notwendige Folge der allgemeinen Gesetze der Natur²⁵. In diesem Zusammenhang wurde der Mensch noch stärker nach seinen Anlagen wie nach seiner Prägung und somit seiner Entwicklung in den Fokus genommen. Der Zeitabschnitt des Kindes trat somit schon in der Romantik verstärkt in den Fokus. Die daraus entstehenden Folgen waren jedoch gesellschaftlich motiviert. Die Kinder waren der Inbegriff einer neuen Menschheit und somit der Wunsch der Ausgewachsenen, "den Zögling dahin zu lenken, wo man ihn haben will" (Langeveld 1956:111). Es ging also um aufgeklärtes Heranbilden von den noch nicht Ausgewachsenen. Es ging darum, das Kind einzupassen und zum Eigentlichen, also den Maßstäben der Erwachsenen, hinzuführen. Das Kind wurde dann schließlich sorgfältig in Entwicklungsphasen eingeteilt. Man erkannte Entwicklungsschritte zum Erwachsenen und begann dies zu erforschen und zu dokumentieren. Dies wird bei David Fordyce deutlich²⁶. Somit kommt zum Ende des neunzehnten Jahrhunderts die Entwicklungspsychologie mit all ihren ersten Erkenntnissen in den Fokus. Piagets Forschungen wurden Grundlage für Pädagogik, Musikpädagogik und Theologie.

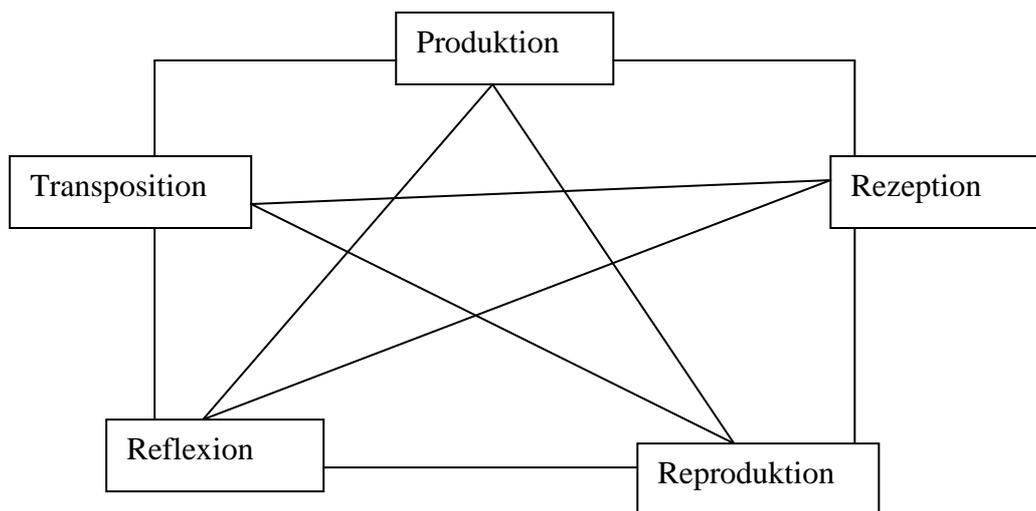
5.2.2 Lernen durch Musik

Die Musikanthropologie bildet in sich einen jungen wissenschaftlichen Zweig, der sich im Zusammenhang mit der Musikpädagogik vor allen Dingen in der Fragestellung der Didaktik auseinander setzt. Besonders unter Karl-Heinrich Ehrenforth bekommt die anthropologische Sicht eine Vernetzung mit der Theologie. Ehrenforth fragt nach dem Sitz im Leben, verknüpft dies mit der Fragestellung nach den Lebenswelten, und schlägt so die Brücke zwischen Musik und Theologie. Über die Jahre hinweg hat sich in der Musikpädagogik auf Grundlage eines musikanthropologischen Diskurses eine

²⁵ Genannt seien Diderot und Helvetius.

²⁶ Siehe hierzu die Ausführungen von Langeveld (1956:113).

Musikdidaktik entwickelt, die einen Rezeptions-, Produktions- und leibbezogenen Handlungsansatz aufweist. Dankmar Venus schließlich systematisierte diese Didaktik, indem er fünf relevante Bereiche benannt hat, die sich für das Lernen durch Musik gegenseitig bedingen²⁷. Im Folgenden werden die Bezüge zwischen Produktion, Rezeption, Reproduktion, Transposition und Reflexion dargestellt.

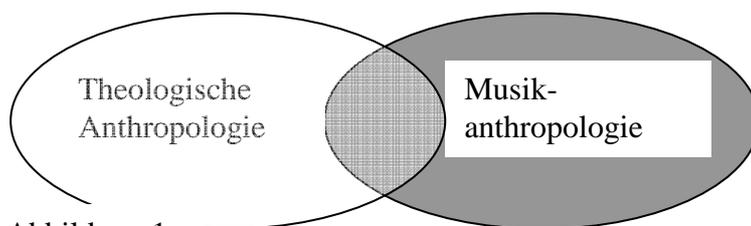


Die gegenseitige Bedingtheit geschieht nicht vorwiegend kognitiv. Vielmehr soll Hören und Handeln unmittelbar ineinander verwoben werden. Inhalte werden diesem systematischen Modell nach mit möglichst vielen Bezügen vermittelt und erschlossen. Die berechnete Frage, in wie weit hier die Modelle der ästhetischen Erziehung ihren Platz fänden, beschäftigte die folgenden wissenschaftlichen Diskussionen. Hier muss jedoch vielmehr von Interesse sein, dass dieses Modell auch als katechetisches Modell seine Bedeutung gewinnen könnte. Wenn der Mensch selbst als wahrnehmendes, handelndes und somit gestaltendes Wesen ernst genommen wird, dann könnten die jeweiligen Bezüge auch für eine Katechese insgesamt geltend gemacht werden. Gerade religiöses Lernen besteht selbst aus dem Wechselspiel von Rezeption, Reproduktion, Reflexion, Transposition und Produktion. Alle fünf Bereiche stehen dabei in einem relativen Verhältnis zueinander. Als Beispiel: Die Fähigkeit zur Reflexion ist immer davon abhängig, welche Erfahrungen das Kleinkind mit Produktionen oder Reproduktionen gemacht hat. Erfahrungen sind unverzichtbar. Diese werden gehört, gesehen, gespürt, besungen, mit Rhythmen versehen, bewegt und ertanzt. Eine ganzheitliche Erschließung anhand der fünf Bezüge

²⁷ Siehe hierzu die Ausführungen von Khittls (Khittl 2007:105-108).

kann folgender Vorgang verdeutlichen: Das Kleinkind erlebt die Weihnachtsgeschichte Jesu anhand einer Erzählung des Lehrenden. Dieser verwendet dazu als Medien ein Bilderbuch und einen Kehrvers. Diese kurze Singstrophe prägt sich durch sein rhythmisches Muster und den eingängigen Melodieverlauf schnell ein. Das Kind nimmt visuell und phonal auf, was Weihnachten bedeutet. Jede Kehrstrophe wird von dem Katecheten mit einer festen Formulierung eingeleitet: "Und plötzlich klingt es aus heiterem Himmel ...". Die Kinder verstehen spätestens nach der dritten Einführung, dass nun wieder die Kehrstrophe erklingen wird. Sie werden eventuell ohne Aufforderung plötzlich damit beginnen, diese Kehrstrophe mitzusingen. Am Ende der Einheit wird dieser Kehrvers nochmals im gemeinsamen Gebet aufgenommen, indem es zwischen den Gebetsanliegen immer wieder gesungen wird. Was ist geschehen? Das Kind empfängt zuerst in Form einer Geschichte, eines kurzen Liedes und eines Eingangsspruches eine umfassende Information (Rezeption). Schon bald bemerkt das Kind, dass es eine Art Wiederkehr des Liedverses gibt (Reproduktion). Durch den Eingangsspruch bemerkt das Kind, dass dieser Kehrvers wie durch einen Startschuss zum Klingen gebracht wird und stimmt mit in das Lied ein (Produktion oder Reproduktion). Der Kehrvers wird noch innerhalb der Einheit in einen neuen Zusammenhang gestellt. Die Gebetsanliegen zum Schluss der Stunde werden bekräftigt, indem alle zusammen diesen Kehrvers singen. So bekommt das Lied einen Sitz im Alltag. Es findet eine aktive Übertragung statt (Transposition).

In der dargestellten Weise findet die Musikpädagogik ihren Sitz in der Theologie. Sie unterstellt jedoch von vorn herein, dass die Lehre über den Menschen sich der theologischen Reflexion aussetzt. Gerade die anhaltende Diskussion um Musik und Ästhetik zeigt auf, wie sehr auch in der Musikanthropologie Weltanschauungsfragen mitbedacht werden müssen. Es kann also kaum um Überschneidungen von Musikanthropologie und einer theologischen Anthropologie gehen, wie es die Abbildung 1 verdeutlicht.



Es ist geradezu legitim und notwendig, der Musikanthropologie einen philosophischen oder theologischen Boden zu bereiten. Somit fällt die Entscheidung nicht in einer Art Kompromiss oder Schnittmengeneinigung, sondern im Rahmen der Musikkatechetik ganz zu Gunsten der theologischen Anthropologie. In der Katechese muss die Musikanthropologie immer eine theologische Anthropologie sein. In dieser Weise kann sie ihre ganzen Erkenntnisse Gewinn bringend einsetzen. Daher muss das Selbstverständnis wie folgt aussehen:

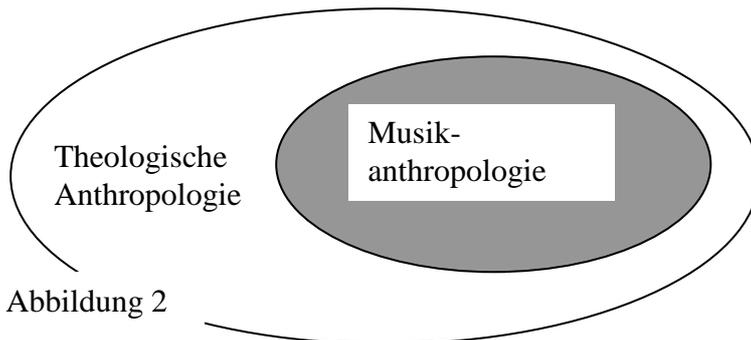


Abbildung 2

Gerade eine theologische Anthropologie setzt den Menschen nicht nur in Bezug zum nächsten Menschen, sondern zu dem Nächsten selbst: Dem dreieinigen Gott. Der Mensch lebt, lernt und musiziert nicht nur um seiner selbst willen. Er ist in einen Lebenskontext gestellt, der über den Menschen hinaus weist. Alles was er zu sagen und zu singen hat geschieht als Lebensäußerung und in Beziehung zum Mitmenschen und zum dreieinigen Gott.

5.2.3 Erzählungen und Musikgeschichten

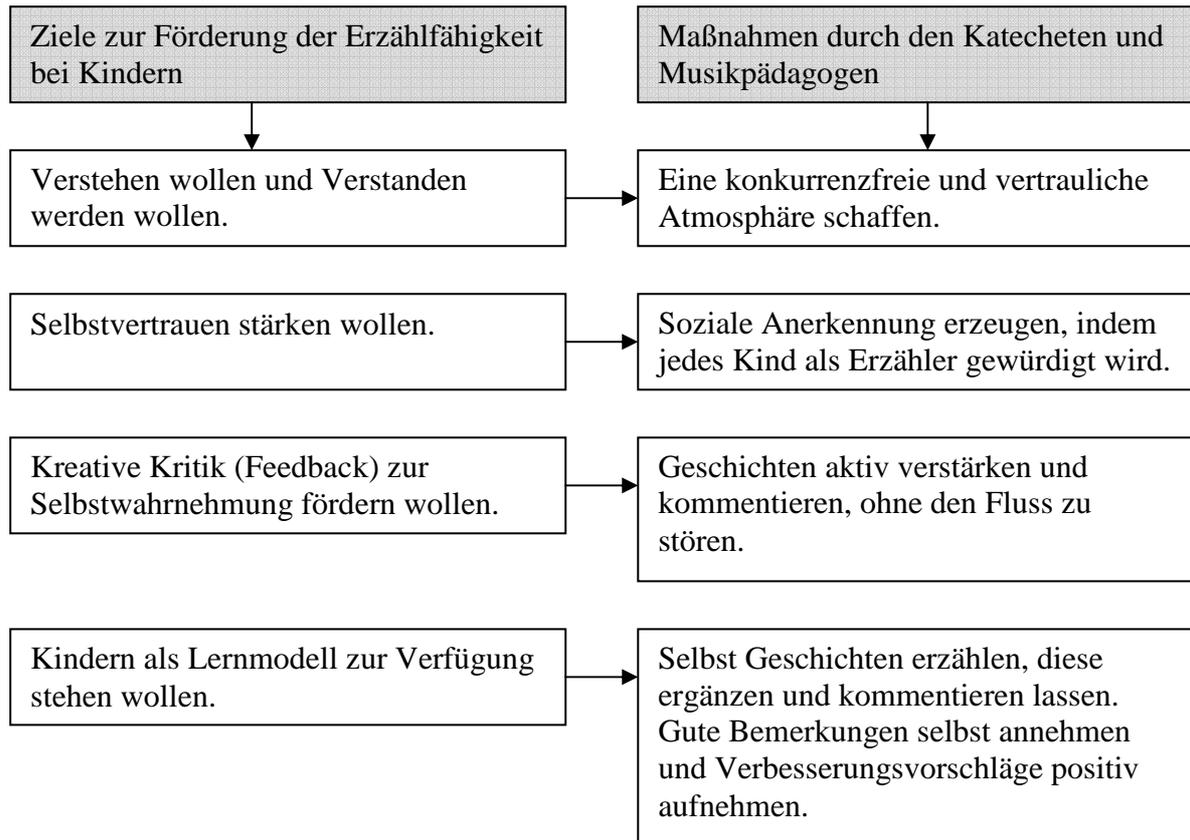
Kinder brauchen Geschichten. Diese können als Musikgeschichten oder als Wortgeschichten erlebt werden. Auch Lieder, Reim- und Spruchverse können als Geschichten erlebt sein. Sie lassen sich mit Erlebten unmittelbar verknüpfen. Nicht selten transportieren sie selbst eine Geschichte. Kinder brauchen Geschichten, um sich selbst "durch erzählte Geschichten unmittelbar oder mittelbar verständlich zu machen" (Heinzel 2000:105). Darüber hinaus soll das Kind selbst erzählen lernen. Durch diesen Vorgang kann es sich selbst erzählen, seine eigene Situation zu Wort kommen lassen und mit der eigenen Phantasie verbinden. Wenn Kinder bemerken, dass ihnen die nötige Aufmerksamkeit gegeben wird, steigt der Mut zur Umsetzung.

Geschichten spiegeln ein Ereignis wieder, welches unvermittelt zum Mittelpunkt wird. Es kann ein historisch wirkliches Ereignis sein oder aber eine Phantasiegeschichte. Hier wie

dort wird der Hörer vom Erzähler in eine Geschichte hinein verwickelt. Hören und Erzählen fördern jeweils für sich die Entwicklung des Menschen.

Freilich hängt die Erzählfähigkeit von den Entwicklungsschritten der Kindheit ab. Musikgeschichten stehen also in Abhängigkeit zur anthropologischen Wirklichkeit des Kleinkindes. Heinzel stellt fünf Entwicklungsstufen der Erzählfähigkeit des Kleinkindes dar. Es beginnt mit der Produktion einer einzelnen Aussage bis hin zu temporal und kausal verbundenen Aussagen, die hinzu noch über die Zielorientiertheit des Protagonisten Angaben machen (:107).

In einem Gruppenprozess kommt dem Musikkatechet eine besonders wichtige Bedeutung zu, da es sich hier auch um Interaktion zwischen sozialen und intellektuellen Unterschiedlichkeiten handelt. Eltern sollten als wichtige Zielgruppe neu entdeckt werden. Geschichten zu erzählen, seien es Erlebnisse oder biblische Geschichten, wird inzwischen weitgehend den Medien überlassen. Das Kind wird nur selbst zum Erzähler (oder Musikanten, und somit musischen Erzähler), wenn es durch Interaktionen zu einem Feedback kommt. Medial herausragende Erzählungen können diese notwendige Leistung nicht ersetzen. Wie kann nun die Hör- und Erzählfähigkeit beim Kind gefördert werden? Das folgende Schaubild soll dies verdeutlichen:



Im Singen und Sagen wird dem Kind selbst Verständnis entgegen gebracht. Sein Selbstvertrauen wird gefestigt und ausgebaut. Das Feedback fördert das Kind. In ihm werden die Fremdwahrnehmung und die Eigenwahrnehmung in Einklang gebracht. Das Kind versucht die Dinge miteinander zu hören. Das Kind selbst wird herausgefordert, in aktiver Weise Feedback zu geben. Dies geschieht nicht nur durch verbal geäußerte Reflektion des Erlebten. Auch das mutige mit Einstimmen in ein Lied und das bekräftigte laute Singen, um die Melodie in eine passende Intonation zwischen Gesang und Begleitung zu bringen, sind als Feedback anzusehen. So geschieht ganzheitliche Beziehungsaufnahme zwischen den Kindern und der Lehrkraft.

5.3 Ekklesiologische Aspekte zur ausübenden Musikpädagogik

Systematisch-theologisch und kirchengeschichtlich lässt sich leicht nachweisen, wie bedeutungsvoll die Musik für die Kirche ist. Schon deswegen ist es nahe liegend, nach spezifisch ekklesiologischen Bezügen zwischen Gemeinde und Musikpädagogik Ausschau zu halten. Im Fahrwasser dieser Bezüge wird jedoch ein neues Fragefeld eröffnet: Die Frage nach der Lehre von Gemeinde und Kirche, und wie diese zu verstehen

sei. Im Rahmen dieser Arbeit muss ein Blick auf die Kirche im Zusammenhang von Gemeindefarbeit und Katechetik, bzw. Musikpädagogik geworfen werden. Denn hier ist die Katechese ebenso beheimatet wie die Musik. Von hier aus stellt sich die Frage, ob Musikpädagogik nicht nur geschichtlich darstellbar ist, sondern sich auch heute bewusst entfalten kann und einen gültigen Stellenwert in der praktischen Theologie haben könnte. Von daher einige ekklesiologische Aspekte zur Musik.

5.3.1 Musik als Ausdruck christlicher Gemeinschaft

Eine Gemeinde ist eine singende Gemeinde, oder es ist keine Gemeinde von Dauer²⁸. Diese Behauptung kann unterstützt werden, auch wenn man geschichtlich begründete Ausnahmen vorweisen kann, wie etwa die von Zwingli beeinflusste Zeit in Zürich, in der jeglicher Kirchengesang zwischen 1525 bis 1596 untersagt war.

Handt erinnert uns daran, dass die Musik seit Gedenken mit dem Kult verbunden ist (Bubmann 1993:85). Musik schafft gemeinschaftliche und religiöse Identität. Gerade Musik kann Sagbares und Unsagbares zum Klingen bringen (:84).

Freilich gibt es deutliche Differenzierungsmerkmale, welche die Musik im christlichen Kontext vom allgemein religiösen, transzendenten Bezug abhebt. Begründet wird dies schlicht mit dem Inhalt, also dem zu Sagenden. Es ist das Transportgut jeglicher Offenbarung. Die Musik der christlichen Gemeinde ist gefüllt von biblischen Offenbarungsworten oder deren dichterischen Deutung. Das Leben wird darin in allen Bezügen reflektiert. Diese Reflektion geschieht jedoch in Orientierung an der Sprache, Verkündigung und Lehre der Kirche. Der Umkehrschluss, dass somit alle andere Musik gottlos sei, ist nicht angebracht, wengleich es Musik gibt, die Gott ausklammern möchte²⁹. Steht die Musik nicht in ekklesiologischen Bezügen, kann zumindest gesagt werden: Diese Musik ist weder Kirchen- noch Gemeindemusik.

Die Musik wird dann christlich, wenn ein inhaltlicher Bezug hergestellt wird. Dieser geschieht nicht nur durch das zu erwartende Vokabular. Auch die Übertragung und Konfrontation etwa mit einem Antitext kann legitim sein und zur Gemeindemusik werden. Hintergrundgeschichten helfen das Leben zu reflektieren. Im Gespräch werden Bezüge zum christlichen Glauben geschaffen. Wie keine andere Disziplin können Lieder und Musik im Allgemeinen Erlebtes, Glaubensweisheiten und Glaubenswahrheiten nicht nur als Historie hervorbringen, sondern als etwas Lebendiges und in Gegenwart Geschehenes vermitteln und einen neuen Sitz geben.

²⁸ Siehe hierzu die Ausführungen von Reich zur Bedeutung des Singens als Beitrag zum Gemeindeaufbau (1997:121-123).

²⁹ Siehe hierzu die Ausführungen bei Bubmann (Bubmann & Landgraf 2006:432-440).

Die Herausforderung für den Musikkatechet besteht darin, die Musik als ein Gemeinschaft förderndes Element bewusst zu platzieren. Die Kleinkinder sollen durch gemeinsames Liedgut eine Identifikation mit der Gruppe, mit dem Musikkatecheten, den Räumlichkeiten und somit der erfahrenen Gemeinde aufbauen. Gerade der Inhalt der Lieder ist behutsam auszuwählen. Kleinkinder können Inhalte nicht kritisch reflektieren. Daher verbietet sich ein Antitext im Liedgut. Vielmehr müssen Gemeinschaft stärkende, Menschen ermutigende und Gott beschreibende Lieder angeboten werden. Ihr Gebrauch geschieht in vielfacher, kreativer und doch wiederholenden Weise.

5.3.2 Musik als Weg in die Lebenswelt³⁰ des Kindes

Durch die Musik bricht etwas Neues in die Lebenswelt des Kindes ein. Unter dem starken Eindruck der Migrationsproblematik in Deutschland setzte sich auch die Musikpädagogik mit dem Eigenen und Fremden auseinander³¹. Die für uns daraus ergiebige Fragestellung lautet: In welchem Verhältnis steht Eigenes und Fremdes im Prozess des musikkatechetischen Lernens? Ergibt sich durch die Musik sogar eine besondere Chance vom Eigenen zum Fremden zu gehen, oder sich gar das Fremde zueigen zu machen? Umgekehrt gefragt bedeutet das: Könnte es eine Art *missio musica* geben, aus der heraus Menschen, die der Kultur der Kirchen mit ihren Gottesdiensten und Veranstaltungen nichts abgewinnen können, neu spirituelle Heimat gewinnen? Es wäre ein Vorgang, der Menschen das Christliche und den Christus durch die Musik wieder zueigen machen würde.

Die phänomenologische Betrachtung des Fremden legt Wert darauf, dass es keine Fremde an sich gäbe. Es sei also kein Attribut, so Vogt, das einer Sache zugeordnet wäre, "sondern eher eine relative Ortsbestimmung wie *Hier* und *Dort*, oder *Links* und *Rechts*, die davon abhängt, wo ich mich gerade befinde" (Ehrenforth 2001:60). Im Theologischen finden wir einen ähnlichen, jedoch theozentrischen Ansatz. In der Fremde ist der, der keinen Zugang zu Gott hat. Das Exil Israels bedeutete zugleich in der Fremde zu sein, da man keinen Zugang zum Tempel Jerusalems hatte. Die Synagogen sind der verzweifelte architektonische Schrei nach Heimat in der Fremde. Ähnlich verhält es sich beim Ansatz des Johannesevangeliums. Die Begrifflichkeiten von "Fleisch und Geist", "Kosmos und Wohnung", "Angst und Trost", "bleiben und gehen" zeigen die dialektische Spannung von Fremde und Heimat³² an.

³⁰ Die Lebenswelt aus wissenschaftlichem Interesse der Phänomenologie heraus, wird unter 6.1 näher erläutert.

³¹ Einen guten Überblick über die Wirkungsgeschichte der Thematik in der Musikpädagogik gibt Vogt (Ehrenforth 2001:59-73).

³² Vogt gebraucht jedoch die wissenschaftliche Unterscheidung von dem Fremden und Eigenen.

Ein Weg aus der Entfremdung sieht Vogt nun darin, dass man trotz kultureller und somit auch stilistischer Unterschiede sich musikalisch auf den Weg gemeinsamer Grunderfahrungen des Lebens macht. Grunderfahrungen können Leben und Tod, Arbeit und Spiel, Tag und Nacht sowie weitere Lebenswelt übergreifende Themen betreffen. Für die Musikpädagogik gilt dann, dass die "didaktische Vermittlung des Fremden" von einem vorausgesetzten Ort der Gemeinsamkeit auszugehen habe (:62). Es ist freilich zu fragen, ob es solche allgemeingültigen Konstanten überhaupt gibt. Der Tod ist eben nicht einförmig und für alle Menschen gleich erlebbar. Der Tod ist immer nur Tod, wie er für den Einzelnen erscheint. Und doch ist er eine Art Lebensfaktum, der alle Menschen betrifft, sich musisch deuten und ausdrücken lässt.

Die interkulturelle Musikpädagogik versucht nun, den Menschen in seinem Kulturkontext ernst zu nehmen. Die Grundthemen des Lebens werden nun den Kulturen gemäß zu Klang gebracht. Dabei entdeckt man die ethnisch begründete Vielheit der Ausdrucksformen und Musikkulturen. Darüber hinaus hat die interkulturelle Musikpädagogik jedoch das Ziel, "eine Verständigung zwischen den Musikkulturen in Form eines interkulturellen Dialogs" zu ermöglichen (:63). Hier liegt die große Stärke der musikpädagogischen Möglichkeiten. Die Musik bietet Ausdrucksformen aller Lebenswelten an. Durch die Musik kommen die Welten ins Gespräch. In diesem Sinne wird klar, dass es eine christlich begründete Musikpädagogik geben muss. Denn in der Lebenswelt von Gemeinde und Kirche kann die Musikpädagogik eigentlich nur christlich sein, oder sie selbst gibt sich wie ein Fremdkörper. In dieser Weise tritt sie dann jedoch in einen Dialog und einen Weg der gemeinsamen Grunderfahrungen. Das bedeutet dann freilich auch: Niemals kann es nur die eine christliche Musikpädagogik geben. Dies würde den anderen Lebenswelten nicht gerecht.

Die Musik hat die Möglichkeit über alle Kulturen hinweg verstanden zu werden. Der Klang an sich ist dem Fremden nichts Fremdes. Die damit verbundene Lebenswelt, ausgedrückt in Stilistik, Sprache und Form, kann freilich befremdlich wirken. Die ekklesiologische Herausforderung geschieht nun auf zwei Seiten. Es braucht zum Einen den Mut seine eigene Kultur in die Fremde zu tragen. Dies birgt das Vertrauen in sich, dass Menschen sich auf solch eine Begegnung gerne einlassen. Es ist das Angebot zum Dialog. Nur wenn dies angenommen wird, kann das Eigene zum Fremden gelangen. Nur so kann aus einer allgemein verständlichen Sprache von Musik plötzlich eine Musikkatechese am Fremden entstehen. Es ist eine musische Bildung, die christliche Unterweisung inkludiert. Unverständlich ist es hier, dass eine enorme Vorsicht an falscher Stelle stattfindet. Im Namen der Toleranz³³ dürfe man dem Fremden nicht mit der

³³ Zur allgemeinen Toleranzdebatte siehe Hempelmann (Hempelmann:1995).

eigenen Meinung, geschweige denn mit Ansprüchen von Gültigkeit entgegenzutreten. Gerade diese Klarheit braucht es jedoch, um Eigenes und Fremdes zueinander zu bringen.

Neben der Herausforderung mit dem Eigenen zum Fremden zu gehen, braucht es den Mut, Fremdes zum Eigenen zu machen. Dieser Satz richtet sich gegen eine Art Musikkonservatismus, der nur die Klänge eigener kirchenmusikgeschichtlicher Zugänge als eines gemeindlichen Ausdrucks würdig sieht. Dieser Verfestigung sind nicht nur klassische Kirchenmusiker und Orgelfreunde ausgesetzt. Auch Gemeinden, die mit Bands und digitalen Möglichkeiten ausgestattet sind, bleiben oft dem Fremden gegenüber sehr verschlossen. Gerade wenn es jedoch um die Entdeckung von Klangwelten geht, wäre es angesagt, das Fremde sich zu Eigen zu machen. Es gefährdet den theologischen Inhalt nicht. Musikalische Kulturkritik behindert nicht selten den Weg zum Fremden, und somit den Weg des Fremden dahin, dass er sich unser Eigenes zu Eigen macht. Nehmen wir den Ansatz von Eigenem und Fremden ernst, dann darf gerade das Eigene nicht verleugnet werden. Gleichzeitig ist man bereit vom Fremden selbst sich etwas anzueignen, oder bewusst nicht anzueignen.

Was bedeutet dies nun für die Musikkatechese an Kleinkinder? Kleinkinder sind Kulturträger. Sie leben in der Kultur des eigenen Familienkreises, der wiederum seine kulturelle Einbettung durch weiter reichende Lebensbezüge bekommt. Das strapazierte Wort der multikulturellen Gesellschaft gilt in jedem Falle nicht nur auf die ethnische Herkunft bezogen. Auch die soziale Herkunft schafft heute erheblich differenzierte Lebenswelten. In der Musikkatechese beachten wir also sowohl das Kind selbst, als auch sein Lebensumfeld. In diese Lebenswelten hinein gesandt, im Sinne einer anbietenden, dialogischen Mission, wird die eigene Musikkatechese angewandt. Und dies kann nur mit einem Selbstbewusstsein geschehen, für das die Katechetik bürgt. In der Musikkatechese muss dem Kleinkind ermöglicht werden, dass es vom Eigenen zum Fremden gelangen kann. Neue Welten werden erschlossen. Gleichzeitig kann es Eigenes zum Fremden hin bringen. Die Herausforderung für den Musikkatecheten liegt darin, die verschiedenen Lebenswelten der Kinder in eine vertrauensvolle Begegnung mit der Musik und den katechetischen Lernfeldern zu bringen. Es ist darauf zu achten, dass thematisch an allgemeinen Grunderfahrungen der Kleinkinder angeknüpft wird. Hierfür eignen sich insbesondere Erzählungen und Geschichten, die auch als Klanggeschichten, Kindersingspiele und musikalische Impulsspiele aufgenommen werden können. Wiederkehrende Rituale wirken auch hier als ein ruhender Pool.

5.3.3 Musik als Weg des Kindes in die Lebenswelt der Gemeinde

Die Musikpädagogik eignet sich freilich nicht nur als eine Art Gesprächspartner zwischen den Lebenswelten. Sie eignet sich auch als Hilfe zur Beheimatung in der Gemeinde. Lieder und Musik schaffen Heimat. Die bindende Kraft von Musik an eine Gemeinschaft lässt sich musiksoziologisch nachweisen. Spitzer fasst dies zusammen, indem er die Musik als "gelebte Gemeinsamkeit" bezeichnet (Spitzer 2005:357). Musik ist hier "zu einem wichtigen Code der Milieu-Zugehörigkeit geworden" (Bubmann 2006:30).

Flender benennt drei Bindungsebenen der Musik, die sich aus der physiologischen Beschaffenheit des Ohres ergeben (Bubmann 1993:10-20): Die biogene Musik hilft zur Stimulation und somit zur Bewegung. Es ist der Ort der heilenden Kräfte von Musik und des emotional bedingten Vorgangs der Bewusstseinsveränderung. Man putscht sich auf, man stärkt sich, man vergewissert sich. Zum Zweiten benennt er logogene Musik. Sie hilft das Leben durch das Wort zu gestalten. Sie gibt dem Menschen eine Zukunft und öffnet den Horizont der Hoffnung. Es ist die Musik, die Gedächtnischarakter besitzt. Schließlich sei die ethogene Musik benannt. Sie hilft, "Mitfühlen und Mitleiden zu erwecken, und trägt zu einer Verinnerlichung des Wertes *Leben* an sich bei" (:19). Musik will also nicht zuerst erkannt sondern erlebt werden. Im Tun schafft es sich seine Wirkung. Daher hat das gemeinsame Musizieren einen besonders hohen Stellenwert. Es ist höher einzuschätzen als das ausschließlich gemeinsame Hören von Musik.

Im gemeinsamen Musizieren wird allen drei Ebenen die Tür geöffnet. Als Beispiel: Erst wenn betroffene Personen in der Trauer auf dem Friedhof das Lied mit einstimmen dürfen (können), finden sie sich inmitten des gemeinschaftlich betroffenen Kreises der Trauernden mit ein. Sie tun ihr Leiden und Trauern kund und werden zu Mitleidenden. Solange der Trauerchor singt, wird man wohl angeregt, erinnert und angesprochen, aber man bleibt in einer seltsamen Weise außen vor. Menschen suchen nach Liedern, in denen sie Emotionen verarbeiten, Ergehen teilen, und Fragen beantwortet bekommen. Der Tod der Prinzessin Diana im Jahr 1997 wird bis heute im neu getexteten Lied Elton Johns verarbeitet. *The rose*, eigentlich ein Lied auf das Schicksal Marilyn Monroes hin komponiert, fand durch einige Textveränderungen die Trauersprache des Volkes, ja der ganzen Welt. Im Jahr 2009 wurde ein schrecklicher Amoklauf eines Schülers in Süddeutschland (Winnenden) verübt. Die Rundfunkanstalten spielten schon nach kurzer Zeit vermehrt das Lied *the rose* ein. Darin konnten sich offensichtlich auch in diesem Fall viele Menschen vereinen, bergen und trauern. Das Lied kam neu zum Klingen.

Was bedeutet dies nun für die Musikkatechese bei Kleinkindern? Wissenschaftlich wurde die Bedeutung der Musik für die Bedeutung der Gemeinde im umfassenden Sinne noch nicht erforscht. Auch im spezifischen Bereich des Gemeindeaufbaus liegen noch

keine empirisch begründete qualitativ oder quantitative erhobene umfassende Statistiken vor³⁴. Die Ergebnisse dürften aus Sicht der Musikpädagogik jedoch auf der Hand liegen, nimmt man die soziologischen und somit anthropologischen Bezüge ernst, kann man folgern: Das gemeinsame Musizieren bekommt einen hohen Stellenwert. Im gemeinsamen Erleben wird Heimat geschaffen. Das spricht nicht gegen das Besuchen von Kinderkonzerten oder den gut überlegten Einsatz von Playbacks. Selbst gemachte Musik ist jedoch gemeinschaftsbildend. Daher sollte dies immer im Vordergrund stehen. Gerade mit Kleinkindern gilt: Musizieren vor Konsumieren.

Ein weiterer Aspekt ist die Lied- und Musikwahl bei Kleinkindern. Hier gilt es bei aller musikpädagogischen, sprachlichen und theologischen Reflektion auch an die Brücke zur Gemeinde zu denken. Nicht wenige Lieder könnten schon im Kleinkindalter gesungen werden, die ihnen später in Gottesdienst und Gemeindealtag begegnen werden. Die Fülle an Liedern mit Kleinkindersprache zeigt eine Sackgasse an. Sie suggeriert, dass das Kleinkind über den Text alle Inhalte kognitiv erfassen will. Das ist freilich gerade durch Flenders Beschreibung, wie Musik wirke, hinfällig. Die logogene Ebene ist immer im Zusammenhang mit der biogenen und ethogenen Ebene zu betrachten. Manchmal wirkt ein tänzerischer Rhythmus stärker am Kind, als der Text, der den Tanz inhaltlich zum Freudentanz erklärt. Dort wo Lieder in ihrer Melodie, Rhythmus und Text kongruent miteinander einhergehen, ist ein hohes Maß an Qualität vorhanden. Darauf ist zu achten. Daher lohnt es sich, auch Lieder zu lernen und Musik zu hören, die über alle Generationen hinweg gerne verwendet werden. Diese Brückenlieder sind ein wesentlicher Bestandteil generationsübergreifender Arbeit. Im ekklesiologischen Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Katechese eine Katechese aller Generationen ist. Brückenlieder haben daher eine besondere Bedeutung. Sie sind eine Gemeinde fördernde, Identität stiftende und Generationen zusammen bringende Möglichkeit. Voraussetzung hierfür ist eine Melodieführung mit einfachen Intervallstrukturen und einem Inhalt, der Elementares auszudrücken versteht.

³⁴ Einen ersten Überblick verschaffte sich die Evangelische Kirche Deutschland durch die Tagung "Musik und (ihre) Mission" im Jahr 2009. Eine Zusammenfassung findet sich in der epd-Dokumentation Nr.47 (:2009).

5.3.4 Musik als Ausdrucksmöglichkeit des bekennenden Glaubens

"Auf wessen Wagen du sitzt, dessen Lied du singst". So lautet ein mündlich überliefertes deutsches Sprichwort. Fangemeinden huldigen ihren Sportmannschaften mit Gesängen. Alle staatlichen Ausformungen greifen auf die Möglichkeiten der Musik zurück. Die Hymnen haben eine besondere Bedeutung der Identifikation und des Bekenntnisses. Politische Diktaturregime bemächtigen sich der Musik und des Liedes, jedoch als Manipulationsinstrument³⁵. Ob in menschenfreundlicher Absicht oder im Missbrauch befindend: Musik kann ausdrücken, wozu der Mensch steht, mit wem oder was er sich identifiziert und welchen Klang er seinem Anliegen geben möchte. Musik kann Akklamation und Proklamation sein. Die Verknüpfung von Musik und Lebensinhalten wird unzertrennbar.

Die Musikkatechese mit Kleinkindern ist nicht nur Lehre, sondern sie führt hin zum Bekenntnis. Der Mensch wird herausgerufen große und kleine Entscheidungen zu treffen. Lieder geben diesen Entscheidungen den nötigen Klang und einen Text, der durch das Singen sich selbst und den Anderen zugesagt und zugesprochen wird. Herausragend ist hierbei das gemeinsame Bekenntnis, welches in Liedern einfacher möglich wird, als in gemeinsam gesprochenen Formeln. Eine Bekenntnis äussernde Liedform findet sich neben der Kleinkindkatechese in vielen christlichen Veranstaltungsformen und Gottesdiensten wieder. Man vergewissert sich dadurch gegenseitig seines Glaubens und der Zugehörigkeit zu Gott und zur Gemeinde. Hier findet Kleinkindmusikkatechese und Gemeindegatechese zueinander. Musik wird zur Lebensschule. Gleichzeitig werden Intervalle verinnerlicht, Sprache und Melodie gehört und wieder gegeben sowie Interaktionen in höchstem Maße ermöglicht. Emotion, Bewegung und Akustik greifen ebenso ineinander wie Stimmbildung und Aktivität der vitalen Körpermerkmale.

³⁵ Siehe hierzu die Ausführungen zu Musik und Politik (Bubmann 1993:35-56).

5.4 Liturgisch³⁶ begründete Ansätze zur ausübenden Musikpädagogik

Die Liturgie hat einen hohen musikpädagogischen Zusammenhang. Zum einen finden in der Liturgie Erinnerungsprozesse statt³⁷. Der Mensch lernt dadurch, dass er sich in ein lebendiges Geschichtsgefüge mit hinein nehmen lässt. Die ständig wiederkehrenden Psalmen, Lieder und Gebete führen zur Identifikation und somit zu einer Beheimatung der Inhalte. Freilich ist das angeordnete Wiederholen von Liedern und Phrasen nicht das Spezifikum von Liturgie. Worte haben Macht, gerade, wenn sie gebetsmühlenhaft aufgesagt werden. Von diesem Missbrauch ist auch die deutsche Geschichte gekennzeichnet³⁸.

Im positiven Sinne jedoch bringt die Liturgie in Liedern die Geschichte der Glaubenden ins Bewusstsein. Durch die Liturgie kann ein aktives Gespräch zwischen heute und damals entstehen. Gemeinsam begibt man sich in die Gottesbegegnung. Blankenburg hat herausgearbeitet, wie das Grundverständnis des Wortes "Chor" in der frühchristlichen Zeit zu verstehen sei (Blankenburg 1979:11-16). Entgegen dem heutigen Verständnis, dass der Chor eine Art singende Musikgruppe sei, ob Kinder oder Erwachsene, bestand ein fundamental anders zu verstehendes Grundverständnis³⁹. Der "Chor ist die Gemeinde selbst" (:12). Er ist also nicht nur eine Ansammlung von einem Sängerhaufen, sondern eine Art Gebetsgemeinschaft. Hier treffen sich Menschen mit dem Bewusstsein, dass sie nicht alleine eine Idee verfolgen und sich Mut oder Trost zusingen. Im Singen wird Gott mit dem allumspannenden Gottesverehrern gemeinsam gelobt, also mit den irdischen und himmlischen Chören, mit den noch lebenden und schon verstorbenen Sängern.

Viele Gebete, Bibelworte und Psalmmelodien eroberten die ganze Christenheit auf Erden. Man wusste sich in ihnen verbunden, ohne dass man sich sah. Wöchentlich oder täglich traf man sich vor Ort in der eigenen Gemeinde zum Gebet. Hier wurde viel gesungen. Formen und Regelmäßigkeiten schufen ein eigenes Lern- und Lebensumfeld. Gebetsformen, Psalmmelodien und Lesungen in Regelmäßigkeit getaktet, festigten sich in ihren Abläufen. Was damals entstand, wird heute noch an wenigen Orten gelebt. Insbesondere Kommunitäre Einrichtungen leben in liturgischen Mustern. Jedoch kennt

³⁶ Zur allgemeinen Situation und Diskussion über Fragen der Liturgik in der Evangelischen Kirche Deutschland, siehe Grethlein (:2001).

³⁷ Siehe hierzu die ausführlicheren Darstellungen unter 6.1.4.

³⁷ Siehe zum Verhältnis von Politik und Musik auch die Ausführungen von Bubmann (Bubmann 1993: 35-58).

³⁸ Siehe auch hierzu die ausführlichen Darstellungen von Bubmann (Bubmann 1993:35-58).

³⁹ Eine sprachliche und exegetische Herleitung aus Altem und Neuen Testament, sowie aus Schriften alter Kirchenväter untermauert diese Sicht (Blankenburg 1979:11-16).

jede Gemeinde in ihren Gottesdiensten ähnliche liturgische Muster. Auch so genannte moderne Gottesdienste erkennen den inneren Wert liturgischer Konstanz.

Auch die Musikkatechese kann sich der Einsichten aus der Liturgie bedienen. Liturgie beinhaltet immer das Lernen in einer Gruppe. Durch gemeinsam erlebte Erinnerungsprozesse werden Gemeinsamkeiten *selbstverständlich*. Sprache, Melodie, Klang und Ausdruck werden zum Allgemeingut. Verständigung wird singend und spielend erlernt. Die Musikkatechese führt so lehrend in die weltumspannende Gemeinschaft der Christen hinein. Liturgie, und somit auch immer ein Teil der Musikpädagogik, verbindet Völker, tritt multikulturell ins Gespräch und öffnet allen Menschen den Raum.

Dass wir heute in einer Art liturgischen Krise stecken, hängt deutlich mit der postmodernen Lebensauffassung zusammen, die, obwohl sie auch Globales im Blick hat, stark individualistisch geprägt ist. Die Suche nach Einheit ist jedoch bei den Menschen ungebrochen. Musik kann dies schaffen, auch wenn das Schwinden des gemeinsamen Liedgutes voranschreitet. Alleine der vorhandene Schatz der Psalmgebete lässt die Kraft des Welt umspannenden, gemeinsamen Gotteslobes erahnen. Unabhängig vom poetischen und prosaischen Wert alter Lieder und Texte sollte das Kleinkind schon aus diesem theologischen Hintergrund heraus an Lieder und Texte herangeführt werden, die Generationen, Länder, Himmel und Erde miteinander verbinden. In der Musikkatechese findet das Kind wiederkehrende, vergewissernde Lieder und Gebete, die musikalisch qualitativ verantwortlich lehren, und inhaltlich einen kontinuierlichen Liedschatz aufbaut, der sie in den Horizont der eigenen Gemeinde stellt.

5.4.1 Der Gottesdienst als Ort des Lernens und der Vergewisserung

Wie erleben Kleinkinder den Gottesdienst und die Kirche? "Der Pastor weiß viel über Gott. Er erzählt Geschichten über Gott in der Kirche. Wenn du dem Pastor zuhörst, lernst du viele Dinge über ihn" (Bucher u.a 2008:200). Kleinkinder haben eine Vorstellung über Gott durch den Kirchenraum und die gottesdienstlichen Erlebnisse. Die empirische Studie von de Roos unter Kleinkindern versucht herauszufinden, welche Funktion sie der Kirche zudenken. Es wurden 66 Kinder über ein qualitatives Interview befragt. 77% der befragten Kinder waren dabei konfessionell gebunden. Die Auswertung geschah über eine klassifizierende Kategorisierung. 15 Kategorien wurden von den Kindern mindestens drei Mal genannt. Das Singen wird bei 7 zu beantwortenden Fragen bedeutsam oft benannt. Bei der Frage nach dem Zweck einer Kirche liegt das Singen noch auf Platz fünf (:204). Bei der Frage, was Erwachsene in der Kirche tun würden, belegt das Singen mit 27

Benennungen auf Platz eins (:206). Was das Kind selbst in der Kirche tue, wurde ebenfalls zuerst mit dem Singen beantwortet (:208). Was dem Kind in der Kirche gefalle, wurde ebenfalls zuerst mit dem Singen beantwortet (:209). Offensichtlich kann gerade der Gottesdienst in seinen Liedern auch Kinder begeistern. Hier geschieht Interaktion. Das Kind lernt im Vollzug. Es lernt hören, artikulieren, Intervallabstände, singen, mit einem Instrument zusammen singen, den Atem einsetzen, rhythmische Bewegungen und melodische Strukturen kennen. Eindrücklich ist der Vorgang der Symbolisation zu bewerten. Die Kinder sollten etwas über die Kirche malen, was ihnen wichtig sei. Neben dem Kirchengebäude wurden das Kreuz, Dinge (Tiere und Figuren); Biblische Geschichten, Beerdigung und Sarg, Ausstattung der Kirche, die Uhr und die gemeinsame Zeit mit der Familie gemalt. Viele der Geschichten und der Gegenstände wurden wohl während des Gottesdienstes verinnerlicht. "Wenn sie über ihre eigene Aktivität sprachen, betonten die Kinder das Singen" (:215). So haben Rituale, wie das Singen und auch das Beten neben der Symbolik eine hohe Bedeutung für Kinder. Rituale ermöglichen Erlebnisse, die über die Reflektion zur Reproduktion führen. Lieder und Gebete finden schließlich seinen Platz und Widerhall in anderen Zusammenhängen (Transposition).

Dieses erstaunliche Ergebnis lässt die gottesdienstliche Verknüpfung mit der Kleinkindmusikkatechese verstärkt in den Fokus nehmen. Lieder und Rituale sollten wieder erkennbar an verschiedenen Punkten vorkommen. Symbole des Kirchenraumes können schon in der Musikkatechese aufgenommen und gedeutet werden. Fenster- und Deckengemälde der Kirche könnten zum Inhalt einer Musikkatecheseneinheit werden. Gerade aber das Singen sollte an Priorität nicht verlieren, da es von den Kleinkindern positiv bewertet wird. Wenn jedoch der Gottesdienst selbst eine so hohe Symbolisationskraft besitzt, sollten viele Begegnungsmöglichkeiten im Gottesdienst geschaffen werden.

5.4.2 Die Symbolkraft des Gottesdienstes

Unter Berücksichtigung der Ausführung von 2.2.5 bis 2.2.7 sei nochmals ein Blick auf die Symbolik im Zusammenhang des Gottesdienstes und somit der Liturgie und des Rituals geworfen. Gardner fasst den Umfang der Symbolisation darin zusammen, dass es im Ganzen der kulturelle Kontext sei, welcher zum Symbol werde (siehe 2.2.6). Das bedeutendste Alter zur Ausbildung der Symbolisation ist zwischen dem 2. und 7 Lebensjahres anzusehen. Das bedeutet, dass der Gottesdienst eine ungeheure musiksoziologische und religionssoziologische Bedeutung beinhaltet. Die Sprache, die Mimik und Gestik der Beteiligten, die Melodie und Liedtexte, die Gebete und der ganze

liturgische Prozess des Gottesdienstes werden zu einem Symbol der Gottesbegegnung. Dem Kind prägt sich ein, was es später zum Ausdruck bringen kann.

Kaum zu unterschätzen ist dabei die Entwicklung vom Notengrafik darstellenden Gesangbuch zum Beamer produzierten Lied. Hier findet kaum mehr eine sinnvolle Festigung und Symbolisation durch Grafik statt. Lieder werden vorwiegend über das Gehör gelernt und verinnerlicht. So wird eine Art musikalischer Analphabetismus unterstützt. Musik kann nicht mehr gelesen werden. Umgekehrt können schon kleine Kinder im Gesangbuch der Melodie folgen. Das Auf und Ab der gesungenen Melodien kann das Kind nach ständiger Wiederkehr der Lieder auch im Notenbild schon nachvollziehen. Lange Töne werden ebenso erkannt wie schnelle Tonfolgen, ohne diese als Achtelnote oder ganze Note beziffern zu können. Das Buch in der Hand ermöglicht dem Kind darüber hinaus, dass es sich auf Dauer spielend im Gesangbuch zurecht findet. Bilder, Farben und die grafische Anordnung geben Anhaltspunkte und Halt für das Erleben des Gottesdienstes. Die Anordnung der Lieder, die liturgischen Farben, welche sich auch im Gesangbuch zeigen und Spruchverse bilden ein großes Feld für die Symbolisation.

Aber der Gottesdienst birgt noch wesentlich mehr: Die Orgel steht für Choral und Liedhaftes. Die Band mit ihren Instrumenten steht für Rhythmus und modernes Liedgut. Hier wie da lernt das Kleinkind zu kategorisieren. Loblieder und Passionslieder unterscheiden sich deutlich. Traurigkeit findet ebenso seinen Widerhall wie unbändige Freude. Natürlich findet diese Symbolisation in einem geführten, kulturellen Rahmen statt, der in seiner Form und Ästhetik hinterfragt werden kann. Vor allen Dingen aber gibt es inzwischen eine unüberschaubare Fülle an Gottesdienstformen, die sich in ihrer Kultur deutlich unterscheiden. Hier ist für jedes Kind von großer Bedeutung, dass nicht jedes Gottesdiensterlebnis bei Null beginnt. Verlässlichkeit in der gefeierten Kultur ist Voraussetzung dafür, dass Kinder in guter Weise eine Symbolisation entwickeln können und somit auch eine Sozialisation in der musikalischen und religiösen Kultur stattfinden kann.

6. Praktisch theologische Kriterien für eine Musikkatechese

Anknüpfend an Grom (unter 2.3.1) müssen theologische Kriterien oder gar Leitsätze gebildet werden, die eine Katechese und eine Musikpädagogik miteinander verbinden können. Die folgende Ausarbeitung entfaltet praktisch theologische Kriterien, die eine Musikkatechese ermöglichen. Die Aufgabe der katechetischen Seite einer Musikkatechese, also der katechetischen Theologie besteht darin, sie als angemessene Beschreibung des "Glauben-lernens festzuhalten" (Schoberth & Seitz 1998:216). Schoberth beschreibt drei wesentliche Momente des Verständnisses darüber, wie Glauben erlernt werden kann. Es geht darum "immer neu mit dem Lernen des Glaubens" zu beginnen (:216). Glauben lernen geht davon aus, dass immer wieder mit dem Anfang anzufangen ist. "Darin unterscheidet es sich grundlegend von einer Akkumulation von Wissen" (:216). Das Elementare des Glaubens ist je neu zu entdecken. Schließlich folgt das Moment des "im Glauben-lernen" Bleibens (:217). Glaube findet in der Gestalt des Unterwegs-seins statt. Es ist ein Weg. Das ganze Leben wird herausgefordert. Man geht den Weg des Glaubens, wenn man auf ihm bleibt. Das dritte Moment umschreibt das "Glauben-lernen aus den Verheißungen Gottes" (:217). "Glauben-lernen" vollzieht sich im "Sich-Verlassen auf Gottes Zusagen" hin (:217). Es konzentriert sich im Anfangen und Bleiben, indem Gott seine Verheißung des Bleibens und Handelns zuspricht. Unter dieser katechetischen Prämisse gilt es nun die Wahrnehmung zu schärfen, eine Theologie der Elementarisierung zu entfalten und die kommunikative Bedeutung einer Musikkatechese zu ermitteln. Es soll nun die praktisch theologische Begründung einer Musikkatechese erfolgen.

6.1 Die Notwendigkeit einer Theologie der aktiven

Wahrnehmung

6.1.1 Phänomenologie als Brückenkopf zwischen Katechetik und Musikpädagogik

Grom versteht Religiosität als Phänomen (Grom 2000:19). Diese äußere sich im Denken, Erleben und Handeln, also anthropologisch. Es gilt den Menschen in seiner ganzen Wesensstruktur, seinem Umfeld und somit seiner Lebenswelt entsprechend wahrzunehmen und darauf hinzuwirken, dass diesem entsprechend das Kind gelehrt und

gefördert wird. Wir beschreiten somit das Feld der Phänomenologie⁴⁰. Husserls Parole vom *Zurück zu den Sachen selbst* verweist auf den Zusammenhang von Verborgenen und Offenbarem, sowie von Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit. Es geht darum, das Ursprüngliche zu sehen und zu verstehen. Die Phänomenologie will neben der messbaren, unmittelbaren Wahrnehmung das Ursprüngliche heraus Schälen, traditionelle Verkrustungen abbauen und von Gewohnheiten überlagerte Ursprünglichkeiten freilegen. In diesem Sinne ist sie eine Art Vorläufer und Schrittmacher der Elementarisierung.

Die Wahrnehmung der Sache soll aber nicht allein beschreibend sein. Der Mensch ist zwar mit seinem Bewusstsein auf ein Gegenständliches hin gerichtet, jedoch soll es nicht beim Anschauen und somit dem Schauen bleiben. Biehl verweist darauf, dass dieses Gerichtetsein auf eine Sache, also die Intentionalität, zu einem Bewußtseinserlebnis wird (Heimbrock 1998:18). Dies kann in sinnlicher Wahrnehmung, als eine Entscheidung für etwas, eine Erinnerung an etwas, oder in anderer Bezugnahme geschehen. "In diesem Vorgang stehen sich Subjekt und Welt nicht mehr gegenüber, sie sind Korrelate" (:18). Kann die Phänomenologie jedoch einen Brückenschlag von Musikpädagogik und Theologie, insbesondere der Katechetik schaffen? Gerade die Theologie hat neben der empirischen, also der fassbaren Seite, auch den ontologischen Anspruch. Endet die Phänomenologie aber nicht gerade bei der Frage des Transzendenten, des Unfassbaren? Heidegger verweist noch 1970 darauf, dass es eine Phänomenologie der Theologie nicht geben könne (Heidegger 1970:32-33). Paul Tillich hingegen beginnt jeden Teil seine systematische Theologie mit einer phänomenologischen Beschreibung der Grundbegriffe (Tillich:1956). Der Religionsphänomenologie entspringend kommt Colpe zu einem historischen Phänomenologieverständnis⁴¹. Drei Aspekte werden hierfür bei Heimbrock benannt (Heimbrock 1998: 33-35): Sie muss logisch so angelegt sein, dass sie das "Sein des Heiligen"⁴² nicht ausschließt. Weiter muss sie Aussagen über deren gesellschaftliche Einbettung ermöglichen. Jedes Phänomen hat in seiner historischen Bedeutung auch Gesellschaftsrelevanz, und sei es im kleinsten Rahmen, also in der zwischenmenschlichen Beziehung. Schließlich kommt es darauf an, dass der Bestand der Phänomene verbreitert werden kann. Es werden keine Prinzipien erstellt, in denen Phänomene sich zu ereignen haben. Jedes Neue ist willkommen. Jegliche Fortschreitung der Geschichte führt unerwartet neue Ereignisse und somit Ergebnisse herauf. Historische

⁴⁰ Eine beschreibende Darstellung der Phänomenologie als Wissenschaft findet sich in umfangreichen publizistischen Werken, wie etwa bei Weidenfels (Weidenfels:1992). Als Gründungsdokument wird Edmund Husserls (1859-1939) *Logische Untersuchungen* bestimmt.

⁴¹ Noch besser wäre von einer geschichtlichen Phänomenologie zu sprechen. Dies schließt von vorn herein einen nicht abgeschlossenen Weg mit ein. Die Geschichte ist noch nicht zu Ende geschrieben. Siehe hierzu auch Bohren (1975:47).

⁴² Das Heilige wird mit G.van der Leeuw als „Macht“ verstanden.

Phänomenologie rechnet also auch damit, dass die Bibel selbst Wirklichkeiten erschloss und erschließt, die sich von der "Realität des Heiligen her interpretieren lassen" (Josuttis 1996:55). Der Heilige selbst schafft sich seinen Wirklichkeitsbereich. Der Mensch bleibt Subjekt, Wahrnehmender, und Empfangender. Wahrnehmung bedeutet jetzt, dass der Mensch ontologisch aufgeklärt wird und zeitgleich selbst zum Gestaltenden wird. Indem man sich dem Heiligen gestaltend nähert, wird Wahrnehmung möglich. Wir reden also von einer gestaltenden Wahrnehmung, die den Lebenskontext und somit die Lebenswelt des Einzelnen als Perspektivenstandort ernst nimmt.

Reden Colpe und Josuttis vom Heiligen, so nehmen sie Gott als den sich Offenbarenden ernst. Gilt die Bibel jedoch auch phänomenologisch als Offenbarungsquelle, durch die sich der Heilige offenbart, so treffen wir auf den Schöpfergott, der sich als dreieiniger Gott erwiesen hat. Als Dreieinigkeit tritt er historisch fassbar, namentlich, hörbar, ansprechbar und auch sichtbar phänomenologisch begründbar und somit gestaltend in das Leben des Einzelnen. Und als dieser ist er zwar immer präsent, jedoch nicht immer zugänglich. Um dem Dreieinigen jedoch nahe zu kommen gilt es die Bibel, die als Gegenstand selbst immer verfügbar ist, als Offenbarungsort zu würdigen. Auch hier gilt: Der Offenbarende ist zwar präsent, aber nicht immer zugänglich. Die Bibel ist Offenbarungsquelle. Der dreieinige Gott muss sich darin jedoch immer wieder neu offenbaren. Sonst bleibt die Bibel eine Interpretationsschrift menschlicher Gedanken. Eine phänomenologisch begründete Katechetik muss sich der Bibel zuwenden. Sie ist nicht der einzige Begegnungs-, Wahrnehmungs- und Wirkungsort mit dem Dreieinigen. Sie stellt jedoch eine in sich einzigartige Urkunde historisch phänomenologisch begründeter Wirkungen dar. Ein Aufweichen biblischer Wirklichkeiten ist der aktive Eingriff in eine unseriös begründete Phänomenologie, die sich dann von vorn herein der transzendenten Wirklichkeit verschließt und somit unwahrhaftig wird. Dass sich der Dreieinige freilich nur selbst erschließt, entspricht dem biblischen Selbstverständnis und auch der phänomenologischen Grundhaltung einer transzendenten Öffnung⁴³.

Wie verhält sich nun in diesem Zusammenhang die Musikpädagogik zur Phänomenologie? In einem noch jungen Diskurs zwischen Musikpädagogik und Phänomenologie sieht Ehrenforth eine herausragende und längst überfällige Notwendigkeit gegeben (Ehrenforth 2001:9). Die Musik sei schon "früh in der Geschichte der Menschheit zu einem unvergleichlichen Medium von Weltverstehen und Gottesverehrung geworden" (:9). Hier verbindet sich Theologie und musikalisches Verstehen mit pädagogischem Anspruch. Die Musik wird in ihrer Bedeutung neu entdeckt. Nicht das

⁴³ Siehe auch Josuttis (1996:18).

Werk ist die Musik, sondern das Zusammenspiel von Werk und Wirkung ist das Eigentliche. Ehrenforth nennt dies eine "ästhetische Ganzheit" (:10). Hörer und Rezipient kommen in eine Gleichwertigkeit. Der Paradigmawechsel besteht im dialogischen Verständnis. Es geht nicht um einen zu wissenden, und somit um einen zu erklärenden Gegenstand. Es geht um eine Begegnung von Ich und Du. Das Du kann dabei der Ausführende sein, oder aber der Komponist, der Klang, das Gesamtwerk und seine Struktur, die Notenschrift oder die Dynamik. Es geht um die Begegnung und die daraus folgende Wirkung auf beiden Seiten. Was löst die Musik aus? Welche Empfindungen werden angeregt? Was für kognitive Fähigkeiten kommen zum Austausch? Wo geschieht eine Wiederholung im Sinne neuer Rezeption und somit Interpretation? Musik lebt davon, dass ihr immer wieder Leben eingehaucht wird. Darüber ins Gespräch⁴⁴ zu kommen, sich umfassend zu verständigen und mitzuteilen, das schafft neue Räume.

Ausreichend ist dies jedoch nicht. Erst wenn es neu erklingt und im Tun neu interpretiert wird, bekommt es neue Wirkung. Dieser Vorgang findet im frühen Kinderstadium ebenso seine Möglichkeiten wie unter studierenden und konzertierenden Künstlern. Die Qualität der Begegnung ist durch das gewollte und intensive Gespräch miteinander gekennzeichnet, weniger durch den künstlerischen Vortrag. Gleichwohl hat auch dies seine gültige Berechtigung. Jedoch: Musik kann nicht nur als bildend begriffen werden, indem es "sich als (symbolisch-tönender) Spiegel vom Leben begreift" (:11). Das menschliche Miteinander umfasst immer die Fragestellung der Weltbezogenheit. Jedoch stellt sich auch in der Musik die Frage nach dem Transzendenten. Sie wird jedoch über Umwege hinweg gestellt. In der Frage nach der primären und sekundären Welt (:12) der menschlichen Kultur spiegelt sich der Riss zwischen Welt- und Gottesbezug wieder. Könnte es eine primäre Lebenswelt der Musik geben, die uns zunehmend abhanden kommt? Gibt es einen klingenden, einen tanzenden, einen mit Fingern bildenden, einen Lieder singenden, einen hörenden, einen mit Hölzer und anderen Klanggegenständen gestaltenden und einen sich schmückenden Gottesbezug? Steigt man in die Tiefe phänomenologischer historischer Ereignisse, muss man diese Frage eindeutig bejahen. Deutlich wird dies durch die kirchengeschichtlichen Bezüge die in den Ausführungen dieser Arbeit gezogen wurden. Die Benennung heutiger primärer musikalischer Lebenswelten ist daher eine große Herausforderung.

Die Anfrage richtet sich an die Musikpädagogik und auch an die Theologie. Beide müssen sich fragen lassen, ob sie sich mit ihren deduktiv und normativ bestimmten Ansätzen gerade in der Musik ungewollt einen Erfahrungs- und somit Lebensraum entledigt hat, in dem der Dreieinige sich durch den Klang und somit im Gespräch offenbart

⁴⁴ Gespräch wird hier und folgend immer als Metapher zu verstehen sein.

und fassbar machen möchte. Starre pädagogische Regeln und dogmatisch geleitete Spiritualität nehmen dem musischen Lebensraum die Luft zum Atmen, so sehr sie ursprünglich das Bedürfnis der Klarheit und Ordnung als Handlungsmotiv hatte. Eine ernsthafte Phänomenologie wird immer auch eine nachweisbare Ansammlung von nicht gewollten Wahrnehmungen sein und bleiben. Auch das ist ein Phänomen.

Im argumentativen Weg muss folgen, dass eine historische Phänomenologie, welche damit rechnet, dass die Bibel selbst Wirklichkeiten erschloss und erschließt, sich auch musikpädagogisch erschließen lässt. Die biblische Offenbarungsquelle ist als primäre Lebenswelt zu benennen, in der sich die Realität des Dreieinigen erschließen lässt. Eine bewusst unterlassene Hinwendung zu dieser Offenbarungsquelle verhindert eine gelingende Musikkatechese, da sie primäre Lebensbezüge unterbindet. Deswegen fordert eine Musikkatechese auch im Blick auf die musikpädagogische Umsetzung eine historische Phänomenologie ein, die sich der Bibel zuwendet. Freilich geschieht dies im Kontext der eigenen Lebenswelt und somit in zwischenmenschlicher Interaktion.

Für eine Musikkatechese muss daher gelten: Die Musikkatechese orientiert sich an der biblischen Offenbarungsquelle.

6.1.2 Lebenswelt⁴⁵ als Wahrnehmungsort

Eine gestaltaktive Wahrnehmung kann nur im Horizont des eigenen Lebensraumes, also der eigenen Lebenswelt stattfinden. Voraussetzung hierfür ist die Bereitschaft zur gegenseitigen auf Augenhöhe stattfindenden Begegnung. Dies bedarf eines großen Vertrauens zueinander. Die Musik ermöglicht eine weltbezogene Dialogfähigkeit. Sie öffnet dem empfangenden Kind einen neuen Horizont und nimmt diesen ein, indem es selbst seine Möglichkeiten einbringt und erweitert. Was aber für die Weltbezogenheit gilt, muss auch für den Gottesbezug geltend gemacht werden. Dennoch begegnet uns im Umkehrschluss weder Weltbezug noch Gottesbezug nur im Musischen. Daher spricht Waldenfels davon, dass die Musik als eine Art interkulturelle Sonderwelt zu verstehen sei (Ehrenforth 2001:22). Ehrenforth selbst folgt verhalten dem Konzept der Sozialwelt des Alltags, wie sie Schütz beschreibt (:53). Somit ist einer ontologischen wie einer empirischen Überfrachtung gewehrt. Von welcher Lebenswelt reden wir jedoch, wenn es um das Musische geht? Das Musische durchdringt alles "wie eine sich ausbreitende Atmosphäre" (:21). Das Musikalische selbst "bildet einen Bestandteil von Bildung und Alltagskultur, und es ist älter als jede Musik, die institutionell erlernt und professionell ausgeübt wird" (:21). Musik ist daher ständig gegenwärtig, ohne dass sie selbst

⁴⁵ Die Begrifflichkeit der Lebenswelt entstand im Rahmen der Phänomenologie. Die Begriffswendung und deren Diskussion ist weitgehend bei Husserl einzusehen.

allgegenwärtig wahrgenommen wird. Aus dem Hören heraus entspringt jegliche Musikalität. Daher könnte das Hören die Bemessung dieser Lebenswelt darstellen. Der Mensch ist in seiner Lebenswelt ein hörendes und somit ansprechbares Wesen.

Beim Kleinkind steht diesbezüglich insbesondere der familiäre Kontext im Blickpunkt. Auch hier gilt: Der Lebenskontext des Gegenübers muss erschlossen werden. In der Konfrontation zueinander und dem Weg miteinander entspringt dem Hören die eigene Gestaltung. Hier geschieht Empfangen und Geben. Das Kind empfängt, was ihm angeboten wird und gibt es in reaktiver Weise zurück. In der Familie und im außerfamiliären Bildungsprozess der Katechetik und Musikpädagogik wird entscheidend sein, zu welchen Lebenswelten dem Kind die Tür geöffnet werden. Kinder erschließen Lebenswelten im Weltbezug wie im Gottesbezug. Gottes Lebenswelt kann auch musikalisch erschlossen werden. Dies kann sich im Gotteslob, der Gottesklage, des Bekenntnisses, der Bitte sowie der Gestaltung gegenüber Dritten äußern. So gilt: Keine Musik ohne das Hören; kein Glaube ohne das Gehörte⁴⁶.

Aus dem Hören entspringt die Gestaltung. Als Gestaltender wird jedoch wiederum eine neue Situation herbeigeführt, die eine neue Wahrnehmung fordert und fördert. Dieses gestaltende Handeln nennt Bizer "gestaltaktive Wahrnehmung" (Heimbrock 1998:15). Lebenswelten begegnen sich auch in und mit Texten, geschichtlichen Urkunden und interkulturellen Bezügen. Im Lebensweltgedanke überquert man nicht nur geografische, sozial-gesellschaftliche oder entwicklungspsychologische Grenzen. Neben horizontalen Begegnungen (im Sinne des Weltbezuges) können auch vertikale Bezüge und Begegnungen stattfinden. So oder so muss bei einer Begegnung die Bereitschaft wachsen, dass man kontextual denkt, spricht, erkundet, hört, handelt und eben in dieser Weise gestaltet. Die Lebenswelten wollen erkundet und erforscht werden. Darüber hinaus führt jede Erkundung auch zu einer Aneignung.

Diese Auseinandersetzung schafft Prägung. Prägung ist jedoch eine elementare Form des Lernens. Prägung bedeutet, dass man auf dem Weg auf ein Bild hin ist. Echte Bildung geschieht nur kontextual und in der Befähigung zum Gespräch. Fällt aber musische Bildung und Katechetik zusammen, dann wird neben der weltbezogenen Bildung immer die Bildung in den sich offenbarenden dreieinigen Gott stattfinden. Hier geschieht Entscheidendes. Nimmt man die grenzüberschreitende Bildungskraft der Lebenswelten ernst, muss sich die ausübende Musikpädagogik in ihrer katechetischen Verknüpfung ein anderes Bildungsparadigma aneignen, als ohne diese Kontextualisierung. Die Erschließung dieses transzendenten Kontextes bewirkt eine veränderte Wahrnehmung. Musikpädagogik findet plötzlich horizontal und vertikal statt. Mit

⁴⁶ Eine treffende theologische Reflektion des Hörens findet sich bei Bohren (1986:443-515).

dieser erweiterten Kontextualisierung beginnt die Bereitschaft Musikpädagogik in einen neuen Horizont zu stellen. Sie selbst setzt sich einem phänomenologischen Prozess aus. Sie rechnet mit dem Wirklichen, dem Heiligen und somit dem Wirken des dreieinigen Gottes. Sie tritt ins Gespräch mit Gott, lässt sich neu herausfordern, empfängt, gibt und wird weiter in ein Gott geprägtes Bild gestaltet.

Die Musikkatechese braucht den Zugang zu den Lebenswelten, wie er oben beschrieben wird. Sie selbst wird sich neben den horizontalen Grenzüberschreitungen in ein Bild hinein bilden, welches geprägt ist vom nicht verfügbaren und doch gegenwärtigen Gott. So geschieht eine mehrdimensionale Verständigung. Sie geschieht interkulturell, also zwischen den Menschen. Sie geschieht interdisziplinär, also zwischen Katechetik und Musikpädagogik und sie geschieht transzendent kontextuell, also im Dialog zum dreieinigen Gott. Gerade weil es um Lebenswelten geht, muss der Musikkatechet bereit sein sich mit seiner Lebenswelt diesen Lebenswelten zu öffnen. In Person gilt es sich dieser Begegnung auszusetzen. Gemeinsam mit den Kleinkindern begibt sich der Musikkatechet auf die Begegnungsreise der neuen Welten. Diese Begegnung geschieht in der Musikkatechese insbesondere im sinnlichen Bereich. Das Hören spielt dabei sowohl in der Musikpädagogik als auch in der Katechetik eine herausragende Rolle. Daher soll im Folgenden das Hören als Zugang zu neuen Lebenswelten reflektiert werden.

6.1.3 Lebenswelt als Hörwelt

Die Musikpädagogik könnte dem Hören zu einer Renaissance verhelfen. In der Reformation wurde das Ohr zum wichtigsten Sinnesorgan erhoben. Luther selbst bezeichnete das Ohr als das entscheidende Organ der Christen und hob sie von Füßen und Händen ab⁴⁷. Erst durch die Buchdruckkunst und die perspektivische Malerei lief das Auge dem Ohr den Rang ab (Josuttis 2000:206). Die Bedeutung des Hörens wurde jedoch in den Entwicklungsfeldern sowohl für die Musikpädagogik als auch für die Katechetik deutlich herausgearbeitet: Sprache und Stimme, Symbolisation, Spiel und Rollenspiel entstehen nur durch einen umfassenden phonalen Lernprozess. Spitzer stellt dem entsprechend in seinem musikpsychologischen und musiksoziologischen Studien das Hören an den Anfang (Spitzer 2005:23-137) seiner Ausführungen. Drei Hörbezüge sollen im Folgenden dargestellt werden: *Das Hören auf sich selbst* betrachtet Grenzen und Notwendigkeit der Innengewandtheit der eigenen Lebenswelt. *Das Hören auf den Anderen* setzt den Menschen in einen Weltbezug zum Anderen. *Das Hören auf den zu hörenden Gott* wendet sich der vertikalen Lebenswelterschließung zu.

6.1.3.1 Hören auf sich selbst

"Nicht an irgendeinem Instrument, nicht mit irgendwelcher Technik, mit irgendwelcher Übermittlung von Kenntnissen wird begonnen. Das erste ist die eigene Stille, das in sich Horchen, das Bereitsein, das Hören auf den Herzschlag und Atem, auf den Urrhythmus, auf die Urmelodie", so Carl Orff (Hosterbach 2005:187). Freilich muss auch gleich ein Zweites gelten: Das Hören will gebildet sein und werden. Nur wenn etwas von außen an mein Ohr heran tritt, kann ich es mir eigen machen. Ein alleiniges in sich hinein Horchen endet in zerstörerischer Einsamkeit⁴⁸. Sich selbst zu hören ist eine große Herausforderung. Stille als Zeiten der Begegnung mit sich selbst zu erfahren kann sowohl eine musische, wie eine katechetische Herausforderung darstellen.

6.1.3.2 Die Kunst des Überhörens

Der ständig anhaltende Geräuschpegel, der Lärmsmog⁴⁹, läßt Musikpsychologen auf die Dringlichkeit des Überhören-Lernens hinweisen. Das Gehirn ist zwar ein Meister des Filterns⁵⁰, aber im Gegensatz zu den Augen gibt es keine Ohrenlider. Das Ohr ist und bleibt offen. Es hält den Lautgeber und somit das Objekt weniger auf Distanz als es das

⁴⁷ Siehe auch bei Josuttis (2000:206).

⁴⁸ Schellenberger warnt in seinen Ausführungen vor einer Idealisierung der Stille und fügt lebhaft Beispiele aus der geschichtlich begründeten Stilisierung an (Zuhören 2002: 162-165).

⁴⁹ Schafer datiert den ersten Lärmsmog bei Julius Caesar, der unter dem Lärm der Räderfahrzeuge litt und deren Benutzung in der Stadt nach Sonnenuntergang untersagen ließ (Schafer 1988:17).

⁵⁰ Siehe weitere physiologische und musikpsychologische Ausführungen bei Spitzer (:49-80).

Auge kann. Charakteristisch ist daher für das Ohr, dass in uns ungewollt eingedrungen wird. Wir machen uns verletzlich, da wir erst nach dem Gehörten entscheiden können, ob wir es hören wollen. Dann aber wurde es schon gehört. Das Gehirn wirkt deswegen als Filter. Nicht alle phonalen Angebote werden zu Informationen umgewandelt.

Die Musikkatechese kann hier einen besonderen Schwerpunkt setzen: Das Kind soll immer wieder zu sich selbst finden und zur Ruhe kommen. Dies kann schon im Kleinkindalter trainiert werden. Die Überfülle an Hörreizen werden durch Stille- und Pauseangeboten durchbrochen. Das Kind lernt sich zu konzentrieren und zu besinnen. Das Hören auf sich selbst beginnt. Hilfreiche Unterstützungen können das Malen nach Musik sein. Auch Entspannungsübungen mit der Möglichkeit sich auf den Boden zu legen, sich zuzudecken o.a können hilfreiche Methoden sein. Gedanken melden sich dann zu Wort. Erlebnisse und Begegnungen kommen zur inneren Zwiesprache. Bilder und Klänge breiten sich mitteilend aus. Der eigene Atem und Herzschlag werden gehört. Das Kind kommt zu sich. Das Ausgeliefert sein an sich selbst ist Grundlage für eine gesunde Selbstwahrnehmung. Pause erleben und Ruhe finden haben eine anthropologisch theologische Qualität und findet in der Musikpädagogik einen Weg dorthin. Kleinkinder halten diese Ruhephasen je nach Lebenswelt zu Beginn nur wenige Sekunden aus. Bei liebevollem Training können Kinder jedoch weit mehr als fünf Minuten in der Ruhe versinken und diese regelrecht genießen.

Eine Theologie der Wahrnehmung nimmt also auch in der Musikkatechese Pausen und Ruheorte ernst. Sie müssen angeboten, vorgelebt und trainiert werden. Montessori erzählt in ihrem kinderpädagogischen Werk *Kinder sind anders* von ihrer Urerfahrung bezüglich Ruhe und Stille (Montessori & Helmig 1999:128-131). Dabei habe ein außergewöhnlicher Säugling im Gruppenraum für solch eine große Aufmerksamkeit gesorgt, dass die Kinder auf ihren Impuls des "niemand von euch könnte ebenso still sein" gerade in diese Haltung verfielen. Sie erprobte daraufhin weitere Übungen und konnte feststellen, dass Kleinkinder geradezu Lust an der Stille bekamen, wenn man ihnen nur den richtigen Anreiz dazu anbot.

Die Kinder erlernen durch stilles Bewegen, leises Flüstern, beherrschtes leises Gehen und andere Stilleübungen ein hohes Maß an Selbstbeherrschung. Kleine, sanfte, natürliche Geräusche werden plötzlich gehört und wahrgenommen. Nichts soll diese Entdeckung stören. Kein Krach, keine andere Sinne ansprechende Ablenkung wie Süßigkeiten als Belohnung (Geschmack) oder Bilder und Filme (Auge). Die Ohren werden angestrengt nach außen gespitzt. Gleichzeitig fällt eine wohltuende Ruhe ins Innere des Kindes. Das Kind entwickelt spitze Ohren für die leisen Dinge und wache nach innen gewandte Ohren, die so ganz anders zu hören beginnen.

6.1.3.3 Die anderen Ohren

Bechdorf erinnert daran, dass mitunter der Körper besser hört als die Ohren (Zuhören e.V. 2002:75). Die Haut und der Muskeltonus verändern sich bei Schallerlebnissen. Schallwellen sind spürbare Ereignisse. Sie können durchaus tiefenwirksame nervenelektrische Impulse weitergeben, die von der Haut wahrgenommen würden, vom Ohr jedoch nicht (:75). Der Körper setzt also Klang in Bewegung um. Für andere Kulturen ist die Bewegung Grundvoraussetzung, um zuhören zu können. Der Körper hört mit. Das Gesagte, Gesungene oder Musizierte wird regelrecht einverleibt. Was wir heute mühsam schon bei Kleinkindern im westlichen Kulturkreis erlernen möchten, ist in anderen Kulturkreisen Normalität: Musik wird in Bewegung umgemünzt.

Wenn jedoch der Körper mithört, dann sollte Gehörschulung immer auch Körperschulung bedeuten. Sensibilität kann hier schon beim Kleinkind gefördert werden. Die ausgebildete Sensomotorik (siehe Entwicklungsfelder) und der Zusammenhang von Bewegung und Lernen ist nicht hoch genug einzuschätzen. Eine Musikkatechese fördert die bewegte Wahrnehmung. Fühlen, Ertasten, Ertanzen und weitere Bewegungsarten lassen den Menschen begreifen, was vor sich geht. Der Körper scheint überall seine Ohren zu haben. Hellhörigkeit kann sensibilisiert werden. Vieles wird einfach überhört, weil es für die Ohren nicht empfänglich scheint. Der ganze Körper jedoch empfängt akustisch. Darauf zu achten kann die intuitive Seite des Menschen stärken und sensibilisieren. Dort, wo Menschen das "Gras wachsen hören" liegt in Wahrheit eine hohe intuitive Hörfähigkeit vor. Wie kann dies trainiert werden? Indem man lernt, ganz hineinzuhören. Bilder, Farben, Landschaften, Erlebnisse, Klänge, Formen, Bewegungsmuster, all dies transportiert eine hörbare Botschaft. Um es zu erfassen, braucht es Zeit und den Willen zur Verleiblichung. Als Beispiel: Wir sind in der Musikkatechesengruppe mit Kleinkindern. Die Mutter eines Kindes in der Musikkatechese ist schwer krank. Wir stellen gemeinsam und in aller Ruhe eine Kerze in die Mitte. Daraufhin folgt ein Schweigen. Wir schauen in die Kerze und hören hinein. Gefühle, Erinnerungen, Gedanken kommen auf. Die Kerze bringt viele Aspekte zu Gehör, ohne dass wir nur ein Wort gesagt hätten. Das alles wird jetzt mit einbezogen in eine Liedstrophe oder ein gesprochenes Gebet. Alles, was sich zu Wort gemeldet hat wird jetzt durch die Strophe dem Anderen und auch Gott zu Gehör gebracht. Ein ganzheitlicher Hörvorgang wurde erlebt.

Eine Überreaktion an Bewegung entsteht, sobald Hörreize auf das Kind einströmen. Sah und sieht die Musikpädagogik bis heute einen Schwerpunkt darin, Musik in Bewegung umzusetzen, muss gleichzeitig eine Sensibilität für klangfreie Räume geschaffen werden. Dies ist bedeutend für die Gestaltung einer Musikkatechese. Nicht nur die eigene Stimme und der eigene Körper werden zur Ruhe angehalten. Auch der Raum darf nicht schreien, nicht Geräusche beisteuern, nicht Unruhe stiften. Er lädt zur Begegnung mit sich selbst, mit den Anderen und mit dem lebendigen Gott ein. Fröhliche Farben, hochwertiges Mobiliar, das auch für Kleinkinder geeignet ist, sowie geräuschkämmende Fußböden und Decken helfen zur Durchführung der Musikkatechese. Gerade die Höchstleistung an Filtermöglichkeiten des Ohres ermöglicht konzentrierte Übungen auch in angemessenen Gruppenräumen der Kirche oder weiteren zugänglichen Einrichtungen.

6.1.3.4 In der Ruhe liegt die Erinnerung

"Wenn sich die Stille nun tief um uns breitet,
so lass uns hören jenen vollen Klang
der Welt, die unsichtbar sich um uns weitet,
all Deiner Kinder hohen Lobgesang"
Bonhoeffer (EG 1996:158).

Wenn es still um uns ist, muss es nicht still in uns sein. Äußere Stille ermöglicht die Wahrnehmung innerer Vorgänge. Gedanken, Zweifel und Erinnerungen melden sich zu Wort. Die Erinnerung ist das Band, welches das Hören auf sich selbst, auf den anderen und das Hören auf Gott, der gehört werden will umschließt. Nicht nur, jedoch in besonders hervortretender Weise kommen diese Vorgänge in der Erinnerung zur Sprache. Schoberth beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit der Erinnerung als Vorgang des Glaubens (Schoberth:1998). In der Erinnerung bringt Gott sich ins Gespräch. Er spricht uns darin direkt an. Was für den Dreieinigen gilt, gilt auch auf horizontaler, also weltbezogene Ebene. Darum soll es jetzt mit Priorität gehen.

In der Stille angekommen⁵¹, bringen sich Ereignisse, Geschichten, Bilder, Worte und Klänge in Erinnerung. Erlebnisse, Eindrücke, Begegnungen und Gespräche bekommen einen Nachklang, der nicht einfach ungehört verhallt. Ohne dass der andere

⁵¹ Buber beschreibt die verschiedenen Qualitäten von Stille. Echte Stille sei „ein Finden ohne Suchen; ein Entdecken dessen, was das Ursprünglichste und der Ursprung ist“ (Buber 1984:81). Diese Stille ist Leben in Gegenwartigkeit.

da ist, findet nochmals ein Gespräch statt. Lebenswelten des anderen werden erschlossen und nochmals durchschritten. Nur wer die Ruhe dazu hat kann diese auch durchdringen. Wie ein gewohnter Freund führt uns die Erinnerung nochmals die schon zügig abgeschrittenen Wege⁵². Jetzt, im zweiten und jeden weiteren Durchlauf, werden vorher kaum wahrgenommene Objekte "am Rande des Weges" entdeckt und "aufmerksam"⁵³ wahrgenommen. Nur indem man alleine und doch mit dem Begleiter der Erinnerung das Neue immer und immer wieder durchschreitet, festigt und konkretisiert sich der eigene Wille. Man wird auf sanfte Art gezwungen Entscheidungen zu treffen: Ob das, was man nochmals hört, einem zueigen werden soll oder nicht.

Welche Bedeutung hat dies für die Musikkatechese? Es geht um das, was den Kindern nachgehen kann und soll. Was lohnt es nicht, nochmals in Erinnerung gerufen zu werden? Welche Dinge sollen sich unbedingt nochmals zu Wort melden? Unzweifelhaft bringen sich Worte und Inhalte in Form von Klang, also z.B. in einer Melodie, wesentlich besser in die Erinnerung zurück als das gesprochene Wort. Der so genannte "Ohrwurm" kommt allermeist nur musikalisch daher. Musikkatechese muss sich der Verantwortung stellen, dass für das Kind entschieden wird, welche Ohrwürmer gelernt und gelernt werden sollen. Es ist, auch im Rahmen der Sprachforschung unverzeihlich, dass Kinder mit einer Art Kleinkindbabysprachlieder abgefüttert werden. Eine Vertiefung lohnt nicht, da es das Kind nicht fördert. Das Argument der Leichtigkeit und Verständlichkeit für das Kind ist nur vordergründig einsehbar. Nicht jedes Lied muss dem Kind sofort kognitiv komplett zugänglich sein. Hier wird einmal mehr zu sehr das Augenmerk auf die Kognition des Kindes gelegt. Einzeln erfasste Textphrasen genügen als inhaltlicher Träger. Gleichzeitig werden jedoch Sprachklang, Sprachmelodie und Rhythmus tief verinnerlicht. Das Lied haftet durch hochwertige Melodien und Sprachschaffungen. Viele Lieder haben dadurch eine so große Haftung, dass sie auch noch viele Jahre später zum Wegbegleiter eignen. Das ist nicht nur festzustellen, sondern bewusst zu fördern. Im Kleinkindalter können Lieder angelegt werden, die noch viele Jahre später, ja bis ins hohe Alter hinein Wegbegleiter sein können. Gleichzeitig gilt es, Lieder und Melodien anzubieten, die dem unmittelbaren Lebenskontext des Kleinkindes entsprechen und darin anknüpfen können. Große Herausforderungen stellt für das Kind die zunehmende Kontexterweiterung des eigenen Lebens dar. Viele Themen des Alltags müssen gemeistert werden. Exemplarisch sei der Tageslauf, das gemeinsame Essen, die Enttäuschung und Freude an Eltern und

⁵² Schellenberger beschreibt in knapper Form die zwei Traditionsstränge, wie mit Gedanken, Gefühlen, Sorgen, Fantasien etc. in der Geschichte umgegangen wurde. Unterschieden wird die abendländische und fernöstliche Tradition. Die Abendländische geht von guten und bösen Gedanken aus, welche zu scheiden sind. Der fernöstliche Weg sucht den Sinn der Stille im völligen Loslassen und Aufgeben seiner Selbst (Zuhören e.V. 2002:165-167).

⁵³ Siehe hierzu die Ausführungen unter 6.1.3.2.2

Geschwistern, die Angst vor fremden Menschen, der deutliche Loslösungsprozess vom klein abgesteckten Rahmen des Elternbezuges, das Einschlafen, die Nacht mit seinen Ängsten und das Feiern des eigenen Geburtstages benannt. Es braucht also Lieder aus einer anderen Lebenswelt, die dem Kind genau in diesen Herausforderungen zur Ansprache werden und angeeignet werden können. Das Kind hört förmlich den Zuspruch, findet darin seine Situation wieder, summt es vor sich hin oder singt womöglich das ganze Lied laut trällernd gegen die Angst oder für die Freude heraus. Die Liedwahl allerdings ist bei Weitem nicht mehr von selbst gegeben. Das Weitergeben von Liedern über Generationen hinweg ist spätestens durch die vorherrschende Medienwelt verdrängt worden. Daher gilt es nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern wahrzunehmen. Gute Kinderlieder werden gerne angenommen. Unsicherheiten bei Tischgebeten, Abendriten und Morgenandachten sind allgegenwärtig vorhanden. Ein gutes Angebot für die Eltern ermöglicht auch hier eine gelebte Musikkatechese im eigenen Heim. An was aber orientiert sich ein gutes Angebot? Es ist ein Musikalität förderndes und dem Entwicklungsfeld des Kindes entsprechendes Liedgut, welches die Lebenswelt des Kindes in horizontalen und vertikalen Bezügen im Blick hat und sich zum Wegbegleiter über längere Strecken hin eignet. Im Folgenden eine tabellarische Übersicht beispielhafter Lieder für eine Musikkatechese die auch die musikpädagogischen Bezüge im Blick hat.

	Titel des Liedes und Quelle	Musikpädagogischer Zugang	Katechetischer Zugang
1	Der Mond ist aufgegangen (EG 1996:891)		Abendlied: Friede mit sich, den Mitmenschen und mit Gott.
2	Morgenrot leuchtet (Hanßmann 2008:10)	Pentatonik	Morgenlied: Den neuen Tag begrüßen und aus Gottes Hand nehmen.
3	Noah hört auf Gottes Wort (:22)	Pentatonik	Gebetslied: Mit Gott kann ich an jedem Ort

			reden. Er ist da.
4	Laterne, Laterne (Ritter & Schäfer 2001:236)	Leiermelodik	Volkstümliches Jahreskreislauffied: Faszination der Nacht und des Laternenlaufes in Klang umgesetzt.
5	Gott ist so gut (Hanßmann 2008:17)	Terzparallelen und große Sekund nach unten.	Zuspruchlied: Gott ist da. Er meint es gut mit mir und liebt mich.

6.1.3.5 Hören auf den Anderen

Nach dem Hören auf sich selbst soll nun der Lebensweltbezug zum anderen hergestellt werden. Hier erfreut sich die Sicht auf kommunikationspsychologische Erkenntnisse großer Beliebtheit. Das Hören geht weit über eine Informationsvermittlung hinaus, wenngleich diese Ebene nicht unterschätzt werden darf. Schulz von Thun arbeitet in trefflicher kommunikationspsychologischer Weise heraus, wie der Hörer als Empfänger auf verschiedene Weise Nachrichten empfängt und interpretiert (Schulz von Thun:1983). Freilich spielt der Nachrichtengeber dabei eine nicht unwesentliche Rolle. Auch dieser kann Nachrichten auf unterschiedliche Weise codieren. Es schwingt neben der Sachaussage eben auch die Beziehungsebene, die Aussage über sich selbst und eine zweckgebundene appellative Ebene mit. Auf beiden Seiten, dem Hörenden wie dem Nachricht Gebenden, können Störungen auftreten und Missdeutungen vorliegen, die zu fehlerhafter Codierung führen.

6.1.3.6 Hören auf die Zwischentöne

Reik weist auf die Fähigkeit des dritten Ohres hin (Josuttis 2000:213). Schon physikalisch nimmt der Mensch erstaunlich viele Parameter im Unbewussten wahr. Um Rhythmisierungen zu verstehen, teilt der Mensch die gehörte Information in eigene Portionen ein. Aus dem physikalischen Ereignis "....." formiert das Gehör automatisch entweder eine Gruppe in ".... ..." oder in "... ..". Die Information wird also vom Hörer getaktet, ohne dass der Sendende dies vordergründig wollte. Gleiches gilt für die Betonung von Silben, Sätzen oder Phrasen. Selbst bei einer offenen musikalischen Darbietung, die physikalisch kein rhythmisches Raster anbietet, wie etwa im experimentellen Jazz, taktet dies der Mensch selbst ein. Nur so werden Unterschiede in der Struktur wahrgenommen. Synkopen etwa können nur in Abweichung eines Metrums

gedeutet werden⁵⁴. Der Mensch hat also von Natur aus die Gabe, Zwischentöne zu hören, zu strukturieren und gegebenen Falls zu deuten.

Hier beschreiten wir die Grenze zu einer Art intuitiven Hörens. Es geht darum, beim Anderen etwas zu hören, was dieser selbst womöglich vordergründig nicht bewusst selbst sagen konnte oder wollte. Es ist das in den Anderen Hineinhören können.

Dem schleichenden Verlust des Hörens, begründet in der zurückgehenden Sprachfähigkeit, weicht jedoch auch die Verwundbarkeit, die Geduld, die Fähigkeit zum Warten, zum Aufnehmen und Empfangen. Dabei sehnt sich der Mensch nach diesen Parametern. Mit dem Hörwert verschwindet umgekehrt die Fähigkeit des sprachlichen Ausdruckes. Sprachfähigkeit setzt Hörfähigkeit voraus, und umgekehrt. Wenn keine Töne und Worte angeboten werden verkümmert nicht nur das Ohr, sondern auch die Stimme und die Seele. Geschulte Hörer wiederum sind fähig, in Stimmfarbe, Klang, Wortwahl und Sprachdynamik vom Gegenüber mehr wahrzunehmen und dann auch zurückzugeben als den rein sachlichen, vordergründigen Inhalt. Dies soll an einem Beispiel aus der Gottesdienstpraxis exemplarisch aufgezeigt werden. In einer Untersuchung wurde deutlich, dass den Predigern am dankbarsten begegnet wurde, wenn diese das Gefühl von Vertrauen und Geborgenheit vermitteln konnten (:213). Geest arbeitet heraus, dass Geborgenheit meist mit dem Zuspruch von Freiheit und dem Angebot zur Erkenntnis verbunden sei. Hören gelingt dann am Besten, wenn vom Gegenüber Vertrauen und Geborgenheit verbreitet wird.

Das Hören auf den Anderen kann den Hörenden in seiner Entwicklung fördern oder schädigen. Das Ohr, und mit ihm der ganze Mensch, öffnet sich im Raum der Geborgenheit. "Im angstfreien Hören öffnet der Einzelne sich dem Strom des Lebens", so Josuttis (:214). Gute Worte und Klänge festigen die positive Identitätsfindung. Wer hört, macht sich verletzlich und verwundbar. Wer hört und hörend lernt, setzt sich aber auch der Möglichkeit aus, positiv und gestalterisch wahrgenommen zu werden. Dies geschieht im Widerhall.

Das hörende Kleinkind besitzt das "dritte Ohr". Eine gute Atmosphäre des Vertrauens und der Geborgenheit schafft Hör- und somit Lernfähigkeit. Eine gewinnende Sprachmelodie der Lehrkraft, ein ermutigender Augenkontakt, ein kindgerechter Raum und die verbale Ermutigung frei und offen zu lernen, öffnen die Ohren des Kindes. Das Kleinkind kann dadurch frei und ohne Angst das Gehörte in Bewegung, Klang, Sprache und Spiel ummünzen. Seine Gestaltung fordert umgekehrt andere Menschen zum Hören auf. Sprachentwicklung geschieht im Singen und Reden. Wo das Gehör durch Vertrauen geöffnet ist, kann in freier Weise neues in Sprache und Musik getaktet und so

⁵⁴ Siehe auch die Ausführungen von Spitzer (Spitzer 2005:216-218).

entschlüsselt werden. Der Weg zur eigenen Umsetzung ist somit fast geschafft. Das dritte Ohr schafft soziale Kompetenz. Es ist der Zugang zur Art und Weise des Umgangs miteinander, welcher von der Lehrkraft bewusst gesteuert werden kann.

6.1.3.7 Hören und Gehorchen

Ein Leben ohne das Hören auf den Anderen ist kaum möglich. Es fordert allerdings Vertrauensbildung und Mut. Im Hören macht man sich abhängig, wird gebildet und geprägt. Gleichzeitig eröffnen sich neue Welten, die sich zur bisherigen Lebenswelt hinzugesellen und zur eigenen Lebenswelt werden. Nur durch das Hören ist Wachstum und Persönlichkeitsreifung möglich.

Freilich gibt es qualitative Unterschiede des Hörens. Das gewollt konzentrierte Hören will den Anderen verstehen. Hier will verstanden und erfasst werden, was der Andere vermitteln und zu Klang bringen will. Dieser Vorgang ist im besten Sinne Gehörschulung. Das konzentrierte Hören kann musikalisch in spielerischer Weise erlernt und erweitert werden. Wer sich den Zugang zum Hörgedächtnis eröffnet, fördert nicht nur das musische Verständnis, sondern fördert die mentalen Möglichkeiten im Allgemeinen. Die Konzentrationsfähigkeit steigt und der Kanal zur Wahrnehmung Anderer wird im umfassenden Sinne, also nicht nur phonal-informativ, gestärkt und ausgebaut. Die Konzentration auf den Anderen fördert dadurch auch das soziale Verhalten zueinander. Interesse am Anderen, seinem Lebensumfeld, seinem Kontext wird geweckt, gefördert und gestärkt. Der Vorgang des konzentrierten Zuhörens schafft Aufmerksamkeit.

Steffensky sieht in der Aufmerksamkeit die beste Übersetzung für das Wort des Gehorsams (Zuhören e.V. 2002:146). Wer sich mit ganzer Aufmerksamkeit dem Anderen aussetzt, ist ganz dafür bereit auf diesen zu hören. Die Aufmerksamkeit wendet sich dem Anderen zu und hat nicht sich selbst zum Ziel. Wer Aufmerksamkeit lernt, erschließt neue Felder. Das Hinhorchen verändert sich in ein Hineinhorchen. Die Aufmerksamkeit lässt es zu, dass man sich dem Gegenüber zuneigt und sich selbst im Gespräch verändern lässt. Die "Entleerung vom Ich" (:145) führt zur Bereitschaft auf den Anderen zu hören, und somit zu gehorchen. Gehorsam tötet jedoch die eigene Mündigkeit nicht ab. Es ist die Bereitschaft, sein Gewissen schärfen zu lassen, und aufmerksam für den Willen der Anderen und den Willen Gottes zu werden. Der Hörende nimmt von der eigenen Willkür Abstand und möchte Wahrheit und Wirklichkeit wahrnehmen. Daher ist für Steffensky das Gegenteil von Gehorsam nicht der Ungehorsam, sondern die Taubheit und Willkür.

Gehörschulung führt daher immer in die Aufmerksamkeit, und somit in den Gehorsam, wie er oben beschrieben wurde. Gerade die Gehörbildung ist ein zentrales Lernfeld in der Musikkatechese. Es wurde deutlich, dass es hier nicht nur um

Intervallerkennung gehen kann, sondern um die Sensibilisierung der eigenen Identität gegenüber Anderem. Um Gehör zu bilden, ist die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit zu fördern. Im Musizieren bündelt sich Konzentration und Aufmerksamkeit in bester Weise. Insbesondere das Instrumentalspiel, wie z.B. das Stabspiel, eignet sich hier hervorragend. Das Kind konzentriert sich auf seine motorischen Herausforderungen, hört die eigenen und die anderen Töne, gleicht diese ab, kontrolliert und korrigiert das eigene Spiel. Tonale Unterschiede, rhythmische Muster und Melodieverläufe fordern die ganze Aufmerksamkeit des Kleinkindes. Ebenso muss das gemeinsame Musizieren im Hin und Her die volle Konzentration abverlangen. Die Übertragung des musischen Verhaltens auf eine Gesprächssituation gelingt durch das Einüben in der Musik leichter. Das Unterrichtsgespräch, die Erzählung einer biblischen Geschichte und das Lernen katechetischer Spruchverse gelingen in Konzentration und Aufmerksamkeit, weil Taktung, Taktgefühl, hören und gehorchen eingeübt wurden.

6.1.3.8 Aufeinander hören, miteinander tun

Ein homophones Lernen ist weitgehend nur in der Musik möglich. Gemeinsam formulierte Gebete oder Texte kommen dem freilich nahe. Im gemeinsamen, gleichzeitigen Musizieren und Singen können Hören und Klingen in Einklang geschehen. Kleinkinder können in unübertrefflicher Weise lernen, wie man gemeinsam z.B einfache rhythmische Strukturen auf Instrumenten homophon wiedergibt. Die Kinder takten sich auf das gleiche Tempo ein, versuchen die Musik in gleicher Lautstärke wiederzugeben und spielen in gleicher Rhythmisierung. Dieses homophone Lernen kann nur erlebt werden, wenn das Kleinkind sich ganz auf den Anderen konzentriert. Die Selbstwahrnehmung und die Selbstkontrolle werden gefördert. Im weitesten Sinne geschieht hier Gehorsam.

Ähnliches vollzieht sich im Singen. Nur dort wird gleichzeitig gehört und textlich getönt. Es ist ein großer Lernschritt für das Kleinkind, nicht nur sich selbst singen zu hören, sondern im Einklang mit Anderen ein Lied gemeinsam zu singen und zu erleben. Dieser Lernprozess kann beim Reden nicht gelingen. Hier geschieht das Gespräch als Dialog. Im Singen jedoch geschieht das Gespräch nicht im Hin- und Her, sondern im Miteinander. Dies schafft eine hohe Aufmerksamkeit füreinander. Dieses Gemeinschaftserlebnis schafft und fördert die allgemeine Bindungsfähigkeit des Kindes auch für andere lebensrelevante Entwicklungsfelder. Was in der Musik klingend gelernt wird, bekommt einen weiten Lernkontext. Der Andere wird in seiner Würde, seinen Fähigkeiten und Grenzen gehört. Gemeinsam macht man sich auf einen Weg. Man grenzt sich nicht ab, sondern versucht gemeinsam einen Klangkörper in der Musik und im Leben zu bilden.

Wer ist nun aber der Andere im Falle der Kleinkindmusikkatechese? Es sind die in der Musikkatechese Involvierten: Die Lehrkraft, die Erziehungsberechtigten und die beteiligten Kinder. Das Hören aufeinander gilt es zu fördern. Dabei soll die ganzheitliche Wahrnehmung des Anderen im Mittelpunkt stehen. Impulsspiele und musikalische Rollenspiele fördern die gegenseitige Wahrnehmung ebenso wie das gezielte gemeinsame, aufeinander bezogene Singen und Musizieren.

Dem Singen selbst kommt durch den Inhalt des Liedes nochmals eine besondere Bedeutung zu. Das Erlernen von musikalischen Parametern, z.B. Intervallen, fördert die Fähigkeit in feinen Unterschieden zu hören. Das Kleinkind erfasst dabei schnell die Entdeckerlust. Bekannte Melodiemotive (etwa die Leiermelodik, der Kuckucksruf oder Pentatonische Verläufe) werden verinnerlicht und in verschiedenen Musikstücken oder Liedern wieder erkannt und schon bald intervall rein singend gespiegelt. Die feinen Differenzierungen machen auch die Musik des Lebens aus. Der geförderte tonale Umgang verändert gleichzeitig die Möglichkeiten des sprachlichen und symbolhaften Umgangs miteinander. Das Gegenüber gewinnt durch diese gestalterische Wahrnehmung an Wertschätzung und möchte umgekehrt das Gehörte anwenden und ausdrücken. Achtungsvoller, von Aufmerksamkeit geprägter Umgang mündet in der Grundhaltung wertschätzender Nächstenliebe.

Dies könnte sich im Kreislauf des Lernens auch musikalisch ausdrücken. Vom homophonen Miteinander her entsteht der neidfreie Raum solistischen Hervortretens. Methodisch aufbereitet könnte dies werden, indem die Gruppe dem solistisch wirkenden Kind ein Bordun⁵⁵ unterlegt. Das einzelne Kind darf dazu improvisieren, solistisch singen, ein exklusives Instrument spielen oder besonders Tanzbewegungen vorführen.

⁵⁵ Unter Bordun verstehen wir eine Grundmelodie mit begleitendem Charakter. Ausgehend hierfür war der Orgelpunkt.

6.1.3.9 Hören auf den zu hörenden Gott

Gott ist ein zu hörender Gott. Er offenbart sich in seiner Dreieinigkeit. Im Entwurf seiner Praktischen Theologie verweist Bohren darauf, dass die Theorie der Praxis Gottes nur im Rahmen der Trinitätslehre zu gewinnen sei (Bohren 1975:45). Dieser Gott wird als Schöpfer und seinem Sohn Jesus Christus durch den Geist praktisch. Diese These ist nun herausfordernd. Denn sie bedeutet, dass Gott in der Zwischenzeit von Pfingsten und dem Ende aller Dinge durch den Geist praktisch wird. Solange wir also nicht auf einer neuen Erde wohnen, "wird Gott uns nicht anders praktisch als in seinem Geist" (:45). Dies verneint freilich nicht die Dreieinigkeit. Die Trinität braucht einen Bestimmungsort. Wer handelt hier? Im Geist ist der Christus und der Schöpfer gegenwärtig. Ein pneumatologischer Ansatz der Trinität setzt jedoch im Hier und Heute an und geht von einer aktiven Wahrnehmungsebene aus. Die Schöpferwirklichkeit wird heute durch den Schöpfergeist sichtbar und die Befreiung durch den Sohn wird durch den Geist heute zusprechend wirksam. Wenn Gott heute spricht, dann spricht er durch seinen Geist. Dies gilt auch dann und insbesondere, wenn sein Wort zuvor, etwa im Exodusgeschehen Israels, anders wahrgenommen wurde. Gerade dann muss es heute neu erklingen und hörbar gemacht werden. Soll es heute wirksam werden und nicht nur interpretiert werden, braucht es das gestaltende aktive Reden und Hören des Geistes, der sich selbst in der Geschichte gestaltaktiv gebunden hat – etwa an die Heilige Schrift.

Gehen wir also von einer trinitätsbezogenen Musikkatechese aus, gilt es den Geist Gottes als Gesprächspartner und Wahrnehmungspartner für die Musikkatechese zu sehen. Dies blendet das umfassende Offenbarungswirken Gottes in der Geschichte nicht aus, sondern eröffnet es neu und bringt es uns heute lebendig zu Gehör. In der Musikkatechese kommt Gottes Wirklichkeit neu zu Klang. Schroer sieht zu Recht: "Schöpfung, Befreiung und Begabung sind die trinitätstheologisch zu entwickelnden theologischen Zu-mutungen an das Verständnis von Musik, das die Theologie einzubringen hat" (Bubmann 1993:29). Wie aber hören wir nun den dreieinigen Gott? Diese Frage ist für das Selbstverständnis einer Musikkatechese zu klären und fordert eine dogmatisch angelegte Grundentscheidung.

6.1.3.10 Gott bringt sich zu Gehör

Bohren betont, dass Gott im Geist in einer anderen Modalität dem Menschen gegenwärtig ist als er in Christus war (Bohren 1975:60). Wer konsequent trinitarisch denkt, und die Pneumatologie als Ansatzpunkt sieht, kann Gott nur als den sich zu uns wendenden Gott,

und somit den sich kleinmachenden Gott begegnen. Christologisch gesehen müssen wir über die zwei Naturenlehre sagen: Unvermischt und ungetrennt. Was christologisch von hoher Bedeutung ist, muss in der Pneumatologie neu bedacht werden. Der Geist wird über alles Fleisch ausgegossen. So sehr aber Christus Mensch wird, so wenig werden die Menschen Gott, indem sie vom Geist erfasst werden.

Der Geist Gottes gibt sich also in diese Welt hinein. Er wohnt ihr inne und beheimatet sich dort, wo er willkommen geheißen wird. Dort wo Raum in den Lebenswelten geschaffen wird, breitet er sich aus und umfasst alles Sein. Hier kommt die Frage auf, was dann als göttlich und was als menschlich anzusehen sei. Bohren versucht diese Frage mit dem Ausdruck des Vermischens (:58-67) zu erklären. Kritisch zu bemerken ist jedoch, dass eine echte Vermischung eine neue Substanz schafft, welche sich kaum mehr voneinander trennen. Der Heilige Geist ist jedoch personal. Er kommt mit Namen und Anspruch. Er ist ein Gegenüber im Namen des Gottes Israels, des Schöpfergottes, des in der Geschichte Gottes und in Jesus Christus offenbarenden Gottes. Daher beheimatet er sich personal, ansprechbar und daher auch hörbar. Nur so können wir sagen, dass nicht alles Tun und Sagen im Namen Gottes geschieht, auch wenn man den Anspruch hat, dass dieser Geist Gottes gegenwärtig sei. Sonst wäre es geradezu eine Legitimation allen Handelns. Gottes Geist würde es ja umfassen. Gerade hier ist die Betonung auf den geschichtlich trinitarischen Gott zu legen. Die geschichtliche Wahrnehmung, muss Gottes Handeln von damals mit seinem Handeln von heute zusammen hören und zusammenführen lassen. Nur so ist der Heilige Geist in uns zu erleben und zu verstehen.

Der Heilige Geist tritt also als der geschichtliche Gott in unser Leben. Brunner erklärt, dass "was so inwendig im Menschenherzen geschieht, ist das Wirken des Heiligen Geistes" (Brunner 1960:25). Gott macht sich klein. Er gibt sich in den Menschen und umfasst dessen Lebenswelt. Darin bringt er sich umfassend zu Gehör, wie es phänomenologisch, also auch im Sinne der biblisch historisch begründeten Phänomene deutlich wird: In der Schrift, im Denken, Beten und Sinnieren, im Ruhen, im Fühlen, im Anderen, im Tun und somit auch in der kreativen Äußerung.

Was bedeutet dies nun für eine Musikkatechese? Katechetische Inhalte sind nicht einfacher Betrachtungsgegenstand und somit Fundament eigener willkürlicher Interpretation. So machen wir Gott zu einem uns gefügigen Gott. Wir erklären ihn und machen ihn uns zueigen. Bohren verweist darauf, dass dieser Gott, der praktisch gemacht wird, von den Propheten Israels als Götter denunziert worden seien (1975:67). Musikpädagogik wie Katechetik gehen von der Wirklichkeit der vertikalen und horizontalen Lebensweltbezügen aus. Eine Musikkatechese braucht also den Willen dazu, dass Gott

sich im Vollzug selbst zu Wort meldet. Die Aufmerksamkeit⁵⁶ gehört dem Gegenstand selbst – und somit dem sich Kleinmachenden. Gott zu hören fordert von uns eine aktive Wahrnehmungsbereitschaft ihm gegenüber ein. Diese Wahrnehmung ist nicht alleine eine Art fachliche Notwendigkeit, die sich durch den Bereich der Katechetik ergibt. Auch die Musikpädagogik in der Musikkatechese lebt davon, wenn sie denn ein Teil dieser Lebenswelt sein will. Hier wie da geht es ganzheitlich um folgende Bewusstmachung: Wir sind da, und Gott ist da.

Dem Kleinkind und dem Lehrenden gilt diese Voraussetzung gleichermaßen als Herausforderung. Wie kann dies konkret geschehen? Wir lenken den Blick in beide Richtungen. Schon die Vorbereitung der Musikkatechese kann beim Musikkatecheten einer entsprechend trinitarischen Aufmerksamkeit geschehen. Gottes Geist wird dazu eingeladen, sich zu Gehör zu bringen. Der kreative Gott soll im Musikkatecheten seine Kreativität entfalten dürfen. Das eigene Gebet, die Begegnung mit dem dreieinigen Gott, wird zu einem ersten gestaltaktiven Wahrnehmungsakt. Die Lebenswelt des Musikkatecheten kann sich der zu begegnenden Lebenswelt des Kleinkindes nicht verschließen. Und dies beginnt mit der Bereitschaft dafür, sich in der Vorbereitung der Wirklichkeit Gottes auszusetzen. Soll sich aber die Wirklichkeit Gottes in der Lebenswelt des Musikkatecheten erschließen, braucht es das schlichte Fragen nach Gottes Willen für die bevorstehende Musikkatechese. Dies geschieht im aufmerksamen Gebet. Der Wille Gottes darf sich dadurch einmischen. Er mischt sich in die Lebenswelt des Musikkatecheten ein und wird zum Gesprächspartner, zum Teamplayer des Vorbereitungsprozesses.

In der Musikkatechese selbst wird diese Wirklichkeit nicht nur vorgetragen und vermittelt. Gottes Wirklichkeit selbst gibt sich nun in den Prozess der Begegnung von Kleinkind und Lehrkraft. In diesem Lernprozess soll Gott für das Kind eine bewusste Begegnung werden. Eingeführte Rituale ermöglichen es dem Kind, Gott mit Aufmerksamkeit zu begegnen. Es geht um folgenden Bewusstseinsakt: Jetzt sind wir da, und Gott ist auch da. Gemeinsam freuen wir uns auf eine Zeit mit dem lebendigen Gott, der uns gemeinsam im Heiligen Geist begegnet. Eingeleitet werden kann dies mit einem Spruchvers oder Gebet, welches gemeinsam gesprochen wird. Ein bekanntes Lied mit einem anregenden Tonumfang und einem Aufmerksamkeit steigernden Tempi hilft zur frohen Erwartung. Dabei ist auf die Notwendigkeit zu achten, dass Kinder durch ihre kleinen Körper eine für Erwachsene schnelle Bewegungsabfolge eher als mäßig schnell empfinden. Spitzer empfiehlt dem Musikpädagogen daher, einen fröhlich aufheiternden Beat bei 120 Schlägen in der Minute anzusetzen (Spitzer 2005:214-215). Auch in Tanz

⁵⁶ Aufmerksamkeit hier im vorab entfalteteten Sinne.

und Bewegung kommt der kreative Gott und mischt sich ein. Kinder entfalten ihre Kreativität in trinitarischer Schöpfungsvielfalt. Ihre schöpfungsgemäßen Gaben und Neigungen kommen zur Entfaltung.

6.1.3.11 Gottes Wort aufspüren

Die geschichtliche Phänomenologie beschreibt Gott als den Wortmächtigen. Wo Gott spricht, erschallen keine unbedeutenden Worte. Seine Worte haben schöpferische, performative Qualität. Der Psalmist sagt in Psalm 33,9 aus, dass "wenn er spricht, so geschiehts; wenn er gebietet, so stehts da". Durch Gottes Wort geschieht etwas. Es bringt etwas hervor und wirkt schöpferisch. Sein Wort war der erste Klang⁵⁷ in dieser Welt⁵⁸. Neunmal wiederholt sich das "und Gott sprach" in Folge des Schöpfungsberichtes. Seine Stimme beherrscht Anfang und Ende der Welt und umspannt dessen Lauf mit seiner unüberhörbaren Gegenwart. Und doch kennen wir auch das Schweigen Gottes. Es wird vom Volk Gottes als Gericht empfunden⁵⁹. Gottes Reden wird jedoch sowohl als Evangelium wie auch als Gerichtswort erlebt. Das Wort Gottes geschieht phonal. Stellvertretend begegnet es uns durch den Verkündiger, den Propheten und das niedergeschriebenen Wort.

Der explizit personalen Bedeutung des Wortes im Logos müsste ein eigener Schwerpunkt zukommen. Insbesondere das Johannesevangelium und die Johannesbriefe zeigen dies auf. In Jesus Christus selbst begegnet dem Menschen das lebendige Wort Gottes. Gottes Wort ist er selbst.

Dem Wort und somit dem Hören kommen eine elementar wichtige Bedeutung zu. So geschieht Gottes Offenbarungswirken als Höhepunkt immer in der Anrede an den Menschen und somit im Wort. Dies gilt für Berufungsgeschichten einzelner Personen ebenso wie im Befreiungshandeln Gottes gegenüber seinem Volk. In den Berufungsgeschichten sieht Tworuschka ein "Wort- und Hörgeschehen" (Zuhören e.V. 2002:152). Gott ist zuerst ein redender Gott, der uns anspricht und von uns selbst angesprochen sein will.

⁵⁷ Dies entgegen der Behauptung Flenders, der die Vögel als die ersten Musiker sah, da sie vor dem Menschen auf Erden wohnten (Bubmann 1993:9). Siehe auch Rads Ausführung zum Schöpferwort (Rad 150:39-41).

⁵⁸ Vergleiche Genesis 1,3 (1986:3).

⁵⁹ Vergleiche Psalm 22 (1986:561-562) und Römer 1,24-30 (1986:180).

Die Glaubensgeschichte der Menschheit ist somit immer auch eine Hörgeschichte. Glaube ist das Bindeglied dieses Vorgangs zwischen dem Menschen und dem Dreieinigen⁶⁰. Wie sehr Gott am aktiven Hören, also der aktiven Wahrnehmung gelegen ist, können wir am Schema Jisrael (Dtn. 6,4-7) erkennen. Hier wird beschrieben, was eine lebensweltorientierte gestalterische Wahrnehmung meint. Folgend wird das Schema Jisrael näher betrachtet, denn es beinhaltet die pädagogische Beauftragung am Kind, Hörerziehung zu betreiben.

Hören bedeutet hier; die ungeteilte Aufmerksamkeit schenken, Gott also zu lieben. Ungeteilte Aufmerksamkeit geschieht immer mit allen Sinnen, mit der Seele und dem Verstand. Der ganze Mensch richtet sich dem Gegenüber aus. Das "Zu Herzen nehmen" beschreibt schließlich den Vorgang der Aneignung: Deines soll Meines werden. Die eigene Lebenswelt wird aufgebrochen und erweitert. Hier geschieht Aktives und Gestalterisches durch die Ansprache Gottes. Schließlich kommt der Auftrag zur gestaltenden Wahrnehmung. Was wir selbst für uns geltend gemacht haben, soll zum anderen weiter getragen werden. Benannt werden schließlich die eigenen Kinder. Es ist ein Auftrag in den gelebten Alltag hinein. Die Kinder sollen in allen Lebenslagen, im Sitzen, im Gehen, auf dem Weg, beim Schlafengehen und am Morgen mit Gottes Gegenwart konfrontiert werden. Damit wird deutlich: Gottes Wort will nicht zuerst einen zeitlichen Exklusivstatus. Ist aber Katechese genau dies, den Weg des Glaubens zu bilden und zu begleiten, so muss eine Katechese zuerst Alltagskatechese sein, bevor sie als Unterrichtseinheit bedacht wird. Gerade hier hat sie aber als Musikkatechese eine besondere Bedeutung. Sie kann in Liedern und Spruchversen, in Spielen und Rollenspielen, in Tänzen und anderen Bewegungsformen, in Alltagsriten wie dem Tischgebet und vielen anderen Gelegenheiten dem Kind dies lustvoll vergegenwärtigen und auf dem Weg des Alltags begleiten. Und so bekommt das Kind das Wort Gottes zu spüren. Lieder, Spruchverse, Reime und Impulsspiele durchziehen den Alltag des Kindes. Es ist die Aufgabe, die Musikkatechese zu einer Alltagskatechese umzumünzen. Dazu braucht es Lieder, die das Kind zuhause selbst singen kann. Es braucht mediale Unterstützung wie Lieder-CD's, die Lieder und Verse mit in den Alltagsablauf der Familien hineinbringen. Eltern sollen dazu motiviert werden, selbst im Alltag einen Rhythmus zu installieren, der das Gottesbewusstsein stärkt und Begegnung ermöglicht. Daher braucht es eine Befähigung der Eltern sowohl in inhaltlichen Fragestellungen der christlichen Erziehung, wie in musikpädagogischen Zugängen. Wenn Eltern selbstverständlich von

⁶⁰ Diesen Vorgang könnte man auch zwischenmenschlich reflektieren. An einen Menschen glauben, - ihm also Glaube schenken, ist ein Vorgang aus Hören und Gehorchen im beschriebenen Sinne.

Gott reden, mit den Kindern Lieder singen und selbst musizieren, wird die Musikkatechese zur Alltagskatechese.

6.1.4 Lebenswelt der Erinnerung

Nochmals soll es um den Vorgang der Erinnerung gehen. Lag unter 6.1.3 der Schwerpunkt auf die weltbezogene Erinnerung, die freilich niemals das Wirken des Geistes ausschließen kann, soll hier nochmals der Vorgang der Erinnerung in Bezug zur vertikalen Ebene gesetzt werden. Welche Bedeutung hat die Erinnerung bezüglich des Gottesbezuges, und welche Konsequenzen werden daraus für eine Musikkatechese ziehen? Dieser Fragestellung soll nun nachgegangen werden.

6.1.4.1 Wer Ohren hat zu hören, der höre: Von den kleinen Lauschern der Erinnerung.

Welche Bedeutung hat nun die Erinnerung für die Praxis des Glaubens? Der dreieinige Gott begegnet uns im Wirken und somit in der Gegenwart des Geistes. Dieser selbst wird von Jesus als der Erinnerer bezeichnet (Joh. 14-16). Gott selbst bringt sich in Erinnerung. Der Geist Gottes hat die bedeutende Eigenschaft des Erinnerns. Was nun genau geschieht in der Erinnerung? In der Einleitung zu ihrer Dissertation verdeutlicht Schoberth, dass Erinnerung als ein Grundmoment der Wirklichkeit des Glaubens in Gottes Gegenwart verstanden werden soll (1992:13). Es geht um den praktischen Bezug des Glaubens und somit um das Vorkommen der eigenen Lebenswelt in der Lebenswirklichkeit Gottes.

Wie aber lässt sich Erinnerung fassen oder beschreiben? Sie ist eben unmittelbar und ganz auf das eigene Erleben hin zu beschreiben. Erinnerung ist ein Phänomen. Sie hängt zutiefst mit Erfahrung zusammen. Nur bei Erfahrenem, und dies nennen wir Geschichte, kann ein Gedenken, ein Gedächtnis und somit der Vorgang einer Erinnerung stattfinden. Diese Geschichte muss vom Menschen selbst erfahrbar geworden sein. Erinnerungen müssen aus einer Story⁶¹ bestehen und darin transportiert werden. Der Hörer der Story wird dann Teil dieses erzählten Erfahrungsraumes. Für den Hörer der Geschichte ist es daher nicht zwingend, dass diese Geschichte im Moment selbst geschichtlich erlebt wird. Und doch bekommt das eigene Erleben in der Erinnerung eine unverwechselbare Entfaltung. Bilder, Worte und sogar Gerüche melden sich zurück.

⁶¹ Der Begriff der "story" stammt von Ritschls Konzeptbildung, die besonders Bezug auf die Erfahrung und somit die Erinnerung nimmt. Schoberth führt dies auf die Erinnerungsbedeutung hin aus (Schoberth 1992:57-102).

Damals gesungene Lieder kommen neu zum Klingen und Stimmungen werden als Klangerinnerung wahrgenommen.

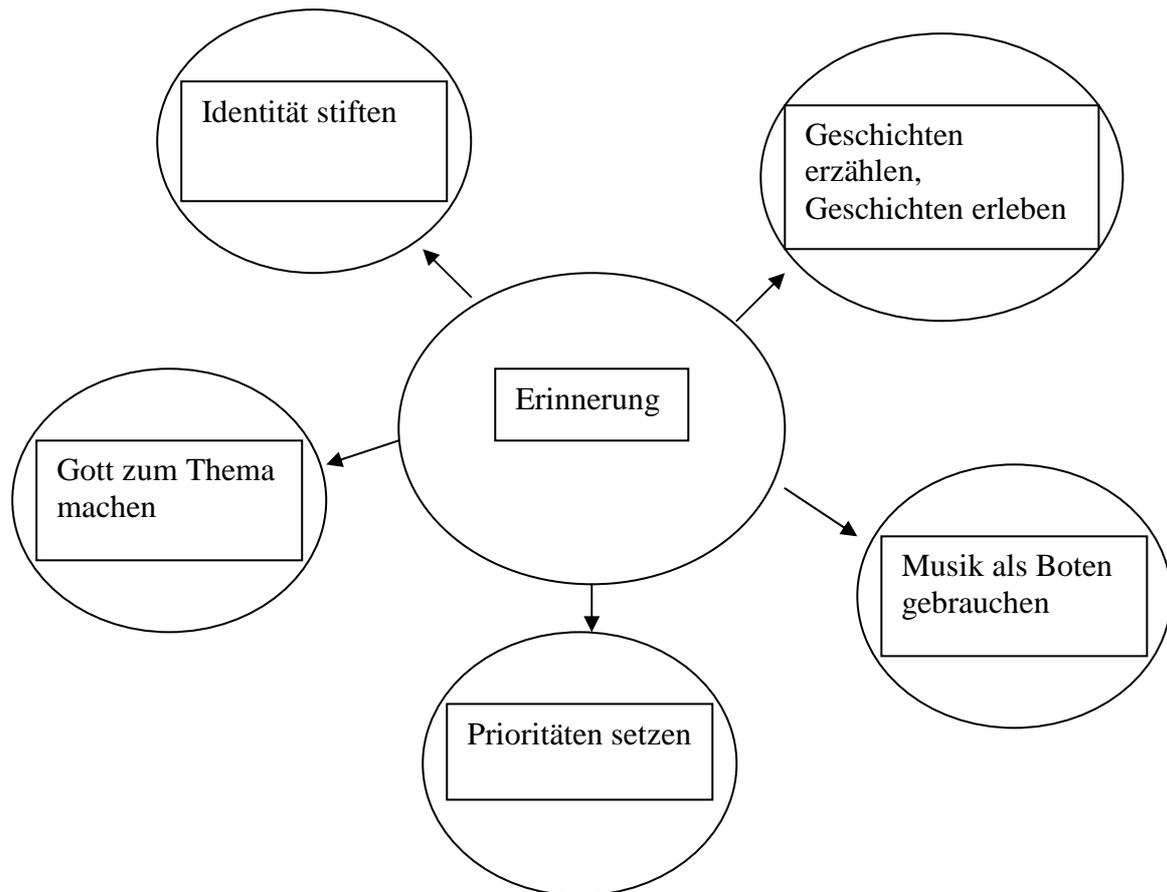
Viel bedeutender ist jedoch der Umgang mit der fremden Geschichte. Hier geht es darum, ob Geschichte lebendig bleibt oder womöglich verloren geht. Wie bringt sich die Erfahrung anderer Menschen und Völker in kleinem oder großem Rahmen wieder in Erinnerung zurück? Indem ein Gedächtnis⁶² geschult wird. Dies kann durch Erzählungen, durch Lieder, durch Rituale oder in spielerischen Bezügen stattfinden. Der Vorgang des Erinnerns ersetzt freilich das ursprünglich Erfahrene nicht. Es bringt jedoch das Erfahrene in einen neuen Lebenszusammenhang und gewinnt somit neu an Bedeutung. Ritschl spricht hier von der neuen, von der "story-verursachten Wirklichkeit" (Schoberth 1992:66). Erinnerungen sind also nicht nur ein historisches Heraufbeschwören, sondern helfen, die Geschichte von damals heute wirksam werden zu lassen. Das Gebet des Hörens, das Schema Jisrael, geschieht nicht um der pädagogischen Bedeutung des Gebetes willen. Das alte Gebet bekommt seine je eigene story mit dem dreieinigen Gott, indem es aktuell neu gebetet wird.

Auch die Bibel ist als "story-verursachte Wirklichkeit" zu entdecken. Die Konzentration auf die wissenschaftlich historische, linguistische und literaturhistorische Arbeit führt jedoch zu einem erheblichen Verlust des Erinnerungsmateriales. Die story droht ihre Kraft zu verlieren. Dies spricht freilich nicht gegen die Arbeit dieser Wissenschaften. Es zeigt aber ein Problem an: Es ist zu hinterfragen, ob nicht gerade hier die Möglichkeiten einer Storybildung und somit der lebendigen Schaffung an Erinnerung durch die formgeschichtlichen Methoden der Boden entzogen wird. In Bezug auf die Geschichte Israels stellt Schoberth fest, dass das Alte Testament auch keine "mythologisch erklärbare Textsammlung" sei, "in der ein ganz bestimmtes Handeln Gottes vorausgesetzt wird, über das auch anders berichtet werden könnte" (:68). Die historisch-kritische Methode rechnet gerade nicht mit dem aktuellen Wirken des dreieinigen Gottes, sondern will das Urdokument, das Extrakt des eigentlich zu Verstehenden und seine Bedeutsamkeit herausfiltern. Diese Methode lässt jedoch die Erinnerungsabsicht der Story Gottes nur als ein wissenschaftlich zerschnittenes Stückwerk zurück. Von der historisch notwendigen, da aus Erfahrung wirksamen Story bleiben nur unerklärbare Fetzen verschiedener Erfahrungsebenen übrig. Will man aber den Erfahrungsbereich vergangener Wirkungserfahrungen mit Gott für heute geltend machen, muss der Glaube an die historische Verlässlichkeit vorliegen.

⁶² Spitzer beurteilt das Gedächtnis in zeitlicher, episodischer, informationstheoretischer und neurobiologischer Hinsicht (2005:116-139). Dabei wird unter Echogedächtnis, Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis unterschieden.

Die Texte sollen in ihren Zusammenhängen verdeutlichen, wie Gott am Leben seines Volkes damals teilnahm und heute neu erfahrbar werden kann. Die Erinnerung daran ist ein mentaler Vorgang, sofern sie nicht grafisch und schriftlich fixiert ist. Sie hat das Leben vor Augen und spricht unmittelbar und direkt in diesen Kontext hinein. Es transportiert eine Grunderfahrung und Grunderkenntnis, ohne in allen Details das Anrecht auf Vollständigkeit und wissenschaftliche Nachprüfbarkeit zu erheben. Dies bedeutet nun für die Musikkatechese bei Kleinkindern ein Mehrfaches.

Es muss darum gehen, dass das Gedächtnis des Kindes trainiert wird. Die Musik bietet sich als Erinnerungsspeicher in bester Weise an. Melodien werden durch Rhythmen und Bewegung zu Botenträger von Inhalten (Texten). Darüber schafft die Musik ein emotionales Gedächtnis. Besondere Anlässe werden mit Gefühlsmomenten und Klängen gekoppelt. Freude, Vertrautheit, Geborgenheit entstehen, indem sich das Kind an Melodien und Lieder erinnert, die es in diesem Zusammenhang einmal erlebt hat. Das emotional und kognitiv angereicherte Gedächtnis bringt sich bis ins hohe Alter in Erinnerung. Daher kann intensiv und verantwortungsvoll dem Kind ein Schatz ins Gedächtnis gerufen werden. Im musikkatechetischen, konzeptionellen Zusammenhang werden folgende Zusammenhänge zur Erinnerungsbildung wirksam:



6.1.4.2. Erinnerung schafft Identität

Geschichte schafft Identität. Die Erinnerung lebt aus der Geschichte. Diese bildet die Wurzeln des Lebens, der Herkunft und somit der eigenen Lebenskultur. Eine Musikkatechese bedenkt also bewusst die identitätsstiftende Geschichte. Ekklesiologisch benennbare Symbole sind dabei für Kleinkinder eine große Hilfe. Sie bilden einen Brückenschlag zwischen gestern und heute. Die Bedeutung von Bräuchen, auch etwa von Kasualien, kann sicher nicht ausführlich theologisch erläutert werden. In der Form einer Story kann es jedoch bildhaft erzählt werden. Nehmen wir das Beispiel der Taufe: Viele Kinder werden in unserem Land als Säuglinge getauft. Tauferinnerungsgottesdienste erst im Alter eines Erwachsenen anzubieten, blendet die Bedürfnisse von Kleinkindern geradezu aus. Sie haben Lust an Wiederholung und Erinnerung. Eine Tauferinnerung dürfte gerade beim Kleinkind die Notwendigkeit von Wiederholungen in sich tragen. Wie könnte so etwas aussehen? Am Taufstein selbst können Geschichten erzählt werden: "So war das damals bei dir!". Mit den Kleinkindern wird Taufbecken und Wasser angeschaut, begriffen und ergriffen. Identität geschieht im neu Erleben: "Hier gehöre ich dazu"! Lieder

und Texte zur Taufe können wiederholt werden oder sogar für eine bevorstehende Taufe neu eingeübt werden. Beteiligung schafft schon im Kleinkindalter Identität.

Die eigene Identität wurzelt also auch in Melodien, Musikstücken und Liedtexten. Hinter ihnen stecken eigene Geschichten. Komponisten und Dichter gestalteten diese Werke im Rahmen ihres eigenen Lebensumfeldes. Nun werden diese Kunstwerke in einen neuen Kontext, nämlich den der Kinder gestellt. Sind wir damit Kleinkinder überfordert? Es ist mit Sicherheit eine Herausforderung an die Methodik. Und auch hier gilt: Es muss narrativ aufbereitet sein, da Abstraktion dem Kleinkind schwer fällt. Auch hier hilft der Musikkatechetik Einsichten aus der Musikpädagogik. Melodien machen ein Kleinkind grundsätzlich neugierig. Das Kind steht zwar in einem musiksoziologischen Kontext, der auch hier von den Medien geprägt ist. Dies widerspricht jedoch nicht der Grundneugierde auf dieses Neue. Meist ist es das subjektive Musikempfinden des Erwachsenen, der alte Melodien und Texte als unzumutbar empfindet⁶³. Hier geht es nur um die Einsicht darüber, dass das Kleinkind kein Urteilsvermögen über neue oder alte Musik hat. Klassische wie populäre Musik empfindet das Kind als neu. Es orientiert sich an Rhythmen, Klängen, Lautstärke, Tempi und der Atmosphäre, in welchen dies alles geschieht. In jeder Musik ist eine Story verborgen.

Spätestens hier stellt sich jedoch die Prioritätenfrage. Aktuelle Musik aus den Charts bildet für Jugendliche eine willkommene Anknüpfung an eigene Lebensthemen. Hier macht es Sinn die Texte moderner Stars anzuschauen. Diesen Bezug haben Kleinkinder jedoch nicht. Er lässt sich auch schwer herstellen. Darüber hinaus hat Popmusik den Anspruch, populär zu sein. Darin liegt für die Musikkatechese an Kleinkindern ein Dilemma. Der rasche Wechsel von Popmusik in kürzester Zeit löscht gleichzeitig ein hohes Maß an Erinnerungsmöglichkeiten aus. Populäre Lieder werden kaum über eine Lebensgeneration hinweg transportiert. Meist werden Popsongs schon nach wenigen Wochen vergessen. Sie bergen daher meist kein Erinnerungspotential in sich. Musikalische Memoarien können dagegen seit der geschichtlich nachvollziehbaren Notation von Musik bis heute klingend in Erinnerung gerufen werden. Ein anderes Schicksal droht der Populärmusik des 19. und 20. Jahrhunderts, da sie oft nicht notiert zugänglich ist und digitale Vervielfältigungen mit dem kommerziellen Erfolg verknüpft werden. Auch Leadsheets nutzen der Nachwelt nur dann, wenn sie wirklich Melodie, Harmoniebezifferung, Tempoangabe und Text beinhaltet. Reine Chordsheets, also ohne Melodie oder gar Textfixierung, helfen nicht. Von hohem Interesse wird Populärmusik dann, wenn sie das Potential eines Lebenswegbegleiters in sich trägt. Musikalische wie theologische Kriterien sind hierfür anzulegen. Verständlichkeit durch Sprache und Text,

⁶³ Siehe Dalferth (:2000).

Ambitus⁶⁴ des Liedes und die Berührung der Lebenswelt des Kindes sind drei wesentliche Kriterien, die bedacht werden sollten.

6.1.4.3. Erinnert werden

Der katechetische Bezug zur Erinnerung liegt darin, dass das Kind an das Wirken Gottes erinnert wird. Es geht um den Bezug zwischen der Lebenswelt des Kindes und den Gottesbezügen aus der Geschichte. Die höchste Dichte göttlicher Offenbarungsgeschichten begegnet dem Menschen in der Bibel. Eine unüberschaubar große Zahl von Lebensgeschichten kommt zu Gehör. Warum also verzweifelt nach Beispielgeschichten suchen und neue Phantasiegeschichten erfinden, wenn dieser Schatz an Erinnerungen vorhanden ist? Eine Musikkatechese für Kleinkinder muss eine Katechese der biblischen Geschichten sein, ohne weitere geschichtliche Bezüge aus näher liegender Vergangenheit fallen zu lassen. Da ein Kleinkind jedoch nicht historisch systematisch denken kann, ist es für das Kind unbedeutend, ob die Geschichte 100 Jahre oder 3000 Jahre zurückliegt. Das Augenmerk liegt auf dem Lebens- und Gottesbezug. Nun muss es darum gehen diese Geschichten für sich erlebbar zu machen und somit in den Erinnerungsspeicher zu legen.

Erinnerung kommt aus dem Speicher des Gedenkens. Moderne Kleinkinderpädagogik stellt jedoch das Memorieren keineswegs in den Vordergrund. Dinge werden stattdessen auf technische Speichermedien aller Facetten memoriert. Frühkindliches Auswendiglernen begleitet den Touch einer Gruppenpädagogik, die formalistisch die gesamte Gruppe in ein System zwingt. Die Individualpädagogik und die Förderung des Einzelnen stehen im Fokus des Interesses. Durchaus übersehen wird jedoch die Lust am gemeinsamen Memorieren. Kinder haben großen Spaß daran, Lernverse aufsagen zu können und Lieder auswendig durch alle Strophen singen zu können. Nachweislich prägen sich im Kleinkindalter Lieder und Verse in eindrücklicher Weise ins Langzeitgedächtnis ein. Gerade weil Kinder Lust an wiederholenden Vorgängen äußern, wäre es unklug, dies nicht zu gebrauchen. Dadurch wird der Erinnerungsspeicher aufgefüllt. Eine Musikkatechese braucht die Priorität des Wiederholens von eingängigen, sinnstiftenden Liedern und Lernversen. Begleitet wird dies von bewusst geschulten Bewegungsabläufen. Dies wird parallel in eine Klang- und Bewegungserinnerung kodiert, deren Bedeutung für therapeutische Belange von höchster Bedeutung sein können⁶⁵.

⁶⁴ Mit Ambitus bezeichnet man die Spannweite des tiefsten und höchsten Tones innerhalb eines Instrumentalstückes oder Liedes.

⁶⁵ Siehe hierzu die Ausführungen Flenders (Bubmann 1993:14-15) sowie Rauhe (Bubmann 1993:128-144).

Bietet man dem Kind keine monokulturelle Musiksozialisation an, sondern eine in der Breite der Stilrichtungen angelegte Musikvielfalt, wird sich das Kind später leicht und interessiert jeglichen Stilrichtungen der Kulturen zuwenden. Musiktoleranz wird so zur Lebenstoleranz, weil eigene kognitive und emotionale, klangliche und motorische Erinnerungen damit verbunden sind. In den ersten Lebensjahren wird so die Tiefenschicht des Bewusstseins geprägt. Freilich bleibt dies nicht unveränderbar. Die Musiksozialisation bildet sich wesentlich erst zwischen dem 13. und 17. Lebensjahr aus⁶⁶. Eine im Kleinkindalter breit angelegte kulturelle, und in Stilen vielfältig angelegte Musikkatechese schafft jedoch den Boden für eine Sozialisation der Toleranz.

6.1.4.4. Erinnerungen haben eine Geschichte

Kleinkinder hören gerne Geschichten. Erinnerungen speisen sich aus Erlebnissen. Der Weg des Lernens geschieht vom Konkreten zum Abstrakten. Zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr geschieht gerade hier ein großer Lernschritt. Durch die Auseinandersetzung mit Geschichten erweitert das Kind seine eigene Lebenswelt. Nicht selten spiegeln sich diese Geschichten in spontanen Rollenspielen wieder. Das "tun als ob", am Anfang noch spielerisch, verinnerlicht sich zunehmend und wird zu eigenen Lebensmotiven codiert. Wie es sich in der Musikkatechese umsetzen ließe, verdeutlicht folgendes Beispiel: Das Gebet als das Reden mit Gott wird anhand einer biblischen Geschichte verdeutlicht, zum Beispiel der Danielgeschichte. In Daniel 6 wird berichtet, wie ein Mann gegen den Willen von Königen und gegen den Spott des Volkes Gott im Gebet treu blieb. Ein nächster Schritt könnte ein Nachspielen dieser Szene sein. Verkleiden und Rollen verteilen machen großen Spass. Die Kinder spielen die Situation des Betens, der Löwengrube und der Gottesbewahrung nach. So wird die Geschichte zu einem Erlebnis. Es wird nacherzählt, nachgespielt und nachempfunden. Ein passendes Lied, etwa das Lied "Gott ist so gut", könnte die Szenen immer wieder unterbrechen. Noch hat das Kind diese Geschichte nicht in sein eigenes Lebenskonzept integriert. Das Lied bleibt ebenso als Erinnerung haften wie die Erzählung und das Spiel. Nun braucht es eine Begebenheit, eine Situation des Lebens, wo sich das Thema Daniels in Erinnerung ruft. Es kann zum Beispiel eine Situation entstehen, dass manches Kind das Abendgebet lächerlich findet und es dem anderen Kind deutlich zur Kenntnis gibt. Da erinnert sich das Kind an die Geschichte Daniels. Treue gegenüber Gott lohnt sich. Es lässt sich nicht davon abbringen und beschließt auch weiterhin seinen Tag mit einem Abendgebet. Das Lied wird dem Kind als Mutmacher zueigen.

⁶⁶ Niketta gibt einen Überblick über die kontrovers geführte wissenschaftliche Debatte bezüglich musikalischer Urteils- und Meinungsbildung (Bruhn 2002:329-339).

6.1.4.5. Erinnerungen brauchen einen geeigneten Träger

Wie Geschichten sich hervorragend als Träger für Erinnerungen eignen, so gilt dies für die Musik in besonderem Maße. Sie eignet sich als Botenstoff und Übersetzer in vielfacher Hinsicht. Die Musik bringt die Story in Tiefenschichten des Menschen. Gerade hier liegt aber der kritische Moment zwischen Katechetik und Musikpädagogik begründet. Die Musik steht in der Gefahr, allein als Methode gesehen zu werden. Dabei besitzt sie in sich einen eigenen künstlerischen, also emotionalen und kognitiven Wert.

Hier betreten wir die Fragestellung der Ästhetik, die später nochmals tiefer bedacht wird. Katechetik darf, ja soll geradezu schön werden. Schönheit ist keine Zierde und kein Schmuck. Sie selbst durchdringt den Inhalt, Story und Botschaft. Dennoch und gerade darin eignet die Musik sich auch als dienstbarer Partner. Mit ihren Möglichkeiten verleiht sie der Katechetik Glanz, hüllt sie in ihre Schönheit mit ein und macht diese selbst dadurch zur Schönheit.

Dies bedeutet nun für die Umsetzung zur Musikkatechese Folgendes: Die Musik ist zwar Träger, nicht jedoch Lastesel. Der Transport katechetischer Inhalte geschieht in einem musischen Zusammenhang. Dazu gehört die Bereitschaft die Themen in ihrer Vielfalt und Schönheit zu entfalten. Das Bewusstsein dafür wird geschärft, indem Wert auf Materialien und Instrumente gelegt wird. Spiegelt das Instrumentarium schon einen Wert wieder, überträgt sich dies auf die ganze Katechese. Kinder sollen Instrumente und Materialien als Formschön erleben und gerne in die Hand nehmen. Die Klänge etwa eines hochwertigen Bassxylophons sind eindrucksvoller ergreifbar als ähnliche billig hergestellte und in der Intonation unsauber gestimmte Instrumente. Auch qualitativ hochwertige Boomwhackers machen auf das Kind durch ihre Farben und das leichte Gewicht einen viel versprechenden Eindruck. Kinder greifen wie selbstverständlich zum wertvolleren Instrument. Das tun sie nicht aus dem Wissen: Das kostet mehr Geld. Sie tun es aus einem intuitiven Klangbewusstsein heraus. Unverifizierbar klingende Instrumente verlieren schnell an Interesse. Dies gilt für Melodieinstrumente in gleichem Maße wie für Rhythmus- und Harmonieinstrumente.

Auch die Form des Raumes und der Sitzmöglichkeit kann bewusst gestaltet werden. Farben spielen bei Anschauungsmaterialien ebenso eine wichtige Rolle wie verschiedene Naturmaterialien. Das Entdecken von Formen und Farben, von Klängen und Gefühlen darf Zeit atmen und gerade in interaktiven Zusammenhängen nicht vorschnell abgebrochen werden.

Im Zusammenhang von Storys lassen sich Farben, Klänge und Formen in bester Weise verknüpfen. Sie werden Träger für Erinnerungen. Als Beispiel kann hier *Peter und der Wolf* oder *Karnevals der Tiere* angeführt werden. Personen und Tiere sind mit einem Instrument für Kinder spannend zu entdecken. Noch nach Jahren können sie Instrumente mit ihren Klängen den Tieren zuordnen.

6.1.5 Lebenswelt als Welt des Sehens

Im Hören wird deutlich: Die Musikkatechese ist sinnlich angelegt. Da die Musikpädagogik weitgehend mit Gehör und Klang verbunden ist, wird dem Sehen in dieser Arbeit ein nachgeordneter Rang eingeräumt. Auch theologisch scheint das Auge dem Hören nachgeordnet zu sein⁶⁷.

Welche Bedeutung kommt jedoch dem Sehen im Rahmen einer aktiven Wahrnehmung in der Musikkatechese zu? Im Sehen geschieht Wesentliches. Obwohl man konstatieren kann, dass eine Musikkatechese im Bereich der Theologie, also des Wortes, und nicht zuerst einer Theophanie, also des Gott Schauens, stattfindet – bekommt auch das Schauen seinen tiefen Sinn. Heimbrock fragt zu Recht an ob der Glaube zwar ein Geschehen wider den Augenschein verkünde, jedoch diesen tatsächlich ohne den Augensinn tun könne (Failing & Heimbrock 1998:127). Alleine die Bedeutung der Symbolfindung und mit ihr die daraus entstandene Bild- und Symboldidaktik zeigen an, dass sich Pädagogik und Theologie diesbezüglich um ein neues Bewusstsein bemühen. Im Symbolgeschehen spielt die Visualisierung eine herausragende Rolle. Selbst die Sprache als akustisch angelegtes Symbol verknüpft das Gehörte mit dem Sprechenden. Es bleibt nicht nur ein phonetisches, sondern ein visuelles Erinnerungsmoment zurück. Die Prägnanz der Medienwelt für den Menschen, auch für den glaubenden Menschen, ist kaum zu unterschätzen. Gottesdienste, christliche Talkshows, Liveübertragungen oder Kurzberichte sind im digitalen Fernsehen eine Selbstverständlichkeit geworden.

Analog zum Hören können wir nun die Fragerichtungen einteilen. Beim Schauen geht es um das Schauen auf und in sich selbst, also dem innen gewandten Sehen. Darüber hinaus geht es um das Schauen auf den Anderen, inklusive des Vorgangs eines dritten Auges⁶⁸. Kurz umschreiben könnte man dies mit Saint-Exupéys kleinem Prinzen, der sagen konnte, dass man nur mit dem Herzen gut sehen könne (1976:52). Es gibt ein

⁶⁷ Siehe hierzu eine wichtige, knappe historisch theologische Auseinandersetzung bei Failing (Failing & Heimbrock 1998:123-127).

⁶⁸ Dieser Begriff wurde durch Halbfas eingeführt (1982:197f).

intuitives Sehen, ein Sehen, das man eigentlich nicht sieht. Darüber hinaus ermöglicht das Auge einen Kontakt auf Abstand. Wer tasten und gut hören möchte, muss in der Regel dicht ans Geschehen heran geführt werden. Augen nehmen ohne Berührung und Tuchfühlung wahr. Sie sind kleine Späher, die sich dem Gebotenen auch verschließen können. Dennoch sind unsere Augen mehr als Empfänger. Sie geben etwas von sich. Sie spiegeln etwas wieder. Blicke können töten. Sie können mitunter "distanzierend, kontrollierend, beschämend, abwertend, ja zuweilen mit höchsten Gefahren verbunden" sein (Failing & Heimbrock 1998:129). Sie können jedoch auch motivieren, auffordern, beruhigen und Glück spenden. Dieser "visuelle Ausdruck von elementaren Gefühlsqualitäten" (:131) ist schon von Klein an nachweisbar. Menschen hören was sie sehen, nicht umgekehrt. Auch beim visuellen Vorgang ist auf den Vorgang der Aufmerksamkeit hinzuweisen. Aktives Sehen als Wahrnehmung geschieht dann, wenn das Gegenüber nicht nur einen Blick zugeworfen bekommt, sondern im Sehen ganzheitlich fokussiert wird. Wenn die Bereitschaft entsteht sich in den Anderen hineinzusehen und sein Wesen zu schauen, dann entsteht echte Wahrnehmung. Diese ist bereit dafür, in die fremde Lebenswelt des Anderen hineinzutauchen. Die Sicht des Anderen entscheidet nicht unerheblich über die Entwicklung des Selbstbildes. Die hohe Bedeutung beim Säugling wurde in der so genannten *Spiegelkommunikation* (:132-133) festgehalten. Sie legt das seelische Fundament für die Fähigkeit empathischer Beziehungsaufnahme. Darin findet der erste "Blickwechsel" von Kind und Mutter statt. Ein Austausch vom *das bin ich* und *so siehst du mich* im Sinne von *so findest du mich* kann sich festigen. Das Kind findet seine erste Identität und seinen ersten Selbstwert. Der Mensch will sowohl angeschaut als auch angesprochen werden. Beides ist die Kleinkindentwicklung elementar. Diesem Zusammenhang hat sich die Musikkatechese zu stellen.

Was bedeutet dies nun für eine Musikkatechese? Es geht zuerst um den Musikkatechet und seine Sicht über das Kind. Wie sieht der Musikkatechet das Kind? Mit welchen Erwartungen wird es angeschaut? Mit welchen Forderungen ist der Blick verbunden? Ein offener und freundlicher Blick schafft Vertrauen. Schnell wird deutlich, dass dieser Blick davon abhängig ist, wie man selbst angeschaut wird, und in welchem Licht man sich als Katechet selbst sieht. Die Selbstwahrnehmung des Musikkatecheten ist von entscheidender Wichtigkeit. Sie ist tief mit der eigenen frühkindlichen Entwicklung, der familiären Sozialisation, der eigenen Bildung und der eigenen Spiritualität verbunden. Dies wirkt sich wiederum auf die Perspektive des Musikkatecheten auf das Kind hin aus.

Jedoch auch die Gottesschau, das Gottesbild des Musikkatecheten ist von Interesse. Welches Bild hat der Musikkatechet vom dreieinigen Gott? Welche Schau

Gottes über das eigene Leben wird empfunden? Diese Fragen sind unausweichlich wichtig, denn sie werden das Ansehen des Kindes beeinflussen. Nehmen wir ein Beispiel: Würde man selbst durch eine "Gott sieht Alles" – Ethik geprägt, lässt sich die Grundhaltung gegenüber Kleinkindern schnell errahnen. Dem entgegen steht der Aaronitische Segen. Das Gesicht Gottes und somit seine Sicht über den Menschen werden verknüpft mit dem Leuchten, der Gnade, der behütenden Draufsicht und des Friedens.

Als Zweites gilt es, die Augen vor den musikkatechetischen Herausforderungen nicht zu verschließen. Ein Kind kann sagen: "Wenn ich die Augen verschließe, dann siehst du mich nicht". Dies kann der Musikkatechet für sich nicht geltend machen. Er hat für das Kind Verantwortung zu übernehmen und ist befähigt, genauer und tiefer die Dinge zu schauen. Deswegen ist für die Zeit des Kleinkindalters eine Schau, eine Art Vision zu erstellen. Es ist mehr als ein Lehrplan. Eine Schau sieht die sachlichen Notwendigkeiten für das zu Lernende. Gleichzeitig wird das Kind in seiner Entwicklung gesehen und erlebt. Die Entwicklungsfelder des Kindes ist kein planbarer, statischer Vorgang. Dies gilt für den musischen wie für den katechetischen Bereich. Es gilt immer wieder hinzusehen und neu nachzudenken, was nun der nächste richtige Schritt wäre. Schließlich bleibt es nicht bei der eigenen Sicht über das Kind. Es geht darum, dass die Schau des dreieinigen Gottes nicht nur über dem eigenen Leben Raum gewinnt, sondern auch für das Kind gültig wird. Eine Segnende Begegnung mit dem Kind spricht dem Kind die leuchtende, behütende, gnädige, draufschauende und friedliche Sicht Gottes zu.

Schließlich müssen wir noch das Kind in den Blick nehmen und fragen, was dies selbst sehen soll? Was führen wir vor Augen? Im Rahmen der Ästhetik gilt Ähnliches wie beim Hören. Der Raum bildet eine eigene Botschaft ab. Wie ist er anzusehen? Ermöglicht er eine gelingende Musikkatechese? Gibt es große Ablenkungsmomente wie z.B. ein großer Spiegel, der abzuhängen wäre? Es ist auf formschöne Instrumente und Materialien zu achten, die kreative Bewegungsabläufe und verschiedene Proportionen erleben lassen: Hoch & tief, krumm & gerade, flach & ansteigend. Auch das Farbenspektrum muss bedacht sein. Sind alle Spektralfarben vorhanden? Diese Frage stellt sich bei Gemälden ebenso wie bei Tanz- und Bewegungstüchern. Auf Vorhänge, Bodenbelag und Wandfarbe ist in der Regel kaum Einfluss zu nehmen. Wenn doch, dann lohnt hier eine durchdachte farbpsychologische Komposition.

6.1.6 Von der Schönheit

Schönheit ist ein Grundbedürfnis des Menschen. So sehr jeder Mensch eine subjektive Vorstellung von Schönheit verinnerlicht hat und sie auch selbst entwickelt, so sehr wurden an der Frage nach dem Schönen philosophische, pädagogische, psychologische und auch theologische Weltdeutungen entworfen. Es sei an dieser Stelle auf Schneiders Zusammenstellung der Geschichte verwiesen, welche die Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne erfasst (Schneider:2002). Stellen wir die Ästhetik in den Horizont Praktischer Theologie, muss gefragt werden, was "hierzulande praktiziert wird, schön ist, schön sein will, oder nur schön tut, also nicht schön, ganz und gar nicht schön ist" (Bohren 1975:18). Es gilt also, die Möglichkeiten der Systeme einerseits in Bezug zu setzen, andererseits jedoch die sich stetig wandelnde Wirklichkeit des kindlichen Umfelds ernst zu nehmen. Sowohl die Musikpädagogik, als auch die Theologie kann in ihrem praktischen Vollzug kein Interesse daran haben ein System zu manifestieren, wenn man nach dem Schönen fragt. In der Musikkatechese selbst bleibt also die Frage, wie das Schöne Wirklichkeit werden kann.

6.1.6.1 Das Schöne und die Musikpädagogik

Die Frage nach dem Schönen wirft sich vordergründig in der Musikwissenschaft stärker auf als in der Theologie. Das mag auf den ersten Blick nachvollziehbar sein, da man in deren Zusammenhang zuerst an die musische Kunst zu denken pflegt. Doch auch im musischen Verständnis gibt es einen Wandel. Musik wurde bisher durch ihren Ausdruck und deren Wahrnehmung definiert. Nach de la Motte-Haber verbinden sich ästhetische Betrachtungen mit den Fragen, welchen "Entstehungsbedingungen und Schaffensprozessen sie sich verdankt, was für Funktionen sie zu erfüllen hat, wie sie wirkt; sie sind Problemen der Wertbestimmung, der Wahrnehmung oder Erfahrung des Rezipienten sowie deren Voraussetzungen gewidmet" (2005a:17). Nach ihrer Definition geht die Musikästhetik einen geheimnisvollen, spannungsgeladenen Weg zwischen subjektivem Klangerlebnis und philosophischem Weltbild, zwischen geschichtlichen Bezügen und systematisch normativen Theorien, wie es philosophisch Alexander Gottlieb Baumgarten in seiner *Aesthetica* (1750/1758) anzuordnen versucht hat. Somit unterliegt die Fragestellung nach der Ästhetik auch in der Musikpädagogik und der Musikwissenschaft im Allgemeinen nicht mehr den formalen und normativ nachvollziehbaren Kriterien von Satzbau, Komposition und Darbietungsweisen.

Ehrenforth geht für die Musikpädagogik einen Schritt weiter. Die Kunsterfahrung sei kein linear vermittelbarer, fortschreitender Lernprozess, sondern immer nur vom Modell eines Zirkels von Engagement und Degagement⁶⁹, von "Inter-Esse" und "Distantia", von "In-Zentrik" und "Ex-Zentrik" ableitbar (Ehrenforth 2001:10). Nicht das Werk und seine Ausführenden seien demnach die Musik, sondern der Zusammenhang von Werk und Wirkung. Geschieht dies in aktiver, gestalterischer Wahrnehmung, kann von einer ganzheitlichen Ästhetik ausgegangen werden. Diese Sicht revolutioniert die Musikpädagogik bis heute. Musik wird nicht eindimensional gelehrt. Der Lernprozess findet im gegenseitigen Hören und Aneignen statt. Sie findet im Spannungsfeld vom Eigenen und Fremden statt. Sie nimmt die Lebenswelten ernst. Die Musik kommt dann zu ihrer Entfaltung, wenn sie beim Gegenüber einwohnt. Nur dann wird sie empfunden. Schönheit lebt jedoch ganz von der Empfindung. Daher ist der Prozess der Einwohnung nicht zu unterschätzen. Kommt dieser Prozess in Gang, kann von wahrgenommener Ästhetik gesprochen werden. Vordergründig wichtig ist also nicht das Expertenwissen, sondern das Vertrauen zueinander. Nun besteht in dieser Haltung freilich die Gefahr einer Verflachung. Die Musikpädagogik hat nicht zuerst eine diakonische Bestimmung. So viel Barmherzigkeit und Aufmerksamkeit dem Gegenüber gebracht werden muss, so sehr trägt die Musikpädagogik auch den Anspruch ansprechender Kunst in sich. Biedert sie sich an, indem sie nur begleitend wirkt, wird sie nicht mehr gehört. Sie verliert ihren Anspruch und wirkt nicht mehr ansprechend. Sie darf, ja sie muss zielorientiert und herausfordernd sein. Sie muss das Schöne visionär als das zu Erreichende vor Augen malen. Das Verringern von rezitierenden Fähigkeiten und intellektuell auf Höchstleistung stattfindenden Musikleistungen kann nicht mit einer Art Alibiantwort begründet werden, das Gegenüber sei sonst völlig überfordert. Vielmehr hat hier die Musikpädagogik ihre Präsenz zu zeigen, sich geradezu nach vorn zu drängen und Führungsaufgaben zu übernehmen. Katechetik und somit Theologie können etwas Schönes sein, wenn sie durch die Musikpädagogik schön gemacht werden!

Schon in der Musikkatechese bei Kleinkindern darf das Moment der Kunst bedacht werden. Eindruck und Ausdruck können sich verschönern, indem man daran wirkt, arbeitet und sich Mühe gibt. Das Kind selbst erlebt es als erhebend, wenn Klänge und Rhythmen entstehen, wieder erkennbar werden, dynamische nachvollziehbare Entwicklungen entstehen und sich durch Wiederholbarkeit Erfolgserlebnisse einstellen. Auch kleine musikkatechetische Aufführungen, seien es Singspiele, Klanggeschichten oder Tänze, steigern durch die Wertschätzung der Eltern das Bewusstsein von Kunst und Darbietung

⁶⁹ Darunter verstehen wir eine Art Befreiung oder Zwanglosigkeit.

beim Kind. Daher lohnt es sich in regelmäßigen Abständen, solch Darbietungen in Schule und Kirchengemeinde einzubauen.

6.1.6.2 Das Schöne und die Theologie

Auch die Theologie fragt nach der Ästhetik, also nach der Lehre der Schönheit⁷⁰. Bohren betitelt seinen Entwurf zur Praktischen Theologie geradezu provozierend mit der Überschrift: "Dass Gott schön werde" (Bohren:1975). Dabei entwirft er insgesamt eine Praktische Theologie der Ästhetik. Dies will er nicht als Systematik begriffen wissen (:91). Er unterlegt seinem Entwurf eine systematische Grundlage. Diese legt er im Zugang zur Dreieinigkeit Gottes. "Gott ist schön, indem er dreieinig ist" (:91), so Bohren. Von der Dreieinigkeit ausgehend kann eine Theologie der Ästhetik jedoch nicht weit genug geöffnet werden. Sie erschöpfe sich eben nicht im kirchlichen Wirkungsrahmen. Vielmehr entfaltet sich Gott in der Schöpfung, in Kultur und Kunst, in der Geschichte und in der Gemeinde als Schönheit (:94-124). Die Ausführungen Bohrens hierzu sind so wesentlich für das Selbstverständnis einer theologischen Ästhetik, dass alle vier Bereiche kurz nachgezeichnet werden müssen.

6.1.6.3 Gott wird schön in der Schöpfung

Gott wird schön in der Natur. Bohren wehrt sich jedoch gegen eine Art "bürgerlicher Naturschwärmerei" (:95). Die Schöpfung sei sinngemäß schön. Und Schönheit sei ihre Bestimmung (:95). Indem Gott seine Schöpfung als gut⁷¹ ansah, spricht er ihr diese Schönheit zu. Schönheit ist da, wo Gott sagt: Es ist gut! Das bedeutet, dass alles Wirken und sein auf Erden ein Echo Gottes erwartet. Umgekehrt kann der Mensch Gottes Wirken ebenso beurteilen. Das Gotteslob ist daher im tiefsten Innern ein ästhetischer Vorgang.

Die Schöpfung selbst dient Jesus vielfältig als Vergleich für das Reich Gottes. In der Natur lehrt Jesus den Menschen ein dem Reich Gottes gemäßes Verhalten einzuüben. "Er verhält sich damit ästhetisch zur Schöpfung" (:99).

⁷⁰ Diese war bisher traditionell seit Schleiermacher in der Ethik verankert. Siehe dazu den Exkurs Bohrens (:91-93).

⁷¹ Siehe hierzu auch die Ausführungen zu den sprachlichen Wurzeln (:94). Demnach bedeutet "gut" auch "angenehm", "brauchbar", "zweckmäßig", "freundlich" und eben auch "schön".

6.1.6.4 Gott wird schön in der Kultur⁷² und Kunst

Die Kunst nun bildet diese Art von "Reflex" (Bohren 1975:96) ab. Sie "applaudiert und respondiert auf ihre Weise dem *Und siehe es war sehr gut*" (:96). Hier wirkt der Geist Gottes im Wirken und Schaffen des Menschen. Kunst hat ihr Recht darin, dass sie den Schöpfer rechtfertigt. Das tut sie in bewusster aktiver Wahrnehmung, dann lobend, fragend und auch klagend. Oder aber sie tut es im Protest, in der Ablehnung und im Widerstreit zu Gott. Auch darin, in der hässlichen, widerwärtigen Seite gibt die Kunst Gott recht, dass dieser schön sei. Denn sie selbst ist ein Reflex auf sein Wesen hin. Daher hat auch eine Art pervertierte Kunst etwas Reizvolles und Schönes an sich. Der ausübende Künstler ist dadurch ausgezeichnet, "dass er in seinem Werk einen Nachklang bildet zum Psalmodieren des Schöpfers". Der Applaus der Menschen über den Künstler und den Künsten gibt aus dieser Sicht Gott Recht. Wer dem Künstler applaudiert, applaudiert dem Schöpfer, dem Schönen. Kunst ist daher im Rückschluss "nicht Charisma. Sie ist geboten" (:102). So ist die Kunst nicht eine bessere Kunst, wenn sie christlich ist. Christen, und in der strukturell gedachten Kirche sichtbar vorhandenen Gemeinde, sind auf die Schau der Kunst aller Welt angewiesen. Auch wenn sie anscheinend bieder ist. Reduziert sich die Kirche auf ihre eigenen Künste, sperrt sie die Schönheit Gottes in weiten Teilen aus. Vielmehr wird die Frage sein, welche Künste man in ihrem Ausdruck ganz übernehmen kann, sie aber in der Wahrnehmung Gottes zur Bewusstmachung dessen gebraucht, der selbst den Anspruch hat dieser Schöne zu sein. "Eine theologische Ästhetik wehrt einer bourgeoisen Kunstbegeisterung und Kulturseligkeit gleicherweise wie einer Kunst- und Kulturfeindschaft christlicher Banausen" (:105). Aus diesen Ausführungen heraus erübrigt sich jede Art von stilistischer Bevorzugung im Sinne eines anscheinend geistlichen Urteils. "Kultur und Kunst sind weder zu verteufeln noch anzuhimmeln, wohl aber mit kritischem Verstand zu prüfen und in theologisch verantworteten Gebrauch zu nehmen" (:105).

Entsprechende Kriterien müssen freilich erarbeitet werden, um Bohrens Position praktisch werden zu lassen. Sie ergeben sich für die Musikkatechese aus der Zusammenschau aller dargestellten theologischen Kriterien: Der Theologie einer gestaltaktiven Wahrnehmung, der Theologie einer Elementarisierung und der Theologie einer Kommunikation.

⁷² Zur Begrifflichkeit der Kultur siehe auch Heimbrock (Heimbrock 2004:145-175).

6.1.6.5 Gott wird schön in der Geschichte

Hier muss in Bohrens Sicht der "theonomen Reziprozität" (Bohren 1975:67-77) eingeführt und auf das geschichtliche Wirken Gottes geschaut werden (:97). Mit dieser Begrifflichkeit beschreibt Bohren die Art und Weise, wie Gott in diese Welt hineinwirkt. Gott wird praktisch und wahrnehmbar, indem er als Dreieiniger durch seinen Geist einwohnt. Nun stellt sich die Frage, wie das praktisch wird. Naheliegend sind zwei Sichtweisen. Entweder der Mensch macht sich diesen Gott zu Eigen, macht sich Gott zu seinem Gott. Das wäre nach biblischer Überzeugung Götzendienst. Oder aber der Mensch lässt sich von Gott ganz überwinden und empfindet sein Tun und Sein ausschließlich als Reflex der Gegenwart Gottes. "Der Mensch hat dann sozusagen nichts mehr zu tun, weil Gott alles für den Menschen macht" (:68). Wie kommt das Praktischwerden nun ins Gleichgewicht? Indem Gott im Geist "zum Genossen des Menschen" wird, und der "Mensch wird zum Genossen Gottes" (:69). In dieser Genossenschaft bleibt Gott Gott und der Mensch Mensch. Beide sind als Partner unterwegs. Ohne das Mitwirken des Menschen kommt nichts zur Veränderung. Gott aber "tut sein Werk, indem vom Geist ein Impuls ausgeht, der den Menschen auf den Weg schickt, und unterwegs gibt ein Wort das andere" (:69). Dies nennt Bohren eine theonome Reziprozität. Dabei ist theonom der Gegensatz von autonom. Der Mensch geht nicht auf eigenen Entschluss, sondern auf den Impuls des Geistes hin⁷³. Gehen wird er jedoch müssen. Der Geist wirkt das Gehen⁷⁴. Es geht also darum, dass Mensch und Geist im Miteinander wirken. Bleibt da Gott noch Gott? Lässt er sich auf ein Miteinander ein? Aus der Schöpfungssicht mit Sicherheit. Er hat den Menschen als Gegenüber erschaffen, als ansprechbares, wahrnehmbares und wahrnehmendes Wesen, ihm Aufmerksamkeit geschenkt und kann von ihm Aufmerksamkeit erbitten und fordern.

Schließlich bedenkt Bohren noch die Seite des Prophetischen. "Die Geschichte braucht wie die Natur einen *Zugang*" (:113), so Bohren. Dieser Zugang wird durch den prophetischen Sinn durchschaut. Hier bräuchte es eine kritische Reflektion über das Verständnis von Prophetie bei Bohren. Die Richtung jedoch zeigt eine Notwendigkeit an. Um es im oben ausgeführten Story-Verständnis auszudrücken: Die Geschichten Gottes vergangener Tage sind ein Reichtum, die verschüttet bleiben, solange sie nicht in rechter Weise wieder in den Sinn und die Sinne kommen. Wie aber kann das geschehen? Es braucht nach Bohren den prophetischen Sinn, "der uns sagt, was diese Geschichte für uns heute und morgen bedeutet, und der uns also diese Geschichte predigt" (:113). Was

⁷³ Siehe hierbei auch die exegetischen Ausführungen Bohrens zum Blindgeborenen (:68-69).

⁷⁴ Ähnlich mag es bei der Auferstehung des Lazarus gelten. Jesus spricht, heraustreten muss jedoch der Tote.

die Pädagogik in der Elementarisierung uns zuruft⁷⁵, greift Bohren hier theologisch auf. Die elementaren Erfahrungen des Menschen können in Perspektive und im Dialog mit dem Dreieinigen ja nur durch ihn als Dialogpartner beschrieben werden. Deshalb wird Gott sukzessiv schön in der Geschichte, indem er präsent das Vergangene für die Zukunft neu ins Gespräch bringt und existentiell hier und jetzt bedeutend macht.

In der Musikkatechese beschäftigt uns die Fragestellung Bohrens auf elementare Weise. Wie begegnet das Kind dem Schönen? Und wie wird Gott im Gestalten beim Kind praktisch? Das Kleinkind ist nicht als Mensch im unvollkommenen Status anzusehen, das eben erst noch zu lernen hat. Der Dreieinige Gott wird im Kleinkind schön. Gestaltung zum Schönen hin, also Kunst, geschieht gerade da, wo Gott sich beim Kind *einmischen* darf. Und dies geschieht nicht in *kindischer*, sondern in *kindlicher* Weise. Es muss beim Musikkatecheten um die Wahrnehmung einer theonomen Reziprozität am Kind gehen. Sie ist in der Musikkatechetik ein wesentliches Qualitätskriterium für die Durchführung einer Musikkatechese. Die Aufgabe des Musikkatecheten ist es daher die Aufmerksamkeit des Kindes und seiner selbst immer wieder auf die Gegenwart Gottes zu lenken, der in Geschichten von damals sich als der heute Lebendige erweist. Daher müssen vorrangig biblische Geschichten zur Planung einer Musikkatechese gehören. Die Einladung Gottes, sich einmischen zu dürfen, kann in einem Lied oder Gebet zum Ausdruck kommen.

6.1.6.6 Gott wird schön in der Gemeinde

Wie wird nun Gott als der Schöne in der Gemeinde praktisch? Im Neuen Testament wird der Gottesknecht am hässlichen Kreuz dargestellt. Die Schönheit Jesu wird auf dem Berg der Verklärung vorab für kurze Zeit deutlich. Bohren liest darin die Gemeinde als eine hässliche Gesellschaft, "ein Gemisch von Hässlichkeiten und Schönheiten, in denen Gott anfängt schön zu werden" (Bohren 1975:120). Hier geht es nicht um ein Schlechtmachen der Gemeinde. Das Schöne als das Vollkommene ist die Zukunft des Hässlichen. Hinter solchen Aussagen steht eine Ekklesiologie der Schwachheit. Sie nimmt ernst, was Christen im Tiefsten spüren: Vergänglichkeit, die sich in Schwachheiten, Unerklärbarkeit, Verachtung, Krankheiten und dem Tod deutlich macht⁷⁶. Diese Theologie der Schwachheit zeigt keineswegs masochistische Züge. Vielmehr geht es um das Miteinander mit dem Sohn. Hier wird die Trinität aus dem Standpunkt der Christologie betrachtet⁷⁷. Im Christusgeschehen, in seiner Ebenbildlichkeit geht der Mensch auf die Zukunft zu. Luther

⁷⁵ Siehe unter 6.2

⁷⁶ Siehe Ausführungen zum paulinischen Verständnis der Schwachheit bei Gäckle (Gäckle 2004:448-513).

⁷⁷ Siehe hierzu auch die Fragestellung, welche Bedeutung das Kruzifix als kulturelles Symbol hat (Heimbrock 2004: 165-167).

konnte sagen, dass das neue Lied das Lied des Kreuzes sei⁷⁸. Wie er, so wird auch der Mensch verherrlicht werden: Von der Hässlichkeit zum Schönen. Deutlich verankert ist dies am Paulinischen Verständnis in Römer 8,29-30. Erstaunlicherweise kann hier von einer Gemeindepoesie ausgegangen werden. Es ist etwas zu behalten. Diese Sicht der Ästhetik Gottes hat katechetischen Wert und soll daher als gedichtete Fassung ins Bewusstsein gesungen werden. Indem der Mensch jenseits seiner selbst definiert wird, gleitet die Theologie des Schwachen nicht ins Banale ab. Bohren sieht in der Gleichgestaltigkeit mit dem Sohn und der Herrlichkeit Gottes gar einen parallelismus membrorum. In der Gegenwart wird schon die Herrlichkeit sichtbar, ohne dass sie schon da wäre. Eine Gemeindeästhetik, die als Quellort das Hässliche annimmt, sehnt und freut sich an dem Hereinbrechen der zukünftigen Herrlichkeit in die Gemeinde heute. Diese Sicht würde eine Kirchenkritik abdämpfen, die in der Ästhetik immer ein Wunschbild der Schönheit vor Augen hat, welches es gilt zu erreichen. Für die Musikkatechese sind daher Kriterien zu überlegen, die die Qualität künstlerischen Ausdrucks kategorisieren. Sie orientieren sich an der theologisch begründeten Ästhetik der Katechese und nicht am rational humanistisch geprägten Menschenbild.

6.1.6.7 Das Schöne und die Musikkatechese

Wird Praktische Theologie und somit das Praktisch Werden Gottes in dieser Welt als Handlungswissenschaft beschrieben, stehen die Taten oder gar die Aktionen im Vordergrund. Bohren sieht daher die Wichtigkeit der Kirche darin was sie tut, nicht was einmal aus der Gemeinde werden wird (Bohren 1975:124).

Die Kirche muss mit der himmlischen Herrlichkeit rechnen und vom Hässlichen ausgehen. Beides gehört zur Praxis des Glaubens, wenn wir nach der Ästhetik fragen. In der Musikkatechese wird diese Einsicht herunter gebrochen. Es geht beim Kind zuerst darum, etwas zu tun und zu erleben. Dabei ist das Kind selbst Ziel des Schönen. Gott möchte sich als der Dreieinige dem Kind offenbaren. Schöpfung, Geschichte, Kultur und Gemeinde begegnen dem Kind im Dreieinigen. Allen Ebenen folgend findet die Musikpädagogik ihren Raum. Sie selbst ist Teil der Schöpfung, der Geschichte, der Kultur und der Gemeinde.

Die Musikpädagogik will nach Ehrenforth die Ästhetik so verstanden wissen, dass diese vom Zusammenhang des Werkes und der Wirkung her zu sehen ist. Die Praktische Theologie nach Bohren betont die theonome Reziprozität. Beide Sichtweisen können sich entsprechen und ergänzen. Im Bewusstsein darüber, dass das Kind einen geschichtlichen

⁷⁸ "canticum novum est canticum crucis", so bei Bubmann zitiert (Bubmann 1993:27).

Weg geht, begegnet es Schönerem und kann selbst Schönes entfalten. Das Kind selbst kann sich als schön begreifen, wenn ihm Schönes gelingt oder ihm Schönes auffällt. Es entwickelt eine Sensibilität für Richtiges und Falsches, für Helles und Dunkles, für Feines und Grobes, für Hohes und Tiefes. Es selbst wird Teil davon. Diese Parameter sind sowohl in der Musik zuhause als auch in der Theologie. Durch das Verstehen und Erleben der musischen Parameter Schönheit und Hässlichkeit findet das Kind, welches sich im Zentrum dieses Geschehens erlebt, die Möglichkeit dies als Teil des eigenen Lebens zu erfahren. Theologische Grundwahrheiten können so reflektiert und zum Ausdruck gebracht werden, ohne dass das Kind kognitive Leistungen abverlangt werden, welche es selbst nicht leisten kann. Als Beispiel: Streit und Versöhnung lässt sich hervorragend anhand von Harmonieprogressionen in tänzerische Bewegung umsetzen. Das Kind erlebt den harten Klang und den hässlichen Rhythmus, der den Streit symbolisiert. Dem gegenüber erfährt es die weiche Harmonie und den friedvollen, fröhlichen Rhythmus, der die Versöhnung symbolisieren könnte. Diese Tanzmuster können nun zu einer Musikgeschichte erweitert werden. Die Lehrkraft erzählt eine Geschichte. Bei einem Impuls begeben sich die Kinder in die Bewegung oder den Tanz. Sie begreifen schnell, in welchem Zusammenhang welcher Tanz ausgedrückt werden sollte, da sie es so empfinden. Nun können diese Geschichten variiert werden. Alltagsgeschichten können ebenso musisch erlebt werden, wie dies auch bei biblischen Geschichten möglich wird. Theologische Grundeinsichten von Schuld und Versöhnung können so das gleiche Bewegungs- und Musikgefühl bekommen wie eigene, aktuelle Beispielgeschichten. Die Geschichte, die auch das Werk sein könnte, wirkt am Kind in erhöhtem Maße durch die Musik- und Tanzbezüge. Das Kind wird fähig, das Erlebte in sein Leben zu transformieren.

Das Geschöpf Gottes entfaltet so eine Schönheit, die dem Schöpfer selbst alle Ehre gibt. Ist das Geschaffene, insbesondere die Musik, wie Augustinus festgehalten hat, als Abglanz der Herrlichkeit Gottes zu sehen, lohnt sich die Entwicklung hin zum Schönen. Das Kind wird eingeladen, Gott den Schönen in sein Leben hineinzuwirken.

6.2 Es braucht eine Theologie der Elementarisierung

Ein allgemein nachvollziehbarer, wenngleich unter differenzierter Fragestellung erörterter theologischer Diskurs findet sich unter anderen bei Schweitzer (Schweitzer:2003), in der Dissertation Schnitzlers (Schnitzler:2007) und der Grundlagenerarbeitung Nipkows (Nipkow:1990). Die Entstehung der Elementarisierungswissenschaft kann im Fahrwasser der Phänomenologie verstanden werden. So sieht Husserl in der Phänomenologie drei Hauptaspekte: Neben "der Sache selbst" geht es um die Intentionalität und die Reduktion, also die systematische Reinigung der Phänomene von Zufallsgegebenheiten. Es gehe um das Eigentliche⁷⁹. Im Folgenden wird das theologische Grundverständnis einer Elementarisierung dargestellt und anschließend auf die Bereiche einer möglichen Musikkatechese angewandt.

6.2.1 Praktisch theologische Zugänge einer Elementarisierung

Nun gilt es, neben der Begegnung mit der aktuellen Situation am Beispiel des Orientierungsplanes Baden-Württembergs nochmals die Elementarisierung theologisch aufzuarbeiten. Dabei nähern wir uns zuerst sprachlich an, bevor wir nach dem systematischen Selbstverständnis fragen.

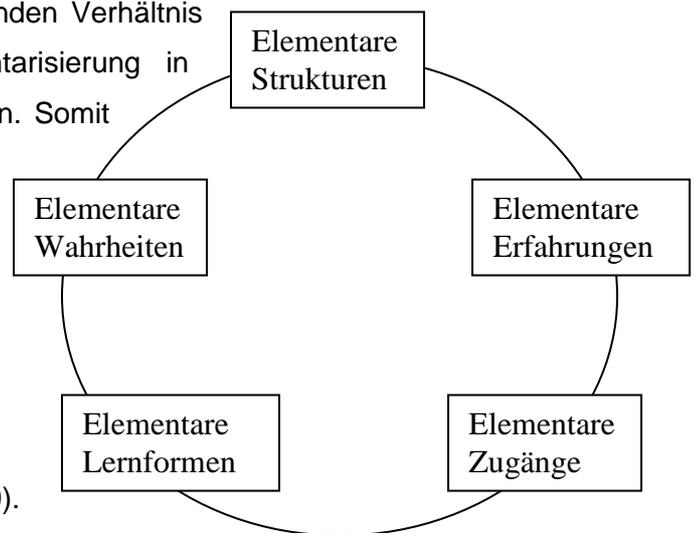
6.2.2 Sprachliche Annäherungen

Umgangssprachlich weist das Adjektiv "*elementarisieren*" in drei Richtungen. Es wird im Sinne von *grundlegend*, *unverzichtbar* ebenso verwandt wie im Zusammenhang von *anfängerhaft*, *geläufig* und schließlich im Sinne von *naturhaft*, *urwüchsig*, *ungebändigt*, *ungestüm*. Ethymologische Zugänge finden wir über die Bedeutung der *Elemente*. Die vier Elemente Feuer, Wasser, Luft und Erde sind die "Voraussetzung für das kreative Werden, hinter dem der Wille der alles lenkenden Gottheit zu suchen ist" (Schnitzler 2007:21). Nipkow verweist auf die Ableitung aus dem Lateinischen (:204). Hier finden wir das Wort *elementum*, welches am ehesten mit *Grundstoff* zu übersetzen wäre. Als Plural, *elementi*, kann es auch metaphorisch bedeuten: Anfangsgründe, Anfänge, Lehre. Beide Richtungen greifen das Anliegen der Musikkatechese auf. Der *Grundstoff* weist stärker auf den fachwissenschaftlichen Zugang der Elementarisierung hin. Die Anfänge und ihre Gründe weisen stärker auf entwicklungspsychologische Zugänge und die vorhandenen Kontexte des Lebens hin.

⁷⁹ Eine knappe Darstellung findet sich bei Heimbrock (Heimbrock 1998:19).

6.2.3 Selbstverständnis einer Elementarisierung für eine Musikkatechese

Elementarisierung in der Theologie hat zum Ziel, dem Kind im Rückgang auf den Ursprung der Dinge das Leben und somit den Glauben neu lebendig werden zu lassen. Dies geschieht durch das Angebot elementarisierter Zugänge zu den Anfängen und durch eigene Erfahrungen. In einem zirkular bestehenden Verhältnis zueinander kann das Anliegen der Elementarisierung in verschiedene Dimensionen aufgegliedert werden. Somit soll deutlich werden, dass es kein hierarchisches Verständnis in der Anwendung der Elementarisierung geben kann. Schweitzer folgend können sich mindestens fünf Dimensionen der Elementarisierung darstellen lassen, welche in der Reihenfolge flexibel sind (Schweitzer 2003:14-29).



6.2.4 Elementare Strukturen

Die Musikkatechese lebt von Grundentscheidungen in der elementaren Struktur. Es geht um das Herausfiltern von Lehrbarem aus Theologie und Musikpädagogik. In Allem wird es um Konzentration, Reduktion und Vereinfachung gehen (Schweitzer 2003:16). Im Gegensatz zur Elementartheologie geschieht dieser Vorgang jedoch nicht an der inhaltlichen Seite der Sache selbst, sondern widmet sich allen Dimensionen der Elementarisierung. Welche Grundaussagen sollen dem Kind vermittelt werden? Was ist zu entdecken und daher sinnvoll mit einzubeziehen? Lernwege sind zu entwickeln, die der Musikpädagogik ebenso gerecht werden, wie der Katechetik. An einem Beispiel soll dies erklärt werden: Sollen dem Kind verschiedene Bewegungsqualitäten erschlossen werden, braucht dies Zeit. Das Kind erlernt Bewegungsabläufe durch ständiges, spielerisches Wiederholen von Bewegungsräumen und Bewegungsformen. Da eine längere Unterbrechung nicht förderlich ist, muss diese Priorität gesetzt sein. Nun stellt sich die Frage, ob es katechetische Elementarisierungen geben kann, die dieser Priorität zugeordnet werden können. Eine Möglichkeit wäre z.B. der Umgang mit der Tierwelt. Die Entdeckung der Tierwelt kann etwa im Zusammenhang mit dem Schöpfungsbericht oder einem Schöpfungspsalm erarbeitet und umgesetzt werden. Kinder spielen gerne nach,

was die Tierwelt ihnen vorgibt. Bewegungsabläufe und Formen der Bewegung lassen sich in Ausdruckstänzen, mit Liedern und mit musikalischen Improvisationen hervorragend verknüpfen. Die Elementarisierung der Strukturen hat also den Kern der Musikkatechese im Blick. Es ist zu fragen, was vermittelt und angeboten werden soll. Kontrollierend ist dem nachzugehen, ob es im Vollzug tatsächlich mit Priorität vorkommt. Darüber hinaus gilt der kontrollierende Blick auf größere Zeitabschnitte. Theologische und musikpädagogische Fragestellungen sollen gleichermaßen im Blick behalten werden.

6.2.5 Elementare Erfahrungen

Für Kleinkinder in der Musikkatechese gilt: Entdeckerfreude ist ausgeprägt vorhanden. Besonderes Interesse entsteht jedoch dort, wo das Kind Zusammenhänge erschließen kann. Daraus schließt Schweitzer, dass Elementarisierung einen "lebensbedeutsamen Unterricht" zum Ziel habe (Schweitzer 2003:19). Die Elementarisierung von Erfahrungen greift auf den Schwerpunkt der Wahrnehmung zurück. Erfahrungs- und Deutungsweisen des Kindes treffen auf elementarisierte und dem Kind zugänglich gemachte Erfahrungswelten der Bibel, der Musik und lebenden Bezugspersonen. Ernst zu nehmen ist hier das Entwicklungsfeld des Kindes⁸⁰. Auffallend und im Augenmerk zu halten ist das religiöse Entwicklungsfeld. So bekommt das Denken des Kindes einen eigenen Wert und seine entsprechende Würdigung. Gleichzeitig sollen dem Kind andere Erfahrungen einen Anreiz bieten.

Ein Problem stellt die Frage dar, was denn nun die eigenen Erfahrungen tatsächlich berührt. Ist es tatsächlich nur dies, worauf das Kind spontan und spielerisch Interesse zeigt? Hier besteht Klärungsbedarf. Das Spannungsfeld zwischen Unter- und Überforderung ist ebenfalls gegeben und zu durchdenken. Der Rückzug auf eine einseitig problemorientierte Katechetik wäre ein Schritt zur Unterforderung, auch wenn sie die eigenen Erfahrungen besonders mit einbezieht. Die Auseinandersetzung mit Werten vergangener Generationen bildet die aktive Auseinandersetzung vorliegender Erfahrungsschätze. Im Lernen selbst reichen Kindern diesen Erfahrungsschatz an. Viele Lernangebote sollen Grundlagen für späteres Lernen und Leben legen.

Die Angst der vorherrschenden Elementartheologie besteht darin, Kinder normativ zu steuern. Gerade aber die Musikpädagogik bietet hier eine heilvolle Brücke. Ein beispielhafter Weg elementarisierender Musikkatechese könnte dann wie folgt aussehen: Der singende Ausdruck findet bei allen Kindern großen *Anklang*. Sehen wir etwa in dem von Paul Gerhardt gedichteten Choral *Befiehl du deine Wege* ein elementares Zeugnis

⁸⁰ Siehe hierzu auch die Ausführungen unter 2.3.

vergänger Generationen, braucht es eine strukturelle Entscheidung darüber, ob ich diese Erfahrung dem Kind zugänglich gemacht werden soll. Eine Hürde hierfür ist mit Sicherheit die ungewohnte Sprache. Folgt der Zugang also nicht etwa über eine Lebensgeschichte Paul Gerhards, könnte ein erster Zugang über die Melodie und somit der Musikpädagogik erfolgen. Eine erste Entscheidung wäre hierin in der Auswahl der Melodievariante zu fällen. Soll die Melodie nach Bartholomäus Gesius oder etwa die Passionsmelodie nach Leo Hassler verwendet werden? Hier wären die Lernschritte im musikpädagogischen Zugang zu beachten. Die Weise nach Gesius könnte dem Kind die Kirchentonalart *dorisch* vermitteln und somit die kleine Terz im Unterschied zur harmonisch wirkenden großen Terz einführen. Meiner Meinung nach finden Kinder eventuell über den dorischen Klang einen leichteren Zugang. Die Kirchentonalart entspricht einer auch in Pop und Jazz gängigen Skala mit kleiner Septime und None⁸¹ und ist medial überall präsent. So kommt es zum Erfahrungsaustausch und zur Konfrontation mit dem schon Erfahrenen, indem es zur eigenen Erfahrung wird. Weitere katechetische Zugänge könnten nun eröffnet werden. Die Melodie und erste Textsequenzen wird in Bezug zu Traurigkeit und Ängsten gesetzt. Die Lebensstory von Paul Gerhardt kommt ins Gespräch und wird elementarisiert. Vielleicht gelingt dann noch ein weiterer Schritt: Auch in der Bibel gibt es Erfahrungsebenen in diesem Bereich. Das Gebet, das Sprechen mit Gott, bekommt dabei immer wieder seine große Bedeutung. Jetzt könnte der Bezug zu Psalm 37,5 geschaffen werden und somit eine Erfahrungskette gezogen werden. Das Lied, der Psalm, das Gebet, der Ausdruck und die eigenen Erfahrungen stehen dicht beieinander und kommen ins Gespräch. Eigene Erfahrungen mit dem Lied und dem Gebet können gemacht werden.

Es kann jedoch nicht ausschließlich um die Suche nach Entsprechungen gehen. Oftmals helfen provozierend und in Kontrast zum eigenen Erleben stehende Erfahrungen dabei, sich Schlüsselerfahrungen selbst auszusetzen und anzueignen (Schweitzer 2003:21). Gerade im Aufspüren von Erfahrungen geht es darum, in welchem gesellschaftlichen und sozialen Kontext diese Erfahrungen gemacht werden. Entsprechungen zu finden ist dabei nicht immer der angesagte Lernweg.

⁸¹ Weitere Ausführungen gibt Levine (Levine 1992: 65-84). Als Harmoniebezeichnung z.B. wie folgt dargestellt: $m^{\frac{7}{9}}$ oder $^{-7}$.

6.2.6 Elementare Zugänge

Hier gilt es für die Lehrenden, die konkreten Lebenswelten der Kinder zu erkunden und in einem den Entwicklungsfeldern gemäßen und der entwicklungspsychologischen Situation entsprechenden Weise mit den Kindern zu erschließen. Der vorherrschende Lebensraum des Kindes ist in der Regel die Familie mit seinen alltäglichen Erfahrungsräumen. Mit Vorsicht ist daran zu gehen, eine allgemein gültige Familienkonstellation vorauszusetzen. Peuckert zeigt in seiner soziologischen Studie den pluralen Wandel der Familie auf (Peuckert:2005). Er differenziert sich im sozialen Strukturwandel der Familie (:119-146) als auch im Selbstverständnis der Kleinfamilie (:157-228). Familien mit "fragmentierter Elternschaft" nehmen deutlich zu (:234), was mit einer wachsenden Entkoppelung von biologischer und sozialer Elternschaft einhergeht. Im Jahr 2000 wuchsen in Deutschland ca. 19% aller Kinder nur mit einem leiblichen Elternteil auf (:236-237). Allein diese Tatsachen begründet eine hohe Differenzierung des Kinderalltages. Das soziale Alltagsverhalten unterscheidet sich durch diese und mit diesen zusammenhängenden Faktoren im Essensverhalten, Medienkonsum, Schlafengehen und im Hygienevollzug. Die Milieuunterschiede zeigen sich auch im Musikerleben durch Medien und Instrumente. Umso wesentlicher wird es sein, gemeinsame Erfahrungsräume zu erschließen. Mahlzeiten könnten gemeinsam vorbereitet und angerichtet werden. Gleichzeitig finden sich Tischlieder und Gebete, die in der Reflektion münden, von woher das Essen eigentlich kommt, und wem man dafür danken könnte. Mit Küchenabfällen (z.B. Nussschalen) können Klangentdeckungen gemacht werden. Wie klingt eine Nuss? Wie raschelt ein Becher voller Erbsen? Wie riechen Kartoffeln? Dies alles sind elementare Erlebnisse, die das Kind keinesfalls mehr selbstverständlich zu Hause erlebt.

6.2.7 Elementare Wahrheiten

Wer nach elementaren Wahrheiten sucht, muss sich die Frage gefallen lassen, ob diese denn definierbar seien. Die Antworten im wissenschaftlichen Diskurs sind vielfältig und hier im Einzelnen nicht darstellbar. Die wesentliche Unterscheidung liegt in der jeweiligen Pointierung des Vorgangs, wie es Schoberth in Übersicht darstellt (Schoberth 1998:160-170). Stalman erkenne demnach im Vordergrund, dass Glaube wesentlich Verstehen impliziere (:160). Der Glaube als das eigene Werk Gottes könne nicht allein das Unterrichtsziel sein, vielmehr die Schulung des Verstehens dessen, "was sich im Glauben ereignet" (:160). Ist jedoch das Angesprochensein der Brennpunkt, muss es auch der Ausgangspunkt für die Lernprozesse sein. Stock betone den kommunikativen Charakter der christlichen Botschaft. Er frage nach dem Elementaren, was Leser und Hörer der Bibel

in ihrer Existenz betrifft. Die Bibel beschreibe für ihn daher nicht in erster Linie Sachverhalte (:161-162). Die Texte wollen ebenso "auffordern wie Instand setzen ... zu einem zwar erfahrungsbezogenen, aber doch Erfahrung überschreitenden und neue Erfahrung stiftenden Glauben" führen (:162). Baldermann markiere die Wichtigkeit des gemeinsamen Weges. Lehrende und Lernende haben sich gemeinsam auf den Weg zu machen (:163). Khittl bekräftige die didaktische Eigenheit. Bei der Begegnung des Lernenden mit dem Gegenstand soll der Lehrende in guter Vorarbeit Wahrscheinliches bereit legen. Gleichzeitig muss diese Begegnung jedoch eine Art offenen Prozess zulassen. Es lässt sich kein Ziel vorab bestimmen oder herstellen (:167). Sie legt Wert auf die Unterscheidung von Elementarem und Einfachem. Es kann kaum darum gehen die Dinge grundsätzlich, zu vereinfachen. Das Elementare ist dort aufzusuchen, wo der Gegenstand sich einfach, "d.h. unverstellt, zeigt"(:168). In allen Aussagen wird deutlich, dass die Musikkatechese einen Weg bereithalten muss, wie elementare Wahrheiten erschlossen werden wollen. Übereinstimmend wichtig ist hierbei das gemeinsame Entdecken und Erschließen. Kind und Musikkatechet sind gemeinsam unterwegs.

6.2.8 Elementare Lernformen

Die Lernform kann nun gerade in der Musikkatechese stark an musikpädagogischen Erkenntnissen ausgerichtet werden. Diese wiederum orientiert sich an pädagogischen, entwicklungspsychologischen und somit an musikanthropologischen Erkenntnissen. Gerade im Bereich der Methodik bekommt die Musikpädagogik in einer Musikkatechese seine vordringliche Bedeutung. Verlässliche Rituale, wie das Singen und Beten gehören ebenso zu einer Musikkatechese, wie der Umgang mit Instrumenten

6.3 Es braucht eine Theologie der Kommunikation

Der Mensch ist konstitutiv nicht für sich da. Es geht nicht um den Zustand eines monologischen Für-sich-Seins, sondern wie es Nipkow in seinem ersten Band zur Religionspädagogik beschreibt, um "das Mit-anderen-Sein" (Nipkow 1990:87). Eine Elementarisierung ist immer zugleich auch ein kommunikatives Geschehen, indem der Mensch auf sein Gegenüber hin ausgerichtet ist.

6.3.1 Elementarisierung und Kommunikation

Der Elementarisierungsprozess bringt den Menschen zu seinen elementaren Lebensfragen. Die Relevanz der Reflexion auf das Elementare zeigt sich daran, dass "mit der Frage nach dem Elementaren die Frage nach dem Lebensnotwendigen gestellt ist"

(Schoberth 1998:141). Es erschließt sich jedoch nicht aus sich selbst. Das Elementare impliziert immer auch das "Kommunikable und Kommunizierbare" (:142). Es geht also um eine personale Interaktion. Das Elementare, welches sich in der Kommunikation erschließt, lässt sich vom Denk-, Lern und Erfahrungsprozess des Einzelnen nicht trennen. Im Elementarisierungsprozess selbst steckt eine eigene Dynamik. Es kann weniger um die Vermittlung christlicher Inhalte im Sinne einer Wissensvermittlung gehen, welche sich aus biblischem Zeugnis und Lebensbezügen anderer Menschen erschließt. Vielmehr geschieht in der Elementarisierung eine Dynamik und Bewegtheit des Lebens, welche für sich spricht und dem Einzelnen je eigen ist. Das Elementare erschließt sich in und durch Erfahrungen, welche im komplexen Zusammenspiel von Situation, Reflektion und kritischer Vernunft von Statten geht.

Was aber sind nun genuin theologische Erfahrungen beim Kleinkind? Sie finden im Gegenüber des dreieinigen Gottes statt. Und dies wiederum kann ebenfalls nur kommunikativ geschehen. Schoberth verweist darauf, dass hier die Rede vom Heiligen Geist einzusetzen habe (Schoberth 1998:143). Über ihn ist eine Verständigung über das Elementare möglich. Der Heilige Geist, der Geist Jesu, erschließt sich dem historischen Menschen. "Der Geist Jesu wird gegenwärtig wirksam als Motivation und Kriterium der Erneuerung und Veränderung des christlichen Lebens und darin sowohl wegweisend für eine christlich-humane Lebenspraxis als auch grundlegend für eine Beschreibung von Erfahrung" (:143). In der Begegnung mit dem Heiligen Geist findet die Begegnung mit dem Christus praesens statt. Der in der Jesusgeschichte für jeden Menschen elementarisierbare Christus ist selbst der im Elementarisierungsprozess Begegnende. Er ist Dynamik und Bewegtheit des Lebens. Somit wird die Geschichte Jesu nicht nur im Lichte der existentialen Interpretation ein elementarisierter Erfahrungsschatz, sondern der geschichtliche Jesus selbst begegnet in der Elementarisierung in kommunikativer Weise seinem Gegenüber. Dieser Entdeckungs- und Erkenntnisweg ist somit Grundhaltung musikkatechetischer Elementarisierung. Im Selbstbewusstsein einer kommunikativen Theologie geschieht das Gespräch mit Christus. So ist es der Christus, der sich durch den Geist selbst als erfahrbar erweist. Mit einem Rückgriff auf die Ausführungen Bohrens kann aus Seiten des reziprozitären Ansatzes gesagt werden: "Wird theonome Reziprozität bewusst, bleibt sie nicht stumm, sondern vollzieht sich im Hören und Antworten und bekommt im Anrufen, Bitten und Erhören einen anthroponomen Aspekt, eben weil Gott Gott und also die Liebe ist" (Bohren 1975:74).

Eine sich der Elementarisierung verschreibende Musikkatechese kann diese für sich nur als kommunikative Elementarisierung verstehen. In ihr erweist sich der dreieinige Gott, der selbst zwischen Hören und Antworten in eine elementarisierende Interaktion tritt.

In dieser Weise treten auch biblische Texte in Kraft. Sie sind elementar. Sie sprechen den Leser und Hörer direkt an. Weil in diesem Wort sich der gegenwärtige Christus selbst elementarisiert, unterscheidet sich das Biblische Wort von anderen Worten. Hier trifft der Mensch mit seinem Wort auf das Wort Gottes. Daher nimmt die Bibel im Gegensatz zu anderen elementarisierenden Quellen einen exklusiven Status ein. Es muss daher der primäre Wille sein, durch biblische Quellen das Kleinkind ins Hören und Antworten zu bringen. Hierbei sind für Kleinkinder zugängliche Texte zu kategorisieren.

6.3.2 Die elementare Wahrheit durch Kommunikation kennen

lernen

Für Lehrende, also Katecheten oder Musikkatecheten, gilt eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer Elementarisierung. Sie müssen sich selbst auf den Weg des Elementaren begeben. Es geht darum, "sich selbst und die Sache auf das elementar Notwendige zu konzentrieren" (Nipkow 1990: Bd.3:187). Der Lehrende stellt sich somit ganz in den Prozess, der ihm die einzig gültige Perspektive zur Erkundung von Wahrheit ermöglicht: Mittendrin. Von hier aus gilt es in Bildern, Klängen, Geschichten, Bewegungen und der Einbeziehung aller weiteren Sinnesangebote die zu erschließende Wahrheit zu beschreiben, zu erkunden und darzustellen.

Luthers Katechismusverständnis ist bis heute wegweisend. Es geht darum, die Sache in ihrer Bedeutung selbst zu verstehen (objektive Seite) und dann danach zu fragen, ob man sie selbst für sich versteht (subjektive Seite). Inhalt und Sinn gehören somit dicht zusammen. Die Frage nach dem Sinngehalt stellt im Kern die Frage nach der Wahrheit. Nach Luther gilt es nun Wesentliches und Unwesentliches zu unterscheiden. Sein eigener Weg der Beschreibung einer Art Quintessenz führt zum kleinen und großen Katechismus. "Die beiden Katechismen spiegeln das Interesse an Konzentration auf das, was man die tragenden Sinnzusammenhänge bzw. Sinnstrukturen der christlichen Lehre nennen kann, die die elementaren Wahrheitsansprüche in sich bergen" (:189).

Heute gilt diese Herausforderung an die Lehrenden einer Musikkatechese. Sie haben den eigenen Weg der Elementarisierung zu gehen. Sie selbst müssen mit dem biblischen Zeugnis ins Gespräch kommen und darüber hinaus in einen Erfahrungsaustausch mit Fachliteratur, Zeitzeugen aller Epochen und Mitmenschen ihrer Umgebung treten. Es kann in der Musikkatechese weder um eine einfache Wissensvermittlung noch um vorrangig religiöse Empfindungen gehen. Es braucht den Weg des Sinnerschließens, den jeder – Lehrender und Lernender – zu gehen hat. Die biblische Tradition bietet das Fundament zur elementaren Wahrheitsfindung des

Glaubens. Um diesen Weg beschreiten zu können, sind Motive einer Elementarisierung zu formulieren. Es geht bei Kleinkindern um das elementare Verlangen nach Gewissheit, Einfachheit, Überzeugungskraft und Verständlichkeit (:191). Diesen Motiven unterliegt die Durchführung jeglicher Musikkatechese.

6.3.3 Kommunikation als Sprache

Die Sprache bildet hier ein unverzichtbares Instrument und setzt den Menschen in ein Gegenüber. Der Mensch lebt von diesem Du, um selbst *ich* sagen zu können. Nipkow weist auf die Bedeutung der Sprache als gesellschaftliches Phänomen hin (Nipkow 1990: Bd.1 1990:87). Der Mensch äußert sich als Verständigungsgemeinschaft vorwiegend auch als Sprachgemeinschaft. Darüber hinaus darf das Musische in besonderer Weise als kommunikative Verständigung gewertet werden. Es geschieht sowohl in verbaler Bezugnahme, als auch in allgemein phonaler Interaktion. Die hohe Bedeutung der Musik als Sprache kam an anderer Stelle bereits zum Ausdruck. Eine Theologie der Kommunikation lebt in einer Erwartungshaltung zum Du als Gegenüber. In ihm wird das eigene Geschehen reflektiert, aufgewertet, zurückgespielt und beantwortet. Der Mensch findet so zu einer eigenen Identität.

Das Wort in Form des Sprechens wirkt eine Ansprache und Würdigung des Gegenübers. Wer angesprochen wird, erfährt Würde. Auch harsche Kritik kann in Zuspitzung eine Würde mit sich tragen. Das Gegenüber wird in seiner Person ganz ernst genommen. In einer mediengeprägten Zeit gilt es besonders darauf acht zu haben. Die Ansprache aus CD-Playern und Fernsehen wird vom Kind nur vordergründig als DU empfunden. Medienansprache kann keine Kommunikation sein. Hier findet kein echtes, gegenseitiges Mitteilen statt. Leben wird nicht geteilt sondern konsumiert. Die Möglichkeit zum Teilen erfordert jedoch die gegenseitig ungeteilte Aufmerksamkeit. In katechetischen Einheiten kann dies vermehrt in den Vordergrund rücken. Das Kind erlebt direkte Ansprache und kann sich selbst mitteilen.

Die Musikkatechese bietet meiner Meinung nach auch hier eine Sprache an, die Hemnisse überwindet und Unterschiedlichkeit aushält. Eine spracharme und sprachlose Gesellschaft, beginnend bei Kleinkindern als Opfer der sprachlosen Eltern, kann seine Sprache durch die Musik zurück gewinnen. Eine Theologie der Kommunikation beinhaltet daher immer auch die Sprache der Musik. Zusammenbindend bieten Lieder der Bibel in ihrer lyrischen Form eine besonders gute Kombination elementaren Erschließens. Baldermann sieht in ihnen eine Sprache, die als Anleitung zur Artikulation eigenen Glaubens methodisch zur Geltung kommen kann (Schoberth 1998:163).

6.3.4 Nachahmung und Improvisation

Die Äußerung des Kindes geschieht in Nachahmung oder kreativ improvisierendem Handeln. Diesen Raum bietet die Musikkatechese. Jedoch braucht sowohl die Nachahmung, als auch jede Improvisation an sich den Vorausgang einer Rezeption. Die Nachahmung kann regelgesteuert geschehen, indem zum Beispiel der Text und Melodie eines Liedes vorgegeben wird. Schon aber die Ausdrucksweise des Liedes könnte variieren. Die möglichst genaue Nachahmung befähigt das Kind jedoch dazu, Fremdwahrnehmung und Eigendarstellung in einheitlicher Weise wahrzunehmen. Auch konsequentes, ausharrendes Handeln wird so erlernt. Das Kind lernt sich zu konzentrieren und selbst zu kontrollieren.

Dieser durchaus deduktive Ansatz kann jedoch auch fragliche Formen annehmen⁸². Dies geschieht dann, wenn andere Motive als die Förderung der Kleinkindentwicklung im Mittelpunkt stehen. Die Yamahapädagogik etwa setzt sehr stark auf normativen Gruppenunterricht und fordert ein Lernen, welches sehr deduktiv beim Kind ansetzt. Hintergrund ist neben den kulturellen fernöstlichen Einflüssen sicher auch der kommerzielle, nicht verkennbare Nutzen aus großen Gruppeneinheiten. Freilich: Die Nachahmung macht besonders kleinen Kindern Freude. Sie ist eine spielerische Form der Kommunikation.

Diesen Anspruch hat auch die Form der Improvisation. Die Improvisation ist nur bedingt ein tatsächlich freies Spiel und Musizieren. Auch sie kommt ohne Rezeption nicht aus. Das Kind braucht die nötige Inspiration, um selbst Dinge miteinander vernetzen und variieren zu können. Eine Kombination von Nachahmung und Improvisation stellt Schweitzer dar (Bubmann & Landgraf 2006:282-284). Feste Musikziervorgaben, wie zum Beispiel ein vorgegebener Rhythmus als Quintbordon gespielt, ermöglicht einem anderen Kind ein improvisiertes Vor- und Nachsingen im Pentatonikbereich. Die Lehrkraft könnte so in der Musikkatechese einen Psalm improvisierend in kleinen Taktsequenzen vorsingen und von der Gruppe nachsingen lassen. Schon wird bei den Kindern die Lust geweckt, selbst zum improvisierenden Vorsänger zu werden. Das Kind improvisiert, indem es eine eigene Melodie erfindet und vorsingt. Die anderen Kinder singen die Sequenz nach. Diese Idee lässt sich variieren: Melodie und Text werden vorgegeben, aber die Kinder dürfen einen eigenen Rhythmus z.B. mit einem Stabspiel erfinden. So entstehen eigene, improvisierte Bordunmuster, die jedoch abhängig sind von der ursprünglichen Rezeption der vorgegebenen Liedsequenz.

⁸² Siehe dazu auch die kritische Veröffentlichung Mönigs über die kommerziell motivierte Pädagogik der Yamahaschulen (Mönig:2005).

6.3.5 Die Stimme – Das körpereigene Instrument

In Zeiten der Reformpädagogik wurde primär das Singen für Kleinkinder als musische Bildung akzeptiert. Kämpferisch gab sich damals die Musikpädagogin Küntzel-Hansen, als sie 1973 postulierte: "Musik ist für die meisten Eltern gleichbedeutend mit Singen. Und lange Zeit galt auch das Einüben von Volks- und Kinderliedern als der einzige mögliche Ausgangspunkt für musikalische Bildung. Diese Ansicht ist heute überholt" (Hosterbach 2005:191). Das gemeinsame Singen wurde zunehmend verdrängt. Heute entdeckt man wieder in Familien, Kindergärten, Kirchen und Schulen, wie wertvoll Singen eigentlich ist. Es verbindet den Menschen mit anderen Menschen. Man kommt in eine Zwiesprache untereinander und je nach Liedgut auch mit dem oder der Besungenen im Lied. Gott selbst wird zum Gegenüber. Er wird besungen. Mit Liedern werden seine Taten beschrieben, Erfahrungshorizonte eröffnet und anderen mitgeteilt. Darüber hinaus bekommt das Lied nicht selten eine Gebetsperspektive. Gott selbst wird nicht nur besungen, sondern angesungen – also angeredet. Im Lied wird ihm gedankt, gelobt, etwas erbeten und erlebt. Das Lied wird zur Kommunikation vom Ich zum Du und vom Du zum Ich.

So wichtig die Erkenntnis der in der Musikpädagogik vollzogenen Reformpädagogik ist, dass es das Singen nicht allein sein kann, was den Menschen musisch bildet, so sehr muss auf den zentralen Wert des Singens, zumal in einer Musikkatechese verwiesen werden. Kein instrumentales Wirken kann solch eine kommunikative Kraft entfalten wie das gemeinsame Singen. Es geht also um eine Prioritätensetzung, nicht um ein gegenseitiges Ausschließen von Gesang, Tänzerischem, Bewegtem und Instrumentalem. Singen ist kommunikative Lebensäußerung, da es den Menschen in anderer Weise sprachfähig macht. Schweitzer verweist darauf, dass in "vielen Musikkulturen dieser Erde das Erlernen von Liedern nur durch den unmittelbaren musikalischen Dialog von Mensch zu Mensch vonstatten geht" (:268). Diese Weise des Singens enthält erhebliche Vorteile gegenüber dem Lernen durch Tonträger und Notenblattsingens, sofern dies überhaupt schon leistbar ist. Kinder erlernen das Lied durch ihr Vorbild. Gesichtsmimik, interpretierende Hände und Körperausdruck verhelfen dem Lied zu seiner Sprache. Gerade für Kinder ist es dabei wichtig, dass die Lernsequenzen kurz sind. Vorgetragene Text- und Melodieeinheiten sollten unmittelbar wiederholbar sein. Der Einsatz des Körpers, gerade auch in der Nachahmung, ist hierbei ein hoher Motivationsfaktor.

6.3.6 Vom Singen und Sagen

Musikkatechese ist immer auch Sprachförderung. In europäischen Ländern wurde das Phänomen wissenschaftlich aufgearbeitet, dass erwachsene Menschen, zumal als Eltern, ihren Kindern mit einer anderen Sprache begegnen, als sie untereinander sprechen. Die an das Kind gerichtete Sprache (KGS) wirkt dabei keineswegs förderlich. Die von den Eltern selbst angeeignete "Kindersprache" wirkt hemmend. Szagun arbeitet deutlich heraus, wie förderlich sich eine gute, auch grammatikalisch von Beginn an bevorzugte Sprache für Kinder auswirkt (Szagun 2006:182-191). Häufige Imperative und wörtliche Wiederholungen wirken eher hinderlich. Der Gesprächsverlauf selbst wirkt darüber hinaus entscheidend. Hilfreich ist es, dem Thema des Kindes zu folgen. Eine objektbezogene, dem Sachverhalt entsprechende Sprache unterstützt das Kind auf dem Weg vom konkret Gegenständlichen zum Symbolhaften.

Sprache ist Musik. Sie beinhaltet eine Melodie und einen Rhythmus. Bewusste Sprachpädagogik hilft dem Kind, fördert die Musikalität, das Miteinander und die Fähigkeit sich mitzuteilen. Wie sehr hier eine auf eine vernetzte Tätigkeit mit dem Elternhaus abgezielt werden muss, wird schnell deutlich. Sprache kann in wochenstündlichen Musikkatecheseeinheiten kaum prägend wirken. Hier ist zu fragen, wie Eltern gefördert und befähigt werden, dass sie der Sprache auch im alltäglichen Umgang einen hohen Stellenwert einräumen.

Über diese Überlegungen hinaus muss die Frage nach der Sprache des Glaubens gestellt werden. In welcher Weise führt der Inhalt des Glaubens, und somit der katechetische Pulsschlag zur Bildung von Symbolisation? Für Reich ist Singen und Sagen ein "Klang-Geschehen" (Reich 1997:13). Martin Luther gebraucht oft die Redewendung vom "Singen und Sagen". Auffallend ist sie im Weihnachtslied *Vom Himmel hoch* ausgeführt. Das Klanggeschehen hat einen Inhalt – eine gute "Mär", also eine gute Botschaft. Im Singen und Sagen wird diese gute Botschaft laut. Luther sieht den Vorzug der menschlichen Stimme gegenüber allen anderen Kreaturen daher begründet, "dass er sollt` können und wissen, Gott mit Gesängen und Worten zugleich zu loben, nämlich mit dem hellen klingenden Predigen und Rühmen von Gottes Güte und Gnade, darinnen schöne Worte und lieblicher Klang zugleich würde gehört"⁸³ (Blankenburg 1991:439). Nach Luther ergeht das Wort Gottes an den Menschen durch Menschen. Zum Wesen des Wortes gehört daher die menschliche Stimme. Es geht Luther um die Stimme. Daher ist Singen und Sagen gleich zu setzen. Das Wort erklingt hier wie dort. Dem Lutherzitat folgend geschieht in dem erklingenden Wort sowohl Zuspruch am Menschen als auch Lob

⁸³ Die Übersetzung des Lutherzitates folgt Johann Walter, wie er sie in seinem Lehrgedicht „Lob und Preis der himmlischen Kunst Musica“ festgehalten hat. Zu finden ist dies bei Blankenburg (:1991).

Gottes. Ein kommunikatives Dreieck entsteht. Der Mensch spricht und singt dem Anderen Gottes Wort zu. Im Zirkel denkend empfängt diese Person es zuvor durch einen anderen Menschen und nimmt es als Wort Gottes auf. Empfangen führt schließlich zum Gestalten. Das Gehörte wird neu zu Klang gebracht und führt wiederum zur Kommunikation zwischen Gott und Mensch. Durch diesen Weg wird Gott gelobt. Das Lob Gottes entsteht als Ausdruck über das Eindrückliche.

Aber es geschieht noch ein Weiteres. Im "Zu-stimmen" des Gehörten wird das Wort wieder neu hervorgebracht. Die eigene Stimme wird zum Zeuge des Gehörten. Das Einstimmen in ein Lied ist somit weit mehr als die Entfaltung von Tönen. Es ist der bewusste Gestaltungsakt des Menschen, und somit eine "Zu-Stimmung". Somit bekommen Wort und Klang die Bedeutung des Bekenntnisses.

Das Kleinkind kann schon früh den Umgang mit Liedern lernen. Welche Klanggestalt, welches Wort kommt dem Kind jedoch entgegen? Auch hier gilt: Es muss zuerst eine Rezeption des Kindes erfolgen, bevor es selbst Reproduzieren oder Produzieren kann. Zuerst muss das Klanggeschehen vernommen werden, bevor das Kind zu-stimmen kann. Der Anspruch der Musikkatechetik muss es jedoch sein, dass das Kind in besonderem Maße das Wort Gottes hört. "Das Wort, mit dem ich singend umgehe (und das schließt ein gewisses spielerisches Element nicht aus, sondern ein), prägt sich nicht nur ein – es kann mich prägen" (Reich 1997:19). Die atemberaubende Spannung liegt nun darin, dass dieses Wort Gottes, sei es durch Lieder, Spruchverse oder Tanzreime, durch alle Vielfalt der Vermittelnden seine Klanggestalt gewinnt. Das eine Wort Gottes tönt in nicht wiederholbarer Weise, unvergleichbar und doch unverkennbar durch alle Generationen. Die Bedeutung liegt darin, dass das Wort Gottes zwar durch Menschenklang "bestimmt" wird, es jedoch immer Gottes Wort bleibt. Es bleibt die Botschaft, die von außen an den Menschen herangetragen wird. Auch im Einklang und im Einstimmen dieses Wortes, sei es durch ein Lied, begegnet dem Menschen immer die Wirklichkeit über den gemeinschaftlichen Menschenklang hinaus. Ist es ein Wort Gottes, wirkt es am Menschen das, was es sagt und singt. Im Tun – also erst im Erklingen – entfaltet sich diese Kraft.

Eine Musikkatechese hat ihre Kraftquelle in der Kommunikation durch und mit diesem Klanggeschehen. Dieses Singen geschieht jedoch ganz im Einklang mit dem Mensch selbst. Gottes Wort und der Klang der menschlichen Stimme kommen zusammen. Die eben vollzogene Reflexion ist sowohl eine theologische als auch eine musikalische Reflexion. Albrecht verweist in seiner Definition über die Hymnologie darauf, dass diese mit textlichen als auch mit melodischen Themen umzugehen habe und daher sei sie einerseits ein Teilgebiet der theologischen Forschung, andererseits ein Stück

Musikwissenschaft (Albrecht 1987:7). Rössler sieht an der Hymnologie nochmals die Notwendigkeit einer Differenzierung, die sinnvoll scheint. Es sei zwischen dem Vollzug des Singens und der nachfolgenden Reflexion zu unterscheiden (Rössler 2006:196). Die Hymnologie, als die nachgeordnete Reflexion, folgt der Hymnodie als die vollziehende Aktion auf dem Fuß⁸⁴. Beides ist im Blick zu behalten. Das Tun an sich und die Reflexion über das Lied selbst. Im Tun entfaltet sich die Kraft des Liedes selbst. Hier findet Kommunikation zwischen den Menschen und zwischen Gott statt. In der Reflexion geschieht Lehre durch Feedback und Anschauung, also ein wesentlicher Bestandteil der Musikkatechese. Die Hymnologiegeschichte zeigt, wie sehr sich die Kirche immer um die inhaltliche Fassung der Lieder mühte und diese reflektierte⁸⁵. Das Lied ist dabei immer das in verschiedene Lebenssituationen hinein gesungene Wort Gottes. Die durch den Gesang erlebte und bedachte Kommunikation zwischen Mensch und Gott braucht heute ihre Bestätigung – insbesondere auch in der Katechese. Katechetik muss diesen Fokus behalten oder gar neu einfordern: Es geht um das Wort Gottes an den Menschen und um dessen kommunikativen Weg zum Menschen hin. Eine Musikkatechese nimmt das Lied als Klanggeschehen am Menschen ernst, fördert das Singen und Sagen in Hinsicht der Sprachpädagogik, des Verbalisierens von Glaube, der kommunikativen Förderung durch Musik, der interaktiven Mobilisierung und katechetischen Vergewisserung. Vor allen Dingen im Lied gelingt es schnell und tief greifend, dass Himmel und Erde sich berühren.

⁸⁵ Einen knappen Überblick hierüber schafft Rössler (Rössler 2006:196-212).

7. Musikkatechese als Kontrapunkt

7.1 Die Zusammenführung

Ist eine Musikkatechese in einer Weise möglich, dass sie in einem verifizierbaren, aufeinander bezogenen Zweiklang von Musikpädagogik und Katechese stattfindet, ohne jeweils ihre eigene Identität aufzugeben? Dieser Frage ging die Masterarbeit nach.

Die erarbeiteten Aspekte machen deutlich, dass solch ein Verhältnis in einem kontrapunktischen Verhalten zwischen Katechetik und Musikpädagogik stattfinden muss. Ein Duett beschränkt sich jedoch von vorn herein auf zwei Stimmen, die freilich gleichbedeutend in ihrer Ausführung mit- und nebeneinander erklingen. Eine Musikkatechese steht jedoch in weiteren Bezügen. Neben der Musikpädagogik und der Katechetik klingen noch etliche andere Füllstimmen mit. Eine Musikkatechese entspricht daher eher einer mehrstimmigen Vokalfuge⁸⁶ statt einem Duett. Die Fuge erlaubt beliebig viele Stimmzuführungen, muss jedoch mindestens zwei Stimmen vorweisen. Sie setzt ein kontrapunktisches Verhalten der Stimmen zueinander voraus, ohne dass allen Stimmen gleiches Gewicht in der Durchführung zukommen muss⁸⁷. Diese Zwischenstimmen haben einen assoziativen, imitierenden Charakter, die aufeinander bezogen sind. Mindestens zwei Stimmen jedoch – die Musikpädagogik und die Katechetik – spielen in unterschiedlichen Tonlagen und Modii das Thema der Musikkatechese an und führen es durch. Sie beziehen sich immer durch Vorlage (Dux) und Beantwortung (Comes) aufeinander. In dieser Weise wirken sie wechselseitig wie "Führer" und "Gefährte". Bleiben diese Stimmen harmonisch aufeinander bezogen, auch wenn sie polyphon erklingen, ist die Form der Vokalfuge gegeben. So kann eine Musikkatechese gelingen. Sie versteht sich als mehrstimmiges Werk, welches sich schrittweise, einander umgarnend, harmonisierend und doch eigenständig bleibend dem einem Thema zuwenden: Den Menschen in Form musischer Bildung christliche Unterweisung zukommen lassen.

7.2 Stimmführung und Stimmfügung einer Musikkatechese

Um eine gleichberechtigte Durchführung von Katechetik und Musikpädagogik zu gewährleisten, müssen sich die bedachten wissenschaftlichen Felder in gegenseitiger Vorlage und Beantwortung in der Musikkatechese verantwortbar widerspiegeln. Hierfür wurden Grundentscheidungen für eine "fugale" Musikkatechese erarbeitet und getroffen:

⁸⁶ Siehe auch die Lehr über den Kontrapunkt bei Jeppesen (:1985).

⁸⁷ Obwohl die Fuge aus der Gattung des Kanons hervorgeht, unterscheidet sie sich meist gerade darin, dass nicht alle Stimmen dem Kanon gemäß gleichgewichtig das Melodiethema durchzuführen haben (Jeppesen 1985;183-187).

Aus der *Musikpsychologie* heraus ist zu betonen: Musik fördert den ganzen Menschen. Frühe, musikalische Förderung fördert soziale, kulturelle und kognitive Kompetenzen des Kleinkindes. Die Wahrnehmung des Kindes wird dezentralisiert, indem das Kind in Bewegung gesetzt wird. Die weit gefasste Gehörbildung muss entwicklungsbedingt einen Schwerpunkt der Musikkatechese bilden. Dabei ist auf Regelmäßigkeit und Wiederholung in Lern- wie in Beziehungsgefügen zu achten. Im Werdegang der ganzheitlichen Symbolisation werden Sprache, Grafiken, Klänge, Bewegungen und Verhaltensabläufe zur Beheimatung des Kindes und somit zur eigenen Kultur. Da das Singen weit reichende Eigenschaften besitzt die Kompetenzfelder zu verbinden, ist dem Singen eine übergeordnete Bedeutung zuzumessen.

Die *religiöse Entwicklung* des Kindes fordert zur Grundsatzentscheidung und Kriterienbildung auf. Die Stufentheorie wird dabei als wenig hilfreich empfunden. Empfehlenswert ist das Verständnis von parallel zueinander stehenden Entwicklungsfeldern die sich kompositorisch polyphon zueinander verhalten. Das Kleinkind entwickelt seinen Glauben durch den dreieinigen Gott und in korrespondierender Haltung zu seinen Entwicklungsfeldern und deren beinhaltenden psychischen und physiologischen Möglichkeiten. Dabei ist die religiöse Entwicklung als Phänomen zu begreifen. Religiosität geschieht durch Wahrnehmung und Reaktion. Sie ist begreifbar, benennbar und vollziehbar. Förderlich für die religiöse Entwicklung ist das Angebot zur Nachahmung. Besonders Schwerpunkte in der Symbolisation wirken stark fördernd. Musik und katechetische Inhalte lassen sich hier in einmaliger Weise miteinander verknüpfen. Die Sprach- und Klangsymbolisation geschieht durch Perzeption und Produktion. Das Lernfeld der Symbolisation wird von Musikpädagogik und Katechetik in gleicher Weise umschritten. Besonders der Übergang vom konkret Gegenständlichen zum symbolhaft Gegenständlichen ermöglicht, Symbole des Glaubens gewissenhaft auszuwählen und einzuführen.

Die Ausschau auf prägende *Ansätze der Musikpädagogik* der letzten einhundert Jahre favorisiert für die Musikkatechese einen anthropologischen Ansatz, der theologisch begründet ist. Die Musik wird als Lebens- und somit als Gestaltungsraum für die Musikkatechese zu begreifen sein. Das Kind in seiner Persönlichkeit steht hierbei im Fokus. Weder die musischen noch das religiöse Entwicklungsfelder lassen ein festes curriculares Lernsystem zu. Die subjektive Wahrnehmung und Gestaltung des Kindes steht vor den objektiv theologischen und künstlerischen Kriterien einer Musikkatechese. In der Musikkatechese wird das Gespräch miteinander und mit Gott in musischer Weise gefördert. In Musik und Katechese geschieht ein Prozess zwischen Ruf und Antwort, "An-Spruch" und "Inter-Esse" Dieser im Gleichschritt verfolgte Schwerpunkt in Musik und Katechese schafft einen weiten, die Entwicklungsmöglichkeit beim Kind fördernden methodischen Raum.

Die Musikkatechese muss sich *aktuellen Fragestellungen der Katechetik* stellen und für sich eine Antwort finden. Im gesellschaftlichen Konzert der Meinungen wird sich die Musikkatechese dem christlichen Menschenbild und somit einer christlichen Pädagogik verpflichtet wissen und dies auch deutlich artikulieren. Sie bietet dem Kleinkind einen Erfahrungsraum zur Gottesbegegnung an. Dies geschieht weitgehend durch Klang und Wort, Bewegung und Stille. Hierfür braucht es systematisch theologische Grundentscheidungen, denen die Musikkatechese nicht ausweichen darf. Dem Kind verhelfen multioptionale religiöse Erfahrungsfelder nicht zur Vertrauensbildung. Deshalb stellt sich die Musikkatechese parallel zur allgemeinen elementaren Pädagogik die Frage nach der Lernbarkeit des Glaubens. Diese wird aus pädagogisch epochialen Grunderkenntnissen heraus musikdidaktisch und religionsdidaktisch beantwortet werden müssen. Gleichzeitig sind eigene Kriterien zur Qualitätssicherung zu beschreiben. Diese können heute am Beispiel elementarpädagogischer Grundlegungen, etwa des Orientierungsplanes, für die Musikkatechese erarbeitet und gesichert werden. Eine Elementarisierung ist zu bevorzugen. Sie ermöglicht eine Didaktik der Beziehung und erschließt elementare Erfahrungen in kontextualem Zusammenhang.

Das eigene Gespräch mit Quellen *musikpädagogischer Handlungen in der Theologiegeschichte* erschließt für die Musikkatechese elementare Erfahrungen. Demnach darf die Musikkatechese nicht als isolierte Disziplin betrachtet werden. Sie ist in den Erfahrungs- und Lebenskontext der christlichen Gemeinde zu stellen. Hier finden notwendige Vernetzungen statt. Die Musik selbst dient nicht als Methode, sondern als Träger der Sache selbst. Sie besitzt einen Eigenwert. Besonders im Lied und Gesang findet katechetisches und musikpädagogisches Handeln in herausragender Weise zusammen. Die Katechetik vermittelt Musik als Gabe Gottes und gibt ihr dadurch einen Fixpunkt jeglicher Ausübung und Gestaltung. Die Musik bringt die Katechese zum Klingen und bewahrt sie vor überzogener Kognition. Sie ermöglicht emotionale, affektive und kognitive Zugänge des Glaubens. Wie sehr die Musikkatechese zum Lebensbegleiter werden kann, zeigt Martin Luther. Über alle Generationen hinweg können Musik und Lied zur angewandten Christenlehre werden. Eine strukturell aufgebaute Musikkatechese muss daher in besonderem Maße die Alltagskatechese im Blick haben und Familien einen Erfahrungsschatz an Liedern, Gebeten, Melodien und Spruchversen zur Vergewisserung des Glaubens bereit stellen. Die Singschulen und der Berufstand des Kantorkatecheten zeigen gelungene Bildungsmodelle in gesellschaftlicher Verankerung auf. Eine konzeptionell angelegte Musikkatechetik kann neue Bildungsmodelle und somit neue Berufsbilder entwickeln helfen. Kooperationen mit öffentlichen Trägern, wie etwa Kindergärten und Kindertagesstätten, können zu einem neuen Ansatz verhelfen. Eine große Herausforderung für alle Bildungsebenen bleibt das Erhalten und Bilden gemeinsamen Liedgutes.

Die *Anthropologie* wird zur interdisziplinären Scharnierstelle zwischen *Musikpädagogik und Katechetik*. In der Musikkatechetik wird die Anthropologie theologisch begründet sein. Eine große Tragweite hat dies für das Selbstverständnis des Menschen: Die Musik fängt also nicht im Kinde an (Orff), sondern in Gott. Gott selbst aber legt die Musik als Gabe in jedem Menschen an und schafft in ihm ein musikalisches Bewusstsein. Das Lernen geschieht daher nicht nur humandialogisch, sondern zwischen Gott und dem Menschen. Das pädagogische Bezugsnetz von Produktion, Rezeption, Reproduktion, Reflexion und Transposition geschieht zwischenmenschlich und transzendental.

Einen Brennpunkt dieses Bezugsnetzes stellt *die christliche Gemeinde* dar. Hier bekommt die Musikkatechetik ihren primären Wirkungsort. Sie fördert in sich die Gemeinschaft unter den teilnehmenden Kleinkindern, und somit auch ihres Lebensumfeldes. Die multiplen Lebenswelten der Kleinkinder kommen in der Musikkatechese zueinander. Fremdes und Eigenes kommen über die Musikkatechese ins Gespräch. So entsteht eine interaktive musische Bildung, welche eine christliche Unterweisung inkludiert. Die Kraft der Musikkatechese schafft eine gelebte Gemeinsamkeit unter den Kleinkindern. Insbesondere das gemeinsame Tun wird zu einem wichtigen Code der Zugehörigkeit zur Christlichen Gemeinde. Hier kommt der Mensch, auch der kleine Mensch, der Herausforderung gerne nach durch Musik Gott gemeinsam zu bekennen. In gemeinsamen Liedern und Gebeten wird die Musikkatechese zur Gemeindekatechese, die im gemeinsamen Gottesdienst feierlich und über alle Generationen hinweg erlebt werden kann. Voraussetzung ist, dass Gemeinden und Katecheten bereit sind, alle katechetischen Möglichkeiten bei Kleinkindern, Grundschulkindern, Jugendlichen und Erwachsenen punktuell zu synchronisieren.

Die Musikkatechese begründet, reflektiert und gestaltet sich aus der *Praktischen Theologie*. Damit die Musikkatechese gelingen kann, sind praktisch theologische Kriterien aufzustellen. Die Sichtweise der *gestaltaktiven Wahrnehmung* bildet den Brückenkopf zwischen Musikpädagogik und Katechetik. Ihr historisch phänomenologischer Ansatz lässt die Musikkatechese praktisch werden. Sie wendet sich der Bibel zu und setzt diese in kontextuale Lebensweltbezüge. Dem umfassenden Hörvorgang wird in der Musikkatechese viel Zeit und Priorität eingeräumt. Im *Hören* geschieht Persönlichkeitsbildung. Das Kind findet seine Identität. Im phonalen Hörvorgang geschieht sowohl musische als auch theologische Bildung am und mit dem Kind. Weitreichende musikkatechetische Methoden sind hierfür zu erarbeiten. Durch das gestaltaktive Hören entsteht ein Depot an Erinnerungen. Insbesondere Lieder werden zum Lebensbegleiter. Daher fordert die Liedauswahl ein hohes Maß an Verantwortung. Im lernenden Hören wird die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit geschult. Das Kleinkind lernt, sich auf Dinge und Musik, auf Menschen und auf Gott einzulassen. Wer auf den Anderen hören lernt, lernt auch dem Anderen zu gehorchen. Ein erzieherischer Aspekt, der nicht zu gering einzuschätzen ist und die Suche nach anderer Autorität bildenden Hilfen

weitgehend überflüssig macht. In der Aufmerksamkeit gegenüber Gott begegnet das Kind dem dreieinigen Gott selbst. In seinem Heiligen Geist wird Gott dem Kind und dem Musikkatecheten praktisch. Um eine aufmerksame Musikkatechese zu ermöglichen, muss der Katechet gleichermaßen wie das Kind bereit sein sich und seine Lebenswelt dem Anderen, dem Mitmenschen und dem dreieinigen Gott zu offenbaren, also der Aufmerksamkeit des Anderen anzubieten. Begegnungen verschiedener Lebenswelten lassen sich musikkatechetisch besonders in Stories zu einem Erfahrungsraum machen. Durch Lebensweltgeschichten wird dem Kind deutlich, wie Gott an anderen und daher auch am Kind selbst handeln möchte. Die Musik bietet sich hier als Erinnerungsspeicher an. Es ist darauf zu achten, dass musikpädagogische Entscheidungen getroffen werden, die ein Höchstmaß an Erinnerung transportieren können. Dem Hören nachgeordnet ist das *Sehen*. Entscheidend ist im visuellen Zusammenhang, welches Gottesbild und welches Bild eines Kindes der Musikkatechet in sich trägt und somit auch vermittelt. Gestaltaktive Wahrnehmung bekommt seine Bedeutung daher zuerst darin, dass Gott den Musikkatecheten selbst segnend und liebend anschaut.

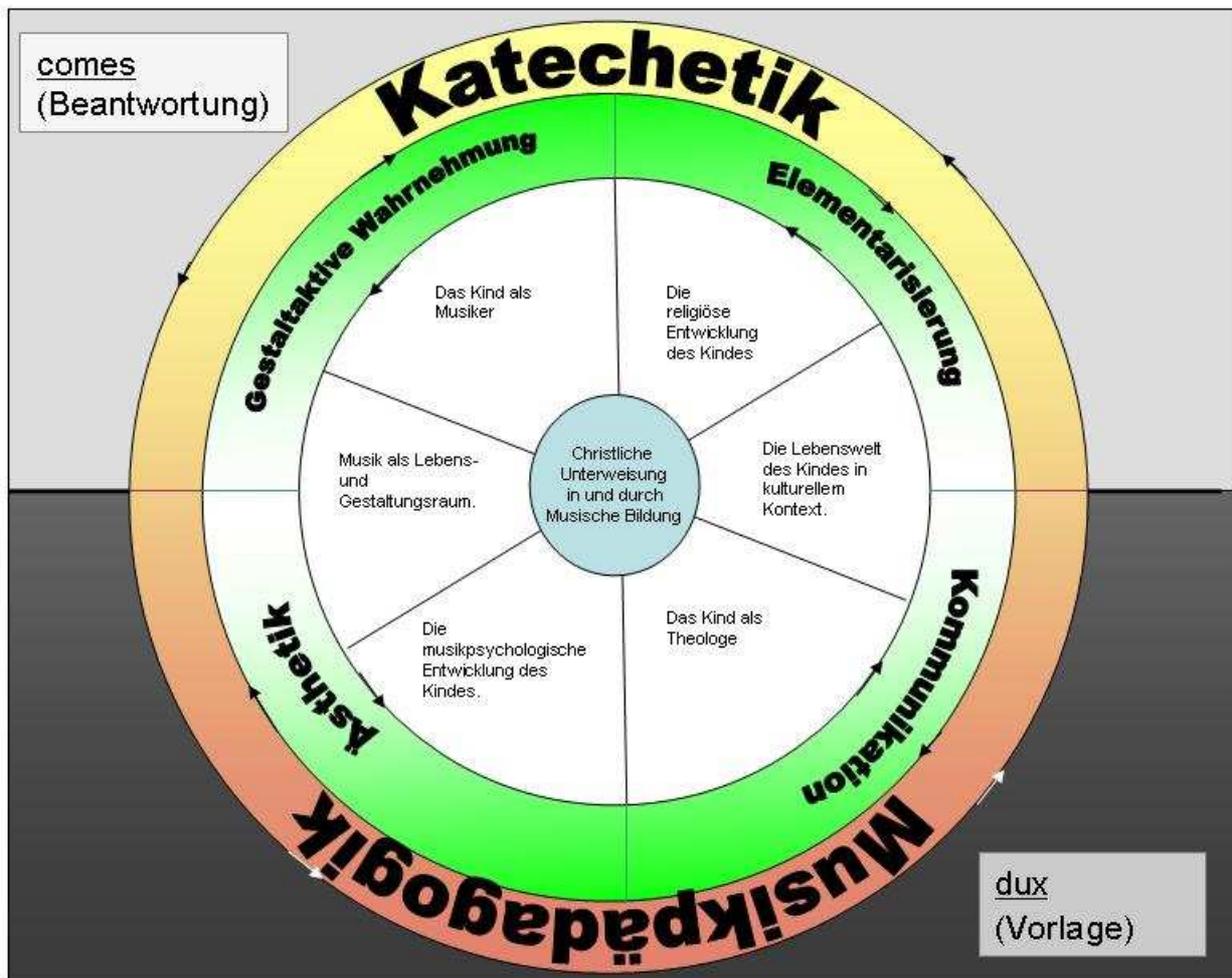
Die Phänomenologie bietet den Brückenschlag zwischen Musikpädagogik und Katechetik an. In der *theologisch begründeten Ästhetik* wird sie praktisch. Sie geht davon aus, dass Gott sich in diese Welt ein- und hineinmischt. Durch seine Gegenwart wird Schönheit definiert. Das Kind ist selbst Ziel des Schönen und somit Ziel Gottes. Es ist Ausdruck und Schöpfungswerk Gottes. Darin hat es seine Würde. Im aktiven Gestaltwerden kommt die Schönheit Gottes im und am Kind zum Ausdruck. Dieses Verständnis schafft neue Bewertungskategorien, wenn die musikkatechetische Bildung bewertet werden soll. In der Musikkatechese wird Unvollkommenheit und Unvermögen ebenso erlebt wie Unterschiede in Begabung und Möglichkeiten der einzelnen Kinder. Gleichzeitig zeichnet Gottes Wesen und somit seine Schönheit gerade darin aus, dass Wertigkeit und somit Geborgenheit und Vertrauen nicht an Leistung und Begabung orientiert sind. In diesem Selbstverständnis kann das Kleinkind musizieren, singen und tanzen, und damit dem Schönen selbst die Ehre geben.

Der Weg einer *theologisch begründeten Elementarisierung* hat zum Ziel, dass dem Kind im Rückgang auf den Ursprung der Dinge das Leben und somit auch der Glaube neu lebendig werden. Um dies didaktisch zu ermöglichen, ist es wesentlich die fünf Dimensionen der Elementarisierung konsequent umzusetzen. Elementare Strukturen sind zu legen, Zugänge dem Kind zu ermöglichen, Lernformen festzulegen, Wahrheiten nicht auszuweichen und Erfahrungsräume anzubieten. Im Vorgang der Elementarisierung ist der Musikkatechet selbst Beteiligter und setzt sich den Schlüsselerfahrungen aus. Nur so gelingt eine kreative, erfahrungsreiche Musikkatechese.

In der Elementarisierung, der theologisch begründeten Ästhetik und der gestaltaktiven Wahrnehmung wurde schon deutlich, wie sehr eine Musikkatechetik auf Beziehung und Interaktion angelegt ist. In einer *Theologie der Kommunikation* wird dies nochmals gebündelt und als Eigenwert festgehalten. Das Elementare, welches sich in der Kommunikation erschließt, lässt sich vom Denk-, Lern und Erfahrungsprozess des Einzelnen nicht trennen. Dem Kind wird in der Musikkatechese ein musischer wie ein katechetischer und somit theologischer Erfahrungsraum erschlossen. Der eigenen Stimme kommt hierbei eine besondere Konzentration zu. Durch die Stimme als körpereigenes, klingendes Instrument geschieht singen und sagen, wodurch ein Klanggeschehen statt findet. Es ist nicht nur ein physikalisch begründbarer und nachvollziehbarer dynamischer Klang. Im Reden und Singen geschieht ein Ereignis. Deswegen ist wichtig wer und was zu Wort und Musik gebracht werden soll. Gottes Wort und somit Gott selbst soll zum Klangereignis werden. Diesem Anspruch sollen Lieder, Gebete und Spruchverse ebenso entsprechen wie Melodien, Bewegungsstrukturen, Farben und Formen.

7.3 Die Struktur einer fugal angelegten Musikkatechese.

Die Durchführung einer Musikkatechese geschieht in vielen Bezügen. In sich bildet das hier erarbeitete Bild einer Musikkatechese ein hohes Maß an induktiven, improvisierenden Möglichkeiten, die jedoch jeweils eine klare fugale Zuordnung von "comes" und "dux" finden muss. Das folgende Schaubild zeigt auf, wie eine Musikkatechese in Zuordnung zueinander konzipiert und durchgeführt werden kann.



Erläuterung zur entworfenen Grafik: Die Grafik ist dreidimensional zu verstehen. Die Kreise dienen als jeweilige, unabhängig voneinander zu bewegende Drehscheiben. Der nicht drehbare Untergrund bildet das Rechteck von "dux" und "comes". Die Disziplin der Katechetik wie die Musikpädagogik kann so als Vorlage oder in der Rolle der Beantwortung geschehen. Ähnlich verhält es sich mit der Drehscheibe der vier theologischen Grundentscheidungen von Kommunikation, Elementarisierung, gestaltaktiver Wahrnehmung und Ästhetik, welche aus der Konzeption einer theologisch begründeten Anthropologie gespeist werden. Die Übergänge der Disziplinen und der theologischen Grundentscheidungen sind fließend, was die Farbübergänge anzeigen.

Auch der dritte Zirkel, die sechs Dimensionen einer Musikkatechese, lassen sich in Funktion einer Füllstimme für sich drehen und bilden so jeweils ein eigens Bezugsgefüge zu den theologischen Grundlagen sowie der fachlichen Disziplin aus. Die Reihenfolge ist dabei keineswegs zufällig. Jede der sechs Dimensionen befindet sich in einem polaren Gegenüber, welches je nach Anordnung im Kontext von dux und comes der Musikpädagogik oder der Katechetik zugeordnet wird, einem theologischen Grundentscheid unterliegt und somit einen Schwerpunkt im Unterrichtsgeschehen aufweisen wird.

Die erarbeitete Strukturgebung ermöglicht einen weit gefaßten musikkatechetischen Entwurf in theologischer und musikpädagogischer Hinsicht. Sie eignet sich für die Erstellung eines Stoffverteilungsplanes ebenso wie zu einer Art Kontrollausübung im laufenden Prozeß. Aus der jeweiligen Zuordnung heraus können didaktische und somit auf methodische Schlüsse gezogen werden. Unberücksichtigt blieb bisher die Bedeutung des Musikkatecheten selbst. Da er aber eine zentrale Rolle im Unterweisungsgeschehen ausübt, soll nochmals ein eigener Fokus auf ihn geworfen werden.

8. Musikkatechetische Aspekte zur Durchführung

8.1 Die Bedeutung des Musikkatecheten

Hinter dem Begriff des Musikkatecheten verbirgt sich nicht das Berufsbild des Kantorkatecheten zu DDR-Zeiten (Degen 2004:228-233). Es wurde jedoch deutlich, wie sehr dem Musikkatecheten eine vielfältige Kompetenz abverlangt wird und er selbst im Mittelpunkt der praktischen Umsetzung steht.

8.1.1 Der Musikkatechet braucht eine doppelte Qualifikation

Der Musikkatechetik kann seiner doppelten Verantwortung nur durch eine doppelte Qualifikation gerecht werden. Wie Pädagogen sich im Hochschulstudium auf verschiedene Kernfächer hin festzulegen haben, sollte dies beim Musikkatecheten auch geschehen. Dies ist jedoch weithin kaum sichtbar⁸⁸. Ausbildungsstrukturen zum Kleinkindkatecheten gibt es nicht. Katechetik wird weitgehend für das Schulwesen gelehrt. Theologische Fakultäten und Bibelseminare bilden neben gemeindepädagogischen Grundfähigkeiten auch katechetische Kompetenzen heran. Oftmals können Absolventen danach auch in den Schuldienst übernommen werden. So sind pädagogische und katechetische Kompetenzbildungen vorhanden. Innergemeindliche Kleinkindkatechetik wird dann in Kinderkirche und Kleinkindgruppen wahrgenommen. Nur: Weithin wird der Weg zur zweiten Qualifikation nicht angeboten. Die Musikpädagogik erhält im Lehrplan der kirchlichen und kirchlich anerkannten Ausbildungsstätten zum Diakon, Jugendreferenten und Religionspädagogen kaum Gewicht. Zu einer gleich gewichteten Musikkatechese braucht es jedoch auch ein gleich gewichtetes Bewusstsein und eine doppelte Kompetenz, um dies umsetzen zu können.

Auch von Seiten der Musik wird kaum eine doppelte Qualifikation angeboten. Der Zweig der Kirchenmusik hat zwar die chorische Arbeit auch für Kinder zunehmend im Blick; und Fortbildungen im elementaren Bereich werden vereinzelt angeboten. Die theologische, und somit katechetische Kompetenz wird jedoch in den Studiengängen kaum gelehrt. Um eine Musikkatechese anbieten zu können, braucht es Zusatzqualifikationen im elementaren, musikpädagogischen und katechetischen Bereich. Diese Zusatzqualifikationen lassen sich durch verschiedene Studiengänge durchaus erwerben.

⁸⁸ Auch die Studienordnung des neu angelegten Studiengangs der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Evangelischen Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg für den Bachelorstudiengang „Frühkindliche Bildung und Erziehung“ räumt der Musik- und Musikpädagogik keinen Stellenwert ein. Ein Vorkommen könnte unter dem Fach der Ästhetik vermutet werden (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 2008:2).

8.1.1.1 Der Musikkatechet als Theologe

Der Musikkatechet ist immer auch Theologe. Die elementaren Antworten für die kleinen Menschen entstammen den großen Antworten der Theologie. Den Entwicklungsfeldern des Kindes entsprechend und deren Lebenswelt folgend, gehören die nun abgebildeten zentralen Themen in eine Kleinkindkatechese und fordern den Musikkatecheten als Theologen heraus. Als Grundlage dient der Bildungsplan religionspädagogischer Arbeit der Evangelischen Kindertageseinrichtungen Stuttgart (Baur:2007), sowie das musikpädagogische Programm der *Musikarche*, der Christlichen Gemeindemusikschule (Hanßmann:2008). Im Bildungsplan religionspädagogischer Arbeit wurde der Orientierungsplan Baden-Württembergs mit eingearbeitet, in der *Musikarche* wird von vorn herein das Anliegen der Musikpädagogik mit aufgegriffen. Die Darstellung folgt dem Grundgedanke der Kindertheologie, dass das Kind selbst ein vollwertig anzuerkennender Theologie sei, der mit seiner Art zu Fragen, seine eigene Perspektive widerspiegelt. Die Themenstellung in der Übersicht folgt also einer Frage die das Kind selbst stellen könnte. Der Themenstellung selbst folgt eine nochmalige Ausdifferenzierung, um das Umfeld des Themas deutlicher zu skizzieren. Danach wird die Frage-/Themenstellung einer theologischen Disziplin zugeordnet. Hier muss der Musikkatechet selbst theologische Klärungen herbeiführen. Die Darstellung beschränkt sich hier ganz auf theologische Felder.

Fragestellung des Kindes	Themenstellung	Differenzierung	Theologisch hermeneutische Klärungen
Wer bin ich?	Eigenwahrnehmung des Kindes.	Der Körper; die Gefühle, die Fähigkeiten jedes Menschen, die Herkunft des Menschen.	Schöpfungslehre Anthropologie
Was fühle ich?	Verbalisierung der Grundbedürfnisse und der Grundbefindlichkeiten.	Staunen, Ängste, Trauer und Verlust, Vertrauen, Lachen, Weinen, Hunger & Durst, Müdigkeit, Freude, Schuld, Scham, Gewissensbisse.	Anthropologie
Wer bist du?	Die Bezugspersonen des Kindes als Mann und Frau, Junge und Mädchen.	Eltern, Geschwister, Großeltern, Musikkatechet, Erzieher, Kirchliche Vertreter.	Schöpfungslehre Ekklesiologie Anthropologie
Wie begegnen wir uns?	Nonverbale und verbale Kommunikation.	Miteinander reden. Sich berühren. Den Anderen hören und sehen.	Anthropologie
Wer ist Gott?	Gott als Vater	Gott schenkt Schöpfungsverantwortung.	Gotteslehre
Wer ist Jesus?	Gott als Sohn	Gott ermöglicht Frieden (Shalom) mit sich und dem Nächsten.	Christologie

Wie kann ich Gott heute begegnen?	Gott als Heiliger Geist, als den Schöpfer, Versöhner und Liebenden begegnen.	Gott ermutigt, trägt und tröstet.	Pneumatologie Soteriologie
Warum sagt Achmet immer "Allah", statt Gott?	Monotheistische Religionen, Dreieinigkeit.	Worin unterscheidet sich der Glaube von Christen und Moslems?	Religionswissenschaften
Kirchliche Feste	Kirchliche Feiertage	Welche Lieder, Texte und biblische Geschichten prägen die kirchlichen Feiertage?	Liturgik
Kirchliche Kultur	Kirchengebäude	Innengestalt und Außengestalt des Kirchengebäudes. Symbole des Kircheninneren erschließen.	Kirchenästhetik Kirchenarchitektur Kirchengeschichte
Wer hat die Welt gemacht?	Die Schöpfungstaten Gottes	Erd und Himmel, Sterne und Sonne, Tierwelt, Pflanzenwelt als Gottes Geschenk staunend erkennbar machen.	Dogmatik: Weltenanfang Schöpfungsglaube und/oder Evolution.
Wann wird es Frühling, Sommer, Herbst und Winter?	Der Wandel der Natur im Jahreskreis.	Die Natur in allen Jahreszeiten als Gottes Güte und als Aufgabe sehen.	Dogmatik: Bibelkunde Exegese
Wie ist der Tag, und wie ist die Nacht?	Der Tageskreis und die Nacht mit anderen und Gott erleben.	Gestaltung des Alltages: Aufstehen, anziehen, essen. im Kindergarten, in der Musikkatechese, in der Kirchengemeinde etc. Den Tag mit Ritualen erleben.	Liturgik

8.1.1.2 Der Musikkatechet als Musikpädagoge

Der Musikkatechet ist immer auch Musikpädagoge. Entsprechend hat er musische Grundqualifikationen zu beherrschen. Auch hier gilt: Die elementare Musikerziehung erschließt sich aus den großen Zusammenhängen – nicht umgekehrt. Eine musiktheoretische Qualifikation ist unumgänglich. Hin und wieder arbeitet der Musikkatechet auch mit Instrumenten. Diese gilt es zu beherrschen. Von großem Vorteil ist es, wenn der Musikkatechet selbst ein bevorzugtes, eigenes Instrument spielen kann, mit dem verschiedene Klangvorgänge abgebildet werden können. Als geeignet zeigt sich hier ein Instrument, welches im Gehen spielbar ist. Die Flöte, eine Klarinette und die Gitarre seien als Beispiel genannt. Freilich kann auch die eigene Singstimme als Lehrerinstrument angesehen werden. Es fehlt eben dann der variable Kontrast der Klangmöglichkeiten. Im Folgenden werden tabellarisch die Kompetenzfelder aufgezeigt, die sich ein Musikkatechet erwerben muss, um musikpädagogisch verantwortlich arbeiten zu können. Es besteht inzwischen in der elementaren Musikpädagogik weitgehend Einigkeit darüber, welche musischen Entwicklungsfelder im Kleinkindalter gefördert werden sollen. Gesichtet wurden für die folgende Aufstellung die *Klangstraße* (Ritter & Schäfer:2001), *Musikarche* (Hanßmann:2008), *Musikgarten* (Heyge:1993) und *Musik*

Fantasie (Schuh:1997). Unterschiede gibt es vor allen Dingen in der Gewichtung von Bewegungs- und Tanzelementen. Die *Musikarche* sieht in der Bewegungspädagogik eine wichtige Säule ihres Konzeptes. Alle Konzepte legen einen großen Schwerpunkt auf das Singen, wobei die *Musikarche* weitgehend christliche Lieder bevorzugt. Die Konzeption der *Musik Fantasie* geht stärker kognitiv-deduktiv vor als etwa das Konzept von *Musikgarten* und *Klangstraße*. Über das Notenbild und deren Erfassung soll die Musik zum inneren Klingen kommen. Alle anderen Konzepte arbeiten stark induktiv. Das Kind soll über das Hören und Erleben die Musik erfassen und später durch den Vorgang der Notensymbolisation neu erkennen und zuordnen können. Die *Musikarche* bietet neben dem Hören und Bewegen ein begleitendes Konzept der Notensymbolisation an. Kinder sollen früh Tonalität in Grafik umsetzen können und auch umgekehrt Musik lesen lernen. Die Solmisation wird in allen Konzepten nicht zwingend vorausgesetzt. Die *Klangstraße* ermöglicht die Solmisation als musikpädagogische Methode, indem das ganze Konzept die Solmisation mit einbaut. Durchführen lässt es sich jedoch auch ohne deren praktischen Gebrauch. Aus der Sichtung ergeben sich nun folgende Kompetenzfelder, die zu erwerben sind:

Kompetenzfeld	Differenzierung	Inhalte
Singen	Mit dem Stimmapparat umgehen lernen.	Atmung; Singen und Hören; Ambituserweiterung der Stimme; Intervalle singen können; Sprache bilden (Vokal- und Konsonantenbildung); Dynamik umsetzen können.
	Lieder kennen lernen und singen können.	Liederschatz aufbauen, Liedinhalte erfassen können.
Rhythmus	Notenwerte und Pausen unterscheiden.	Verschieden rhythmische Muster klatschen, schreiten und aufschreiben können.
Gehörbildung	Tonales Gedächtnis aufbauen und erhalten.	Intervalle bestimmen und nachsingen können. Intervalle verschiedenen Liedmelodien zuordnen können Rhythmische Muster erfassen können. Instrumente durch ihren Klang bestimmen können. Leichte Melodieläufe aufschreiben oder nachsingen können.
	Musik aktiv hören	Großzügige Discografie aufbauen und regelmäßig Musik hören. Umfangreiches Stilrepertoire kennen lernen.
Musiklehre	Notenschrift beherrschen	Lesen können der Notenwerte und Notenhöhe. Einfache rhythmische, melodische und harmonische Muster ablesen und wiedergeben können.
	Musikalische Grundbegriffe erwerben	Einfache musikalische Grundbegriffe wie "piano", "crescendo" etc. in ihrer

		Bedeutung verstehen und wiedergeben können.
	Intervallehre	Tonabstände innerhalb einer Oktave erkennen und benennen können. Mindestens jedoch Kl. Terz; Gr. Terz; Quart und Quint.
	Harmonielehre	Einfache Dreiklänge in Dur und Moll erkennen und benennen können.
	Tonart bestimmen können	Alle Tonarten des Quintenzirkels erkennen und benennen können.
	Kirchentonarten verstehen lernen	Besonders bei Gebrauch der Solmisation ist das Verständnis der Kirchentonarten wichtig.
Elementares Instrumentalspiel	Instrumentenkunde und Instrumentenbeherrschung verschiedener Instrumentengattungen	Holz-, Fell- und Metallklinger: Xylophon; Trommeln; Claves.
Musikästhetik	Das Schöne an der Musik entdecken, entfalten und genießen.	Musik ohne Lernzweck begegnen. Kunst in ihrer Vielfalt entdecken. Eigene künstlerische Tätigkeit wecken und erhalten.
Tanz und Bewegung	Fortbewegungsarten und Bewegungsrepertoire erschließen und bewahren.	Bewegungsarten z.B. nach Laban erschließen.
	Raum und Mensch	Raumorte, Raumwege und Raumformen erschließen können.
	Mensch und Mensch	"Führen und Folgen" kennen lernen und erschließen.
Improvisation	Im Musizieren	Zu einfachen harmonischen Schemen mit dem Lehrerinstrument improvisieren können. Klanggeschichten (Phantasiegeschichten) mit dem Instrument erzählen können.
	Im Spielen	Einfache Spielideen frei theatralisch wiedergeben können. Mit spontanen Gegenständen ein Spiel erfinden können.
	Im Tanz	Verschiedene situative Aufgaben in Tanzbewegungen umdeuten können. Verschiedene Tiere und Gegenstände verkörpern können.

Der Umfang an Fähigkeiten kann berufsbegleitend erworben werden. Verschiedene Träger bieten entsprechende Fort- und Ausbildungen an, wie dies etwa die Bundesakademie für musikalische Jugendbildung in Trossingen⁸⁹ im Programm hat.

⁸⁹ Aktuelle Veranstaltungshinweise finden sich im Internet (:<http://www.bundesakademie-trossingen.de/>)

8.1.2 Der Musikkatechet als Lernender

Die Anthropologie des Kindes und die theologische Sicht einer Elementarisierung unter Einbezug der Korrelationsdidaktik zeigen auf, dass es nicht darum gehen kann, dass der Musikkatechet dem Kind gegenüber ausschließlich der Lehrende zu sein hat. Vielmehr ist er selbst darin gefordert aus seiner eigenen Lebenswelt und des Kindes heraus staunend zu lernen. Nur wer das Glück des eigenen Lernens noch selbst erfährt, kann dem Kleinkind dieses Glück vermitteln. Oftmals lernt das Kind nicht zuletzt dadurch am Besten, dass es selbst dem Musikkatecheten etwas aufzeigen, also lehren konnte. Hier stellt sich die Frage nach der Haltung eines Musikkatecheten. Die Theologie der aktiven Wahrnehmung regt zum staunenden Entdecken an. Der Musikkatechet lebt selbst in einer Hörwelt, lernt selbst eine gute Selbstwahrnehmung aufzubauen, schöpft aus dem Schatz der eigenen und der fremden Erinnerungen und lernt auf Andere und auf Gott zu hören. Es gilt also auf beiden Seiten, der Musikpädagogik und der Katechetik, stets neue Erkenntnisse zu erwerben und alt Bekanntes in neue Bezüge zu stellen. Das eigene Wissen und Können wird an jedem folgenden Tag ein Anderes sein, weil sich der Lebenskontext als Parameter dort schon völlig verändert hat.

Carl R. Rogers beschreibt in persönlichen Gedanken⁹⁰, wie sehr er Lernen und Verhalten in einen Zusammenhang sehen wollte (Zerfaß & Greinacher 1976: 217-219). Nur wenn Lernen sich in signifikanten Verhaltensveränderungen abzeichne, habe das Lehren einen Sinn. So sehr er in seiner Ausführung die Didaktik der 60er Jahre kritisiert, so sehr wirft sie heute etwas zum Selbstverständnis eines Musikkatecheten ab. Lernen macht dann Sinn, wenn sich etwas im Handeln und in der Haltung verändert. Gerade die Musikpädagogik kann dies auf spielerische Weise bewirken. In der Musik selbst, im Hören und Ausüben, verändert sich der Mensch. Die Musikpädagogik ist somit nicht nur Zweck, das Kind zu lehren, sondern sie ist Veränderung schaffendes Medium. Im gemeinsamen Singen und Musizieren wird daher auch immer der Musikkatechet selbst verändert. Umgekehrt formuliert: Im Vollzug einer Musikkatechese kann der Musikkatechet als Ausübender immer auch Lernender sein. Gerade eine Theologie der Kommunikation wird dann praktisch, wenn Kommunikation geschieht. In der Musik kann sie zwischen Kind und Katecheten, sowie zwischen Gott und Mensch stattfinden. Es passiert im Tun. Die darauf folgende Reflexion über das Erlebte gehört freilich dazu.

⁹⁰ Zu finden sind diese Gedanken als Anhang in Zerfaß Entwurf einer Praktische Theologie (:1976)

8.1.3 Der Musikkatechet als Lehrender

Musikkatechetik geschieht in ganzheitlichem Vollzug. Es geht nicht darum, über Musik in erster Linie zu reden, sondern sie zu tun und zu erleben. In kontrapunktischer Verwebung orientiert sich die Pädagogik dabei an den theologischen erarbeiteten Kriterien von Elementarisierung, Kommunikation, gestaltaktiver Wahrnehmung und Ästhetik. Katechetik hat immer auch Glaubensinhalte *extra nos* zu vermitteln. Es ist beim Kind, wie beim Erwachsenen das Wunder des Angesprochen werden. Gottes Wort kommt von außen, dringt zum Menschen hindurch, wird gehört und aufgenommen. Ohne Zweifel trägt diese Art des Lehrens etwas Deduktives an sich. Und dazu braucht es die volle Zustimmung des Musikkatecheten. Bei allen Erkenntnissen der modernen Kindertheologie und des induktiven Lernens darf das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet werden. Das Kind muss auch konfrontiert werden. Dem Kind muss gerade anhand entwicklungsbedingter Tatsachen das Wahre auch erzählt, erklärt und *be-greifbar* gemacht werden. Kleinkinder haben ein Wahrheitsempfinden. Sie können jedoch nicht in einer Art Dialog entscheiden, z.B. wer denn nun der richtige Gott sei. Hier braucht es Vergewisserung durch Angebote, die ganz deutlich Inhalte auch tendenziell setzen. Ein Katechet muss wollen, dass das Kind den dreieinigen Gott ganzheitlich erfährt. Ein Musikkatechet kann hierfür alle musikpädagogischen Möglichkeiten ausschöpfen. Gleichzeitig ist er jedoch darin gefragt, etwa insbesondere das Liedgut ebenso nach katechetischen Maßstäben auszuwählen wie nach musikalischen.

8.2. Das Kind

Religiöse Bildung fängt im Kind an. Dieser Satz kann aus einer Kinderanthropologie heraus gesagt werden, die den dreieinigen Gott nicht nur als Lehrgegenstand sieht, sondern ihn selbst als Schöpfer aller Gaben und somit als Beziehungswesen ernst nimmt. Folgen wir Bohrens Gedanken der theonomen Reziprozität, dann mischt Gott sich in das Leben des Menschen ein. Er ist *de facto* da. Das Kind durchschreitet seine Entwicklungsfelder daher nicht in alleiniger Abhängigkeit gegenüber seinen Fähigkeiten und den Fähigkeiten des Musikkatecheten. Vielmehr steht das Kind wissentlich oder nicht wissentlich in dem wohlwollenden Beziehungsgeflecht mit dem dreieinigen Gott. Jedes Kind besitzt religiöses Bewusstsein. Das hat uns der theologisch-phänomenologische Zugang einer aktiven Wahrnehmung gezeigt. Die Musikkatechese ermutigt das Kind dazu, sich diesen Bewusstseinsraum zu erweitern. Dazu gilt es, sich mit den von der Entwicklungspsychologie ausgehenden Erkenntnissen in Methodik und somit auch Didaktik ganz vertraut zu machen. Insbesondere die Bereitstellung von Methoden

bezüglich des Hörens, des Bewegens und des Begreifens stehen im Vordergrund. Die Symbolisation spielt eine erhebliche Rolle. Grafisches macht Sinn und bekommt den Stellenwert "als ob". Dies kann sowohl in Notengrafik und musikalischem Malen zur Geltung kommen, als auch im szenischen, improvisierten Theaterspiel oder im Tanz.

Der Spracherwerb und seine Umsetzung im freien Sprechen, in Spruchversen und im Singen bringen zum Ausdruck, was das Kind bewegt oder erfassen möchte und soll. Wie sehr darin auch der Rhythmus und die Klangsprache eine Rolle spielt, wurde erläutert. Kinder ahmen gerne nach. Sie erhaschen sich Worte und Klänge, Gesänge und Reime. Es wird daran liegen, dass das Kind gerade hier immer wieder einen Anreiz bekommt sich die Dinge selbst zu erschließen, indem der Musikkatechet sie ihm anbietet. Sprache und Klang als Symbolisation zeigen einmal mehr die Bedeutung von Liedern auf. Im Singen wird Rhythmus, Sprache, Melodie, Klangfarbe und Sinninhalt miteinander verwoben und ganzheitlich erfasst. Ohne große Schwierigkeit können Bewegungsformen dem Lied unterstützend zur Lernhilfe werden.

8.2.1 Das Kind als Persönlichkeit ernst nehmen

Das Kind ist eine eigene Persönlichkeit, nicht nur die noch nicht komplettierte Ausführung des Menschen. Die Konsequenz liegt nun im Umgang miteinander. Was das Kind sagt, fühlt, produziert, reproduziert und reflektiert entspricht seiner Wahrnehmung. Falsch wäre es, wenn das Rollenverständnis von Lehrendem und Kind aufgelöst wurde. Viele Dinge kann das Kind nur neu erschließen, indem es vom Erwachsenen angeboten wird. Dennoch gibt es Verhaltensansätze, die das Kind als ganze Persönlichkeit fördern und ernst nehmen. Einige Situationen aus einer Musikkatechesenstunde können hierfür bewusst praktisch-methodisch gestaltet werden:

Situation	Methodische Konsequenz
Begrüßung	Das Kind wird namentlich begrüßt. Die Begrüßung geschieht mit Handschlag.
Gespräch	Dem Kind wird geduldig und ausführlich zugehört, wenn es Zusammenhänge erklären will. Die eigene Antwort erschöpft sich nicht in Korrektur, sondern ermöglicht durch Rückfragen eigene Klärungen.
Gemeinsames Singen	Die Kinder werden im gemeinsamen Singen durch das Lehrerinstrument geführt, jedoch nicht übertönt.
Solistisches Singen	Oft wird es als Persönlichkeit stärkend erlebt, wenn Kinder Musik alleine vortragen dürfen. Das Gefühl des Erfolges wirkt lernfördernd.

Neues ertasten	Das Kind lernt seinen Entwicklungsfeldern gemäß durch sensomotorische Vorgänge. Prägend dabei wird sein, ob der Musikkatechet bereit ist, diese Dinge nicht nur sensomotorisch anzubieten, sondern selbst daran teilzunehmen und mitzuwirken.
Die Erlebnisebenen	Kinder erleben ihre Umwelt in anderen vertikalen Ebenen wie ein Erwachsener. Der Fußboden liegt dem Kind wesentlich näher. Um das Kind in seinem Spiel und Lernumfeld ernst zu nehmen, sollte der Musikkatechet sich gerne auf die vertikalen Erlebnisebenen des Kindes einlassen. Der Fußboden ist ein Lernraum, auf den sich der Musikpädagoge gerne begeben sollte.
Die Sprache	Dem Kind wird eine schöne und klare Sprache angeboten. Keinesfalls soll der Musikkatechet sich auf die Babysprachwendungen einlassen. Wortkorrekturen werden vom Kind gerne angenommen, wenn sie nicht tadelnd erfolgen, sondern in spielerischen Zusammenhang. Lieder bilden das Sprachgefühl ungemein. Hier ist darauf zu achten, dass Lieder mit guter Sprache ausgewählt werden. Lieder mit Kleinkindsprache sind auszusortieren.

8.2.2 Die Musikalität des Kindes

Jedes Kind ist eine musikalische Persönlichkeit. Es gibt keine unmusikalischen Kinder. Jedes Kind kann Klänge wahrnehmen, Rhythmus erleben und ausdrücken. Hier brauchen oft weniger die Kinder als die Erziehungsberechtigten Hilfe. Der Liederdichter Jourdan schreibt dies bezüglich einmal dem Musiker Heizmann (Heizmann 1990:89): "Irgend jemand mag einen solchen Menschen, der mit kindlicher Freude singen wollte und dessen Seele dieses Singen braucht, um in ihm die Bestätigung einer frohmachenden Erfahrung zu erleben, zum <Brummer> abgestempelt haben. Da außer dem Herzen kein menschliches Organ so sehr von seelischer Beeindruckung abhängig ist wie die Stimme, hat die Verurteilung eines Menschen zum <Brummer> schon manchen aufkeimenden Lobgesang zerstört. Die Stimme braucht viel Pflege und Liebe. Man muss ihr Mut machen". Der Mediziner Luban-Plozza gibt zu bedenken, dass eine Unmusikalität alleine physiologische Gründe haben kann (Luban-Plozza 1988:32). Er schließt seine Darstellung mit dem Ausruf, dass der Mensch von Geburt an ein Sänger sei – und zugleich ein Liebhaber des Gesangs (:32). Kinder sind musikalisch und sollten als musikalische Persönlichkeiten angesehen und gefördert werden. Es ist daher zu überlegen, wo gemeinsame Erfahrungsräume zwischen Eltern und ihren Kindern geschaffen werden können. Die Eltern sollen erleben können, wie Musik das Kind aufblühen lässt und Freude am Leben aufbaut. Dies geschieht einerseits durch konkrete Anschauung, indem die Eltern einfach einmal miterleben dürfen. Gleichzeitig ist die Selbsterfahrung der Erwachsenen an diesem Punkt kaum zu unterschätzen. Wie sehr das Singen etwa die eigene Vitalität beeinflusst, kann nur durch eigenes Erleben vermittelt werden. Schließlich

wird die Persönlichkeit des Kindes dann besonders gestärkt, wenn Eltern und Kind gemeinsam singen und musizieren. Sollte es gelingen, dass dies auch zuhause eigenständig ausprobiert wird, ist ein sehr großer Schritt getan.

8.2.3 Die Religiosität des Kindes

Religion ist integraler Bestandteil der Persönlichkeit eines jeden Kindes. Der theologisch-phänomenologische Zugang hat diese Einsicht verstärkt. Den Einsichten aus 2.3 folgend braucht es in ekklesiologischem Kontext Klarheit in theologischen Aussagen. Das Kind soll als religiöses Wesen ernst genommen werden. Daher gilt die Maxime beim Kleinkind: Vergewisserung statt Verunsicherung. Immer wieder spiegelt sich in Kinderliedern und deren Sprache ein großer theologischer Kampf wieder. Da das Kind jedoch am konkret Gegenständlichen lernt und nach und nach auch in Symbolen eine Vergewisserung findet, sollten theologische Diskussionen vom Kind angestoßen werden und nicht umgekehrt. Kritische systematisch theologische Fragestellungen, wie etwa bezüglich der Jungfrauengeburt, der Heilungswunder und der Wiederkunft Jesu werden vom Kleinkind nicht problematisiert. Wie sehr jedoch der Musikkatechet dazu aufgefordert ist, für sich theologische Klärungen herbeizuführen, wird einmal mehr deutlich. Religiöse Vergewisserung geschieht jedoch auch hier weit über die Musikkatechese hinaus. Auch hier gilt es, das Elternhaus zu erreichen. Dort herrscht zunehmende Verunsicherung im religiös alltäglichen Leben. Es bietet sich daher regelrecht an, einen Elternkurs begleitend zur Musikkatechetik vorzuschlagen. Inhalte könnten parallel zur Musikkatechetik aufgenommen werden.

8.3 Lehren

Der Sitz der Katechetik in der Gemeinde hat den Nachteil der Binnenhaftigkeit. Gleichzeitig entledigt sie sich jedoch dem Zwang der Prüfbarkeit, wie es Bildungs- und Orientierungspläne für Kindergärten und Kindertagesstätten einfordern. Die Chance einer Musikkatechese ist sicher auch in diesen Einrichtungen erheblich gegeben. Viel mehr jedoch sehe ich eine zweckfreie, jedoch zielorientierte Musikkatechetik in der Gemeinde selbst beheimatet. Hinzu kommt, dass öffentliche Träger immer für ihre Angestellten eine pädagogische Qualifikation voraussetzen, nicht jedoch automatisch eine Qualifikation der Musikpädagogik oder der Katechetik implizieren. Lösungswege finden sich allerdings durchaus in Kooperationen von Kirche und Einrichtungen, zumal wenn es Einrichtungen der Kirche sind.

8.3.1 Der Ort des Lehrens

Der katechetische Auftrag liegt jedoch umgekehrt auch in Gemeinden nicht automatisch alleine in Händen der Theologen, Gemeindepädagogen, Kirchenmusiker, Jugendreferenten oder Diakone. Ist der Auftrag der christlichen Unterweisung tatsächlich in der Mitte der Gemeinde angesiedelt, dann können dies auch nebenamtlich geschulte Mitarbeiter bewältigen. Ziehen wir den Kreis noch etwas weiter: Soll gerade in der Musikkatechese auf Kontinuität Wert gelegt werden, dann kommt dieser Auftrag auch dem Elternhaus zu. Rituale, seien es Gebete oder Lieder, können zuhause nur von Erziehungsberechtigten angeregt und durchgeführt werden. In diesem Sinne werden auch diese zu Helfern der Musikkatechetik.

8.3.2 Lehren als Beziehungsgeschehen

Musikkatechetik lässt sich am besten in einer Gruppe durchführen. Hierfür bedarf es sicher keiner großen Werbeaktion. Wenn sich fünf bis maximal acht Familien zu diesem Vorhaben entschließen, ist eine wöchentlich durchzuführende Musikkatechesestunde möglich. In der Musikkatechese kommt man ins *Gespräch*. Jeder bringt seine eigene *Story* mit. Gemeinsam erkundet man Geschichten anderer Menschen und vergangener Tage aus Bibel und Welt.

Was ist für dieses Beziehungsgeschehen in einer von einer Gruppe durchgeführten Musikkatechese förderlich? Folgende Bausteine sollen exemplarisch dazu helfen, dass eine Musikkatechese eine Beziehungsorientierung zum Nächsten, zur Tradition des Glaubens und zum dreieinigen Gott bekommt.

Methodenbausteine	Ausdifferenzierung
Raumorte festlegen	Die Einheit der Musikkatechese wird in Raumorte aufgeteilt. Es gibt stille Zonen zum Malen und selbständig arbeiten, Tanz- und Musikräume, Anfangs- und Schlusskreis für Rituale und einen Platz für Geschichten hören. Wichtig ist, dass der Raum für das Kind auf Dauer hin für diese Bereiche aufgegliedert wird.
Anfangskreis	In Form des Kreises nehmen sich die Kinder wahr. Alle Kinder werden mit Augenkontakt begrüßt. Ein fehlendes Kind fällt sofort auf. Nun folgt ein Anfangsritual, welches z.B aus einem Lied des Glaubens, einem gemeinsamen Gebetsvers und einem Impuslied bestehen kann. Jedes Kind sitzt oder steht jedes Mal an seinem gewohnten Platz.
Schlusskreis	In Form des Kreises nimmt man sich nochmals gegenseitig wahr. Möglich wäre hier, dass die Kinder selbst sagen dürfen, was heute noch ganz wichtig für sie ist. Eine beteiligende Gebetsform – eventuell

	durch Gesten unterstützend – lädt die Kinder ein, wichtige Dinge Gott zu sagen. Ein als Ritual angelegtes Segenslied beschließt die Musikkatecheseneinheit.
Führen und Folgen	"Führen und Folgen" lässt sich vielfach einsetzen. Die Grundidee ist, dass eine Person einen Impuls setzt, die anderen Personen zusammen diesem Impuls folgen. Möglich ist dies auch in zweier-Gruppen. Mögliche Umsetzungen gelingen zum Beispiel durch das Dirigierspiel. Ein Kind darf ein Lied dirigieren. Die anderen Kinder folgen dem Dirigat. Möglich ist es auch in Form des Echogesanges. Der Musikkatechet oder ein Kind singen, summen oder tönen eine kurze Musiksequenz vor und die Anderen folgen dem nach. Eine weitere Möglichkeit ist das Führen und Folgen als Bewegungs-impuls. Tanz- und Bewegungsformen, z.B. als Nachahmung von Tieren, wird von einem Kind vor gemacht. Die Anderen folgen diesem Beispiel.
Geschichten erzählen	Hier geht es darum, dass die Kinder mit Geschichten des Alltags und des Glaubens konfrontiert werden. In der jeweiligen Story werden sie in ein anderes Geschehen mit hinein genommen. Sie lernen von sich weg zu schauen. Die Reflexion der Geschichte bringt die Möglichkeit zur Elementarisierung. Das Kind überträgt Elementares für das eigene Leben. Einen Schwerpunkt sollte das Erzählen von biblischen Geschichten bilden.
Klanggeschichten gestalten	Bekannte Geschichten können nacherzählt werden. Dies könnte szenisch oder aber durch Vertonung geschehen. Dabei dürfen die Kinder den Grundelementen der Geschichte ein Instrument oder ein Geräusch zuordnen. Beim Vorkommen des Elementes erklingt die Musik. Gut zu kombinieren ist dies mit der Methode von Führen und Folgen.
Das Orchester	Im Zusammenhang eines Liedes und dem Erschließen eines neuen Instrumentes könnten die Kinder in elementaren Musikstrukturen die Lieder begleiten. Hier gilt es aufeinander zu hören und darauf zu achten, wie der Rhythmus, die Lautstärke und der Zusammenklang in Beziehung zu stehen haben.
Bildgeschichten	Die Kinder werden gemeinsam an ein großes, bereits an der Wand hängendes Papier zum Malen angeregt. Dabei sollen sie mit der ihr zugeschriebenen Farbe über das ganze Blatt hinweg die Dynamik der Musik malend ausdrücken. In großen und kleinen Bewegungen bekommt die Musik ein Bild. Durch die Musik kann hierbei eine Brücke zur Tradition geschaffen werden. Auch alte geistliche Musik setzen Kinder gerne in Grafik um.
Singen	Im gemeinsamen Singen ist das Kind angehalten sich selbst und den Anderen in Rhythmus, Tempi und Intonation wahrzunehmen. Es lernt in trefflicher Weise, wie durch einzelne Menschen ein harmonischer Zusammenklang entsteht.

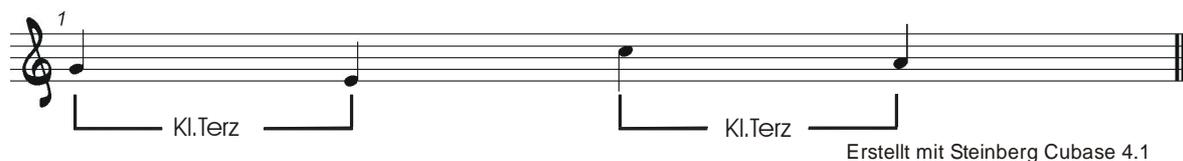
8.4. Das Singen als Instrument einer Musikkatechese

Bevorzugt eignet sich das Singen als musikkatechetisches Instrument. Es vereint den katechetischen mit dem musikpädagogischen Anspruch in bester Weise. Moog stellt fest, dass "das Lied die kindgemäße Musikform schlechthin ist" (Moog 1967:31). Im Singen werden elementare Vorgänge musikalischer, pädagogischer und theologischer Art miteinander vereint. Darüber hinaus ist die Verbindung von Musik und Sprach "im Lied verwirklicht" (:31). Deswegen bekommt das Singen in der Musikkatechese einen hervorgehobenen Stellenwert, wengleich keinen ausschließlichen.

8.4.1 Musikpädagogische Kriterien für die Liedauswahl

Das Kleinkind durchschreitet zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr einen gewaltigen musikalischen Entwicklungsraum (Helms, Schneider & Weber 2005:53) Dies gilt auch für das Singen. Noch im Alter von zwei Jahren bewegen sich die Melodien in Abwärtsbewegungen. Melodie und Text werden nur in Lalllauten miteinander verbunden (Heizmann 1990:86). Ab dem dritten Lebensalter erschließt sich das Kind Melodien mit Aufwärtsbewegungen. Text und Melodie können miteinander verbunden werden. Die Entwicklung der Symbolisation ist in vollem Gange. Ab dem vierten Lebensjahr können alle Kinder Ton und Text miteinander verbinden, was bis zum dritten Lebensjahr nur 2% der Kinder fehlerfrei möglich war (:87-88). Allgemeine Einigkeit in den musikpädagogischen Konzepten besteht darin, dass das Kind zuerst die kleine Terz als Intervall erschließen kann, den so genannten Kuckucksruf.

Die Rufferz / der Kuckucksruf



Schon ab dem 4. Lebensjahr erschließt sich das Kind den Tonraum der Pentatonik.

Die Pentatonik / Die Fünftonleiter



Schließlich ist der Weg zur diatonischen Tonleiter in Dur und Moll nicht mehr weit. Da die Symbolisation im Alter zwischen vier und sechs Jahren kräftig an Bedeutung gewinnt, sind

Kinder im sechsten Lebensjahr durchaus fähig, Musik mit vorgegebener Grafik zu verbinden. Einfache Notenschrift kann in gedachte Musik umgesetzt werden. Man ist daher zu folgender Grundhaltung beraten: Bis zum fünften Lebensjahr werden Lieder ausschließlich über das Hören und Bewegen erfasst. Musik in Grafik umzusetzen geschieht weitgehend durch großräumige Malbewegungen in Kreis-, Zickzack- und Linienform. Ab dem fünften Lebensjahr sollte hierzu konsequent parallel die Notation mit ins Blickfeld kommen. Kinder lernen Musik zu lesen und auch zu schreiben. Die Liedmelodien sollen auch notengrafisch übersetzt werden können. Hier müssen Lieder gewählt werden, die eine einfache Notation ermöglichen.

Die musikpädagogischen Konzepte bieten unterschiedliche Methoden zur Notation an. Durchdacht und für eine Katechese brauchbar ist das Konzept der *Musikarche*. Hier werden Notenköpfe mit der Geschichte der Arche Noah verbunden. Die Tiere wohnen entsprechend der Linienanzahl eines Notensystems auf verschiedenen Stockwerken. Entsprechend der Notennamen bekommen Tiere mit entsprechendem Anfangsbuchstaben ihren Sitz. Der Hahn etwa gibt den Ton "H" wieder und wohnt entsprechend auf der 3. Notenlinie – bzw. dem 3. Stockwerk der Arche. Das Wort "Hahn" deutet schon phonal den Notennamen "H" an und lässt sich im weiteren Verlauf leicht daraufhin übersetzen. Notengrafik kann aktiv gelernt werden, indem die Kinder die Tiere, und somit die Noten selbst, entsprechend auf ihren Platz zuordnen müssen. Es ist darauf zu achten, dass dem Kind hierfür große Flächen zur Verfügung stehen. In der Gruppe lässt sich dies so gestalten, dass großflächige Notenlinien mit Klebeband auf den Boden aufgeklebt werden. So nimmt man die Perspektive und Handlungsebene der Kinder ernst und gibt dem Geschehen einen großen Raum. Die Kinder dürfen nun auf die großen Notenlinien z.B. große, vorbereitete Tiere in ihre Wohnung hinein ordnen. Grafisches Lernen kann durch Instrumentalspiel unterstützt werden. Dies geschieht zur motorischen Förderung am besten durch ein Schlägelinstrument.

Ein weiteres Kriterium zur Liedauswahl ist der Blick auf den Tonambitus einer Kinderstimme⁹¹. Hier gibt es deutlich kontroverse Ansichten in der Fachwelt. Stellen die einen die helle Kinderstimme unter "Höhenschutz", um die Stimmbänder zu schonen, raten andere dazu, die Kinder hoch singen zu lassen. Einigkeit herrscht darin, die Kinder nicht zu tief singen zu lassen. Ratsam ist aus meiner Sicht ein Melodieverlauf, der einen Ambitus zwischen C und C1 aufweist. Lassen Kinderstimmen einen weiteren Ambitus zu, da sie das Singen von zu Hause gewöhnt sind, kann dies ohne Bedenken geschehen. Wichtig scheint eher umgekehrt, dass Lieder, die auch für ältere Kinder geschrieben

⁹¹ Siehe hierzu die Ausführungen von Mohr (Mohr 2005:25-28).

wurden, für Kleinkinder durchaus transponiert werden sollten. Zur Anzeige des Umfangs der Kinderstimme wird hier auf die Darstellung von Dur, bzw. ionisch, zurückgegriffen.

Der Melodieambitus für eine Kinderstimme



Erstellt mit Steinberg Cubase 4.1

Ähnlich der Tonhöhe und Intervallabstände sind ebenfalls Kriterien für rhythmische Strukturen zu erwägen. Weitgehend sind Achtel-, Viertel-, Halbe-, und Ganznoten in Kombination zu singen. Punktiertes Singen und schnelle Sechzehntel sind in nicht geballt auftretender Weise ebenso möglich wie einfaches synkopisches Singen, da heutige Hörgewohnheiten durch die häuslichen Medien all dies von Anfang an dem Kind zugänglich machen. Allen Notenwerten stehen entsprechend die Pausen mit ihren Werten dem Kind offen. Sie sind geradezu wichtig und machen Kindern meist sogar Spaß. Sie werden spielerisch erlebt, und nicht selten bilden sie humorvolle Fallen, über die auch gelacht werden können.

8.4.2 Katechetische Kriterien für die Liedauswahl

Im Lied geschieht Singen und Sagen. Kinder singen, was sie fühlen und denken. Im Lied selbst begegnet das Kind dem Alltag, dem Nächsten und auch dem lebendigen Gott. Das Konkrete Singen erhöht die Verantwortung in der Liedauswahl. Erkennt man die inhaltliche Bedeutung in seinem ganzheitlichen Gewicht, wird das Lied des Glaubens zum "Einsingen für die Ewigkeit" (Heizmann 1990:128).

Welche Lieder sind nun aber aus inhaltlicher Sicht für das Kleinkind wichtig? Katechetik geschieht im Gesamtkontext der Gemeinde. Daher geschieht auch die Liedauswahl an den Kriterien der Gemeindekatechese im Allgemeinen. Die Hymnologie verdeutlicht, dass das Gesangbuch den Anspruch hat, auch Gemeindekatechese zu sein. Das Gesangbuch soll gottesdienstlich wirken, jedoch auch zur Familienandacht und zum persönlichen Gebrauch dienen. Das Evangelische Gesangbuch in seiner aktuellen Fassung von 1996 gliedert Lieder und Gesänge in vier Hauptabschnitte fest: Das Kirchenjahr, der Gottesdienst, Biblische Gesänge, Glaube – Liebe – Hoffnung (Evangelische Landeskirche 1996:7). Erstaunlich ist, dass ein eigenes Verzeichnis für kindgerechte Lieder erstellt wurde (:1677-1683). Die 175 angezeigten Lieder sind mit Sicherheit nicht alle für Kleinkinder geeignet. Dennoch sollte bei der Liedauswahl gerade

auch hierauf geachtet werden. Liedpflege ist geboten. Ein Liedschatz, der allen Generationen präsent ist, muss das Kernanliegen jeder Kirche sein. Dieser Schatz kann schon im Kleinkindalter aufgebaut werden, ohne sich dieser Maßgabe als herrschendes Kriterium auszusetzen.

8.4.3 Eine kleine Liedkonkordanz für die Musikkatechese

In tabellarischer Form sollen nun 15 Lieder dargestellt werden, die musikkatechetische Anforderungen erfüllen. Alle Lieder sollen daher auch in Bewegungen umgesetzt werden können. Alle pentatonischen Liedern lässt sich ohne Probleme eine schlichte Form eines Borduns als Instrumental beifügen. Bei einem über eine Oktave hinausgehenden Melodieambitus muss erwogen werden, ob die Kinderstimmen dem Tonumfang gewachsen sind (Vormann-Sauer:2008). Inhaltlich wurden die Lieder exemplarisch zum Kirchenjahr, zum Jahres- und Tageslauf und zu Bibel und Glaube ausgesucht. Alle Lieder lassen sich schnell und einfach elementarisieren und in eine Story einbinden. Da Lieder insbesondere auch im Ritual vorkommen und darüber hinaus eine ständige Wiederholung im Kleinkindalter primär wichtig ist, wird der Umfang der im Jahr zu singenden Lieder 15 Titel nicht übersteigen.

Liedtitel	Rubrik	Thema	Ambitus (A) und Intervalle (I)	Rhythmus	Tonart	Quelle
Er ist die rechte Freuden-sonn ⁹²	Advent; Kanon	Lob Gottes für sein Kommen	A: Oktave I: Kl. und gr. Sekund; Oktave; Quart	6/4 Tkt. in Viertel- und Halbenoten ohne Synkopen	Eb-Dur. Muss in C-Dur transponiert werden.	(EG 1996:57)
Stern über Bethlehem	Weihnachten; Strophens- lied	Jesus finden	A: Oktave I: Kl. Und gr. Sekund; Kl.Terz, Quint	4/4 Tkt mit einfachen Synkopen.	F-Dur	(:994)
Er ist erstanden	Ostern; Strophens- lied	Freude über die Auferstehung	A: Oktave I: Gr. Sekund; gr. Terz, Quart	6/4 Tkt, ohne Synkopen. Schwingend – ähnlich 2/2 Takt.	F-Dur	(:258)
Vom Anfang bis zum Ende	Gottesdienst; Segen &	Gott hält seine Hand über uns.	A: kl. Septime I: Kl. und gr. Sekund;	4/4 Tkt; Auftaktig; einfache	E-Dur Eventl. in Eb-Dur	(Hanßmann 2008:7)

⁹² Um eine übersichtliche Darstellung zu gewährleisten, wird eine Schriftgröße von 9 Punkte gewählt.

	Sendung		Gr. Terz; Quart	Synkopen	transponieren	
Heut wurde Tag (morning has broken)	Morgenlied Strophenlied	Den neuen Tag begrüßen und aus Gottes Hand nehmen.	A: None I: gr. Sekund; Kl. Und gr. Terz; Quart und Quint	3/4 Tkt; Ohne Synkope	C-Dur	(:10)
Der Mond ist aufgegangen	Abendlied Strophenlied	Den Tag beschließen	A: Sext I: Gr. Sekund; gr.Terz; Quart	4/4 Takt; Auftaktig	F-Dur Eventl. nach E-Dur transponieren	(EG 1996:891)
Laterne, Laterne	Jahreszeitenlied; Herbst; Leiermelodik	Laterne laufen; Herbst erleben	A: Sext I: Gr. Sek.; kl. Terz; Quart	4/4 Takt	F-Dur Pentatonik	(Ritter & Schäfer 2001:236)
Gott ist so gut	Glaubenslied; Strophenlied	Vergewisserung über Gottes Liebe und Nähe.	A: Quint I: Gr. Sek.; Kl. Sek; Gr. Terz und gr. Terz. Terzparallelen	4/4 Takt	C-Dur	(Hanßmann 2008:17)
Noah hört auf Gottes Wort	Bibellied; Zweizeiler	Beispielhafte Vertiefung einer biblischen Geschichte.	A: Sext I: Gr. Sek; Kl. Terz; Gr. Terz.	4/4 Takt	C-Dur Pentatonik	(:22)
Gottes Liebe ist wie die Sonne	Glaubenslied Strophenlied mit Kehrsvers	Gott ist da. Ich kann ihm begegnen.	A: Septime I: Kl. Sek; Gr. Sek; Kl. Terz; Quart.	2/2 Takt	A-Moll	(Hartenstein 2001:539)
Weisst du wie viel Sternlein stehen	Glaubenslied Lied mit Kehrsvers	Schöpfung, Gottes Nähe und Treue	A: Sext I: Kl. Sek.; Gr. Sek.; Kl. Terz; Gr. Terz; Quint; Sext;	3/4 Takt	F-Dur Eventl. nach D-Dur transponieren	(EG 1996:937)
Danket, Danket dem Herrn	Loblied;	Traditionelles Tischlied	A: Undezime I: Kl. Sek; Gr. Sek.; Kl. Terz; Gr. Terz; Quart; Quint. Dieses Lied kann nur mit geübten Kinderstimmen gesungen werden.	4/4 Takt	G-Dur	(:336)
Die Erde ist voller bunter Leckereien	Loblied; Strophenlied	Neues Tischlied	A: Oktave I: Kl. Sek.; Gr. Sek; Kl. Terz; Quart.	4/4 Takt	F-Dur	(Hanßmann 2008:18)
Ein kleiner Spatz zur	Glaubens	Gott ist in der	A: None	4/4 Takt	F-Dur	(:11)

Erde fällt	-lied; Bibellied; Strophen- lied	Schöpfung treu. Gott ist dem Menschen treu.	I: Kl. Sek.; Gr. Sek.; Kl. Terz; Gr. Terz; Quart; Quint			
Warum hat denn die Kokosnuss	Spaßlied	Anhand einer Frucht musikalisch en Spass entdecken	A: Oktave I: Diato-nische Tonleiter	4/4 Takt	C-Dur Dur- Tonleiter und Pentatoni k	(2008:3)

Resümee

Um die Frage nach einer aus Katechetik und Musikpädagogik verifizierbaren, aufeinander bezogenen Musikkatechese zu beantworten, bedarf es einer Grundlagenforschung die aus der Praktischen Theologie heraus verantwortet wird, jedoch intensive interdisziplinäre Gespräche zu suchen hat. Das Ergebnis dieser Grundlagenforschung macht deutlich, dass solch eine Musikkatechese in erweitertem Sinne fugal bedacht sein muss. Hierbei kommen weitere Disziplinen, als die der Katechetik und Musikpädagogik, zum Klingen. Eine gleichwertige Musikkatechese hängt nun ganz daran, in welchen inneren Bezügen eine praktisch werdende Musikkatechese zueinander steht. Eine fugale Zuordnung musikpädagogischer und katechetischer Aspekte in wechselseitigem Spiel von dux und comes gewährleistet eine Musikkatechese, die den einzelnen Disziplinen ihre eigene Identität belässt und sich nicht gegenseitig zum Sklaven des Anderen macht.

Eine Qualitätssicherung innerhalb der Praktischen Theologie bieten vier Themenkreise, denen die Musikkatechese variabel in Bezug zu setzen ist. Aus ihnen ergeben sich theologische, pädagogische und somit didaktische sowie methodische Schlussfolgerungen für eine Durchführung der Musikkatechese. Hierbei handelt es sich um die theologisch zu bearbeitenden Felder der gestaltaktiven Wahrnehmung, der Elementarisierung, der Kommunikation und der Ästhetik. Alle vier Felder stehen in intensivem Gespräch mit der Phänomenologie, Anthropologie, Pädagogik, Entwicklungs- und Musikpsychologie sowie der Wirkungsgeschichte von Musikpädagogik und Katechetik.

Die Durchführung einer Musikkatechetik ist kein statischer Vorgang. Ein curriculares Denken ist für die Stoffverteilungsvorbereitung und Prioritätenfestlegung wichtig. Jedoch muss der Durchführungsprozess als induktives Geschehen ernst genommen werden. Die Durchführung richtet sich stark am Entwicklungsfeld des Kindes aus und fördert Improvisationen als intime Ausdrucksmöglichkeit auf allen Ebenen. So wird das Kind als eigenständiger Theologe und Musiker, und somit als eigenständige Persönlichkeit ernst genommen.

Das Kind ist mit dem Musikkatecheten gemeinsam auf einem Lernweg. Als Unterweisender muss sich der Musikkatechet selbst dem fugalen Prozess aussetzen, um diesen Weg zu beschreiten. Ein rein mentorierendes, auf die Metaebene gehobenes pädagogisches Verhältnis zum Kleinkind verschließt dem Kind viele Zugänge zur Musik und zum Glauben an den dreieinigen Gott. Alle vier theologischen Dimensionen sind daher auch vom Musikkatecheten persönlich zu durchdringen und fordern dem Musikkatecheten darüber hinaus systematisch theologische Grundentscheidungen ab.

Zur Durchführung einer Musikkatechetik braucht es katechetische und musikpädagogische Schlüsselqualifikationen, die sich der Musikkatechet anzueignen hat. Ohne diese doppelte Qualifizierung steht die Musikkatechese in der Gefahr der Ungleichgewichtung von katechetischem und musikpädagogischem Anspruch.

Literatur zur Masterarbeit (Bibliographie)

- Adam, Gottfried & Lachmann, Rainer (Hg.) 1997. *Religionspädagogisches Kompendium*. Göttingen: V&R.
- Albrecht, Christoph 1987. *Einführung in die Hymnologie*. 3.Aufl. Berlin: Evangelische Verlagsanstalt.
- Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hg.) 2007. *Orientierungsplan für Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase*. Mannheim: Cornelsen.
- Bastian, Hans Günter 2000. *Musikerziehung und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bauer, Walter 1988. *Wörterbuch zum Neuen Testament*. 6. völlig neu bearbeitete Aufl. Berlin: Walter de Gruyter.
- Baur, Ursula 2007. *Die Bildungs- und Entwicklungsfelder im Orientierungsplan: Schritte der Implementierung*. Stuttgart: Evangelischer Landesverband – Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg.
- Berk, Laura E. 2005. *Entwicklungspsychologie*. 3. aktualisierte Aufl. München: Pearson.
- Blankenburg, Walter 1979. *Kirche und Musik. Gesammelte Aufsätze zur Geschichte der gottesdienstlichen Musik*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Blankenburg, Walter & Brusniak, Friedhelm (Hg.) 1991. *Johann Walter: Leben und Werk*. Tutzing: Schneider.
- Bohren, Rudolf 1975. *Daß Gott schön werde: Praktische Theologie als theologische Ästhetik*. München: Kaiser.
- Bohren, Rudolf 1986. *PREDIGTLEHRE*. 5. Aufl. München: Kaiser.
- Boschki, Reinhold & Schlenker, Claudia 2001. *Brücken zwischen Pädagogik und Theologie: mit Ernst Nipkow im Gespräch*. Gütersloh: Kaiser.
- Bruhn Herbert, Oerter Rolf & Rösing Helmut (Hg.) 2002. *Musikpsychologie: Ein Handbuch*. 4.Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- Brunner, Emil 1960. *Die christliche Lehre von der Kirche, vom Glauben und von der Vollendung. Dogmatik 3*. Zürich: Zwingliverlag.
- Buber, Martin 1984. *Das dialogische Prinzip*. 5.Aufl. Heidelberg: Schneider.
- Bubmann, Peter (Hg.) 1993. *Menschenfreundliche Musik: Politische, therapeutische und religiöse Aspekte des Musikerlebens*. Gütersloh: Kaiser.

- Bubmann, Peter & Landgraf, Michael (Hg.) 2006. *Musik in Schule und Gemeinde: Grundlagen – Methoden – Ideen*. Stuttgart: Calwer.
- Buchner, Anton u.a (Hg.) 2008. *Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik*. Stuttgart: Calwer.
- Comenius, Johann Amos 1991. *Orbis sensualium pictus*. [Faks. der Ausgabe] Noribergae, 1658; 4. Aufl. Dortmund: Harenberg Kommunikation.
- Comenius, Johann Amos & Schaller, Klaus (Hg.) 1991. *Pampaedia – Allerziehung*. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Dalferth, Winfried 2000. *Christliche Populärmusik als publizistisches Phänomen: Entstehung, Verbreitung, Rezeption*. Erlangen: CPV.
- Degen, Roland 2004. Kantorkatechet. *Musik und Kirche*. 2004, 228-233.
- Dressler, Bernhard 2007. *Blickwechsel: Religionspädagogische Einwürfe*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Ehrenforth, Karl Heinrich 1997. Musikpädagogik. *MGG*⁴
- Ehrenforth, Karl Heinrich 2005. *Geschichte der Musikalischen Bildung*. Mainz: Schott.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.) 2001. *Musik. Unsere Welt als andere: Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Königshausen: Würzburg.
- Englert, Rudolf 2007. *Religionspädagogische Grundfragen: Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Elliott, David 1995: *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford Univ.Press.
- Evangelische Landeskirche Württemberg 1996. *Evangelisches Gesangbuch*. Stuttgart: Gesangbuch-Verlag.
- Evangelische Landeskirche Württemberg 2007. *Handbuch für Kirchengemeinderätinnen und Kirchengemeinderäte*. Stuttgart: Gesangbuch-Verlag.
- Evangelischer Landesverband – Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V. (Hg.) 2006. *Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung aus pädagogischer und theologischer Sicht*. Stuttgart.
- Gemeinschaftswerk der Evngleischen Publizistik 2009 (Hg.). *Musik und (ihre)Mission – Im Schnittfeld von Gemeindeentwicklung und empirischer Forschung. Tagung des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Evangelischen Kirche in Deutschland vom 22. bis 24. Juni im Kloster Volkenroda*. epd Dokumentation. Nr.47. Frankfurt:GEP.
- Failing, Wolf-Eckart & Heimbrock Hans-Günter (Hg.) 1998. *Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*. Köln: Kohlhammer.

- Firnkees, Niko 2000. *Sakrale Musik nach 1945 als musikpädagogische Aufgabe*, in Forum Musikpädagogik; Bd. 42. Augsburg: Wißner.
- Fried, Lilian 2008. *Das wissbegierige Kind: Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik*. München: Juventa.
- Fried, Lilian & Roux Susanna (Hg.) 2006. *Pädagogik der frühen Kindheit: Handbuch und Nachschlagewerk*. Basel: Beltz.
- Gäckle, Volker 2004. *Die Starken und die Schwachen in Korinth und Rom: Zur Herkunft und Funktion der Antithese in 1Kor 8,1-11,1 und Röm 14,1-15,13*. Band II. DTh Dissertation. Evangelisch-theologische Fakultät München.
- Gemeinschaft der Evangelischen Publizistik (Hg.) 2009. *Musik und ihre Mission: Im Schnittfeld von Gemeindeentwicklung und empirischer Forschung*. Frankfurt: epd-Dokumentation Nr.47.
- Goldammer, Kurt 2003. *Die Religionen der Menschheit*. 7. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Goldmann, Ronald 1972. *Vorfelder des Glaubens: Kindgemäße religiöse Unterweisung*. Neukirchen: Neukirchner.
- Grethlein, Christian 2001. *Grundfragen der Liturgik. Ein Studienbuch zur zeitgemäßen Gottesdienstgestaltung*. Gütersloh: Kaiser.
- Grom, Bernhard 2000. *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*. 5. völlig neu überarbeitete Aufl. Düsseldorf: Patmos.
- Gruhn, Wilfried 2003. *Lernziel Musik: Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*. Zürich: Olms.
- Halbfas, Hubertus 1982. *Das dritte Auge: Religionsdidaktische Anstöße*. 1.Aufl. Düsseldorf: Patmos.
- Hanßmann, Matthias (Hg.) 2008. *Musikarche. Eine musikalische Reise für Kinder ab 4 Jahren*. Haiterbach: cap-music.
- Hartenstein, Markus & Mohr, Gottfried 2001. *Liederbuch für die Jugend*. 21.Aufl. Gütersloh: Quell.
- Hebenstreit, Sigurd 1980. *Einführung in die Kindergartenpädagogik*. 1. Aufl. Klett: Stuttgart.
- Heidegger, Martin 1970. *Phänomenologie und Theologie*. Frankfurt: Klostermann.
- Heimbrock; Hans-Günter (Hg.)1998. *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*. Weinheim: Beltz.
- Heimbrock; Hans-Günter (Hg.)2004. *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*. Weinheim: Beltz

- Heinzel, Friedericke 2000. *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Heizmann, Klaus 1990. *Reden ist Silber Singen ist Gold*. Zürich: Brockhaus.
- Helms, Siegmund, Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf 1995. *Lexikon der Musikpädagogik*. Bosse: Kassel.
- Helms, Siegmund, Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf 2005 (Hg.). *Kompendium der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse.
- Hempelmann, Heinzpeter 1995. *Wahrheit ohne Toleranz – Toleranz ohne Wahrheit? Chancen und Grenzen des Dialogs mit Andersgläubigen*. Wuppertal: Brockhaus.
- Heyge, Lorna Lutz 1993. *GEMEINSAM MUSIZIEREN. LEHRERANLEITUNG MIT 200 LIEDERN UND VERSEN AUF KARTEIKARTEN.MUSIKGARTEN*. Mainz:Hohner.
- Hosterbach, Hildegard 2005. *Musikalisches Lernen in der Montessori-Pädagogik. Musikdidaktische Überlegungen unter besonderer Berücksichtigung der musikpädagogischen Arbeit im deutschsprachigen Raum*. Berlin: Lit Verlag.
- Jeppesen, Knud 1985. *KONTRAPUNKT. Lehrbuch der klassischen Vokalpolyphonie*. Ins Deutsche übersetzt von Julie Schulz. Wiesbaden: Breitkopf&Härtel.
- Josuttis, Manfred 2000. *Der Weg ins Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf wissenschaftlicher Grundlage*. 3.Aufl.Gütersloh: Kaiser.
- Khittl, Christoph 2007. *Die Musik fängt im Menschen an*. Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch. Berlin: PETER LANG.
- Kabus, Andrea 2001. *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik*. Würzburg: Stephans-Buchhandlung.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) 2006. *Kirche der Freiheit: Perspektiven für die evangelische Kirche im 21. Jahrhundert. Ein Impulspapier des Rates der EKD*. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland: Hannover.
- Kohlberg, Lawrence 1996. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Mainz: Surkamp.
- Künzlen, Heiner & Nüchtern, Michael 2006. *Unsere Kernlieder*. Amt für Kirchenmusik: Stuttgart.
- Lachmann, Otto F. 1888. *Aurelius Augustinus. Bekenntnisse. Confessiones*. Revidierte, überarbeitete Ausgabe 2008. Wiesbaden: Marix.
- Langeveld, Matinus 1956. *Studie zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen: Niemeyer.
- Lehmann, Silke 2007. *Bewegung und Sprache als Wege zum musikalischen Rhythmus*. Osnabrück Electronic Publishing.

- Levine, Mark 1992. *DAS JAZZ PIANO BUCH*. Advance Music: Rottenburg.
- Liess, Andreas 1980. *ORFF. IDEE UND WERK*. 1. Aufl. München: Goldmann.
- Luban-Plozza, Boris 1988. *Hören mit der Seele*. Basel: Birkhäuser Verlag.
- Luther, Martin, Aland, Kurt (Hg.) 1991. *Luther deutsch. Die Werke Martin Luthers in neuer Auswahl für die Gegenwart*. Band 1-10. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Luther, Martin 1986. *Die Bibel. Nach einer Übersetzung Martin Luthers*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Michaelis, Kord 2009. "Unsere Kernlieder"- eine Chance für den Religionsunterricht? *entwurf* 2.2009, 37-42.
- Mohr, Andreas 2005. *Handbuch der Kinderstimmbildung*. 6. Aufl. Mainz: Schott.
- Montessori, Maria & Schulz-Benesch, Günther 1992. *Dem Leben helfen*. Freiburg: Herder.
- Montessori, Maria & Helmig, Helene 1999. *Kinder sind anders*. München: dtv.
- Moog, Helmut 1967. *Beginn und erste Entwicklung des Musikerlebens im Kindesalter*. Ratingen: Henn.
- Motte-Haber de la, Helga (Hg.) 2005. *Musikästhetik. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*. Bd.1. Laaber: Laaber.
- Motte-Haber de la, Helga (Hg.) 2005. *Musikpsychologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*. Bd.3. Laaber: Laaber.
- Möller, Christian 2003. *Der heilsame Riss: Impulse reformatorischer Spiritualität*. Stuttgart: Calwer.
- Möller, Christian 2004. *Einführung in die Praktische Theologie*. Tübingen: Francke.
- Möller, Rainer & Tschirch, Reinmar (Hg.) 2006. *Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mönig, Marc 2005. *Die Pädagogik der Yamaha-Musikschulen : Darstellung, Hintergründe und Kritik*. Augsburg : Wißner.
- Nipkow, Karl Ernst 1990. *Grundfragen der Religionspädagogik*. 3 Bde. 4.Aufl. Gütersloh: Verlagshaus.
- Orff, Carl 1932. Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. *Die Musik*. 2.1932, S.668-673.
- Papousek, Mechthild & Papousek, Hans 1981. *Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Göttingen: Huber.

- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg & Evangelische Hochschule Ludwigsburg 2008. *Studien- und Prüfungsordnung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg für Bachelorstudiengang Frühkindlicher Bildung und Erziehung*. Ludwigsburg: PH.
- Peuckert, Rüdiger 2005. *Familienformen im sozialen Wandel*. 6. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel 2004. *Die Psychologie des Kindes*. 9. ungekürzte Aufl. München: dtv.
- Rad, Gerhard von 1950. *Das erste Buch Mose: Genesis Kapitel 1-12,9*. 2. durchgesehene Aufl. Göttingen: V&R.
- Ritter, Irmhild & Schäfer, Christa 2001. *Klangstraße 2: Sing mit, tanz mit, spiel mit mir. Elementares Musizieren mit Kindern. Lehrerhandbuch*. Mainz: Schott.
- Reich, Christa 1997. *Evangelium: Klingendes Wort*. Stuttgart: Calwer.
- Rößler, Martin 2001. *Liedermacher im Gesangbuch*. Liedgeschichte in Lebensbildern. Stuttgart: Calwer.
- Rößler, Martin 2006. *Geistliches Lied und kirchliches Gesangbuch*. München: Srupe.
- Saint-Exupéry de, Antoine 1976. *Der kleine Prinz*. Ins Dt. übertragen von Grete und Josef Leitgeb. Düsseldorf: KR.
- Schafer, Raymond Murray 1988. *Klang und Krach: Eine Kulturgeschichte des Hörens*. Frankfurt: Athenäum.
- Schenk-Danzinger 1988. *Entwicklungspsychologie*. 20. Aufl., völlig neu bearbeitete Aufl. Wien: Bundesverlag.
- Schneider, Norbert 2002. *Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne*. 4. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Schnitzler, Manfred 2007. *Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips*. Neukirchner: Neukirchen.
- Schoberth, Ingrid 1992. *Erinnerung als Praxis des Glaubens*. München: Kaiser.
- Schoberth, Ingrid 1998. *Evangelische Katechetik*. RGG⁴.
- Schoberth, Ingrid & Seitz Manfred (Hg.) 1998. *Glauben-lernen: Grundlegung einer katechetischen Theologie*. Bd. 28. Calw: Calwer.
- Schuh, Karin 1997. *Musik Fantasie. Lehrerband für das 1. Musikschuljahr mit 36 Musikstunden*. Schuh: Gärtringen.

- Schuh, Karin 1997. *Musik Fantasie. Lehrerband für das 2. Musikschuljahr mit 36 Musikstunden*. Schuh: Gärtringen.
- Schulz von Thun, Friedemann 1983. *Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Schweitzer, Friedrich 1999. *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. 4. völlig neu bearbeitete Aufl. Gütersloh: Kaiser.
- Schweitzer, Friedrich 2003. *Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie*. Gütersloh: Kaiser.
- Schweitzer, Friedrich 2007. *Bericht an die Synode (Zwischenbericht): Stellungnahme zur Fortschreibung der "Rahmenordnung für die Konfirmandenarbeit" (Stuttgart 2000)*. Online im Internet: URL:[http://www.elk-wue.de/index.php?id=2121&sword_list\[\]=Schweitzer&sword_list\[\]=Bericht&sword_list\[\]=an&sword_list\[\]=die&sword_list\[\]=Synode\[\]=Rahmenordnung&sword_list\[\]=Konfirmanden](http://www.elk-wue.de/index.php?id=2121&sword_list[]=Schweitzer&sword_list[]=Bericht&sword_list[]=an&sword_list[]=die&sword_list[]=Synode[]=Rahmenordnung&sword_list[]=Konfirmanden). [Stand 2010-08-10].
- Spitzer, Manfred 2005. *Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.
- Szagan, Gisela 2006. *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch*. Vollst. Überarb. Neuausgabe. Basel: Beltz.
- Tillich, Paul 1956. *Systematische Theologie*. Bd.1. Stuttgart: Evangelische Verlags Werk.
- Vormann-Sauer, Martina 2008. *Der Ambitus der Kinderstimme: Physiologische Grundlagen und Umwelteinflüsse*. Mainz: VDM-Verlag.
- Weidenfels, Bernhard 1992. *Einführung in die Phänomenologie*. München: Fink.
- Wucher, Diethard, Berg, Hans-Walter & Träder, Willi (Hg.) 1979. *Handbuch des Musikschulunterrichts*. Regensburg: Bosse.
- Zerfaß, Rolf & Greinacher, Norbert (Hg.) 1976. *Einführung in die Praktische Theologie*. München: Kaiser.
- Zimmer, Caroline 1999. *Dysgrammatismus – Prosodie – Rhythmus: Zur Sprachverarbeitung und Sprachtherapie*. Lang: Frankfurt.
- Zollinger, Barbara (Hg.) 2008. *Kinder im Vorschulalter: Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen*. 3. korrigierte Aufl.. Stuttgart: Haupt.
- Zuhören e.V 2002. *Ganz Ohr: Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens*. Göttingen: Vanderhoeck.