

## 2. Einleitung

Das vorliegende Buch stellt den zweiten Band zum pädagogischen Instrument zur Einschätzung der Beziehungsqualität, dem EBQ-P-Instrument, dar und bietet hierzu erweiterte Materialien, die sowohl auf die Hintergründe des Instruments, die Verortung im Bereich der inklusiven pädagogischen Arbeit, aber auch auf den gesamten Forschungsprozess zur Erarbeitung eingehen. Neben der ausführlichen Darstellung der Methodik der Adaptierung, des schrittweisen Verlaufs des Prozesses und einer umfassenden Beschreibung der Ergebnisse wird ein detaillierter Vergleich mit dem therapeutischen EBQ-Instrument (Schumacher, Calvet & Reimer, 2013, 2024)<sup>1</sup> und der pädagogischen Variante von Charlotte Fröhlich (2022) durchgeführt, sodass die Genese des neuen *EBQ-P-Instruments* im Detail mitvollzogen werden kann, wodurch eine Vertiefung des Verständnisses angestrebt wird.

Bereits die Grundidee der Übertragung eines Themas bzw. eines Untersuchungsverfahrens aus einer Disziplin in eine andere ist als Bewegung zwischen Grenzen zu beschreiben und weist gleich auf eine Besonderheit dieser Arbeit hin, die in vielfältiger Gestalt immer wieder zu Tage tritt – jene des Grenzgangs.

Das Spannungsfeld und somit auch die Grenzüberlappungen von Musiktherapie und Musikpädagogik werden zu Beginn eigens erörtert. Starre Grenzziehungen und damit verbundene Einordnungen, Etikettierungen, Diagnosen oder auch „Typisierungen“ sollen hier weitgehend zugunsten einer Flexibilität im Denken und Handeln vermieden werden. Dies ist natürlich nicht durchgängig möglich und schon die Anlage des verwendeten Verfahrens mit ihren Entwicklungsebenen erfordert eine Einschätzung von abgrenzbaren Schichten der Beziehungsfähigkeit.

Das gesellschaftliche, aber auch pädagogische Umfeld, in dem sich diese Arbeit bewegt, ist jenes einer sogenannten Querschnittsmaterie – nämlich der Inklusion. Querschnittsmaterien haben die Eigenschaft oder zumindest das Bestreben alle möglichen Lebensbereiche zu durchdringen und auch hier wieder grenzüberschreitend wirksam zu werden. Schließlich hat gerade die Inklusion als inhärentes und oberstes Ziel, die segregierenden Grenzziehungen innerhalb der Gesellschaft aufzulösen und eine neue soziale Weltansicht bzw. inklusive Systeme zu erschaffen, die die Diversität der jeweiligen Teilnehmenden anerkennen und sich ihnen flexibel anpassen.

---

1 Im Dezember 2023 ist die dritte, aktualisierte Auflage des Buches zum EBQ-Instrument erschienen. Das EBQ-Instrument und auch beinahe der gesamte Text sind unverändert geblieben. Lediglich sind aktuelle Entwicklungen, wie die bevorstehende Veröffentlichung einer Sprachskala oder die vorliegende Adaptierung zum EBQ-P-Instrument sowie neue Veröffentlichungen ergänzt worden. Anstatt einer beiliegenden DVD gibt es nun die Videos als Online-Materialien zum Abrufen. Das Impressum des Buches verwendet die Jahreszahl 2024, weshalb auch hier – im Gegensatz zu den meisten Online-Suchdiensten, die Dezember 2023 anführen – diese Angabe verwendet wird.

So herausfordernd Grenzübergänge bzw. Grenzüberschreitungen auch sein mögen, so bieten sie doch vielfältige und meist nicht vorhersehbare Möglichkeiten, Neues zu entwickeln und „kollaterale Gewinne“ entstehen zu lassen.

Luigi Nono, musikalisch visionärer und politisch handelnder venezianischer Komponist, drückt diesen Grundgedanken des Grenzen Überschreitenden in folgenden Worten aus:

Gestern – heute: Ablehnung der Dogmen fixierter Modelle  
 Menschliche Notwendigkeiten schaffen  
 Gefahren eingehen  
 überwinden ohne Grenzen  
 das verschiedene das andere Hören schaffen um andere  
 Gefühle zu erfinden andere Techniken andere Sprachen  
 in der menschlichen technischen Transformation  
 für andere Möglichkeiten Lebensnotwendigkeiten  
 für andere Utopien.

(Nono 1987, zit. nach Stenzl, 1998, S. 124)

Dieser Text stammt aus dem Programmheft der Uraufführung seines Orchesterwerks 2<sup>o</sup>) *No hay caminos hay que caminar... Andrej Tarkowskij* aus dem Jahr 1987. Der Titel *No hay caminos hay que caminar* – es gibt keine Wege, man muss (sie trotzdem) gehen – oder in einer sinngemäßen Übertragung: der Weg entsteht im Gehen – greift die Suche nach den neuen, den anderen Möglichkeiten auf, die vor allem beim Überwinden von Grenzen, oder wie hier „überwinden ohne Grenzen“, auftauchen können.

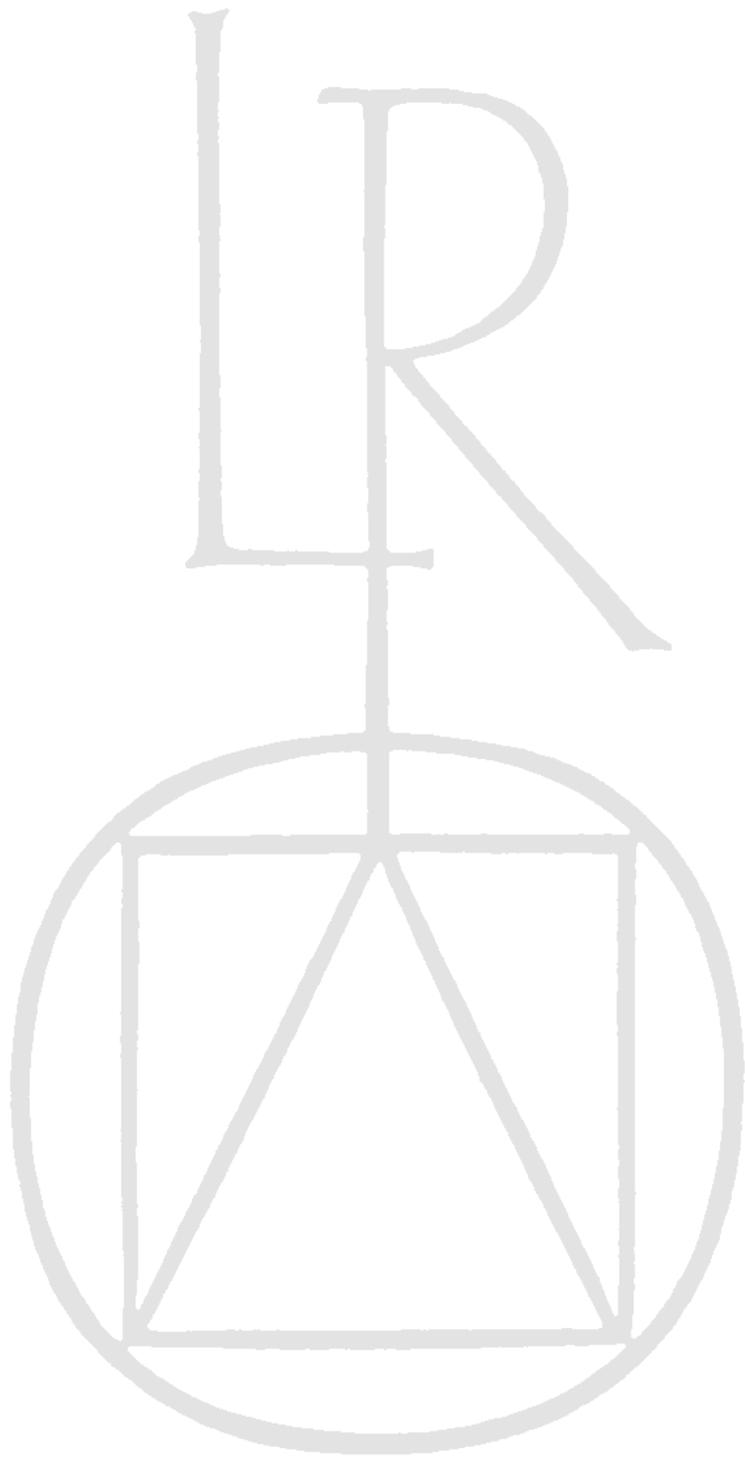
Diesen Anspruch, etwas Neuartiges oder in diesem Umfeld noch nicht Verwendetes oder Gedachtes anzustoßen bzw. einzubringen, dient der vorliegenden Arbeit als Leitlinie auf dem Grenzgang. Neben den vielfältigen theoretischen Grenzbeziehungen, die hier aufgeworfen werden, könnte man auch die Wahl der Methodik als ein intermediäres Projekt von klarer Strukturiertheit und Abfolge, wie es die Qualitative Inhaltsanalyse vorgibt, und einer Wegsuche im Gehen, wie man Aspekte der Grounded Theory interpretieren könnte, bezeichnen. In der Zusammenführung dieser beiden Methoden ist der Weg entstanden, auf dem dieses Forschungsprojekt entlanggeschritten ist.

Eine andere Grenzfrage, die in der vorliegenden Arbeit Anlass für kritische Anmerkungen geben könnte, und die hier erläutert werden soll, ist jene der musikpädagogischen Zuordnung.

Die Arbeit ist als Habilitationsschrift für das Fach der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik verfasst worden. Wie im Text ersichtlich ist, handelt es sich dabei aber auch um eine Eingrenzung, die immer wieder verlassen bzw. aufgrund der Genese und der Anlage dieser Arbeit als sehr offen betrachtet wird.

Im Titel der Arbeit wird vom inklusiven Unterricht und infolge vom musik- und tanzpädagogischen Gebrauch gesprochen. Geht man von der Gültigkeit einer Dreiteilung der Musikpädagogik in „Schulmusik“, Instrumental- und Gesangpädagogik und Elementarer Musik- (und Tanz-)Pädagogik aus, so kann *Musikpädagogik* auch als Überbegriff definiert werden. Letztlich lag aber der Grundgedanke bei der Beauftragung zu dieser Arbeit darin, das EBQ-Instrument sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich anwendbar zu machen. Die im Text wiederkehrende „Ungenauigkeit“ bei der Bezeichnung der Einsatzfelder aber auch der didaktisch-pädagogischen Hintergründe, ist diesem Ausgangspunkt geschuldet, der sich letztlich auch auf die gesamte Durchführung auswirkte. So sind als Zielgruppen für die Adaptierung des Beobachtungsverfahrens sowohl schulische als auch außerschulische Gruppen gewählt worden und der Klassenkontext sowie der in kleineren Gruppen stattfindende Elementare Musikunterricht bei der Bearbeitung ins Auge gefasst worden. Einen zusätzlichen Grad an Besonderheit gewinnt diese Grenzbehandlung noch durch die Tatsache, dass in der hier verwendeten Form der Elementaren Musiziertätigkeit die Variante der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik gewählt wurde, zum einen aufgrund der Verortung am Orff-Institut und der damit verbundenen Tradition, zum anderen um den Aspekt der Bewegung stärker in den Fokus zu rücken.

Musikpädagogik bezeichnet also in der vorliegenden Arbeit das offene Feld von künstlerisch-pädagogischem Arbeiten mit Musik und Bewegung, ohne die Grenzen zwischen elementar und nicht-elementar genau bestimmen zu wollen; dies auch im Sinne eines weiten Verständnisses von Wilhelm Kellers Definition: „*Elementare Musik* wollen wir daher die *Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz*, die in *jedem* Menschen angelegt ist, nennen“ (W. Keller, 1980, S. 18).



### 3. Musikpädagogik als Ort der Entwicklung

Die Musikpädagogik kann definiert werden als eine auf das Lernen von musikalischen Inhalten zielende Beziehung von Mensch und Musik und die damit verbundenen Situationen, Praxishandlungen, Reflexionen sowie auch deren Theoriebildungen und Forschungsbereiche (Dartsch, Knigge, Niessen, Platz & Stöger, 2018, S. 11). Dabei steht die Vermittlung von Musik und die „Unterweisung in dem künstlerischen, handwerklichen, erlebenden, verstehenden und wissenschaftlichen Umgang mit dem Kulturphänomen Musik“ (Richter, 2016a-, Abschn. 1) im Mittelpunkt.

Somit lassen sich die Ziele eindeutig in einem Feld der Aneignung und Erweiterung musikbezogenen Wissens sowie musikbezogener Kompetenzen verorten, wie z. B. ein bewusster Umgang mit Musik, das Erlernen von stimm- oder instrumentalttechnischen Fertigkeiten, die Verbesserung von rhythmischen, harmonischen, melodischen, kompositorischen, musiktheoretischen und interpretatorischen Fähigkeiten (Maier, 2018, S. 9). Jedoch auch erweiterte Zielsetzungen, wie eine generelle und aktive Teilhabe an den diversen Musikkulturen, eine generelle Musikalisierung und die breite Entfaltung musikalischer Fähigkeiten, sind als Vorhaben identifizierbar (Losert, 2015, S. 18).

Aber wie verhält es sich mit der Musikpädagogik als Ort der Entwicklung im Sinne eines persönlich-individuellen oder auch gesamtgesellschaftlichen Prozesses?

Am Anfang einer derartigen Fragestellung könnte der Verweis auf die erzieherische Komponente folgen, mit weiteren Fragen einer Differenzierung. So ließe sich hier eine Trias der Präpositionen für die weitere Diskussion einführen:

- Erziehung *zur* Musik
- Erziehung *mit* Musik
- Erziehung *durch* Musik

Aber ist Erziehung notwendigerweise eine Funktion von Entwicklung oder Entwicklung eine Funktion bzw. eine Folge von Erziehung?

Christoph Richter definiert im großen deutschen Lexikon der *Musik in Geschichte und Gegenwart* die Musikpädagogik als „eine Disziplin der Musik, die mit ihren Mitteln zu Erziehung, zum Lebensvollzug und zur Lebensgestaltung beitragen soll. In diesem Sinne gibt sie spezielle Antworten auf die Frage, wer der Mensch ist, wie er sein kann und sein soll“ (Richter, 2016b-, Abschn. 2), und zwar im Zusammenhang einer Erziehung *durch* Musik. Ganze 14 Überkategorien führt Kraemer (2007, S. 73–75) an, für deren Zwecke oder zu deren Dienst die Vermittlung von Musik eingesetzt wurde. Musikerziehung sollte aber natürlich – oder in erster

Linie – auch als Befähigung zum Umgang mit Musik als Profession oder als Freizeitgestaltung, also zu Erziehung *zur* Musik führen.

Schließlich bildet dies auch die „Voraussetzung, um Musik und den Umgang mit ihr als ein Erziehungs-, Erlebnis-, Erkenntnis-, Verständigungs-, Heilungs- oder Ausdrucksmittel nutzen zu können“ (Richter, 2016b-, Abschn. 4).

Besonders facettenreich wird das Bild der Musikpädagogik bei der Betrachtung der dritten Variante, Erziehung *mit* Musik, die vor allem im elementarpädagogischen Kontext als Mittel für nicht selten außermusikalische Zielsetzungen dient.

Oder ist es mehr die Frage nach den Inhalten, die eine Erziehung befördern will, die gestellt werden sollte?

Regina Pauls und Johanna Metz führen in Anlehnung an Christoph Richter (2000) eine Reihe von Bereichen an, die durch musikalische Erziehung gefördert werden sollen:

- „1. Der differenzierte und originelle Umgang mit der Wahrnehmung, also das gesamte Feld der Wahrnehmungserziehung im Kontext ästhetischer Erfahrung.
2. Das Hervorbringen einer Idee, eines Einfalls, eines Impulses sowie das kreative Umgehen mit diesem Angebot.
3. Die Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten, Handhabefertigkeiten, Technik. Das kompetente und originelle Benutzen von Material.“ (Pauls & Metz, 2004, S. 37)

Schließlich stellt sich noch die Frage, ob der pädagogische Aspekt des Erlernens bzw. Aneignens von Wissen, Kenntnis und Fähigkeiten musikalischer Inhalte und Praxen, dem der Erfahrung bzw. des Erlebens von Musik vorangestellt oder gleichgesetzt werden kann und somit Musikpädagogik auch eine nicht direkt lernbezogene Funktion innehat.

Geht man von der bereits erwähnten (nicht gänzlich anerkannten) Dreiteilung der Musikpädagogik aus (Krause-Benz, 2021), in die Bereiche:

- Elementare Musikpädagogik (EMP)<sup>2</sup>
- Instrumental- und Gesangspädagogik (IP/GP)<sup>3</sup>
- Schulmusik<sup>4</sup>,

so lassen sich hier jeweils unterschiedliche Antworten auf die gestellten Fragen finden.

2 Auch in den Varianten *Elementare Musik- und Tanzpädagogik/Bewegungspädagogik* oder *Rhythmik – Musik und Bewegung*.

3 Zusammengefasst auch als Musizierpädagogik benannt.

4 Der Begriff Schulmusik ist immer wieder in Diskussion, aber als Kurzbezeichnung nach wie vor in Gebrauch.

Aus dem Blickwinkel der Elementaren Musikpädagogik, der in der vorliegenden Arbeit zumindest vorrangig behandelt wird, konstatiert Werner Beidinger, Leiter der Elementaren Musikpädagogik an der Universität Potsdam, dass neben den künstlerisch-pädagogischen Intentionen auch andere weitreichende Inhalte zum Tragen kommen: „Elementare Musikpädagogik verfolgt Ziele musikalischer Entwicklungsförderung und persönlichkeitsbildender Aspekte in ihrer gegenseitigen Durchdringung“ (Beidinger, 2002, S. 288).

Diese Verbindung von musikalischer Entwicklungsförderung und Persönlichkeitsbildung ist durch die Veröffentlichungen Juliane Ribkes Mitte der 1990er Jahre wieder zu einer zentralen Thematik der Elementaren Musikpädagogik geworden (Ribke, 1995; Ribke & Dartsch, 2002, 2004). Greift man zurück auf eine erziehungswissenschaftliche Definition so lässt sich Persönlichkeitsbildung beschreiben

„als kritisch-reflexiver Relationierungsprozess zwischen Selbstkonzept und sozialitätsorientiertem Umweltbezug, welcher das Ziel verfolgt, beide Aspekte in ein Verhältnis zu setzen, sodass sich das Individuum über den sozialgerahmten Erfahrungsraum in seiner Individualität erleben, einbringen und entwickeln kann.“ (Budde & Weuster, 2018, S. 16–17)

Ribke führt aus, die Elementare Musikpädagogik habe eine „zentrale Erschließungsfunktion und kann damit zum zentralen Kern werden, (...) der sich integrativ aus dem sinnhaften, emotionalen, körperbezogenen, sozialkommunikativen und kognitiv-strukturalistischen Umgang mit Musik ergibt“ (Ribke, 1995, S. 32–33). Sie geht von einem psychoanalytisch orientierten Ansatz aus und hier vor allem vom Konzept der Identitätsbildung, wie von Erik H. Erikson (1950/1999, 1966/2020) dargestellt. Die persönlichkeits- und somit auch identitätsbildenden Faktoren der Selbstwahrnehmung werden nach Ribke vor allem durch die Sinneserfahrungen (intrapersonell) und durch kommunikative und interaktive Beziehungsprozesse (interpersonell, von außen) ermöglicht. Um diese Bildungsprozesse zu realisieren, werden von Ribke auf didaktischer Ebene einerseits die sensorische Sensibilisierung und Differenzierung und für die Außenbeziehung vier Handlungsebenen beschrieben: Unterrichtssituationen, soziale Interaktion der Gruppe, Auseinandersetzung mit Materialien und der Sachbereich Musik (zusammengefasst nach Herwig, 2020). Ausgangspunkt für ihre didaktischen Überlegungen zur Entwicklungsförderung „ist die Existenz von Grundbedürfnissen sensorischer, motorischer, psychischer und sozialer Art, die sich alle aus den übergreifenden Motiven Selbstwahrnehmung und Identitätsbildung ableiten lassen und sich deshalb zentral überschneiden“ (Ribke, 1995, S. 128). Herwig fasst dieses Ineinandergreifen von musikalischen und persönlichkeitsbildenden Faktoren in Ribkes Ansatz mit folgenden Worten zusammen:

„Die zentrale Position, die die Elementare Musikpädagogik unter der Voraussetzung eines anthropologisch orientierten Ansatzes im Schnittpunkt der Grundbedürfnisse des Menschen einnimmt (...), begründet die gegenseitige Abhängigkeit von allgemeinerzieherischen und spezifisch musikerzieherischen Zielen (...).“ (Herwig, 2020, S. 437)

Diese außermusikalischen Zielvorstellungen bilden sich auch in den umfassenden Grundlagen einer Didaktik der musikalischen Früherziehung von Michael Dartsch ab. Er formuliert acht Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik, die er mit vier Zielkategorien folgendermaßen in Zusammenhang bringt:

- „Spiel und Experiment sind evolutionär bewährte Wege für den Erwerb von Grunderfahrungen.
- Die Körperorientierung soll die Ganzheitlichkeit sichern, die im Begriff der Fühl-, Denk- und Verhaltensprogramme enthalten ist; das Prinzip der Prozessorientierung steht für die fortwährende Ausdifferenzierung dieser Programme.
- Die Intermedialität soll für die Reichhaltigkeit der Begegnung mit Kultur sorgen, während im Begriff der Beziehungsorientierung generell der kulturimmanente Aspekt des ‚Anderen‘ und des Sozialen anklingt.
- Eine Orientierung an Kreativität und Offenheit schließlich schafft dem Kind die Voraussetzung für das Einbringen von ‚Eigenem‘.“ (Dartsch, 2010, S. 251)

Diese Prinzipien und Zielkategorien führen Dartsch schließlich zu drei Formen des methodischen Handelns, die in sechs weitere Unterbereiche mit Handlungsempfehlungen gegliedert werden (Dartsch, 2010, S. 262–268):

- a) Steuern: bei Anvisieren von Feinzielen wie Üben von Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Materialien oder Vermitteln von Einsichten
- b) Anregen, im Sinne Maria Montessoris
- c) Zulassen von Eigenaktivität, im Sinne eines unterstützten Erfahrungsunterrichts

Letztendlich kann man diese drei Formen als Grundlagen jedweden pädagogischen Handelns sehen, auch vollkommen außerhalb von künstlerischen Dimensionen, die durch eine eigengesteuerte Erfahrungs- und Lernmöglichkeit sowohl die Kompetenzen und Kenntnisse erweitern als auch die Entwicklung befördern sollen.

Dieser exemplarische Einblick in Aspekte der (Elementaren) Musikpädagogik legt den Schluss nahe, dass die Thematik der Entwicklung – in ihren verschiedensten Feldern – sehr wohl in diesem Fachgebiet zu verorten ist und zusätzliche Erkenntnismittel, um diesen Entwicklungsprozess zu fördern oder auch besser erfassen zu können, durchaus eine wertvolle Existenz- bzw. in diesem Sinne eine Entwicklungsberechtigung vorweisen können.

Das folgende thematisch angegliederte Zitat von Juliane Ribke könnte so etwas wie ein Begleitmotto dieser Forschungsarbeit sein. Als zentrale Aussage mag hier die Wirkkraft der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik sowohl in ihrer theoretischen Basisbildung als auch in der praktischen Umsetzung im Elementaren Musizieren und Tanzen hervorgehoben werden, die die musikalischen, psychologischen und sozialen Entwicklungsprozesse in ihrer gegenseitigen Durchdringung in synergetischer Weise zu fördern versteht, auch und vor allem in der gemeinschaftlichen Begegnung: