

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das
Lehramt an Grundschulen im Fach Erziehungswissenschaften,
eingereicht der Hessischen Lehrkräfteakademie
- Prüfungsstelle Kassel-

Künstlerische Aktivitäten von Kindern
der vierten Klasse
—
eine Bestandsaufnahme an ausgewählten
Grundschulen Kassels unter besonderer
Berücksichtigung der Bereiche
Bildende Kunst und Musik

Dezember 2016

Verfasserin:
Franziska Mehler

Gutachterin:
Prof. Dr. Verena Freytag

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Definitionen	6
2.1 Bildung	6
2.2 Lernumwelten	7
3. Erhebung	9
3.1 Die Erhebung.....	9
4. Musikalische Aktivitäten	12
4.1 Relevanz der Musik im Leben von Kindern und Jugendlichen	13
4.1.1 Bildungs- und Lernprozesse in der Musik.....	13
4.1.2 Ausdrucks- und Kommunikationsfunktion der Musik	14
4.1.3 Sozialisationsfunktion der Musik.....	17
4.1.4 Musik und Identität.....	20
4.1.5 Musik und (inter-)kulturelle Bildung	22
4.1.6 Musik in der Schule.....	24
4.2 Forschungsstand und Forschungsfragen.....	26
4.3 Auswertung der Erhebung.....	29
5. Aktivitäten der Bildenden Künste	38
5.1 Formen der Bildenden Künste und ihre Bedeutung	39
5.2 Relevanz der Bildenden Künste im Leben von Kindern und Jugendlichen	42
5.2.1 Bildende Kunst und Bildungsprozesse.....	42
5.2.2. Ausdrucksfunktion der Bildenden Künste	46
5.2.3 Bildende Künste in der Schule.....	49
5.3 Forschungsstand und Forschungsfragen.....	52
5.4 Auswertung der Erhebung.....	55
6. Schluss	62
7. Literaturverzeichnis	64
8. Anhang	67

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit wird sich mit Grundlagentexten zu unterschiedlichen künstlerischen Bereichen beschäftigen. Diese sind Musik und die Bildenden Kunst. Zusammengefasst werden sie als künstlerische Aktivitäten in einer Erhebung, die in vierten Klassen an ausgewählten Kasseler Grundschulen durchgeführt wurde. Die Erkenntnisse aus dieser Erhebung werden anschließend an dem zuvor erarbeiteten Wissen der Theorie analysiert und verglichen. Die Absicht dieser Erhebung ist es, die Nutzung von künstlerischen und kulturellen Angeboten der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen. Weiterhin besteht Interesse daran, die Mediennutzung sowohl im informellen Sinne in Bezug auf die Künste zu beleuchten, als auch etwas über das allgemeine Medienverhalten der Viertklässler herauszufinden. Die Fragebogenerhebung bezieht sich dabei nicht nur auf den schulischen Kontext, sondern auch auf die Erfahrungen im außerschulischen und privaten Bereich.

Die ausgewählten künstlerischen Kategorien der Erhebung schließen als Oberkategorien die am häufigsten ausgeführten ästhetischen und kulturellen Aktivitäten ein, sodass die Erhebung ein weitfassendes Gesamtbild des Verhaltens der SchülerInnen vermittelt.

Die Kategorien, welche in dieser Arbeit hervorgehoben werden, sind wie bereits vorgestellt, die Musik und die Bildenden Künste. Beide künstlerische Bereiche sind elementare Bestandteile des Aufwachsens, beginnend mit dem Vorgesungen-Bekommen vor dem Schlafen oder dem Spureziehen auf Blättern, im Sand oder Schnee. Kulturelle Bildung und das Sammeln von ästhetischen Erfahrungen lassen anklingen, dass das Ausüben von musikalischen oder bildend-künstlerischen Hobbys nicht nur der eigenen Unterhaltung dient, sondern dass ihnen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des Individuums hin zu einer starken Persönlichkeit zukommt. Nicht nur das eigene Ausüben von künstlerischen Aktivitäten trägt hierzu bei, sondern auch der Besuch von Konzerten oder Ausstellungen. Durch rezeptive Unternehmungen kann das Interesse an den künstlerischen Aktivitäten hervorgerufen werden und es können neue Anregungen gesammelt sowie die Fähigkeit des genauen Betrachtens und Erkennens geschult werden.

Zu Beginn der wissenschaftlichen Hausarbeit werden relevante Erläuterungen zu wichtigen Fachbegriffen herangezogen (vgl. Kapitel 2), die zugleich die

Grundlage der Arbeit bilden und auf welche Rückbezug genommen wird. Erläutert werden in diesem Zusammenhang die grundlegenden Begriffe der Bildung sowie der Lernumwelten.

Weiterhin wird im Folgenden der Fragebogen mit seinen Kategorien in einigen Worten vorgestellt (vgl. Kapitel 3.2). So werden in diesem Abschnitt die Stichprobe und die Konzeption der Erhebung thematisiert. Unter Betrachtung stehen hierbei ebenfalls mögliche Schwierigkeiten, die in Fragebogenerhebungen auftreten können.

Anschließend werden in der Arbeit die Grundlagen der einzelnen künstlerischen Bereiche vorgestellt, die aufzeigen sollen, welche Relevanz sie für das Lernen und Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft haben. Zunächst stehen die musikalischen Aktivitäten (vgl. Kapitel 4) im Fokus. Erläutert werden unterschiedliche Funktionen der Musik (vgl. Kapitel 4.1). Diese sind die Bildungs- und Lernprozesse, die Ausdrucks- und Kommunikationsfunktion, die Sozialisationsfunktion, die Identitätsfunktion, sowie die Funktion der (inter-)kulturellen Bildung. Weiterhin wird auf die Rolle des Musikunterrichtes einschließlich der AG-Angebote in Schulen eingegangen.

Der Bereich der Bildenden Künste ist ähnlich aufgebaut (vgl. Kapitel 5). Zu Beginn werden einige Formen der Bildenden Künste vorgestellt und deren Bedeutungen für die künstlerische Entwicklung der Kinder erläutert (vgl. Kapitel 5.1). Daraufhin werden die Funktionen der Bildenden Künste präsentiert (vgl. Kapitel 5.2). Wie auch in der Musik kann das kreative Gestalten von Kunstwerken Bildungsprozesse auslösen, welche nicht nur im künstlerischen Bereich angewendet werden, sondern auf jeden Lebensbereich übertragen werden können. Weiterhin wird die Ausdrucksfunktion der Bildenden Künste genauer untersucht. Der theoretische Rahmen der Bildenden Künste wird mit der Betrachtung des Themengebietes im Kontext der Schule abschlossen.

Nach der theoretischen Darstellung der beiden Themenbereiche werden die Ergebnisse der Erhebung zu den jeweiligen Gebieten vorgestellt und analysiert.

In einem ersten Abschnitt werden einige Ergebnisse der MediKuS-Studie präsentiert, die den aktuellen Forschungsstand in den künstlerischen Kategorien der Musik und der Bildenden Künste abbilden. Außerdem werden die einzelnen Fragen der eigenen Fragebogenerhebung noch einmal aufgegriffen und genauer betrachtet. Abschließend werden die Ergebnisse der Erhebung ausgewertet, vorgestellt und auf die theoretischen Grundlagen bezogen.

Letztlich konkludiere ich die aus der Erhebung hervorgegangen Resultate in Bezug auf ihren wissenschaftlichen Hintergrund (vgl. Kapitel 6). In einem abschließenden Fazit sollen die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit und insbesondere der Erhebung zusammengefasst werden.

2. Definitionen

2.1 Bildung

Im Gegensatz zu dem Begriff der Erziehung, der von dem Vermitteln von Werten, Wissen und Kompetenzen handelt, beschäftigt sich der Bildungsbegriff, der im ausgehenden 18. Jahrhundert in der Epoche der Aufklärung geformt wurde, mit dem Umgang von dem Vermittelten (vgl. Dietrich, Krinninger, & Schubert 2013, S. 24). Im Fokus der Bildung steht also nicht der Erwerb von Wissen oder Kompetenzen, sondern der Umgang mit diesen und mit der eigenen Person. Denn Bildung sei nach Michael Dartsch kein Bestand, den man einfach übernehmen könne (vgl. Dartsch 2007, S. 10). Weiterhin schließe der Begriff ein lebenslanges Lernen ein, da man über die ganze Lebensspanne mit neuen Konflikten und Veränderungen in der Umwelt konfrontiert wird, welche gelöst werden und für welche man einen angemessenen Umgang finden muss (vgl. ebd. S. 17). Dementsprechend könne Bildung auch kein vorgefertigter Weg sein, den man beschreitet, um einen Bildungsendstand zu erreichen (vgl. ebd. S.17). Stattdessen muss jeder Mensch seinen eigenen Weg und seinen Platz in der Gesellschaft finden. Mit diesen Punkten geht auch einher, dass Bildungsprozesse nicht nur in der Schule stattfinden, sondern vor allem auch außerhalb von Bildungsinstitutionen (vgl. Dietrich, Krinninger, & Schubert 2013, S. 25). Diese würden vielmehr im echten Leben stattfinden, dort wo Kinder und Jugendliche Erfahrungen sammeln. Sei es im Umgang mit anderen Menschen oder beim Lösen eines Konfliktes (vgl. ebd. S. 25). Genau in solchen Situationen sind Menschen dazu aufgefordert, ihr Wissen und Können anzuwenden und in Wechselwirkung dazu ihre gemachten Erfahrungen zu reflektieren sowie ihre Wissens- und Kompetenzstände dadurch zu erweitern. Aus diesem Grund ist Bildung auch immer Selbstbildung (vgl. Dartsch 2007, S. 17), weil es sich hier zum einen um die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit handelt und zum anderen kann einem diese Aufgabe nicht abgenommen werden, weder von schulischen noch von außerschulischen Bildungseinrichtungen. Eine Annahme, die von Grgic & Züchner in der MediKuS-Studie (2013, S. 19) zu finden ist und welche sich auf Prenzel (1986) bezieht, ist die Vermutung, dass sich tiefgehende Bildungsprozesse vollziehen und nachhaltiger sind, wenn eine Aktivität im eigenen, persönlichen Interesse des Akteurs ausgeführt wird. In diesem Falle hätten sie einen größeren Einfluss auf die Person und würden einen wichtigen Beitrag im Leben liefern (vgl. ebd., S. 19). Zu begründen ist dies mit der Tatsache, dass die Beschäftigung aus intrinsischer Motivation erfolgt,

das heißt aus freiem Willen und eigener Motivation. In dieser Situation kann davon ausgegangen werden, dass die Beschäftigung mit der Aktivität einen persönlichen Mehrwert mit sich bringt. Darüber hinaus verfügt diese Tätigkeit in den meisten Fällen auch über einen emotionalen Einfluss auf die ausführende Person, so dass ein ganzheitliches Ergriffensein zu einem längerfristigen Merken führen kann. Auf diese Erfahrung kann ein Rückbezug in späteren Situationen erfolgen und möglicherweise auch auf die neue Situation übertragen werden, so dass Probleme beziehungsweise Konflikte gelöst werden können. Dies zeigt ebenfalls, dass die extrinsische Zuführung von Bildung weniger geeignet ist, um tiefgehende Lern- und Bildungsprozesse auszulösen. Vielmehr ist Bildung ein lebenslanger Prozess, der auf Eigenaktivität angewiesen ist (vgl. Dartsch 2007, S. 17).

2.2 Lernumwelten

Lernen von Kindern und Jugendlichen kann in unterschiedlichen Kontexten und Umgebungen stattfinden, wie es bereits unter der Erläuterung von "Bildung" angerissen wurde (s. Kapitel 2.1). So unterscheidet das nationale Bildungspanel (2014, S. 17) zwischen drei unterschiedlichen Lernumwelten. Diese sind die formale Lernumwelt, die non-formale Lernumwelt und die informelle Lernumwelt. Unter der formalen Lernumwelt versteht man „gerichtete und zertifizierte Lern- und Bildungsprozesse" innerhalb der Schule und weiteren Bildungseinrichtungen (Grgic & Züchner 2013, S. 15). Hier geht es also vor allem um das gesteuerte und organisierte Lernen. Unter einer non-formalen Lernumwelt begreift man außerunterrichtliche Lernangebote (beispielsweise von Vereinen, Musikschulen oder Verbänden) (vgl. Nationales Bildungspanel 2014, S. 17). Diese Lernumgebungen sind pädagogisch gerahmt und auf einen Lernfortschritt der Kinder und Jugendlichen gerichtet, aber sie sind freiwillige Angebote, die außerhalb der Schule genutzt werden können. Zuletzt versteht man unter den informellen Lernumwelten besonders das selbstgesteuerte und unorganisierte Lernen von Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd. S.17). Als Beispiele sind das eigenständige Lernen, Informieren oder Ausprobieren anzubringen. Diese Art und Weise zu lernen findet nicht in organisierten Settings statt und beruht ausschließlich auf Eigeninitiative der Lernenden (vgl. ebd. S. 17). Die Unterscheidung dieser Lernumwelten ist vor allem interessant, wenn man untersuchen möchte, in welchen Kontexten die Kinder und Jugendlichen am häufigsten

Lernen bzw. in welcher Rahmung sie ihren künstlerischen und kulturellen Aktivitäten nachgehen. Grgic & Züchner (2013, S. 14) beschreiben weiterhin, dass die Nutzung von unterschiedlichen Lernumwelten und Sozialisationsinstanzen zur Autonomie und zur sozialen Eingebundenheit beitragen kann.

3. Erhebung

3.1 Die Erhebung

In der Erhebung zu den künstlerischen Aktivitäten von Kindern der vierten Klasse soll untersucht werden, wie engagiert die Kinder in den Bereichen Musik, Bildende Kunst, Tanz, Theater und Literatur sind. Die 110 SchülerInnen der Stichprobe sind zwischen acht und elf Jahre alt. Die Erhebung wurde an drei unterschiedlichen Schulen in den jeweiligen vierten Klassen durchgeführt. Für das Ausfüllen hatten die SchülerInnen eine Schulstunde (45 Minuten) Zeit.

Die SchülerInnen hatten die Aufgabe, einen Fragebogen (s. Anhang) mit den fünf unterschiedlichen Kategorien und einem Teil, in welchem allgemeine Informationen über die SchülerInnen erhoben werden, auszufüllen. Die meisten Fragen beschränken sich auf das Ankreuzen von Auswahlantworten. Bei manchen Fragen sollten die SchülerInnen lediglich in Stichworten oder kurzen Sätzen antworten, um das Beantworten der Fragen zu erleichtern.

Im ersten Teil werden allgemeine Informationen über die SchülerInnen und ihren Familien erfragt, was darauf abzielt, die Herkunft dieser zu ermitteln. Dazu wird beispielsweise gefragt, wo die SchülerInnen selbst, aber auch, wo ihre Eltern geboren wurden und welche Berufe ihre Eltern ausüben.

Der Bereich „Musik“ beschäftigt sich mit den produktiven, aber auch mit den rezeptiven Tätigkeiten im musikalischen Feld und besteht insgesamt aus 16 unterschiedlichen Fragen. Erfragt wird unter anderem, welche musikalischen Hobbys die Kinder haben, wie oft sie diese ausführen und mit wem. Auch die musikalischen Interessen der Eltern sind für die Befragung von Bedeutung. Ebenfalls werden der Besuch von musikalischen Aufführungen und die Angebote von musikalischen Aktivitäten an der Schule erfragt. Hervorzuheben ist die Frage, ob die SchülerInnen schon einmal von Musik besonders berührt wurden, da in solchen Situationen vermutlich der Zugang und das Interesse an kulturellen Tätigkeiten geprägt werden. Die Verwendung von Medien, vor allem des Internets, im Zusammenhang mit den musikalischen Interessen ist ebenfalls von Belang.

Die Kategorie „Kunst“ erstreckt sich über neun Fragen und ist ähnlich aufgebaut wie der Bereich „Musik“ (s. Anhang Fragebogen).

Im Verlauf der Arbeit (vgl. Kapitel 5.2) wird genauer auf die Fragestellungen der einzelnen Kategorien eingegangen.

In der Kategorie „Theater“ werden darstellend-schauspielerische Aktivitäten in insgesamt acht Fragen thematisiert. Dabei wird gefragt, ob die SchülerInnen schon einmal im Theater waren, wie oft sie dorthin gehen und mit wem. Neben den rezeptiven Tätigkeiten ist es von Interesse, ob die SchülerInnen selbst an Theateraufführungen (außerhalb und innerhalb des schulischen Kontexts) beteiligt sind. Auch in dieser Kategorie werden die SchülerInnen nach einer besonders berührenden Situation in diesem Zusammenhang gefragt.

Im Gebiet „Tanz“ werden den SchülerInnen ebenfalls acht Fragen gestellt. Dieser ist ähnlich wie der Bereich „Theater“ konzipiert.

In der letzten Kategorie „Literatur“ sollen die SchülerInnen zehn Fragen zu den Themen Bücher und Lesen beantworten. Erfragt werden das eigene und das elterliche Interesse am Lesen. Interessant sind darüber hinaus die Fragen nach dem Vorlesen sowie die Frage nach der Verwendung von Medien während dem Lesen. Den SchülerInnen wird auch in dieser Kategorie die Frage gestellt, ob sie von einer Geschichte schon einmal besonders berührt wurden und was ihnen besonders gut am Lesen oder dem Hören von Geschichten gefällt.

Der Fragebogen ist bewusst mit vielen Fragen zum Ankreuzen gestaltet. Mit dieser Methode ist es möglich, in relativ kurzer Zeit viele Informationen zu erheben. Oftmals sind die SchülerInnen lediglich mit Ja-Nein-Fragen konfrontiert, was ihnen das Beantworten erleichtern soll.

Dennoch ist zu berücksichtigen, dass die Erhebung in einer niedrigen Schulstufe stattfindet, wodurch es beim Lesen und Verstehen der Fragen zu Problem kommen kann. Möglicherweise sind die Fragen für die Kinder zu lang, um sie zu verstehen, weshalb bei einigen Fragen in Klammern Beispiele angegeben wurden. Allerdings liegt hierin eine weitere Schwierigkeit: Diese Beispiele können den Blick der Kinder verstellen und sie lenken. Durch das Nennen von Beispielen wird der eigene Prozess des Überlegens gesteuert und Vorlagen zum Beantworten der Frage geliefert. Aus diesem Grund muss sichergestellt werden, dass die Kinder die Fragen richtig verstehen, weshalb Ansprechpersonen während des Ausfüllens des Fragebogens anwesend sein sollten. Vorsicht ist auch bei Kindern mit Migrationshintergrund geboten, da diese SchülerInnen möglicherweise aufgrund fehlender Deutschkenntnissen Hilfe beim Ausfüllen benötigen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Fragebogen sehr umfangreich ist, sich aber dennoch nur auf wesentliche Aspekte der produktiven, rezeptiven,

schulischen und außerschulischen kulturellen und künstlerischen Aktivitäten der SchülerInnen beschränkt.

4. Musikalische Aktivitäten

Musik begleitet jeden Menschen an jedem Tag. Es gibt kaum eine Person, welche kein Lieblingslied oder eine Lieblingsband hat, deren Musik grundlegende Emotionen, wie Freude, Liebe oder aber auch Trauer im Innersten auslöst. Musik fängt Menschen auf, hüllt sie in Melodien ein und bietet einen Schutzraum, in welchem alles ausgesprochen werden kann, was unmöglich ist, in Worte zu fassen. Genau diese Eigenschaften von Musik begeistern und fesseln Menschen. Weshalb wir von der Musik oftmals so ergriffen sind, erklärt sich in der Tatsache, dass wir Musik mit dem Hörsinn wahrnehmen, welcher sich im Kopf befindet. Das Hören ist ein „zentripetaler“ (Brandstätter 2008, S. 136) Vorgang, da die Musik von außen auf den Menschen zukommt und sie im Körper aufgenommen wird (vgl. ebd., S. 136). Es gibt aus diesem Grund bei der Wahrnehmung von Musik keine Distanz zwischen dem Objekt (der Musik) und dem Individuum, was eine stärkere Identifizierung mit einem Lied mit sich bringt (vgl. ebd., S. 136).

Wegen des hohen Ausmaßes an Emotionen, welche die Musik hervorruft, beginnen Kinder bereits in frühen Jahren damit, selbst Musik zu machen, ein Instrument zu spielen oder zu singen. Allerdings sind auch das Vorgesungen bekommen oder das Hören von Musik von großer Relevanz. Das Entdecken von Musik oder Geräuschen sind alltägliche Erfahrungen, die Kinder machen (vgl. Meiners & Rosenfelder 2007, S. 90).

Im ersten Teil dieses Kapitels wird zunächst den Fragen nachgegangen, welche Rolle das eigene Ausüben von Musik und auch die Konfrontation mit musikalischen Ereignissen (Musik hören, ein Konzert besuchen usw.) auf das Leben und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat und inwiefern sie bei der Sozialisation und der Identitätsfindung helfen. Weitere theoretische Grundlagen, die vorgestellt werden sollen, sind der Beitrag, welcher die Musik in der kulturellen Bildung leisten kann und das Angebot von musikalischen Aktivitäten in der Schule.

In einem zweiten Teil wird der aktuelle Forschungsstand der MediKuS-Studie (2013) dargelegt. Nachdem die Fragestellungen der Untersuchung erläutert wurden, werden die Ergebnisse der eigenen Erhebung vorgestellt. Diese Fragestellungen werden die Grundlage für die Interpretation bilden, welche wiederum auf den theoretischen Rahmen bezogen werden.

4.1 Relevanz der Musik im Leben von Kindern und Jugendlichen

Musik nimmt im Leben von Kindern und Jugendlichen oft eine wichtige Rolle ein. Sie kann dabei helfen, den Alltagsstress und Sorgen zu vergessen, sie bereitet Freude, kann in schwierigen Situationen Trost schenken und spricht vielen Menschen aus der Seele. Aufgrund dessen zeigt sich, dass Musik vielfältig einsetzbar ist und deshalb viele weitere Funktionen in sich birgt, die nicht sofort ins Auge fallen.

4.1.1 Bildungs- und Lernprozesse in der Musik

Zu Beginn ist es nennenswert, dass Musik (das eigene Musizieren oder auch die Rezeption von Musik) den gesamten Körper und somit auch das Gehirn aktiviert (vgl. Meiners & Rosenfelder 2007). Die Musik wird wahrgenommen, also gehört; man kann sich zu ihr bewegen und tanzen oder im Rhythmus gehen; man kann lernen, wie ein Instrument gespielt wird oder wie ein Musikstück aufgebaut ist; man erinnert sich an Melodie und Rhythmus (Gedächtnis); das genaue Wahrnehmen von Musik erfordert hohe Aufmerksamkeit und Musik spricht die Emotionen an (vgl. Aeberli 2009, S. 46). Um zu verstehen, wie Musik all diese Prozesse im Körper auslösen könnte, ist es wichtig zu wissen, dass jede Art von Musik über ein gewisses Energieniveau verfüge, das hoch oder gering sein kann (vgl. Dartsch 2007, S. 7). So seien ebenso die Emotionen wie Ärger oder Freude von einem hohen Energieniveau gekennzeichnet, welches sich auf den Körper und die Emotionen übertragen könne (vgl. ebd., S. 7). Die obigen Beispiele zeigen weiterhin, dass das eigene Musizieren und auch schon das Musikhören Aktivitäten sind, die Menschen ganzheitlich fordern und sie damit auch dazu anregen, sich weiterzubilden. Denn allein die Beschäftigung mit einem Lied oder einer Komposition hilft dabei, den Gegenstand vollständig zu durchdringen und zu verstehen. Dies führt dazu, dass Bildungsprozesse stattfinden und man Neues über und zugleich auch durch die Musik lernt. Doch die Bildungsprozesse finden nicht nur während der Beschäftigung mit dem Gegenstand an sich statt, sondern vor allem auch im Umgang mit ihm, wie in Kapitel 2.1 erläutert wurde. Dieser Umgang kann in unterschiedlichen Formen stattfinden.

So kann Musik ein Ausdruck von Emotionen und Befindlichkeiten sein, durch welche der Mensch auch mehr über sich lernen kann, da er sich mit sich selbst

auseinandersetzt, während er musiziert (Ausdrucks- und Kommunikationsfunktion) (vgl. Kapitel 4.1.2).

Außerdem können dem Musiker im Zusammenspiel mit anderen Menschen gesellschaftliche Werte vermittelt werden, die für ihn akzeptabel oder nicht akzeptabel sind, wodurch der Musiker sich mit diesen identifizieren und einen Platz in der Gesellschaft finden kann oder wodurch er sich von ihnen distanzieren kann und daraufhin einen anderen Weg einschlägt (Sozialisationsfunktion) (vgl. Kapitel 4.1.3).

Die Entscheidung, welchen Weg der Musiker gehen möchte, kann auch auf individueller Ebene vollzogen werden. In der Musik und im Nachahmen derselbigen können Kinder und Jugendliche eine eigene Identität finden, da die Musik ihnen den Freiraum gibt, zu experimentieren und sich auszuprobieren (Musik und Identität) (vgl. Kapitel 4.1.4).

Letztlich gibt Musik den Kindern auch die Chance etwas über ihre Kultur und vor allem auch über fremde Kulturen zu lernen. Deshalb kann sie dabei helfen, Grenzen und Vorurteile zu überwinden und zu einer kulturellen Identität zu gelangen. Dies ist oftmals bei Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund nützlich, da besonders sie mit zwei unterschiedlichen Kulturen aufwachsen und ihnen auf diese Weise beide vermittelt werden können (Musik und kulturelle Bildung) (vgl. Kapitel 4.1.5).

Obwohl es schwierig ist, diese Bereiche gesondert voneinander zu betrachten, da sie stark miteinander verwoben sind, wird im Folgenden der Versuch angestellt, die einzelnen Kategorien näher zu erläutern.

4.1.2 Ausdrucks- und Kommunikationsfunktion der Musik

Musik stellt, wie auch andere Künste, eine Ausdrucksmöglichkeit dar. Wie oben bereits angedeutet, liegt besonders in der Musik ein unglaubliches Potential versteckt, da sie Kindern und Jugendlichen unzählige Möglichkeiten bietet, sich auszuprobieren und auszudrücken (vgl. Meiners & Rosenfelder 2007, S. 92). Die Ausdrucksfunktion lässt sich über die starke Nähe zu sprachlichen Elementen herstellen (vgl. Brandstätter 2008, S. 142), da sie Inhalt und Botschaften vermitteln könne. Brandstätter (2008, S. 142f.) wirft dabei die Frage auf, ob Musik bei dem Transport dieser Inhalte über ein spezifisches Vokabular verfügt, welches erlernt werden könne. Dies sei nur in Ausnahmefällen zutreffend. Brandstätter (2008) führt hier das Seufzermotives in der Musik an,

welches sich durch Sekundschrötte nach unten auszeichnet. Darin wird deutlich, dass Musik hier versucht, die Realität zu imitieren, da ein richtiger Seufzer ebenfalls von einer hohen Tonhöhe zu einer niedrigen verläuft. Demnach gibt es in der Musik nur in sehr wenigen Fällen Anleitungen, die eine Deutung der Musik ermöglichen. Musik würde aber Stimmungen und Geföhle verkörpern und Erfahrungen sowie Erinnerungen hervorrufen (vgl. ebd., S. 143). Darin wird sichtbar, dass Musik keinen Anspruch darauf erhebt, objektiv die Realität abzubilden, sondern dass sie eher darauf bedacht ist, den Menschen in seinen subjektiven Empfindungen anzusprechen.

Zu Beginn möchte ich kurz erläutern, auf welche Arten und Weisen dieser Ausdruck stattfinden kann: Das Singen ist dabei die einfachste Methode sich auszudrücken, da die meisten Menschen mit einer funktionierenden Stimme geboren werden und sie das natürlichste Instrument ist, zu welchem jeder, zu jeder Zeit und ohne Kosten Zugang hat. Singen kann in unterschiedlichen Formationen und Variationen erfolgen (in einem Chor, alleine, in einer Band etc.). Aber all diese Möglichkeiten haben gemeinsam, dass sie ein verbaler und aktiver Ausdruck der eigenen Empfindungen oder aktueller gesellschaftlicher Problematiken sein können (vgl. Brandstätter 2008, S. 142.) Hierin wird ebenfalls deutlich, dass Musik einen Schutzraum darstellt, in welchem man sich ausprobieren und mitteilen kann ohne verurteilt zu werden (vgl. ebd., S. 144). Dabei ist allerdings zu beachten, dass Singen eine sprachliche Form von Musik ist, da bei dem Singen häufig ein Text im Vordergrund steht, welcher Themen direkt anspricht und vermittelt. Ähnlich wie bei Gedichten sind Liedtexte allerdings ambig, das heißt sie lassen sich in mehrfacher Weise auslegen und können dementsprechend auch auf unterschiedliche Weise aufgefasst werden: „Indem Musik im Wesentlichen darauf verzichtet, konkrete Dinge und Personen zu bezeichnen, und auf diese Weise ihren „abstrakten Charakter“ wahrt, hält sie sich für viele mögliche Deutungen offen.“ (Brandstätter 2008, S. 144). Aus diesem Grund ist der Sänger auch in dieser Situation vor Verurteilungen geschützt und kann sich frei entfalten. Betrachtet man diese Gegebenheiten, so kommt man zu der Schlussfolgerung, dass Singen über eine befreiende Funktion verfügt. Im Gesang kann ausgedrückt und angesprochen werden, was nicht möglich ist, in rein sprachlicher Form gesagt zu werden. In diesem Sinne können Sorgen also von der Seele gesungen werden.

Eine andere Art, sich in der Musik auszudrücken, ist das Spielen eines Musikinstruments. Anders als beim Singen stehen hier meistens der Klang des Instrumentes und die Melodie im Vordergrund. Der Ausdruck der Emotionen besteht hier aus dem Komponieren bzw. dem Nachspielen einer Melodie. Alleine durch das Zusammenstellen und Spielen von Tonabfolgen werden Gefühle geweckt und transportiert, da, wie bereits beschrieben, Musik über Energieniveaus verfügt, welche auf den Körper und die Emotionen übertragen werden können (vgl. Dartsch 2007, S. 7).

Im Gegensatz zu dem Singen von Liedern mit Text hat die reine Instrumentalmusik keine direkte Sprache. Sie spricht nicht durch Worte zu uns, sondern nur durch Töne. Genau diese Eigenschaft macht einen Zugang zu dieser Musik schwierig (vgl. Dietrich, Krinninger, & Schubert 2013, S. 124). Durch diese Nicht-Sprachlichkeit, wird der Hörer in besonderer Weise emotional angesprochen. Musiker und Musikhörer können an dieser Stelle spezielle Erfahrungen machen, da man in solchen Fällen nur auf das Gefühl, welches durch die Musik ausgelöst wird, vertrauen kann. Instrumentalmusik lässt demnach viel Spielraum für eigene Auslegungen und Verstehensweisen (vgl. Brandstätter 2008, S. 144). Bleibt die Rezeption von Musik auf reiner Ebene des Musik-Erlebens, so ist ein früher Einstieg sehr begrüßenswert. Doch wird Kindern und Jugendlichen abverlangt, dass sie über Instrumentalmusik, welche oftmals auch mit klassischer Musik gleichgesetzt wird, sprechen und diese analysieren, so müssen sie langsam an diese Aufgaben herangeführt werden. Musik und die Gefühle, welche sie auslöst, können nur schwer in Worte gefasst werden, weshalb das Sprechen über Musik geübt werden muss (vgl. Bockkhorst 2011, S. 18). Vorteil der Analyse von Musik kann eine intensivere Auseinandersetzung mit ihr sein, da die möglichen Zugänge zu Musik erweitert werden. Analysieren heißt „(v)ergleichen, gegenüberstellen, kennzeichnen, prüfen, zuweisen, systematisieren, klassifizieren.“ (Aissen-Crewett 2000, S. 173). Vermutlich liegt genau in dieser Tatsache, dass der Zugang und die Auseinandersetzung mit instrumentaler Musik anspruchsvoll sind und dem Zuhörer viel Aufmerksamkeit und Geduld abverlangt, der Grund für ein eher mäßiges Interesse von Kindern und Jugendlichen an dieser Art von Musik. Sicherlich ist die Auseinandersetzung mit klassischer Musik und deren Charakteristika anstrengend und nicht immer interessant für Kinder und Jugendliche, doch können die Zugänge, welche durch die Auseinandersetzung mit ihr erarbeitet werden, auch auf andere Musikgenres übertragen werden.

Emotionen können sich aber nicht nur durch das Singen oder dem Spielen eines Instrumentes ausdrücken. Beobachtet man Kinder, welche Musik hören, so kann man erkennen, dass der Körper der Kinder die Musik beziehungsweise den Rhythmus eines Liedes wiedergibt: „Zunächst laufen Kinder bei schneller Musik einfach ganz schnell, zunehmend mehr passen sie sich [...] dem konkreten Rhythmus weiter an.“ (Meiners & Rosenfelder 2007, S. 91). Solche Bewegungen kann man bei Kindern auch feststellen, wenn sie sich freuen, Musik zu hören oder unter Spannung stehen. Dabei würden sie beginnen, sich rhythmisch zur Musik zu bewegen, zu hüpfen oder auch zu klatschen (vgl. ebd., S.91). Die Musik wird also vom Körper bzw. dem Gehör aufgenommen und vom Körper wiedergespiegelt. Musik und Bewegung zusammen ergeben eine eigenständige Ausdrucksform (vgl. Brandstätter 2008, S. 142), welche aber nahe beieinander liegen, da Musik und Tanz viele Gemeinsamkeiten haben. Ebenso wie im Tanz, können in der Musik Bewegungen wahrgenommen werden: Musik springt, sie dreht sich, sie pulsiert, sie steigt und fällt (vgl. M. Dartsch 2007, S. 7).

Zusammengefasst ist festzuhalten, dass Musik eine Kommunikations- und Ausdrucksfunktion zugeschrieben werden kann, da über sie Emotionen und Botschaften übertragen und vermittelt werden können. Dabei kann Musik als eigener Ausdruck (Produktion von Musik) oder als Medium (Übertragen von Gefühlen und Nachrichten) angesehen werden. Dies bedeutet wiederum, dass Kinder und Jugendliche durch Musik Kontakt zur Außenwelt herstellen können. Dieser Kontakt kann durch die universelle Sprache der Musik, welche weltweit verstanden wird, auch international hergestellt werden.

4.1.3 Sozialisationsfunktion der Musik

Darüber hinaus ist nicht zu vernachlässigen, dass dem Ausüben und auch dem Rezipieren von Musik eine Sozialisationsfunktion zukommt, die aber auch auf viele andere Aktivitäten zutrifft, welche in der Gemeinschaft ausgeführt werden können. Erklärt werden sollte an dieser Stelle zunächst, was der Begriff Sozialisation bedeutet. Die Autoren der MediKuS-Studie (2013, S. 12) verweisen hier auf Neidhardt (1967). Für ihn bedeute der Prozess der Sozialisation das Hineinwachsen und die Integration in eine Gesellschaft. Dazu stellt sich die Frage wer und was zu der Sozialisation von jungen Menschen beitragen kann.

Hurrelmann (2006) unterscheidet drei Sozialisationsinstanzen. In erster Linie ist hier die Familie zu nennen. Diese bezeichnet er auch als „primäre Sozialisationsinstanz“ (Hurrelmann 2006, S. 127). Durch die Familie und in besonderer Weise die Eltern werden den Kindern Werte vermittelt, welche in diesem Kreis geachtet werden. Als sekundäre Sozialisationsinstanzen werden bei Hurrelmann (2006, S. 187) Bildungseinrichtungen, wie der Kindergarten oder die Schule genannt. Mit dem Besuch des Kindergartens und der Schule würden Kinder mit dem Zusammenleben und -arbeiten von mehreren Menschen konfrontiert. Hier spielt es also eine Rolle, allmählich zu lernen, die Grenzen der Mitmenschen und auch ihre Ansichten zu wahren und zu akzeptieren. Nicht zu vergessen ist der Sozialisationsauftrag des Schulunterrichtes und des gesamten Bildungssystems. Mit der Schulzeit beginnt die Zusammenstellung von Peer groups. Diese Gruppen teilen oftmals gleiche Interessen und Ansichten. Kinder und Jugendliche können sich gegenseitig austauschen und auf diese Weise ihre Erfahrungen teilen. Die Peers, ebenso wie Freizeitorganisationen werden als tertiäre Sozialisationsinstanzen (vgl. ebd., S. 239) bezeichnet. Eine wichtige Rolle in der Sozialisation kommt den Medien zu, welche ebenfalls zu der letzten Gruppe gezählt werden. Allerdings soll auf sie nicht weiter in diesem Teil eingegangen werden.

Vielmehr ist es wichtiger zu begründen, in welchem Ausmaß die Musik einen zentralen Beitrag für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen spielt. Wie bereits beschrieben wurde (vgl. Kapitel 4.1.2), hat Musik eine Kommunikationsfunktion und kann Botschaften vermitteln. Dabei erklärt es sich beinahe von selbst, dass durch die Musik Werte und Lebenseinstellungen vermittelt werden können. Die Hörer von Musik können sich letztlich mit der Musik und/oder dem Interpreten identifizieren. Den Bereich der Identifikation mit Musik und Musikern möchte ich aber an anderer Stelle ausführlicher ansprechen.

Vornehmlich geht es in den Sozialisationsprozessen der Musik um das Aufeinandertreffen und das gemeinsame Musizieren in Gruppen oder Vereinen. Dies entspricht der primären (der Familie) oder den tertiären Sozialisationsinstanzen (den Peers beziehungsweise Organisationen). So kann das gemeinsame Musizieren erheblich zu der Verbesserung des Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen beitragen (vgl. Rittersberger 2005, S. 60f.). Beispielsweise würde gegenseitiger Respekt eingeübt werden, da man beim Musizieren in Gruppen aufmerksam aufeinander hören muss, damit ein harmonischer Klang entsteht (vgl. ebd., S. 60f.). Die Musiker müssen lernen, dass man sich selbst in den

richtigen Momenten zurücknehmen sollte. Auf der anderen Seite ist aber auch das Erkennen der einzelnen Musiker wichtig, dass sie einen wichtigen Beitrag in der Gruppe leisten, welcher nicht ersetzbar ist (vgl. ebd., S. 62). Diese Erfahrung gibt den Kindern und Jugendlichen möglicherweise den Eindruck, dass sie ebenfalls in der Gesellschaft, außerhalb von Vereinen und Gruppen, eine wichtige Rolle spielen und eine Stimme haben, mit der sie etwas bewirken können. Dies bedeutet, dass sie Selbstwirksamkeit erleben, wodurch Selbstbewusstsein entwickelt werden kann.

Ein weiterer Punkt, der hier zum Anklang kommt, ist Teamwork (vgl. ebd., S. 60). Zwar wurde bereits erklärt, wie Musik den Respekt untereinander fördern kann, doch Zusammenarbeit zwischen den Musikern ist ein wesentlicher Bestandteil beim Musizieren. Diesen Aspekt möchte ich an dieser Stelle genauer erläutern. Ohne funktionierendes Teamwork kann das musikalische Zusammenspiel nicht gelingen, da das Vertrauen in- und aufeinander zum einen die Harmonie in der Gruppe fördert, was sich dann auch auf die Musik und deren Klang auswirkt. Zum anderen sollte man sich in einer Musikgruppe darauf verlassen können, dass jeder regelmäßig die Proben besucht, da nur so eine Verbesserung und ein Fortschritt möglich ist (vgl. ebd., S. 13). Dies begründet sich in der Tatsache, dass jeder einzelne in einem Verein oder in einer Musikgruppe ein nicht zu ersetzender Teil ist, wie es im vorangegangenen Abschnitt schon beschrieben wurde. Demnach fordert die Musik auch eine gewisse Leistungsbereitschaft und Disziplin, die sich bei vielen Musikern von alleine entwickelt, wenn sie Freude an ihrem Tun haben (vgl. ebd., S. 61). Die Motivation zur Zusammenarbeit reift zudem häufig durch das Musizieren an sich.

Im Gesamten betrachtet, ist Musik ein gesellschaftliches Phänomen, welches von vielen Menschen geteilt wird. Dabei kann die Musik selbst Lebenseinstellungen und Richtlinien vermitteln. Vielmehr aber sorgen der Umgang mit ihr und das gemeinsame Musizieren für eine Integration in die Gesellschaft. In der Arbeit und dem Austausch mit anderen Mitmenschen, welche dieselben Interessen teilen, stellen sich dem Musiker die Herausforderung, die Aufgaben und Hindernisse des gemeinschaftlichen Musizierens zu bewältigen, was zugleich eine Schulung des Charakters in sich birgt.

4.1.4 Musik und Identität

Wie im vorhergehenden Kapitelabschnitt (vgl. Kapitel 4.1.3) bereits angerissen wurde, kann Musik einen erheblichen Einfluss auf die Identität für Kinder und Jugendliche haben. Allgemein ist festzuhalten, dass die Identifikation mit einem Musikgenre, mit einem Künstler oder auch mit einem einzelnen Lied stattfinden kann. Um ein besseres Verständnis für solche Identifikationsprozesse zu bekommen, soll zunächst der Begriff der Identität genauer definiert werden.

Bei H. J. Kaiser (2009, S. 140) ist zu lesen, dass sich der Begriff der Identität mit einem Vergleich von zwei Sachen beschäftigt, die völlig gleich seien. Weiterhin gibt er dem Ausdruck der Identität die Metapher eines Anzuges (vgl. ebd., S.140). Dies soll bedeuten, dass ein Mensch eine Identität annehmen und wieder ablegen kann und auch, dass sie sich im Laufe des Lebens verändern kann. Eine Identität entstehe durch soziale und kommunikative Prozesse, in welchen man feststelle, dass es gewisse Überschneidungen zwischen einem selbst und Normen, Verhaltensweisen oder gesellschaftlichen Werten gebe (vgl. ebd., S.140). Das Erkennen von Übereinstimmungen erfolge dabei in drei Schritten. Als erstes müsse das Individuum auf sich selbst schauen, um erkennen zu können, welche besonderen Eigenschaften und Charakteristika die Person selbst kennzeichnen (vgl. ebd., S. 141). Anschließend müsse auf ähnlicher Weise auf die kulturellen Gegebenheiten und Normen geblickt werden, die die Gesellschaft definieren (vgl. ebd., S. 141). Als letzter Schritt ist es notwendig, dass nun beide Seiten miteinander verglichen werden und dabei erkannt wird, welche Aspekte und Vorstellungen übereinstimmen (vgl. ebd., S. 141). Um dies noch einmal in wenigen Worten zusammenzufassen, bedeutet diese Abfolge für einen Menschen, dass er sich darüber bewusst werden muss, welche Ansichten, Meinungen und Werte von beiden Seiten geteilt werden oder welche jemanden so überzeugen, dass sie übernommen werden können.

Überträgt man dies auf die Musik, so können sich Kinder und Jugendliche zunächst auf Ebene des Musikgenres und der zugehörigen kulturellen Werten und Vorstellungen des selbigen identifizieren (vgl. Müller 1998, S.58). Betrachtet man beispielsweise das Genre Punk Rock, so steht dieses oftmals, oberflächlich gesehen, für Rebellion gegen gesellschaftliche Normen, Unangepasstheit, rot gefärbte Haare, zerrissene Kleidung und provozierende Liedtexte (vgl. Ferchhoff 2013, S. 61). Dies sind nur einige Assoziationen. Stecken Kinder und Jugendliche beispielsweise in Loslösungsprozessen von der Familie, so können sie sich mit diesem Genre möglicherweise identifizieren. Da sie sich nicht

mehr von der Familie bevormunden lassen möchten oder weil ihnen der Lebensstil der Familie nicht gefällt. Hier kann man auch Bezüge zu der Ausdrucksfunktion der Musik ziehen. Darauf werde ich später noch einmal kurz eingehen.

Auf Ebene der Identifikation mit einem Künstler oder einer Band, können Verhaltensweisen und Aussehen der selbigen als Vorbildfunktion dienen (vgl. Eulenbach 2013, S. 257). Das Verhalten des Künstlers und des Musikhörers kann dabei schon gleich sein, weshalb eine Identifikation möglich ist. Oder das Verhalten und Aussehen ist ein Zustand, der angestrebt wird, weshalb der Künstler oder die Band zum Vorbild für das eigene Handeln wird.

In einigen Fällen finden Kinder in ihrer sozialen Umgebung Gleichgesinnte, die denselben Musikgeschmack haben und eventuell auch dieselben Musiker toll finden (vgl. Harring 2013, S. 307). Durch diese Gegebenheit kann sich eine Peergroup bilden, die die Entwicklung zu einer eigenständigen Persönlichkeit zusätzlich verstärken kann, da Kinder und Jugendliche den Loslösungsprozess von Familie und Gesellschaft nicht alleine bewältigen müssen. Diese Peergroup stellt dann eine Sozialisationsinstanz (vgl. Kapitel 4.1.3) dar.

Zu guter Letzt möchte ich die Identifikation auf Ebene des einzelnen Liedes betrachtet. Ein Lied kann in mehreren Kategorien ein Identifizieren ermöglichen, da ein Lied aus mehreren Komponenten besteht. Am auffälligsten ist hier der Liedtext (die Lyrics). Der Liedtext ermöglicht einen direkten Zugang zur Musik und vor allem zum Inhalt, da er Themen in Worte fasst (vgl. Brandstätter 2008, S. 142). Über die Beschäftigung mit den Lyrics können Parallelen zwischen den eigenen Ansichten und den Ansichten, welche im Lied vermittelt werden, erkannt werden. Diese Parallelen könnten beispielsweise Themen sein, die das Individuum aktuell beschäftigen oder auch Themen, die in der Vergangenheit wichtig waren, aber den Menschen immer noch berühren, weshalb sie das Verhalten oder das Denken prägen. Die andere Komponente, mit welcher man sich in einem Lied identifizieren kann, ist die Melodie bzw. die Musik an sich. Musik vermittelt Gefühle, die den Menschen ansprechen können, weil er möglicherweise dasselbe empfindet (vgl. ebd., S. 135f.). Diese Identifikation ist meist vergänglich, da ein Gefühlszustand oftmals zeitlich begrenzt ist, dennoch kann er in Erinnerung gerufen werden, wenn das Lied erneut gehört wird (vgl. ebd., S. 143). Das Hören eines Liedes wird hiermit also zu einer ästhetischen Erfahrung, welche das Leben eines Individuums prägen kann.

Kaiser (2012, S. 143) formuliert, dass Identifikation immer auch Abgrenzung von etwas bedeutet. Daraus könnte man schließen, dass Identifikationsprozesse nicht nur stattfinden, indem man feststellt, was gleich ist, sondern auch, indem man erkennt, was anders ist. Damit dies geschehen kann, ist also eine intensive Beschäftigung mit sich selbst und mit der Umwelt nötig. Diese Auseinandersetzung kann durch das Ausprobieren von unterschiedlichen Musikgenres und musikalischen Aktivitäten erfolgen.

In diesem Abschnitt lässt sich festhalten, dass Musik in vielerlei Hinsicht Kindern und Jugendlichen dabei helfen kann, ihren eigenen Weg zu finden und sich von der Familie und der Gesellschaft zu distanzieren, was ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung hin zu einer selbständigen Persönlichkeit ist (vgl. Grgic & Züchner 2013, S.32). Dabei arbeiten Identifikations- und Ausdrucksprozesse Hand in Hand, da sich das eine ohne das andere nicht realisieren lässt. Die Identifikation und Nachahmung von Musik, Musikern und Liedern geben den Kindern und Jugendlichen einen Einblick in unterschiedliche Lebensweisen, welche ihnen Orientierung und Unterstützung bei dem Finden des eigenen Weges geben können: „Durch die Auseinandersetzung mit Musik und anderen künstlerischen Ausdrucksformen können sich Jugendliche über Formen der Distinktion und Adaption Geschmäcker, Stile und Lebensphilosophien aneignen, sowie sozial und kulturell positionieren.“ (Grgic & Züchner 2013, S. 32).

4.1.5 Musik und (inter-)kulturelle Bildung

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwiefern Musik als Medium zur Kulturvermittlung betrachtet werden kann. Viele Musikstücke können Traditionen weitergeben, beispielsweise Volks- und Heimatlieder, die von früheren Lebensweisen erzählen. Bereits hieran wird deutlich, dass Musik Kultur ist und zugleich auch Kultur und Traditionen vermittelt, ebenso wie dies Geschichten und Gedichte tun. Natürlich kann man innerhalb der abendländischen Musik unter vielzähligen Musikkulturen unterscheiden, welche alle einen anderen Lebensstil aufweisen und vermitteln (vgl. Robie 2007, S. 103). Dennoch erscheint es an dieser Stelle und in einer Zeit, in welche mehrere Kulturen innerhalb eines Klassenraumes aufeinander treffen, wichtiger, über die Potentiale der Musik in Bezug auf interkulturelle Bildung zu sprechen.

Hierfür lassen sich mehrere Gründe finden. Robie (2007, S. 104) nennt als ersten den schwerwiegenden Grund, dass sich in der Gesellschaft, ebenso wie in den Klassenzimmern zahlreiche Kulturen finden lassen. Musik könne hier die Tür zu unterschiedlichen Lebenswelten öffnen (vgl. ebd., S. 104). Nimmt man diesen Aspekt aus der Sicht von Kindern mit Migrationshintergrund unter die Lupe, so würden mit einer interkulturellen Bildung auch deren Wurzeln und Traditionen im Unterricht berücksichtigt und sie könnten entweder einen entscheidenden Beitrag im Unterricht leisten, indem sie selbst Lieder aus ihrer Heimat mitbringen oder auch vorsingen oder aber sie könnten mehr über ihre eigenen Wurzeln erfahren, weil sie möglicherweise keinen ausgeprägten Kontakt zu ihrer Heimat pflegen. Dies könnte ihnen eine Identitätsfindung erleichtern.

Weiterhin könne die musikalische Kulturvermittlung auch auf beiden Seiten zu einem Abbau von Vorurteilen führen, da sich die Kinder und Jugendlichen gegenseitig genauer kennen lernen und auf diesem Weg Verhaltensweisen besser nachvollziehen können (vgl. ebd., S. 104). Dies zeigt sich auch in einer Schrift von Aissen-Crewett (2000, S. 142): „[...] kann auch die Musik gleichermaßen zu einem trennenden oder zusammenführenden Element in der Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft werden.“ Darin wird deutlich, wie sehr Musik die Gesellschaft und vor allem auch die Identitäten der Kinder und Jugendlichen prägt und wie sehr sie Menschen zusammenführen, aber auch trennen kann.

Damit der interkulturelle Musikunterricht gelingt, müssten aber einige Hürden überwunden werden. Zunächst sei es wichtig, dass die LehrerInnen offen für Neues und Fremdes sind, da sie selbst in einer bestimmten Kultur aufgewachsen sind und eventuell keine adäquate Ausbildung genießen konnten, um verschiedene Kulturen und deren Traditionen zu vermitteln (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 142). Dementsprechend muss also die Motivation gegeben sein, um Musik von unterschiedlichen Kulturen zu vermitteln. Darüber hinaus sollten die LehrerInnen die SchülerInnen dazu bewegen können, sich auf eine andere Kultur, andere Musik und andere Instrumente einzulassen (vgl. Robie 2007, S. 110). Dabei können die Erfahrungen der eigenen SchülerInnen und/ oder deren Eltern hilfreich sein. Denkbar wären Projektstage, an welchen Kinder, Eltern und auch Lehrer zusammen kommen und voneinander lernen und sich gegenseitig von ihren Kulturen berichten, singen und auch mit traditionellen Instrumenten musizieren.

4.1.6 Musik in der Schule

In vielen Fällen bildet die Schule den einzigen Zugangspunkt zu Musik für Kinder und Jugendliche, da sie nicht darauf bauen können, dass ihnen dieser Zugang in der Familie ermöglicht wird.

In der Schule sollte den Kindern die Gelegenheit gegeben werden, sich musikalisch auszuprobieren, damit sie auch in diesem Bereich die Möglichkeit bekommen, sich zu entfalten und zu erfahren, ob Musik ein Begleiter auf ihrem Lebensweg ist. Meiners & Rosenfelder (2007, S. 93) schlagen dabei vier Punkte vor, die Erwachsene beziehungsweise LehrerInnen beachten sollten, um Kinder an die Musik heranzuführen: Den Kindern müssten vielfältige Möglichkeiten geboten werden, um zu erfahren, was Musik ist und an welchen Orten sie stattfinden kann (vgl. ebd., S. 93). Weiterhin sei ein wesentlicher Bestandteil das Ausprobieren von Musik mit allen Sinnen und dem Körper, sowie mit Objekten (vgl. ebd., S. 93). Erwachsene oder auch LehrerInnen sollten den Kindern ihre persönliche Beziehung zur Musik deutlich machen, damit den Kindern vermittelt wird, welchen Stellenwert eine künstlerische Aktivität im Leben einnehmen und dass sie Freude bereiten kann (vgl. ebd., S. 93). Letztlich benötigten die Kinder und Jugendlichen Zeit, um sich intensiv mit der Musik und den Instrumenten auseinanderzusetzen, da sie nur so ihre eigene Beziehung zur Musik aufbauen können (vgl. ebd., S. 93). Dies steht ebenfalls im Zusammenhang mit der Tatsache, dass Schulen gut genug ausgestattet sein müssen, beispielsweise mit einem Musikraum und Musikinstrumenten, die den SchülerInnen dann zur Verfügung gestellt werden können. Vorstellbar wäre auch, dass Schulen über Leihinstrumente verfügen, damit die Kinder das Interesse an dem Instrument außerhalb des schulischen Rahmens weiter verfolgen können. Dies ist von Bedeutung, da erstens die Anschaffung von guten Instrumenten kostspielig ist und zweitens ein Interesse auch wieder aufgegeben werden kann.

Nun soll betrachtet werden, welche Vorgaben und Richtlinien vom hessischen Kultusministerium in den „Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen“ für die Primarstufe in Bezug auf den Musikunterricht in der Schule gegeben werden. In den Bildungsstandards wird beschrieben: „Das Fach Musik erhält und fördert die Fähigkeit, Musik lustvoll wahrzunehmen und sich durch Musik auszudrücken.“ (KMK Musik, S. 11). Dies zeigt, dass sich also auch die Schulen darum bemühen sollen, die grundlegenden Funktionen von Musik zu vermitteln, damit die SchülerInnen eine eigenständige Haltung gegenüber diesem musischen Bereich einnehmen können (vgl. ebd., S. 11).

Betont wird besonders, dass es wichtig sei, die Freude an Musik zu vermitteln. Dabei sollen aber die Reflexion von Musik und die intensive Auseinandersetzung mit ihr nicht in den Hintergrund geraten. Neben der Entwicklung der persönlichen Einstellung zur und der kritischen Auseinandersetzung mit Musik sollen ebenfalls musikalische Fähigkeiten und Kompetenzen, wie die Wahrnehmung, das Erfinden und Gestalten von Musik sowie das Aneignen von Musikkultur thematisiert werden (vgl. ebd., S. 12f.). In den Bereich des „Musik hören“ zählt dabei neben dem bewussten Hören von Musik auch das Beschreiben der selbigen mit Fachtermini. Hierbei bezieht sich das Beschreiben wohl eher auf ein objektives Wiedergeben von dem, was die SchülerInnen wahrgenommen haben, als Gehörschulung. Das Sprechen über Musik in dem Kontext, dass thematisiert wird, was die Musik in ihnen ausgelöst und somit eine ästhetische Erfahrung hervorgerufen hat, wird an dieser Stelle nicht in den Vordergrund gestellt. Damit geht ein wichtiger Bestandteil von Musik verloren, der doch wesentlich zur Bildung der SchülerInnen (vgl. Kapitel 2.1) beitragen könnte. Hervorzuheben ist allerdings, dass die Kinder lernen sollen, dass Musik ein Ausdrucksmedium ist, indem die SchülerInnen Musik in andere künstlerische Formen umsetzen sollen (sprachliche, bildliche, szenische Umsetzung) (vgl. ebd., S. 13). Dadurch erfahren die SchülerInnen, auf welche Arten und Weisen sich die Musik mitteilen und inwiefern sie andere Künste beeinflussen kann. Da Musik, wie schon in Kapitel 4.1.2 erklärt wurde, ein sehr komplexes Mitteilungs- und Ausdrucksmedium ist, weil sie über eine eigene Sprache verfügt, die erst erlernt werden muss, ist das Umsetzen der Musik in eine andere Form eine geeignete Methode, um den SchülerInnen die Emotionen und Botschaften der Musik sichtbar zu machen.

Ein wichtiger Punkt, welcher im vorherigen Abschnitt (Kapitel 4.1.5) angesprochen wurde, nämlich das interkulturelle Lernen mit Hilfe der Musik, kommt ebenfalls in den Bildungsstandards zum Ausdruck (vgl. ebd., S. 13). Über die Musik können SchülerInnen nicht nur über die Kultur des Landes, in welchem sie leben, lernen, sondern auch über Kulturen anderer Länder. Dieser Punkt ist besonders heute wichtig, da unsere Gesellschaft von der Pluralität der Kulturen charakterisiert ist, so auch die Klassenzusammensetzung innerhalb von Schulklassen. Über die Musik können Traditionen der jeweils anderen Kulturen kennengelernt werden. Dieses Kennenlernen kann in der Schule, sollte aber auch außerhalb der Schule stattfinden. So sollte ein Konzertbesuch im Theater genauso wichtig sein, wie das eigene Singen und Musizieren im Klassenzimmer bzw. im Musikraum. Die Musik in Konzerten sollte dabei auch klassische Musik

umfassen, da sie ein Kultur- und Geschichtsträger in unserer Gesellschaft ist. Nur durch die Konfrontation mit ihr, können die SchülerInnen auch ein Interesse an dieser Art von Musik gewinnen (vgl. Aeberli 2009, S. 44). Dennoch bleiben solche Konzertbesuche eher die Ausnahme im Musikunterricht, da hierfür organisatorische Hürden (wie Begleitpersonen, Kosten für die Familien, Vertretungslehrer usw.) überwunden werden müssen. Zwar klingen die Richtlinien der Bildungsstandards für die Primarstufe vielversprechend, doch obliegt es letztlich immer noch den Schulen und LehrerInnen, wie diese im Unterricht umgesetzt und gestaltet werden. Da Musik in der Schule oftmals fachfremd unterrichtet wird und es auch oft an Mitteln und Materialien fehlt, beschränkt sich der Musikunterricht sich in einigen Fällen immer noch auf das Singen von Liedern zwischen den anderen eher kopflastigen Fächern, wie Mathe und Deutsch, oder im alltäglichen Morgenkreis. Darüber hinaus sind keine Richtlinien zu finden, welche das Angebot für Musik-AGs festlegt. Hierin geht eine wichtige Chance verloren, den Kindern das Musizieren außerhalb des schulischen Kontextes, aber dennoch in organisierter Form, nahezubringen.

4.2 Forschungsstand und Forschungsfragen

Nachdem nun die theoretischen Grundlagen vorgestellt wurden, soll im Folgenden darauf eingegangen werden, wie musikalische Aktivitäten verbreitet sind. Dazu sollen als erstes einige Ergebnisse der MediKuS-Studie (2013) vorgestellt werden. Im Anschluss daran wird anhand der eigenen Erhebung, welche in einigen vierten Klassen an ausgewählten Kasseler Grundschulen stattgefunden hat, eine Auswertung der Daten durchgeführt. Die deskriptive Auswertung beschreibt, wie musikalische Aktivitäten unter den Kindern verbreitet sind und Deutungen, auf theoretischer Grundlage, versuchen die Angaben zu erläutern.

Forschungsstand: In dem folgenden Teil werden aktuelle Forschungsergebnisse der MediKuS-Studie (2013) vorgestellt, welche in der Auswertung die Grundlage für die Deutungen der eigenen Ergebnisse sein werden. Die MediKuS-Studie wurde 2013 von M. Grgic und I. Züchner veröffentlicht. Ziel der Studie war es, eine umfassende telefonische Erhebung zu erhalten, welche die Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 9 und 24 Jahren beleuchtet (vgl. Grgic & Züchner 2013, S. 249). Die Aktivitäten befassten sich mit den Bereichen Musik/ Bildende Kunst, Sport und Medien. In dieser Arbeit

steht allerdings nur der Bereich der Musik und der Bildenden Kunst im Vordergrund, weshalb die Kategorien „Sport“ und „Medien“ aus der MediKuS-Studie nicht berücksichtigt werden.

Genauer beschrieben zieht die MediKuS-Studie (2013) die Ausübung von musikalisch-kreativen Aktivitäten in Betracht. Dabei wurde genau erfasst, welchen Aktivitäten die Kinder und Jugendlichen in ihrer Gesamtheit nachgehen. Weiterhin wurde erhoben, an welchen Orten beziehungsweise in welchen Lernumwelten (vgl. Kapitel 2.4) diese Aktivitäten ausgeführt werden. Auch die Bedeutung der Ausübung der Aktivitäten wurde in der MediKuS-Studie berücksichtigt, da die Motivation ein Indiz für nachhaltige Lernprozesse sein kann. Ein letzter Aspekt, welcher untersucht wurde, ist die Bedeutung von sozialer Ungleichheit in Bezug auf den Zugang und dem Ausüben von kulturellen Aktivitäten. Einige Ergebnisse des musikalischen Bereiches sollen an dieser Stelle präsentiert werden.

Grgic und Züchner (2013) konnten in ihrer umfassenden Studie feststellen, dass Kinder zwischen neun und zwölf Jahren die aktivste Altersgruppe bei der Ausübung von musisch-künstlerischen Aktivitäten sind. Davon spielen 44% der Kinder ein Instrument. Die Hochzeit von musikalischen Aktivitäten betrifft die Kinder im Alter zwischen neun und zehn Jahren. 65% der Kinder in diesem Alter würden Musik machen (vgl. Grgic & Züchner 2013, S. 46f.).

Eine Unterscheidung zwischen Mädchen und Jungen zeigt, dass Mädchen insgesamt etwas aktiver in der Ausübung von kulturellen Tätigkeiten sind als Jungen. Dies betreffe besonders die Altersgruppe von neun bis zwölf Jahren, da hier Mädchen öfter ein Instrument spielen würden (vgl. ebd., S. 49).

Darüber hinaus konnte in der MediKuS-Studie nachgewiesen werden, dass Kinder und Jugendliche, welche aus einem Elternhaus mit hohem kulturellen Kapital stammen, zu 56% ein Musikinstrument spielen, wohingegen nur 18% der Kinder und Jugendlichen, aus einer Familie mit geringem kulturellen Kapital stammend, diese Aktivität ausüben (vgl. ebd., S. 50f.). Betrachtet man hingegen das Singen, so ist festzuhalten, dass es in allen Schichten gleichermaßen praktiziert wird. An diesen Daten zeigt sich also insgesamt, dass musikalische Aktivitäten bei Kindern und Jugendlichen stark verbreitet sind.

Am häufigsten werden die musikalischen Aktivitäten in außerschulischen Kontexten (Musikschulen, Vereine oder organisierte Gruppen) und zu Hause (90%) ausgeübt. Dieser hohe Anteil ergibt sich aus der Tatsache, dass hierzu das regelmäßige Üben und auch das Musizieren mit der Familie und Freunden zählt

(vgl. ebd., S. 52f.). Darin wird deutlich, dass formale bzw. non-formale und informelle Lernumwelten miteinander kooperieren.

Es wurde bereits gezeigt, dass musikalisch-kreative Aktivitäten weit verbreitet sind. Bei der Frage, welche von diesen Aktivitäten aber am wichtigsten für die Kinder und Jugendlichen sind, ließ sich erkennen, dass musikalische Aktivitäten und Praxen der Bildenden Künste gleichermaßen als wichtig betrachtet werden (vgl. ebd., S. 59f.). Bei Kindern von neun bis zwölf Jahren wurde das Spielen eines Instrumentes zu 32% als wichtigste Aktivität angegeben und steht somit an Platz eins.

Darüber hinaus wurde gefragt, wie häufig diese wichtigste Tätigkeit ausgeübt wird, da man hieraus auf mögliche Lern- und Bildungsgelegenheiten schließen kann. Hier werden musikalische Aktivitäten von 89% der Kinder zwischen neun und zwölf Jahren täglich beziehungsweise mehrmals pro Woche ausgeübt. Dies bedeutet, dass sich diese Altersgruppe sehr häufig mit ihrem Hobby auseinandersetzt und sich damit beschäftigt (vgl. ebd., S. 66).

Daraus ergibt sich, dass das Musizieren, egal ob das Singen oder das Spielen eines Instrumentes, zu den wichtigsten Freizeitaktivitäten bei den Kindern zwischen neun und zwölf Jahren zählt. Viel Zeit wird in die Ausübung des Hobbys investiert und es findet in großen Teilen außerhalb der Schule in organisierten Kontexten oder zu Hause statt.

Forschungsfragen: In der folgenden Auswertung der Erhebung soll in erster Linie der Frage nachgegangen werden, wie viele SchülerInnen der vierten Klassen im musikalischen Bereich aktiv sind. Dabei wird untersucht, welche Musikinstrumente wie häufig gespielt werden, in welchem sozialen Kontext dies geschieht und ob die Kinder auch selbst an Aufführungen teilnehmen. Weiterhin beschäftigt sich die Auswertung mit der Rezeption von Musik: Wie häufig hören die Kinder Musik und welche Musikrichtung steht dabei im Vordergrund. Auch der Besuch von Konzerten und die damit einhergehende Kulturvermittlung ist in dieser Erhebung von Belang. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es ebenfalls wichtig zu fragen, mit wem die SchülerInnen musikalische Veranstaltungen besuchen, um das musikalische Konsumverhalten im privaten und schulischen Kontext unterscheiden zu können. Auch das elterliche Verhalten im musikalischen Bereich soll untersucht werden: Unterstützen diese ihre Kinder, indem sie sie zu Aufführungen begleiten? Sind die Eltern musikalisch aktiv, indem sie

selbst ein Musikinstrument spielen oder in einem Chor singen? Unter Betrachtung steht darüber hinaus die Teilnahme an schulischen AGs. An allen beteiligten Schulen werden musikalische AGs angeboten, hier stellt sich nun die Frage wie intensiv diese genutzt werden.

Eine Frage, welche in einem technischen Zeitalter von großer Bedeutung ist, ist die Verwendung von Medien (Computer, Smartphone etc.) im Zusammenhang mit dem musikalischen Interesse.

Letztlich soll in dieser Auswertung untersucht werden, inwiefern die SchülerInnen ästhetische Erfahrungen sammeln konnten, indem nach der subjektiven Bedeutung von Musikhören und eigenes Musizieren für die Kinder gefragt wurde (vgl. Kapitel 2.2).

4.3 Auswertung der Erhebung

Insgesamt gaben 53,6% von den 110 befragten SchülerInnen an, dass sie selbst musizieren. Dabei sind Mädchen mit 61,3% aktiver als Jungen, welche zu 42,6% angaben, dass sie ein Musikinstrument spielen oder in einem Chor singen. (s. Abb. 1 und 3, s. Anhang). Diese Ergebnisse ähneln den Ergebnissen der MediKuS-Studie, welche deutschlandweit durchgeführt wurde. Ein Unterschied von ca 9% ist in dem Ausüben von musikalischen Aktivitäten erkennbar. In diesem Punkt liegen die Kinder der Grundschulen Kassels also über dem Durchschnitt.

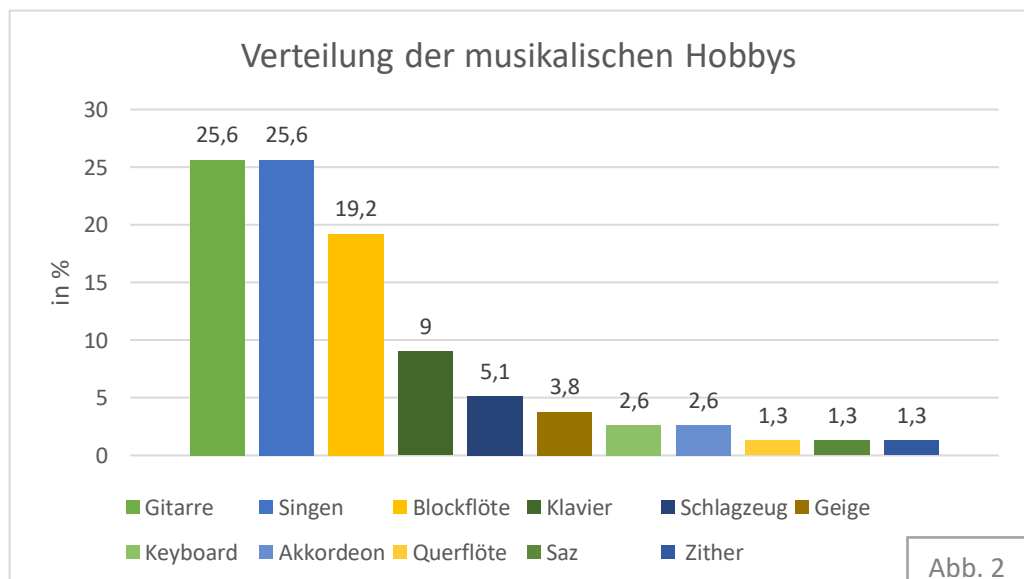


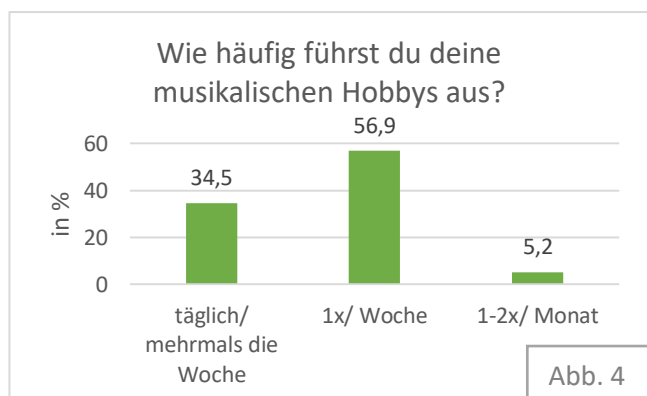
Abb. 2

In Abbildung 2 sind alle Instrumente aufgelistet, welche von den SchülerInnen der vierten Klassen ausgeführt werden. Dabei zählen klassische Einstiegsinstrumente, wie die Gitarre oder die Blockflöte zu den meist gespielten Instru-

menten. Das Singen belegt mit 25,6% Platz eins der ausgeführten musikalischen Aktivitäten gemeinsam mit der Gitarre und gehört somit zu den beliebtesten Tätigkeiten. Dass diese Aktivität von den SchülerInnen favorisiert wird, ist möglicherweise damit zu begründen, dass das Singen für alle Menschen zugänglich ist, wie bereits in Kapitel 4.1.2 beschrieben wurde. Prozentual ist hier zwischen Mädchen und Jungen nur ein geringer Unterschied festzustellen. Während etwa 28% der Mädchen angeben, dass sie gerne singen, sind es 21% der Jungen, welche in ihrer Freizeit ihre Stimme zum Musizieren nutzen.

Neben der Verteilung der Instrumente stand ebenfalls die Frage der Häufigkeit des Ausführens im Mittelpunkt.

Erstaunlich ist hierbei der Anteil von ca. 57% der Kindern (vgl. Abb. 4), welcher angibt ihre musikalischen Aktivitäten einmal pro Woche auszuüben. Dies lässt sich mit dem wöchentlichen Musikunterricht der Schüle-



rlnnen erklären. Dies bedeutet im Gegenzug auch, dass die meisten Kinder sich nur auf den wöchentlichen Musikunterricht konzentrieren und mögliche Bildungssituationen, durch eigenes Ausprobieren und Musizieren im privaten Bereich nicht voll ausgeschöpft werden. Denn durch die selbständige Beschäftigung mit dem Hobby können zusätzliche Lernsituationen geschaffen werden. In diesen Situationen werden Probleme und Konflikte selbständig gelöst, woraus Lösungsstrategien entwickelt werden, die anschließend auch auf ähnliche Situationen übertragen werden können. Allerdings geben auch ca. 35% der Kinder an, ihren musikalischen Hobbys täglich beziehungsweise mehrmals in der Woche nachzugehen.

In der Häufigkeit der Ausübung lassen sich keine Geschlechterunterschiede feststellen. Jungen und Mädchen nehmen sich gleichermaßen Zeit für ihre musikalischen Tätigkeiten.

Untersucht wurde in der Erhebung neben der Häufigkeit auch der soziale Kontext, in dem die musikalischen Aktivitäten ausgeführt werden. Ca. 49% der 80 musizierenden Kinder, antworteten auf die Frage, mit wem sie diese Hobbys machen, dass sie diesen alleine nachgehen würden. 35% musizieren mit Freun-

den und lediglich 15% mit der Familie (vgl. Abb. 5, s. Anhang), was möglicherweise mit dem geringen Anteil der musizierenden Eltern einhergeht. Dies wird an späterer Stelle genauer betrachtet. Deutlich wird darin, dass ein musikalischer Austausch und den damit verbundenen Sozialisierungsfunktionen zwar stattfindet, dieser aber nur von wenigen SchülerInnen genutzt wird.

Betrachtet man diesen Punkt noch einmal in Unterscheidung zwischen den Geschlechtern, so zeigt sich, dass Mädchen mit 38,6% eher gemeinsam mit Freunden musizieren als Jungen (26,1%) (vgl. Abb. 6, s. Anhang) und damit auch eher in einen Austausch mit anderen Musikern gelangen. Dennoch ist es offensichtlich, dass die Mehrheit der Kinder ihren musikalischen Hobbys alleine nachgeht. Mehr als 52% der musizierenden Jungen gibt an, dass sie alleine musizieren. Bei den Mädchen sind es rund 47%. Eine Sozialisation in einer tertiären Instanz kann somit kaum vollzogen werden, da das Spielen eines Musikinstrumentes oder das Singen ohne soziale Einbindung nicht zu den gewünschten Bildungseffekten, wie in Kapitel 4.1 beschrieben wurde, führen kann. Zwar werden auch auf diesem Wege zahlreiche Bildungsprozesse ausgelöst, dennoch wird die Sozialisationsfunktion der Musik nicht voll ausgeschöpft.

Außerdem wurde den SchülerInnen die Frage gestellt, ob sie selbst bei Aufführungen oder Konzerten auftreten. Mehr als die Hälfte der musizierenden Kinder (53,4%) beantworten diese Frage mit ja (vgl. Abb. 7, s. Anhang). Alle Kinder, welche auftreten erhalten in dieser Hinsicht die Unterstützung ihrer Familie und ihren Freunden, indem sie von ihnen zu den Auftritten begleitet werden (vgl. Abb. 8, s. Anhang).

Besondere Bedeutung kommt der Frage zu, ob die SchülerInnen eigene Musik erfinden. 39,1% der befragten Kinder geben an, selbst Musik zu erfinden (vgl. Abb. 9, s. Anhang). Die qualitative Frage: „Was gefällt die besonders gut daran, eigene Musik zu erfinden?“ brachte erstaunliche Antworten hervor. Die Kinder antworteten, dass sie sich auf diesem Wege ausdrücken könnten. Ihnen ist also bereits in diesem Alter bewusst, dass Musik eine Sprache ist, welche ihnen die Mitteilung erleichtert. Außerdem nannten 24 der 43 Kinder, welche eigene Musik erfinden, dass es ihnen viel Spaß machen würde, kreativ zu sein und sich Eigenes auszudenken. Für einige Kinder sei es ebenfalls von Bedeutung, Musik weiterzugeben. Darin wird ebenfalls eine Mitteilungsfunktion auf emotionaler Ebene sichtbar, die Kinder können mit eigener Musik Spuren hinterlassen.

Die Kinder wurden weiterhin gefragt, ob ihre Eltern ein Musikinstrument spielen oder ob sie in einem Chor singen. Lediglich 26,4% der Kinder geben an, dass

ihre Eltern musikalisch aktiv sind. 69,1% der Kinder antworteten, dass ihre Eltern kein Musikinstrument spielen oder in einem Chor singen (vgl. Abb. 10, s. Anhang). Darin liegt eventuell der Grund für den geringen Anteil der Kinder, der angibt gemeinsam mit ihren Eltern zu musizieren.

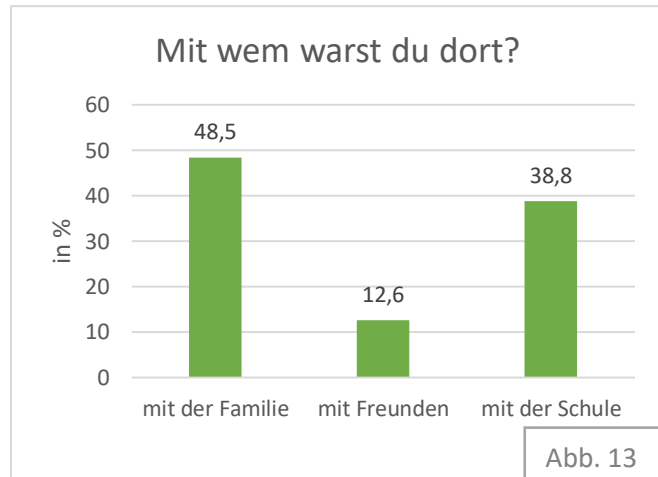
Die rezeptiven Tätigkeiten im Bereich Musik wurden unter anderem mit der Frage „Wie oft hörst du Musik?“ untersucht. Auf diese Frage antworteten 81,8% der befragten SchülerInnen, dass sie täglich bzw. mehrmals pro Woche Musik hören würden. 10% geben an, einmal pro Woche und 3,6% ein bis zweimal im Monat Musik zu hören (vgl. Abb. 11, s. Anhang). Hierin wird deutlich, dass der größte Teil der Kinder eine gute Beziehung zur Musik hat und sie eine wichtige Rolle im Leben spielt, auch wenn sie selbst kein Musikinstrument spielen oder in einem Chor singen. Diesem Punkt ergaben sich keine signifikanten Geschlechterunterschiede.

Unter Betrachtung steht zusätzlich die Frage nach der Musikrichtung, welche die Kinder gerne hören, da diese Hinweise auf die Identitätsbildung (vgl. Kapitel 4.1.4) geben kann. Auffällig ist bei dieser Frage die Vielfalt der genannten Musikrichtungen, welche von Filmmusik über Heavy Metal hinzu Pop/Rock reicht. Beliebt sind bei den Kindern vor allem die Genres Pop und Rap. Aber auch Rock und Hip Hop werden von den SchülerInnen bevorzugt gehört. Lediglich ein Kind gab an klassische Musik zu hören. Daraus lässt sich schließen, dass nur den wenigsten Kindern der Zugang zu dieser Musik vermittelt wird. Weiterhin gab ein(e) Schüler(in) an, türkische Musik zu hören. Diese Antwort ist überraschend, da der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in dieser Erhebung relativ hoch ist und es zu erwarten gewesen wäre, dass mehrere Kinder Musik aus anderen Kulturen hören, um ihre ethnischen Wurzeln zu pflegen.

Dennoch ist hier festzuhalten, dass der Musikgeschmack der Kinder sehr differenziert und vielfältig ist. In Bezug auf die Theorie, insbesondere auf die Identifikationsfunktion der Musik, kann man hieraus eventuell schließen, dass sich die Kinder mit den unterschiedlichen Musikgenres identifizieren und partiell die Künstler als Vorbild angesehen werden.

Zu den rezeptiven Tätigkeiten im musikalischen Bereich zählt ferner der Besuch eines Konzertes, eines Musicals oder einer Oper. Rund 66% der befragten SchülerInnen gaben an, schon einmal eine musikalische Veranstaltung besucht zu haben (vgl. Abb. 12, s. Anhang).

48,5% der SchülerInnen kreuzten die Antwort an, mit ihrer Familie dort gewesen zu sein, 12,6% besuchten eine musikalische Veranstaltung mit Freunden und 38,8% waren mit der Schulklasse dort. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass die



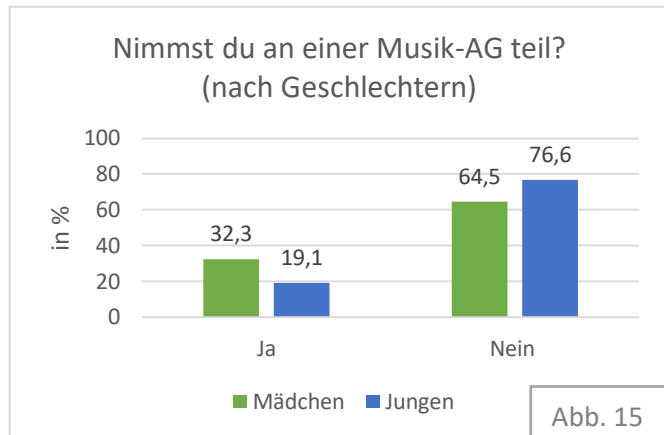
SchülerInnen mehrere Antworten ankreuzen konnten. Der Besuch einer musikalischen Veranstaltung ist von Relevanz, da hier Kultur weitergegeben werden kann. Sie dienen als Vorbild für das eigene Musizieren und können bei den Kindern ästhetische Erfahrungen auslösen.

Dass ca. 49% der Kinder angeben, mit ihrer Familie dort gewesen zu sein, lässt darauf schließen, dass die Kinder in den Familien kulturell gefördert werden und ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich auf diesem Gebiet weiterzubilden. Als primäre Sozialisationsinstanz ist die Familie demnach die wichtigste Einheit, welche den Kindern die Kultur näher bringen kann. Dennoch ist der große Anteil der Kinder zu berücksichtigen, welche mit der Schule eine musikalische Veranstaltung besuchten. Dies kann zusätzlich zu den privaten Besuchen stattfinden oder aber auch für manche Kinder die einzige Gelegenheit sein, ein Konzert oder ähnliches zu besuchen.

Der schulische, formelle Rahmen soll nun genauer betrachtet werden. Alle Kinder haben die Möglichkeit an einer Musik-AG o.ä. an ihrer Schule teilzunehmen. Dieses Angebot wird allerdings nur von einem kleinen Anteil der befragten Kinder genutzt. 26,4% der Viertklässler gaben in der Befragung an, an einer musikalischen AG teilzunehmen (vgl. Abb.14, s. Anhang). Diese Ergebnisse stimmen ebenfalls mit den Ergebnissen der MediKuS-Studie überein. In dieser Studie konnte, wie bereits erläutert wurde, festgestellt werden, dass der Großteil der Kinder und Jugendlichen im privaten, außerschulischen (informell und non-formell) Kontext musiziert und auch in der eigenen Erhebung nehmen deutlich weniger als ein Drittel der befragten Kinder an der musikalischen Nachmittagsangeboten in den Schulen teil. Der geringe Anteil lässt sich zum einen mit der Tatsache begründen, dass viele der musizierenden Kindern, ihren musikalischen Hobbys außerhalb der Schule nachgehen oder aber auch damit, dass die Schulen nur begrenzt AGs in diesem Bereich anbieten können. So wird

in den Schulbeschreibungen deutlich, dass an zwei der Schulen außer einer Flöten-AG keine weiteren musikalischen Angebote bestehen, welche die SchülerInnen nutzen können und welche sie ansprechen.

Wird nun dieser Aspekt unter dem Geschlechteraspekt genauer betrachtet, so zeigt sich, dass Mädchen zu einem größeren Anteil die AG-Angebote der Schulen nutzen. 32,3% der Mädchen geben demnach an,



an einer musikalischen AG an der Schule teilzunehmen, wohingegen nur ca. 19% der Jungen diese Angebote nutzen.

Entgegen der Erwartungen nutzen nur wenige SchülerInnen das Internet, um dort ihrem Hobby nachzugehen, Nur einige Viertklässler gaben an regelmäßig auf Internetplattformen Musik zuhören. Ein(e) Schüler(in) antwortete auf die Frage „Nutzt du das Internet für dein Hobby?“, dass er/sie die Musik aus dem Internet als Vorlage für das eigene Musizieren nutzt. Drei Kinder gaben an, eigene Videos in das Internet zu stellen, allerdings ist an dieser Stelle nicht ganz eindeutig, ob es sich in diesen Fällen auch um Videos musikalischer Art handelt. Die gezielte Nutzung von Internetressourcen scheint in diesem Alter noch nicht von großem Belang zu sein. Doch mit einer Heranführung der Kinder an die Nutzung von neuen Medien würden den SchülerInnen neue weitere Möglichkeiten gegeben werden, um sich noch intensiver mit ihrem Hobby auseinanderzusetzen.

Letzlich wurde in der Befragung ebenfalls untersucht, ob die SchülerInnen schon einmal von der Musik (einem Musikstück, dem Besuch einer musikalischen Veranstaltung oder auch dem eigenen Musizieren) besonders berührt wurden. Die SchülerInnen wurden darum gebeten diese Situation zu beschreiben. Paraphrasiert wurden hier folgende Kategorien von den Kindern genannt:

1. Die Kinder wurden berührt, weil die Musik schön war bzw. sie gut gesungen wurde.
2. Die Kinder wurden berührt, weil die Musik bestimmte Emotionen in ihnen

auslösten (wie Trauer oder aber auch Freude).

3. Die Kinder wurden berührt, weil der erste eigene Auftritt ein ganz besonderer Moment war.

4. Die Kinder wurden berührt, da sie mit bestimmter Musik bestimmte Erinnerungen in Verbindung bringen.

5. Kinder wurden berührt, weil das Hören bzw. das eigene Musizieren befreiend wirkt.

Diese Antworten zeigen, dass, wie bereits in Kapitel 4.1 beschrieben wurde, die Musik dazu in der Lage ist, bleibende Eindrücke zu hinterlassen und ihr eine wichtige Rolle im Leben der Kinder zukommt. Die Antworten sprechen für sich und sollen an dieser Stelle nicht weiter analysiert werden. Anzumerken ist dennoch, dass viele Kinder die Situation, in welcher sie von der Musik berührt wurden, nicht beschreiben konnten. Hierin wird ersichtlich, dass das In-Worte-Fassen der Wirkungen von Musik ein schwieriger Prozess ist, welcher erlernt werden muss.

Die Erhebung soll nun unter einem weiteren Gesichtspunkt betrachtet werden. Da der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in dieser Befragung bei rund 48% liegt (vgl. Abb. 16, s. Anhang), scheint es von Relevanz zu sein, genauer zu untersuchen, ob die Kinder mit Migrationshintergrund mit Nachteilen in der kulturellen Bildung konfrontiert sind.

Zwischen den einzelnen Gruppen „Kinder mit Migrationshintergrund“ und „Kinder ohne Migrationshintergrund“ scheint es zunächst in der Ausübung von Musik, d.h. dem Spielen eines Musikinstrumentes bzw. dem Singen, keine gravierenden Unterschiede zu geben. 53,6% der Kinder ohne Migrationshintergrund und 46,6% der SchülerInnen mit Migrationshintergrund geben an zu musizieren (vgl. Abb. 17 und 18, s. Anhang). Auch die Häufigkeit der Ausführung der musikalischen Aktivitäten unterscheidet sich nur geringfügig. Beide Gruppen geben zu fast gleichen Teilen an (33,3% bzw. 34,6%), täglich/ mehrmals die Woche ihren Hobbys nachzugehen (vgl. Abb. 19, s. Anhang).

Ein kleiner Unterschied kann in der Frage „Mit wem führst du diese musikalischen Hobbys aus?“ festgestellt werden. So geben die Kinder mit Migrationshintergrund zu größeren Teilen an, gemeinsam mit Freunden (38,9%) oder der Familie (16,7%) zu musizieren. Wohingegen 35% der Kinder ohne Migrationshintergrund angeben mit Freunden und 10% mit der Familie zu

musizieren (vgl. Abb. 20, s. Anhang). Daraus kann eventuell geschlossen werden, dass in Familien, welche zugezogen sind, die Traditionen ihrer ursprünglichen Kultur aufrecht gehalten und an ihre Kinder weiter gegeben werden.

Auch in den rezeptiven Tätigkeiten, sprich bei dem Besuch eines Konzertes, eines Musicals oder einer Oper lassen sich leichte Unterschiede erkennen. Während rund 70% der Kinder ohne Migrationshintergrund angeben, bereits schon einmal eine musikalische Veranstaltung besucht zu haben, sind es bei den Kindern mit Migrationshintergrund etwas 10% weniger (60,8%) (vgl. Abb 22, s. Anhang).

Kleine Differenzen zeigen sich ebenfalls in der Unterscheidung, mit wem die Kinder solche Veranstaltungen besuchen. So geben 42,5% der Kinder mit Migrationshintergrund an, mit der Schule in einem

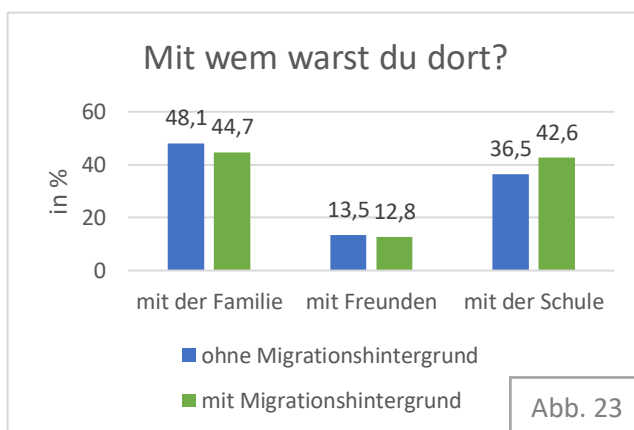


Abb. 23

Konzert o.ä. gewesen zu sein, währenddessen 36,5% der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund angeben mit der Schule dort gewesen zu sein.

Ein letzter Aspekt, welcher unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden soll, ist die Teilnahme an einer musikalische AG in der Schule.

Während lediglich 12,5% der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund diese

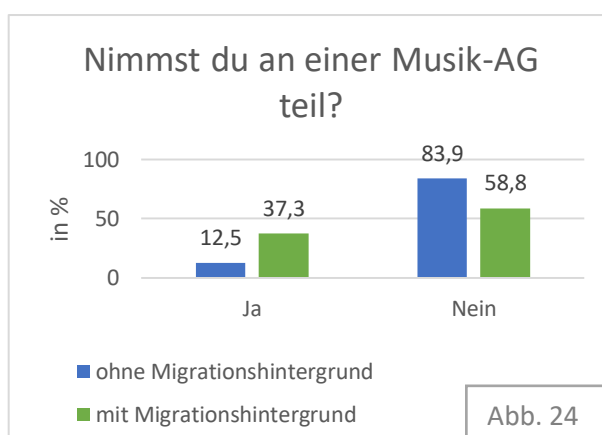


Abb. 24

Frage mit ja beantworteten, nehmen 37,5% der Kinder mit Migrationshintergrund an einer musikalischen AG an der eigenen Schule teil (vgl. Abb. 24). Darin wird deutlich, dass Viertklässler mit einer ethnisch verschiedenen Herkunft die Nachmittagsangebote der Schulen nutzen. Mit dem Besuch von AGs kann den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben werden, sich

im musikalischen Bereich kulturell weiterzubilden. Die Gründe für diesen Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund können verschieden sein. Zum einen kann hier das größere Interesse genannt werden, aber auch die Tatsache, dass der Besuch für Eltern und Kinder mit weniger organisatorischen und finanziellen Hürden verbunden ist. Dem genauen Grund für diesen Unterschied kann an dieser Stelle nicht nachgegangen werden.

Zusammenfassend kann aus der eigenen Untersuchung festgehalten werden, dass das eigene Musizieren und auch die Rezeption von Musik ein wichtiger Bestandteil im Leben der Kinder von Kasseler Grundschulen sind. Über die Hälfte der Kinder geben an, selbst Musik zu machen. Dies geschieht meist im eigenen privaten Rahmen und alleine. Sie erhalten aber die Unterstützung ihrer Eltern, in dem sie zu Aufführungen begleitet werden oder auch, in dem sie gemeinsam in der Familie musizieren. Das Musikhören ist für die meisten Kinder ein fester Bestandteil der Kindheit. Hierfür wird auch in einigen Fällen das Internet, insbesondere Plattformen wie Youtube genutzt. Dennoch steht es bei dem Großteil der Kinder noch nicht im Vordergrund. Die Musikgenre sind bereits im Grundschulalter sehr divers, allerdings lässt sich festhalten, dass die wenigsten SchülerInnen bereits einen Zugang zu klassischen Formen der Musik haben. Dieser kann möglicherweise in häufigeren Besuchen von Konzerten hergestellt werden. In diesem Punkt geben rund zwei Drittel der Kinder an, bereits ein Konzert oder ähnliches besucht zu haben. Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind kaum bemerkbar und auch die Differenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sind gering. Lediglich sind in den rezeptiven Aktivitäten zwischen diesen beiden Gruppen Ungleichheiten erkennbar.

5. Aktivitäten der Bildenden Künste

Die Bildenden Künste stellen besonders für Kinder einen hohen Anreiz zur Beschäftigung mit ihnen dar, da sie hier ihrem Drang, etwas zu erschaffen und zu kreieren nachkommen können. Im Malen, Zeichnen, Basteln und Modellieren können sie ihrer Kreativität Ausdruck geben und etwas mit ihren eigenen Händen erschaffen. Die Bildenden Künste lassen Kinder und Jugendliche in eine andere Welt abtauchen, eine Welt, die sie selbst geschaffen haben oder auch eine Welt, mit welcher sie sich besonders gut identifizieren können (vgl. Hasler 2009, S. 26). Womöglich sind dies die Gründe, weshalb Kinder gerne und häufig zeichnen und malen (vgl. Dietrich, Krinninger, & Schubert 2013, S. 148).

In diesem Kapitel sollen zunächst unterschiedliche Formen der Bildenden Künste und ihre Funktionen in der Entwicklung von Kindern erläutert werden.

Genauer wird auf diese Funktionen in Kapitel 5.2 eingegangen, indem untersucht wird, welche Rolle die Bildenden Künste im Leben der Kinder und Jugendlichen einnehmen. Dabei werden die Bildungsprozesse im Umgang mit künstlerischen Tätigkeiten beschrieben. Diese umfassen die Schulung der Wahrnehmung, das Ausbilden einer Identität, das Erlernen von Sozialverhalten und das Lernen über die eigene Herkunft, aber auch über fremde Kulturen. Eine wichtige Rolle in den Bildenden Künsten spielt ebenfalls die Konfrontation mit ihnen im schulischen Kontext, da hier den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, sich unter Anleitung mit Bildern, Zeichnungen und Skulpturen auseinanderzusetzen. Die Aufgaben des Kunstunterrichts, welcher den Kindern einen umfassenden und handelnden Einblick in die Bildenden Künste geben soll, werden erläutert.

Im dritten Teil dieses Kapitels wird der aktuelle Forschungsstand über die Ausübung von künstlerischen Tätigkeiten im Kindes- und Jugendalter wiedergegeben. Hierbei beziehe ich mich auf die MediKuS-Studie von 2013. Im Anschluss werden die Ergebnisse der eigenen Erhebung zu den bildendkünstlerischen Aktivitäten von Kindern der vierten Klasse an ausgewählten Kasseler Grundschulen vorgestellt. Die Auswertung erfolgt mit Bezug auf die theoretischen Grundlagen.

5.1 Formen der Bildenden Künste und ihre Bedeutung

Es gibt unzählige Formen der Bildenden Künste. Diese umfassen in erster Linie gestalterische Tätigkeiten wie Malen, Zeichnen, Basteln, Formen, Nähen, Handwerken (vgl. Heyel & Schäfer 2016) oder auch das Fotografieren und Filmen. Weiterhin drückt sich das künstlerische Handeln auch im Sammeln aus. Einige dieser Tätigkeiten im Feld der Bildenden Künste sollen im Folgenden genauer betrachtet und erläutert werden. Dabei wird herausgestellt, dass mit der Ausübung verschiedener Aktivitäten der Bildenden Künste unterschiedliche Bildungs- und Lernprozesse ausgelöst werden, auf welche in Kapitel 5.2.1 vertieft eingegangen wird. Zunächst sollen dabei die beiden Grundformen, das Sammeln und das Gestalten, untersucht werden.

Im Sammeln wendet sich der Mensch bestimmten Gegenständen zu, mit welchen bestimmte Erinnerungen verbunden werden (vgl. Heyel & Schäfer 2016, S. 9). Beim Sammeln können Kinder sowohl ästhetische, als auch strukturelle Erfahrungen machen. Neue Gegenstände müssten genau auf ihre Besonderheiten hin begutachtet und beurteilt werden (vgl. ebd., S.9). Nur wenn sie etwas Außergewöhnliches aufweisen können, sind sie für die Sammlung bedeutungsvoll. Weiterhin wird durch die Begutachtung entschieden, an welcher Stelle der neue Gegenstand in die Sammlung eingefügt werden kann (vgl. ebd., S. 9).

Wie bereits angerissen wurde, hat das Sammeln auch eine biografische Bedeutung für Kinder und Jugendliche. An den Gegenständen haften Erinnerungen der Situationen, in welchen die Gegenstände erworben wurden (vgl. ebd., S.9). Oftmals sind es Situationen der eigenen Entwicklung, an welche durch die Sammlung erinnert wird (beispielsweise die Sammlung der Milchzähne). Sammlungen können demnach den Werdegang und die Entwicklung des Kindes ausdrücken. Durch Sammlungen werden diese Erinnerungen geordnet und präsentiert, wodurch das künstlerische Potential ausgedrückt wird (vgl. ebd., S. 9). Das Sammeln kann in der Verarbeitung der erworbenen Gegenstände in das Gestalten übergehen, indem sie zum einen Anreize für eigene Kunstwerke liefern können, zum anderen aber auch indem sie selbst für die Kunstwerke verwendet und beispielsweise in Collagen verarbeitet werden (vgl. ebd., S. 9). In dieser Hinsicht können Sammlungen ebenfalls als künstlerischer Ausdruck dienen.

Die Gestaltung von Kunstwerken findet im frühen Kindesalter eher spielerisch statt. Kinder beschäftigen sich mit unterschiedlichen Materialien, sie werden

ausprobiert und untersucht. Durch experimentelles Handeln entstehen erste Kunstwerke, welche sinnliche, emotionale und kognitive Prozesse auslösen können (vgl. ebd., S. 8).

Gestalterische Tätigkeiten wie das Zeichnen, Malen oder das plastische Arbeiten sind vornehmlich Repräsentationen von inneren Handlungen und Gemütszuständen (vgl. ebd., S.31). Mit Hilfe dieser Aktivitäten hinterlassen Kinder Spuren und erzählen Geschichten. Das Malen und Zeichnen erfordert dabei höhere Abstraktionsleistung als das Modellieren, da die eigenen Vorstellungen in die Ebene übertragen werden müssen (vgl. ebd., S. 31). Darin zeigt sich also, dass das Malen und Zeichnen nicht bloßes Spielen und Ausprobieren sind, sondern, dass es von Kindern hohe kognitive Anstrengung erfordert.

Das Malen beginnt bereits in Form des Kritzelns im Alter von einem Jahr. Die Kleinkinder machen die Erfahrung, dass durch das Entlangführen eines Stiftes auf einem Untergrund etwas Sichtbares zurückbleibt (vgl. ebd., S. 38). Im Vordergrund stehen in dieser ersten Begegnung mit den Bildenden Künsten das Erkunden des Werkzeuges und die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten, Stifte zu halten und zu verwenden. Im Laufe der Zeit entstehen Formen, zum Beispiel Kreise, Spiral- oder Sternformen, welche zu Schemen werden und zu jedem beliebigen Zeitpunkt wiederholt werden können (vgl. ebd., S. 41). Das fertige Bild in der Kindheit weist hingegen mehrere Komponenten auf. So werden Farben gezielt eingesetzt, um auszudrücken, was von den Kindern in der Umwelt wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 51). Weiterhin weisen sie Formen auf, welche in der Gesellschaft ikonisch verwendet werden (zum Beispiel die kreisrunde Sonne). Darüber hinaus findet eine räumliche Darstellung statt. Das Bild ist von unten nach oben aufgebaut (Streifenbild) (vgl. ebd., S. 51).

Das Bild in der Kindheit orientiert sich zunächst also an gesellschaftlichen Konventionen. Es wird das gemalt, was das Kind wahrnimmt. Dem Bild kann somit eine Abbild- sowie eine Ausdrucksfunktion zugeschrieben werden, da in den Bildern die Welt auf eine Weise, wie sie von den Kindern gesehen wird, dargestellt wird (vgl. Brandstätter 2008, S. 134). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Bilder in vielen Fällen der Aufsicht von Erwachsenen, ErzieherInnen oder LehrerInnen unterliegen, welche die Gestalt des Bildes entscheidend beeinflussen und somit auch die eigentliche Intention des Kindes verfälschen können.

Das formende Gestalten, die Plastik, weist ebenso wie das Malen und Zeichnen in der Ebene, bestimmte Charakteristika auf, die Kinder und Jugendliche herausfordern können: Das Erstellen von plastischen Kunstwerken erfordert räumliches Denk- und Vorstellungsvermögen, da die Kunstwerke aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet sowie mit den Händen gefühlt und ertastet werden können (vgl. ebd., S. 65f.). Hier spielt demnach die Hand-Augen-Koordination eine wesentliche Rolle. Beim plastischen Gestalten kann zwischen additiven Verfahren, hier wird Material hinzugefügt, und den subtraktiven Verfahren, bei welchen Material weggenommen wird, unterschieden werden (vgl. ebd., S. 65). Insgesamt können bei dem plastischen Gestalten eine Vielzahl an Verfahren und Materialien eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 65). Eine Form des plastischen Gestaltens, die den Kindern bereits in frühen Jahren nahegelegt wird, ist das Basteln. Diese Form erfordert als kreativer Prozess Flexibilität, eine gewisse Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen (vgl. ebd., S. 73f.). Da Bastelarbeiten oftmals aus mehreren Einzelteilen bestehen, die vor dem Zusammenfügen angefertigt werden müssen, ist der Prozess für Kinder häufig langwierig, weshalb sie Durchhaltevermögen während der Erstellung des Endproduktes zeigen müssen. Dabei kann es zu unerwünschten Störungen kommen, die den Kindern viel Geduld abverlangt (vgl. ebd., S. 73f.).

Doch nicht nur das angeleitete Basteln, sondern auch das freie Basteln im privaten Rahmen kann für Kinder von Bedeutung sein. Im freien Basteln werden Strategien zum Umgang mit verschiedenen Materialien entwickelt. Das eigenständige Entdecken und Handeln kann ästhetische Erfahrungen hervorrufen, welche dem Kind in Erinnerung bleiben (vgl. ebd., S. 73). Plastisches Gestalten kann sich ebenfalls mit Naturmaterialien vollziehen, wodurch der Bezug zwischen Natur und Kunst hergestellt werden kann (vgl. ebd., S.156). Im Umgang mit natürlichen Materialien (Holz, Blätter, Moos, Früchte usw.) erschließt sich den Kindern ein Erlebnisraum, der mangelnde Naturerfahrungen ausgleichen und die Kinder zugleich in ihrem künstlerischen Handeln anregen kann (vgl. ebd., S. 165).

Die Vielfältigkeit der Bildenden Künste verweist demnach darauf hin, dass sie den Kindern einen großen Erfahrungsraum bietet. In unterschiedlichen Aktivitäten können sich die Kinder ausprobieren und weiterentwickeln. Dabei verfügt jede Aktivität über besondere Eigenschaften, die die Kinder in besonderer Weise herausfordern und fördern. Wegen der hohen Attraktivität

von Farben, Formen und Figuren ist eine Begegnung mit den Bildenden Künsten in den meisten Fällen natürlich gegeben.

5.2 Relevanz der Bildenden Künste im Leben von Kindern und Jugendlichen

Bereits im Kleinkindalter beschäftigen sich Kinder mit Farben, Formen und unterschiedlichen Materialien, selbst wenn die motorischen Fähigkeiten noch nicht gegeben sind (vgl. Ozinga 1971, S. 59). Durch das Ausprobieren und Experimentieren erarbeiten sich Kinder und Jugendliche einen Zugang zur Welt, über welchen sie sich mit sich selbst, mit der Gesellschaft und ihrer Umwelt auseinandersetzen können. Einen wichtigen Beitrag in der künstlerischen Bildung liefert die Schule, da sie für Kinder einen organisierten Rahmen darstellt, in welchem bildend-künstlerische Fähigkeiten und Vorlieben gefördert und gefordert werden können. Diese Aspekte werden im Folgenden genauer erläutert.

5.2.1 Bildende Kunst und Bildungsprozesse

Die Bildenden Künste können einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung und auf Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen haben. Neben der Ausbildung von motorischen, rezeptiven und produktiven Fähigkeiten (vgl. Grgic & Züchner 2013, S. 31) und dem räumlichen Vorstellungsvermögen, haben die Gestaltung und die Rezeption von Kunstwerken Einfluss auf die Wahrnehmung der Kinder, der Identitätsbildung, auf die Integration in die Gesellschaft und letztlich auf die kulturelle Bildung, wie nun beschrieben werden soll. Die Vielseitigkeit der Bildenden Künste, wie sie in Kapitel 5.1 gezeigt wurde, lässt den Kindern und Jugendlichen viele Möglichkeiten offen, damit sie sich ausprobieren können. Im Umgang mit Kunst entwickeln Kinder und Jugendliche eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit, da sie sich intensiv mit Kunstwerken auseinandersetzen müssen, sowohl während des eigenen Gestaltungsprozesses, als auch während des Betrachtens von Kunstwerken (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 78f.). Dies geschieht, da insbesondere Bilder aus mehreren Komponenten bestehen, welche in Wechselwirkung zueinander stehen und welche zusammen betrachtet ein Gesamtergebnis darstellen (vgl. ebd., S. 78f.). Durch die genaue Betrachtung der einzelnen Elemente in Bezug auf das Gesamtbild entwickelt sich bei den Kindern und Jugendlichen eine umfassende Wahrnehmung (vgl. ebd., S. 78f.).

Da das eigene Gestalten ebenfalls in Wechselwirkung zu dem Betrachten steht, weil die eigene Arbeit immer wieder überprüft werden und mit den eigenen innerlichen Vorstellungen verglichen werden muss, verhält sich das Ausbilden der Wahrnehmung hier ähnlich.

Die eigene Produktion von Kunstwerken kann die Kinder außerdem dazu anregen, sich in ihrer Ausdauer und in ihrer Konzentration zu üben (vgl. Baumann 2009, S. 146). Diese beiden Fähigkeiten werden geübt, da das Gestalten eines eigenen Kunstwerkes ein langwieriger Prozess ist, von der Vorstellung bis zum fertigen Produkt. Bis das Kunstwerk entgeltlich fertiggestellt ist und die Kinder damit zufrieden sind, muss es mehrmals überarbeitet werden und immer wieder mit der eigenen Vorstellung verglichen und auch daran angepasst werden. Dies erfordert viel Ausdauer sowie Durchhaltevermögen und Konzentration (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 78). Zusätzlich lernt der Einzelne durch die eigene Gestaltung von Kunstwerken, Verantwortung zu übernehmen, weil die Kinder in dieser Situation alleine zuständig für ihre Tätigkeit und das Endresultat sind (vgl. Buschkühle 2003, S. 39). Oftmals scheitern Kinder und Jugendliche an der Umsetzung ihrer Vorstellung und der Fertigstellung ihrer Kunstwerke, weil ihre künstlerischen und motorischen Fähigkeiten noch nicht dazu ausreichen, ihre eigene Vorstellung in die Realität umzusetzen (vgl. Dietrich, Krinninger, & Schubert 2013, S. 148). An dieser Stelle ist Vorsicht geboten, da solche Situationen zu Resignation bei den Kindern und Jugendlichen führen und sie aus diesem Grund das Interesse an den Bildenden Künsten verlieren können.

Andererseits können die jungen Künstler durch das Experimentieren und Ausprobieren ihre eigenen schöpferischen Kräfte entdecken (vgl. Baumann 2009, S. 148). Dieser kreative, aktive und innovative Umgang mit Problemen kann im Leben ebenfalls auf andere Lebensbereiche übertragen und dort angewendet werden. Auch von Welck und Schweizer (2004, S. 14) beschreiben, dass eine frühzeitige Konfrontation und Heranführung an die Bildenden Künste die Kinder dazu befähigen kann, dass aus ihnen kreative, gefestigte und innovationsfreudige Menschen werden. Besonders Erfolgserlebnisse im künstlerischen Tun können die Selbstkompetenz und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken (vgl. Baumann 2009, S. 153). Das Entwickeln von Kunstwerken und deren Fertigstellung lässt die Kinder und Jugendlichen sehen, dass sie selbst etwas mit ihren eigenen Händen gestalten und verändern können. Diese Erkenntnis prägt die Kinder in ihrem

Selbstkonzept und gibt ihnen möglicherweise die Einsicht, dass diese Fähigkeit auch auf andere Gebiete wirksam sein kann.

Wie oben bereits angedeutet, können die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit den Bildenden Künsten die Kreativität und Innovationsfreudigkeit der Kinder und Jugendlichen in positiver Weise beeinflussen. In der Ausbildung der Kreativität können sich nach Guilford (1976, S. 154ff.) sieben Merkmale einer kreativen Persönlichkeit entwickeln.

Zunächst ist hier das Merkmal der Fluktualität zu nennen, welches beschreibt, dass kreative Menschen in kurzer Zeit viele Einfälle haben. Weiterhin seien kreative Menschen flexibel, das heißt sie können ohne Schwierigkeiten zwischen verschiedenen Aspekten eines Problems wechseln. Die Originalität lässt den kreativen Kopf Ideen generieren, die erst- und einmalig sind. Weiterhin zeichnet sich eine Sensitivität ab, welche beschreibt, dass kreative Persönlichkeiten ein feines Gespür für Veränderungen haben und sensibel sowie angemessen darauf reagieren können. Das Interesse an anspruchsvollen Aufgaben und Problemen zeigt sich in dem Merkmal der Komplexitätspräferenz. Wie oben schon angedeutet wurde, ist es in der Kunst notwendig, dass Ideen gründlich ausgearbeitet werden, um ein zufriedenstellendes Ergebnis zu erhalten. Die Ausarbeitung von Ideen drückt sich in der Elaborationsfähigkeit aus. Das siebte Merkmal ist die Ambiguitätstoleranz. Kreative Menschen können demnach problematische, unübersichtliche und vor allem auch uneindeutige Situationen ertragen. Sie können also damit Umgehen, dass eine Deutung eines Kunstwerkes nicht die einzige und absolute Interpretation ist, sondern, dass es unterschiedliche Ansichten geben kann. Diese Merkmale sind allerdings nicht nur für die Künste bedeutsam, sondern für jeden Lebensbereich. Haben Kinder und Jugendliche diese Charakteristika entwickelt, so können sie übertragen werden. Betrachtet man beispielsweise die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt, so werden genau solche Persönlichkeitsmerkmale von Arbeitgebern gefordert, da kreative Menschen Innovationen hervorbringen können und dazu in der Lage sind, Probleme auf ungewöhnliche Wege zu lösen. Bildenden Künste können demnach Bildungsprozesse hervorrufen, die ein Leben lang relevant und notwendig bleiben, auch außerhalb des künstlerischen Bereichs. Zu diesen Kompetenzen, welche Kinder und Jugendliche durch das bildnerische Handeln erlangen, zählt darüber hinaus die kritische Beurteilung von Situationen, welche ebenfalls durch die Auseinandersetzung und die Deutung von fremden, aber auch von eigenen Kunstwerken gefördert werden kann (vgl. Kirchner 2006, S.

149). Die Ausbildung von kreativem Denken und Handeln kann die Kinder und Jugendlichen also in ihrer Persönlichkeit stärken und ihnen eine Identität geben, indem sie sich durch die Kunst eine Identität schaffen und sie als einen möglichen Weg der Lebensgestaltung ansehen.

Bildende Künste bieten den Kindern und Jugendlichen weiterhin die Möglichkeit, sich die Welt zu erschließen und neue beziehungsweise andere Kulturen zu entdecken. Wie später in Kapitel 5.2.2 beschrieben wird, können die Bildenden Künste eine Chance für Menschen sein, um über das, was in der Welt passiert, zu reflektieren. Kunst trägt zur Klärung von Problemen bei und kann zugleich neue Perspektiven eröffnen, weil Kunstwerke schwierige und problemhaltige Sachverhalte aus neuen Blickwinkeln beleuchten können. Dies kann die eigene Auseinandersetzung mit der Umwelt erleichtern, da die Kunst Konflikte aufweist. Außerdem kann die Kunst vom Künstler genutzt werden, um Probleme darzustellen, sie fungiert dabei als Vermittler und Medium (vgl. Brandstätter 2008, S. 134). Hierbei können Themen angesprochen werden, welche für Kinder und Jugendliche normalerweise nicht erreichbar sind (vgl. Ozinga 1971, S. 65). Damit würden sie ihre Vorstellungen vergrößern und Neues kennenlernen (vgl. ebd., S. 65). In den Künsten können Werte, Verhaltensweisen, Vorstellungen der eigenen Kultur vermittelt werden, welche dazu beitragen können, dass Kinder mehr über die Gesellschaft, in der sie leben, erfahren, wodurch sie eventuell eine Art der Sozialisation erfahren.

Doch über die Bildenden Künste können Kinder ebenfalls Kulturen anderer Länder kennen lernen, indem sie durch Bilder oder andere Kunstwerke das Leben fremder Kulturen verstehen lernen (vgl. ebd., S. 65). So können beispielsweise Bilder alltägliche Szenen darstellen, welche zeigen, wie Familien in unterschiedlichen Ländern leben. Andererseits können Kinder und Jugendliche, die zwischen zwei unterschiedlichen Kulturen aufwachsen, weshalb sie möglicherweise Unsicherheiten in beiden Kulturen haben, diese besser kennen lernen und entscheiden, mit welcher Kultur sie sich mehr identifizieren können. Weiterhin könnten diese Kinder ihr Selbstwertgefühl durch das künstlerische Handeln steigern, da sie hierdurch Anerkennung und Sicherheit erlangen können (vgl. Baumann 2009, S. 149).

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die Bildenden Künste einen großen Einfluss auf die Bildungs- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen haben, welche ihnen die Möglichkeit geben, sich zu kreativen Persönlichkeiten zu entwickeln, die über die Bildenden Künste einen Weg

gefunden haben, sich zu definieren und gleichzeitig in die Gesellschaft zu integrieren.

5.2.2. Ausdrucksfunktion der Bildenden Künste

Bilder oder auch Figuren können ein Medium sein, die Nachrichten und Botschaften transportieren können. Diese werden in erster Linie mit dem Auge, sprich mit dem Sehsinn wahrgenommen (vgl. Brandstätter 2008, S. 129). Mit den Augen kann unsere Umgebung und die sich darin befindenden Gegenstände und Personen betrachtet werden. Hier wird deutlich, dass zwischen dem Betrachter und dem zu Betrachtendem eine gewisse Distanz vorliegt (vgl. ebd., S. 130). Die Bezugsrichtung von Kunst ist zentrifugal, das heißt sie führt weg vom Betrachter (vgl. ebd., S. 130). Im Gegensatz zur Musik, sind also Subjekt und Objekt voneinander getrennt. Brandstätter (2008) fügt hinzu, dass uns wegen dieser Gegebenheit das Sichtbare nicht direkt körperlich betrifft (vgl. ebd., S. 131). Da sich das Objekt, in diesem Fall ein Bild oder eine Skulptur, in einem gewissen Abstand zu uns befindet, ist es zunächst schwieriger, die Emotionen des Subjekts anzusprechen und anzuregen. Dennoch sind Bildende Künste in der Lage, etwas mitzuteilen. Sie vermitteln Nachrichten, indem sie die Menschen in ihrer Thematik ansprechen oder indem sie uns in ihrer Expressivität oder Farbigkeit überzeugen und unsere Aufmerksamkeit auf sich ziehen (vgl. ebd., S. 131). Letztlich werden Bilder auch wegen ihrer Schönheit bewundert (vgl. ebd., S. 131). Eine körperliche Wirkung der bildenden Künste sei aufgrund der Distanz zu den Objekten nicht messbar (vgl. ebd., S. 131). Bei der Vermittlung von Inhalten werden in den Bildenden Künsten vor allem räumliche Informationen transportiert (vgl. ebd., S. 132). So würden Bilder Räume verkörpern und diese abbilden (vgl. ebd., S. 132). Beispiele sind hierfür das Stilleben ebenso wie die Darstellungen von Situationen. Eine Darstellung und Abbildung von zeitlichen Gegebenheiten ist in den Bildenden Künsten nur selten zu finden.

Wie bereits oben beschrieben, haben Kunstwerke eine abbildende Funktion. Sie können etwas wiedergeben, das sich außerhalb von ihnen selbst befindet. (vgl. ebd., S. 133). Dies schließt auch mit ein, dass Kunstwerke innere Zustände, wie Emotionen, darstellen können. Dabei ist es allerdings wichtig zu beachten, dass Kunstwerke immer eine Ähnlichkeit zur Realität aufweisen, auch wenn sie Sachverhalte oder Situationen darstellen, die nicht sichtbar sind.

Insgesamt bedeutet dies für den Umgang mit der Bildenden Kunst, dass der Zugang zu ihr erst gefunden werden muss. Denn im Gegensatz zur Musik, erwartet die bereits bestehende Kunst, dass der Mensch auf sie zugeht und einen Zugang zu ihr findet.

Dieser Zugang kann nicht nur in der Rezeption von Kunstwerken stattfinden, sondern auch im eigenen bildnerischen Handeln. Durch das eigene Gestalten können persönliche Themen, welche das Kind im Moment beschäftigen, in den Vordergrund rücken. Daraus lässt sich schließen, dass sich Kinder durch die Auseinandersetzung mit solchen Themen die Welt und deren Konflikte erschließen und erklären (vgl. Heyel & Schäfer 2016, S. 31). Bereits Kleinkinder oder auch Babys verwenden künstlerische Mittel um sich auszudrücken, da ihnen hierfür nicht die sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen (vgl. Ozinga 1971, S.59). Die wahrheitsgetreue Abbildung der Welt wird erst ab dem neunten bzw. zehnten Lebensjahr erreicht. In diesem Alter beginnen die Kinder, nach Ozinga (1971, S. 34), sich um eine genauere Formgebung zu bemühen. Vor diesem Stadium ist der künstlerische Ausdruck der Kinder eher eine Widerspiegelung der „subjektiv empfundenen Wirklichkeit“ (Heyel & Schäfer 2016, S. 31) und sie stellen somit eine Verknüpfung zur Außenwelt her. Wie sich hier bereits andeutet, kann sich der Ausdruck auf einer emotionalen Ebene, auf der gemacht Erfahrungen verarbeitet werden, vollziehen. Als Resultat, gleich ob Kunst rezipiert oder produziert wurde, entstehen durch die Beschäftigung mit Kunstwerken neue Ansichtsweisen, da die Konfrontation mit den Bildenden Künsten die Kinder und Jugendliche dazu anregt, ihre bisherigen Standpunkte zu überprüfen und gegebenenfalls anzugleichen (vgl. Buschkühle 2003, S.38). Neben zahlreichen weiteren Bedeutungs- und Inhaltsebenen von erstellten Kunstwerken, ist in diesem Kontext vor allem die Ebene der Kommunikation relevant. Diese Seite der Ausrucksfunktion bedeutet, dass ein Kunstwerk neben der Auseinandersetzung mit der Welt, also dem Eigennutzen von Kunst, auch andere Menschen ansprechen und ihnen etwas mitteilen soll (vgl. ebd., S. 42f.). Dementsprechend können Kunstwerke von Kindern deren Denken abbilden. Dieses Abbilden stellt einen komplexen Interaktionsprozess mit der Umwelt der Kinder dar, weil die Kinderbilder oftmals eine tiefere Bedeutung haben, als ihnen auf den ersten Blick zugeschrieben werden (vgl. ebd., S. 43). Solche Bilder vermitteln häufig, was den Kindern im Augenblick am wichtigsten erscheint und was sie bewegt. Daraus lässt sich auch schließen, dass sich die Kinder fortlaufend mit Konflikten beschäftigen, deren Bewältigung die eigene Entwicklung vorantreibt. Durch bildnerische Handlungen können

sich Kinder und Jugendliche in Selbsterfahrung und auch in Selbstbehauptung üben, indem sie lernen, wie ihr Umfeld auf die Kunstwerke reagiert und indem sie sie selbst reflektieren. Die Kinder lernen, dass ihre Bilder etwas bewegen können und dass sie auch von anderen verstanden werden.

Allerdings beinhalten Bilder auch immer einen Rätselcharakter, da sie von Außenstehenden erst gedeutet werden müssen, bevor sie verstanden werden können. Kunstwerke vermitteln also etwas, zugleich aber verbergen sie die Realität, denn nur der Künstler allein weiß, welchen Inhalt er/sie ausdrücken wollte (vgl. Seelinger 2003, S. 76).

Betrachtet man einzelne Bestandteile von Bildern, so kommen vor allem den verwendeten Farben, welche erheblich die Stimmung und Atmosphäre eines Bildes beeinflussen können, eine Ausdrucksfunktion zu (vgl. Brandstätter 2008, S. 131). Jeder Mensch nimmt Farben, aufgrund von mit ihnen verbundenen Emotionen und Assoziationen, auf eine andere Weise wahr. Dennoch gibt es bestimmte Farben, welche in einer bestimmten Kultur eine spezielle Bedeutung zukommt (vgl. Heyel & Schäfer 2016, S. 102). Besonders bunte und auffällige Farben sind sehr expressiv und können Stimmungen vermitteln. So wird die Farbe rot mit starken Gefühlen wie Wut oder aber auch Liebe in Verbindung gebracht. Wohingegen die Farbe schwarz in der westlichen Kultur für Trauer (vgl. ebd. S. 102) und die Farbe weiß für Unschuld und Reinheit steht. Dies ist allerdings in anderen Kulturen verschieden. In Indien beispielsweise wird weiße Kleidung an Beerdigungen getragen.

Alles in allem lässt sich festhalten, dass den bildende Künste ebenso wie der Musik eine Ausdrucks- und Kommunikationsfunktion zugeschrieben werden kann. Dennoch ist es auch hier wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen die Sprache der Kunst lernen müssen, damit sie nicht nur sich selbst ausdrücken, sondern Kunstwerke anderer verstehen können. Dies wird Thema in Kapitel 5.2.3 sein. Aufgrund der Distanz, welche zwischen dem Subjekt und dem Objekt steht, ist der Zugang zu bildenden Künsten als Ausdrucksform jedoch erschwert. Im Gegensatz zur Musik, die in den Körper beziehungsweise in den Kopf eines Menschen regelrecht eindringt, werden Kunstwerke aus der Entfernung betrachtet, weshalb der emotionale Zugang möglicherweise erst mit einer tieferen Auseinandersetzung erfolgt.

5.2.3 Bildende Künste in der Schule

Wie auch in der Musik ist das Bildungssystem, insbesondere die Schulen, für viele Kinder und Jugendliche der einzige Zugang zu den Bildenden Künsten, da oftmals der Umgang mit ihnen im privaten Kontext nicht gepflegt werden kann. In C. Kirchners Aufsatz „Ästhetische Bildung im Fach Kunst“ (2006) und Buschkühles Veröffentlichung „Konturen künstlerischer Bildung“ (2003) wird hervorgehoben, welche Bedeutung der Kunstunterricht in den Schulen für die SchülerInnen hat. Neben der genaueren Betrachtung dieser Schriften wird in diesem Abschnitt ein Einblick in die hessischen Bildungsstandards für die Primarstufe des Faches Kunst gegeben, um nachvollziehen zu können, welche Aspekte des künstlerischen Lernens in den Schulen aufgegriffen werden sollen.

Kirchner hält zunächst in ihrem Aufsatz fest, dass der Kunstunterricht den SchülerInnen einen abwechslungsreichen und vielschichtigen Zugang zur Welt ermöglichen kann, indem die Kinder ihre eigenen „[...] ästhetischen Fähigkeiten entdecken, schätzen und erweitern.“ (Kirchner 2006, S. 149). Die Schule bietet den Kindern darüber hinaus die Chance, ihre künstlerischen Kompetenzen unter fachlicher Anleitung, sprich der Betreuung durch den Lehrer, zu erkunden. Voraussetzung hierfür ist allerdings die fachliche Ausbildung der Lehrkraft. In vielen Fällen wird Kunst fachfremd unterrichtet, da das Fach lediglich als kreativer Ausgleich zu den eher kopflastigen Fächern, wie Deutsch oder Mathematik, angesehen wird. Doch die Entfaltung kreativer Prozesse und vor allem auch deren gezielte Förderung benötigen die Unterstützung von ausgebildeten Lehrkräften, die sich selbst mit den Bildenden Künsten auseinandergesetzt haben (vgl. Buschkühle 2003, S. 37). Gelingt es, den SchülerInnen bewusst zu machen, welche Möglichkeiten ihnen durch die Bildenden Künste eröffnet werden (ob als Ausdrucksmittel oder Medium zur Erschließung der Welt) und ihr Interesse auf die Künste zu lenken, so können SchülerInnen auch von dem wenig beachteten Kunstunterricht profitieren: „Kunstunterricht kann bildungswirksam werden, Aufmerksamkeit und Neugier geweckt, Widerstand und Irritation erzeugt, Genuss und Sinnhaftigkeit in Aussicht gestellt werden.“ (Kircher 2006, S. 149). Darin wird deutlich, dass die SchülerInnen die Erkenntnis gewinnen müssen, welchen Sinn dem Kunstunterricht zugeschrieben werden kann. Buschkühle (2003, S. 38) formuliert an dieser Stelle, dass der Kunstunterricht aus diesen Gründen an der Alltagswelt sowie den Fragen und Problemen der SchülerInnen orientiert sein sollte.

Da sich die bildnerischen Interessen der SchülerInnen im Laufe der Entwicklung verändern, müsse sich auch der Kunstunterricht an diese Veränderungen anpassen, um den Kindern eine reizvolle Umgebung für die Auseinandersetzung mit den Bildenden Künsten zu verschaffen (vgl. Kircher 2006, S. 151). Dies geht auch einher mit neuen technischen Möglichkeiten. Das Nutzen von Medien und von technischen Geräten, wie dem Computer, von Tablets oder auch der (Digital-)Kamera, sollte in den Unterricht integriert werden, damit die SchülerInnen die Gelegenheit bekommen, Erfahrungen aus ihrer täglichen Umwelt in den Unterricht einzubringen und sich auch in diesen Gebieten weiterzubilden. Aus diesen Gründen müssten die Fachinhalte immer wieder aufs Neue überdacht werden (vgl. ebd., S. 151).

Es gilt auch das Interesse an den Bildenden Künsten aufrecht zu erhalten, da sich speziell gegen Ende der Grundschule Diskrepanzen zwischen den eigenen Ausdrucksmöglichkeiten, sprich den motorischen Möglichkeiten, und dem eigenen Vorstellungsvermögen entwickeln. An dieser Stelle müssten Kinder gefördert werden, damit ihre Neugier gegenüber den Bildenden Künsten nicht erlöscht (vgl. ebd., S. 151).

Weitere Ziele des Kunstunterrichts in Schulen sind nicht nur das eigene Produzieren von Kunstwerken, sondern auch das Kennenlernen von Kunst „in ihrer kulturtragenden Funktion.“ (Kirchner 2006, S. 152). Die SchülerInnen sollen die Sprache der Kunst und ihre Mitteilungskraft kennenlernen. Wichtig ist dabei, die Ambiguität von Kunstwerken zu betonen (vgl. ebd., S. 152). Da die Schule häufig der erste Ort ist, wo sich die Kinder auf einer fachlichen Ebene mit Kunst beschäftigen, ist es wichtig ihnen zu verdeutlichen, dass sie über die Kunst ihre Träume, Wünsche, aber auch Ängste darstellen können. Hierdurch wird ihnen ermöglicht, diese zu verarbeiten und zu verstehen (vgl. ebd., S. 152). In kurzen Worten soll den SchülerInnen im Kunstunterricht in der Schule eine Bildkompetenz vermittelt werden, die ihnen den Umgang mit Kunstwerken, d.h. die Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung von Kunst, deren Analyse und Interpretation, erleichtern soll. Dies kann nur durch die Konfrontation mit Kunst erarbeitet werden (vgl. ebd., S. 153).

Künstlerische Erfahrungen in der Schule sind weiterhin notwendig, um gesellschaftliche und Mängel in der Entwicklung auszugleichen (vgl. ebd., S. 154). Wegen der zunehmenden Verstärkung, dem steigenden Medienkonsum und dem Verlust von natürlichem Spiel- und Erfahrungsraum, ist der Kunstunterricht dazu angehalten, den SchülerInnen die Gelegenheit zu geben, diese Erfahrungen im Kunstunterricht zu sammeln (vgl. ebd., S. 154).

Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass selbst die im Kunstunterricht hergestellten Situationen künstlich erzeugt wurden und aus diesem Grund die natürlichen Erfahrungen, welche Kinder in einer natürlichen Umgebung machen würden, nicht ersetzen kann.

Mängel in der Entwicklung sollen im Kunstunterricht durch den Umgang und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Materialien kompensiert werden. Verschiedene Materialien hätten spezifische Aufforderungscharaktere, welche die Kinder dazu anregt, sich mit ihnen auseinanderzusetzen (vgl. ebd., S. 153). Denkbar ist hierbei die Kompensation von fehlenden motorischen Fähigkeiten (vgl. Heyel & Schäfer 2016, S. 156). Durch die Bearbeitung von beispielsweise unterschiedlichen harten oder weichen (Natur-)Materialien und Stoffen kann das Feingefühl für diese gefördert und ausgebildet werden. In der Schule kann außerdem durch gemeinsame Aktivitäten in der Klasse oder in kleinen Gruppen die Kommunikation über Kunstwerke sowie über das Gestalten von eigenen Kunstwerken gefördert und somit auch die Verwendung von Fachtermini, die Sprache der Kunst, gefestigt werden (vgl. Kirchner 2006, S. 155).

Die Bildungsstandards repräsentieren diese Ansichten und Aufgaben des Kunstunterrichtes in gleichem Maße, weshalb an dieser Stelle nur in einigen Worten auf die Richtlinien eingegangen wird. Die SchülerInnen sollten Kompetenzen in drei große Bereiche erwerben (KMK Kunst, S. 12):

1. „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“
2. „ Planen, Gestalten und Handeln“
3. „ Verstehen, Begreifen und Erklären“

Punkt eins stellt dabei in den Vordergrund, dass das Sehen und Wahrnehmen von Kunst ein Vorgang ist, welcher nicht nur auf visueller Ebene geschieht, sondern auch auf emotionaler Ebene. Sehen, wahrnehmen und fühlen stehen dabei in Wechselwirkung zueinander. Hervorgehoben wird weiterhin, dass die SchülerInnen erkennen, dass Kunstwerke auf unterschiedliche Weisen wirken können und es aus diesem Grund wichtig ist, andere Sichtweisen zuzulassen (vgl. KMK Kunst Primarstufe, S. 12). In Punkt zwei wird ausdrücklich hervorgehoben, dass das eigene bildnerische Handeln im Fokus des Kunstunterrichts stehen soll, da dies zur Entwicklung persönlicher Ausdruckweisen beiträgt. SchülerInnen würden über eigene Gestaltungsprozesse Zugang zu den Bildenden Künsten finden und sich mit ihrer Umwelt und sich selbst beschäftigen (vgl. ebd., S. 12). Der dritte Punkt

beschäftigt sich mit künstlerischen Theorien. Um fachliches Wissen über Künste zu erhalten und eine Beurteilungskompetenz zu erlangen, sei es notwendig, in altersgerechter Weise etwas über Epochen, KünstlerInnen und Kunstwerke und deren Deutungen zu lernen. (vgl. KMK Kunst Primarstufe, S. 13).

Darin lässt sich erkennen, dass die Schule ein wichtiger Zugangspunkt für SchülerInnen darstellt, welcher sie dazu ermutigen soll, einen Umgang mit den Bildenden Künsten zu finden. Die LehrerInnen und die Schule können Kindern und Jugendlichen eine Tür öffnen, welche ihnen Zugang zu künstlerischem Handeln ermöglicht. Wie auch gezeigt wurde, kommt dem Kunstunterricht eine kompensatorische Funktion zu. Zum einen kann er den Kindern künstlerische Erfahrungen bieten, welche die Kinder in ihrem privaten Umfeld nicht machen können und zum anderen kann der Unterricht die Kinder in ihrem künstlerischen Tun fördern, wodurch Bildungsprozesse ausgelöst werden. Allerdings ist auch im Kunstunterricht zu berücksichtigen, dass die Gestaltung der Unterrichtsstunden den LehrerInnen obliegt. Da auch der Kunstunterricht in vielen Fällen fachfremd unterrichtet wird, kann nicht gewährleistet werden, dass die Leitlinien der Bildungsstandards umgesetzt werden.

5.3 Forschungsstand und Forschungsfragen

Aufbauend auf den theoretischen Rahmen sollen in diesem Abschnitt einige Ergebnisse der MediKuS-Studie (2013) vorgestellt werden. Im Anschluss daran, werden eigene Forschungsfragen formuliert, welchen in der Präsentation und der Auswertung der eigenen Ergebnisse nachgegangen werden soll. Die Auswertung und Interpretation findet auf Basis der theoretischen Grundlagen statt.

Forschungsstand: Im Bereich der Bildenden Künste werde ich mich auf die MediKuS-Studie von 2013 beziehen, in welcher künstlerisch-musische, sportliche und Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen zwischen 9 und 24 Jahren untersucht wurden.

Das Malen und Zeichnen gehört in der Altersgruppe von 9-12 Jahren zu den meist verbreiteten Aktivitäten. 60% der Kinder geben als Hobby das Malen oder Zeichnen an. 48% basteln gerne oder machen Handarbeiten. Diese beiden Kategorien wurden von den Kindern und Jugendlichen am häufigsten genannt und stehen somit auf den Plätzen eins und zwei (vgl. Grgic & Züchner 2013, S.

47). Darin zeigt sich demnach ein hohes Interesse an den klassischen Tätigkeiten der Bildenden Künste. Die Bereiche „Bilder/Zeichnungen am PC erstellen“ (21%), „Künstlerisches Fotografieren“ (19%), „Videos/Filme machen“ (13%) und „Mode/ Schmuck machen“ (13%) werden hingegen nicht ganz so häufig ausgeübt, was möglicherweise an den zur Verfügung stehenden technischen Geräten und Materialien liegen könnte. Unterscheidet man in den kulturellen Aktivitäten zwischen Geschlechtern, so ist erkennbar, dass Mädchen insgesamt aktiver sind (vgl. ebd., S. 49). Eine Gruppe, welche in diesem Kontext ebenfalls genauer untersucht wurde, sind Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund. Allerdings konnten bei der Ausübung von kulturellen Aktivitäten keine Unterschiede festgestellt werden. Sie gehen gleichermaßen künstlerischen Hobbys nach (vgl. ebd., S. 51).

Besonders interessant ist die Betrachtung der Lernumwelten, in welchen die bildend-künstlerischen Aktivitäten stattfinden. So gibt die deutliche Mehrheit der Jugendlichen an, diesen Aktivitäten ausschließlich in Selbstorganisation auszuüben. Darin wird deutlich, dass die Aktivitäten der Bildenden Künste leichter zugänglich sind und hierfür nicht zwangsläufig bestimmte Räume genutzt werden müssen, wie es beispielsweise beim Theaterspielen der Fall ist (vgl. ebd., S. 53f.). Hierin zeigt sich ebenfalls, dass der Zugang zu den Bildenden Künsten für Kinder und Jugendliche eine geringere Hürde aufweist als das Ausüben von künstlerischen Tätigkeiten anderer Bereiche. Dies erklärt auch den hohen Anteil der Kinder, welche bildend-künstlerischen Hobbys nachgehen. Am seltensten werden diese Tätigkeiten in Vereinen, Gruppen oder weiteren Organisationen ausgeübt (vgl. ebd., S. 53).

In der MediKuS-Studie wurde zusätzlich untersucht, welche der Aktivitäten den Kindern und Jugendlichen am wichtigsten sind. Musikalische und künstlerische Aktivitäten wurden zu gleichen Teilen als bedeutsam eingestuft. Allerdings geben Kinder, welche beide Arten an Aktivitäten ausüben, das Musizieren als wichtiger an. Dies zeigt „[...] den hohen subjektiven Eigenwert des Musikmachens und der damit verbundenen Ausdrucksmöglichkeiten [...]“ (Grgic & Züchner 2013, S. 60) an. Von einer anderen Seite betrachtet würde dies bedeuten, dass bildend-künstlerische Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen nicht gleichermaßen genutzt werden, um sich auszudrücken und um sich eine Identität zu verschaffen.

Zur Häufigkeit der Ausübung bildend-künstlerischen Aktivitäten. 64% der Kinder von neun bis zwölf Jahren geben an, täglich oder mehrmals die Woche ihren Aktivitäten nachzugehen. In Betracht muss aber auch der recht hohe Anteil

(14%) der Kinder gezogen werden, welche diese Tätigkeiten ein bis zwei Mal im Monat ausüben (vgl. ebd., S. 66). Dieser Anteil ist im Gegensatz zu anderen Bereichen künstlerischer Aktivitäten deutlich höher. Als Begründung nennen Grgic & Züchner (2013, S., 67) den hohen Aufwand, welcher mit bildendkünstlerischen Aktivitäten verbunden ist. Diese erfordern oftmals viel Zeit und Geduld. Dennoch kann aus diesen Angaben geschlossen werden, dass es quantitativ viele Gelegenheiten gibt, in welchen es zu Bildungs- und Lernprozessen kommen kann.

Anhand dieser Ergebnisse bildet sich eine hohe Verbreitung der bildendkünstlerischen Aktivitäten unter Kindern und Jugendlichen ab. Ihnen wird eine hohe Bedeutung, auch im Zeitalter von Smartphones und Internet, zugeschrieben.

Forschungsfragen: In der eigenen Erhebung soll zunächst der Frage nachgegangen werden, wie viele Kinder in ihrer Freizeit oder auch im schulischen Kontext bildend-künstlerischen Aktivitäten nachgehen. Dazu bekommen die Kinder einige Antworten zur Auswahl, um ihnen Beispiele zu geben, welche Aktivitäten in diesen Bereich gezählt werden können. Wie auch in der Musik wird den Kindern anschließend die Frage gestellt, wie häufig sie diesen Tätigkeiten nachgehen. Die Häufigkeit der Ausführung hängt, wie schon erläutert wurde, mit möglichen Bildungsgelegenheiten zusammen, in welchen die Kinder und Jugendlichen sich ausprobieren und ihre künstlerischen Fähigkeiten weiterentwickeln können.

In der Erhebung soll weiterhin der Frage nachgegangen werden, in welchem sozialen Kontext die bildend-künstlerischen Hobbys ausgeübt werden. Die Lernumwelt kann Aufschlüsse über mögliche Aushandlungs- und Sozialisationsprozesse und damit auch über die Integration in die Gemeinschaft geben.

Neben den aktiven bildend-künstlerischen Aktivitäten sollen die rezeptiven Tätigkeiten untersucht werden. Von Relevanz ist unter diesem Gesichtspunkt der Besuch von Ausstellungen, Museen oder Galerien. Dabei erscheint es ebenfalls bedeutsam, die Frage, mit wem die SchülerInnen diese künstlerischen Angebote wahrnehmen, unter Betracht zu ziehen.

Die Nutzung von schulischen Angeboten im bildend-künstlerischen Bereich ist eine weitere Frage, mit welcher sich die Untersuchung beschäftigt. Darüber

hinaus wird auch in diesem Bereich die Verwendung des Internets in Bezug auf den künstlerischen Hobbys der Kinder eine Rolle spielen. Letztlich wurde den Kindern die Frage gestellt, ob sie schon einmal von einem Kunstwerk besonders berührt wurden. An dieser Stelle soll untersucht werden, ob das Ausüben von bildend-künstlerischen Aktivitäten und auch die Rezeption zu ästhetischer Bildung führen konnte.

5.4 Auswertung der Erhebung

Aktivitäten der Bildenden Künste werden von nahezu allen Kindern ausgeführt. So geben 89,1% der befragten SchülerInnen an, mindestens einer der vorgegebenen Aktivitäten nachzugehen. Dabei sind Mädchen mit rund 58% im Bereich der Bildenden Künste etwas aktiver als Jungen, welche zu etwa 42% angeben, künstlerische Hobbys zu haben (vgl. Abb. 25, s. Anhang). Der hohe Anteil der Viertklässler, welcher angibt in diesem Bereich aktiv zu sein, hängt möglicherweise mit der Tatsache zusammen, dass der Zugang zu bildend-künstlerischen Aktivitäten auf viele Weisen möglich ist. Oftmals benötigen Kinder nur ein Blatt Papier und einen Stift, um sich künstlerisch ausdrücken zu können. Im Gegensatz zum musikalischen Bereich, der oftmals mit hohen Kosten (Musikinstrument, Musikunterricht) verbunden ist, reichen in der Kunst einfache Mittel und Materialien, um dem Interesse nachzugehen. Am beliebtesten sind bei den SchülerInnen der vierten Klassen die klassischen Aktivitäten wie das Malen, Zeichnen oder auch das Basteln. Diese Ergebnisse stimmen, wie in Kapitel 5.3.1 erläutert wurde, mit den Ergebnissen der MediKuS-Studie (2013) überein. Auch hier konnte festgestellt werden, dass das Zeichnen und Malen zu den favorisierten Aktivitäten der SchülerInnen zwischen neun und zwölf Jahren gehören. Aber auch das Fotografieren, Werken und Handarbeiten treffen bei den

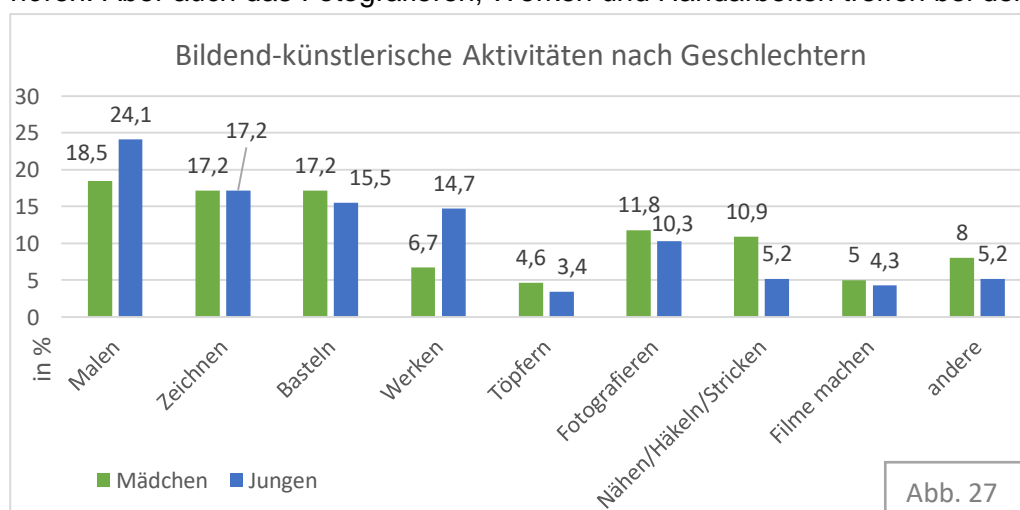


Abb. 27

Kindern auf reges Interesse (vgl. Abb. 26, s. Anhang). Zwischen Mädchen und Jungen gibt es nur in einigen wenigen bildend-künstlerischen Aktivitäten geringe Unterschiede.

In der Abbildung 27 lässt sich erkennen, dass Jungen (24,1%) deutlich häufiger als Mädchen (18,5%) angeben, zu malen. Sie sind weiterhin im Werken engagierter (14,7%) als Mädchen (6,7%). Dies lässt sich damit begründen, dass Jungen in dieser Hinsicht mehr Freude an dem Umgang mit Werkzeugen aufbringen und dies eher ihren Interessen entspricht, als andere Tätigkeiten der Bildenden Künste. Auf Seiten der weiblichen Befragten hingegen liegt das Interesse an Handarbeiten wie Nähen, Häkeln oder Stricken mit 10,9% etwa doppelt so hoch als bei den Jungen (5,2%). Alle anderen Bereiche werden von Jungen und Mädchen in etwa gleichermaßen abgedeckt.

Weiterhin wurde in der Befragung untersucht, wie häufig die SchülerInnen diesen Aktivitäten nachgehen. Das große Interesse an den Bildenden Künsten zeigt sich auch in diesem Punkt. 70,4% der Kinder geben an, ihren Hobbys täglich oder mehrmals die Woche nachzugehen. In diesem Aspekt liegen die Kinder Kassels etwas über dem deutschlandweiten Schnitt wie er in der MediKuS-Studie ermittelt wurde. Wohingegen nur 17,3% antworten, diese einmal pro Woche auszuführen und 10,2% ein bis zwei Mal im Monat (vgl. Abb. 28, s. Anhang). Der relativ hohe Anteil der SchülerInnen, welcher angibt die Tätigkeiten ein bis zwei Mal im Monat auszuführen, ist mit dem hohen Aufwand, welche einige Aktivitäten im bildend-künstlerischen Bereich mit sich bringen, zu erklären. Diese Ergebnisse zeigen insgesamt nicht nur ein großes Interesse an dem eigenen kreativen Gestalten an, sondern verschaffen den Kindern damit auch viele Chancen, um sich selbst auszuprobieren und sich auszudrücken.

Wie auch in der Musik gehen die Kinder im bildend-künstlerischen Bereich ihren Hobbys am häufigsten alleine nach. 46,3% der befragten SchülerInnen antworten auf die Frage mit wem sie diese Hobbys machen, dass sie ihnen alleine nachgehen. Auch dieses Ergebnis entspricht den Erkenntnissen der MediKuS-Studie. Nicht zu vernachlässigen ist der nur etwas geringere Anteil der Kinder, welcher angibt, gemeinsam mit Freunden gestalterisch aktiv zu sein. Dieser Anteil beträgt 36,2%. Die Familie steht allerdings mit 16,1% an letzter Stelle (vgl. Abb. 29, s. Anhang). Dass die Freundesgruppe so häufig genannt wurde, steht möglicherweise mit den schulischen Aktivitäten in Verbindung. Die Schule ist in vielen Fällen die Lernumgebung, in welcher häufig gemalt und gebastelt wird, da solche Aktivitäten Lerninhalte verdeutlichen und veranschaulichen können.

Hervorzuheben ist unter diesem Aspekt ebenfalls, dass das gemeinsame Gestalten mit Freunden dazu beitragen kann, unterschiedliche Aushandlungsprozesse auszulösen. Kinder können in diesem sozialen Umfeld gemeinsam darüber diskutieren, aus welcher Art und Weise ein Kunstwerk gestaltet wird, aber sie lernen auch, dass die Kunstwerke der einzelnen Kinder am Ende des Produktionsprozesses unterschiedlich aussehen und ihnen unterschiedliche Bedeutungen zukommen. Im gemeinsamen Gestalten lernen die SchülerInnen also die Subjektivität und auch die Ambiguität von Kunstwerken wertzuschätzen. Weiterhin besteht die Gelegenheit, dass sich die Kinder über die Kunstwerke austauschen und hierdurch unterschiedliche Perspektiven kennen lernen.

Gravierende Geschlechterunterschiede ließen sich in dieser Hinsicht nicht ermitteln. Jungen und Mädchen sind demnach nahezu in den unterschiedlichen sozialen Kontexten aktiv.

Die SchülerInnen sollten außerdem die Frage beantworten, ob sie manchmal in Ausstellungen, Museen oder Galerien gehen würden. Insgesamt geben 84,5% der befragten Kinder an, bildend-künstlerische Veranstaltungen zu besuchen. 12,7% der Kinder beantworteten diese Frage mit nein (vgl. Abb. 30, s. Anhang). In diesem Kontext ist ebenfalls die Frage interessant, mit wem die Viertklässler

dorthin gehen. Aus der Abbildung 31 wird ersichtlich, dass die Familie an dieser Stelle die wichtigste Instanz ist, mit welcher die Kinder Ausstellungen, Museen oder Galerien besuchen. Fast die Hälfte der befragten Kinder (46,6%) gibt an, mit der Familie

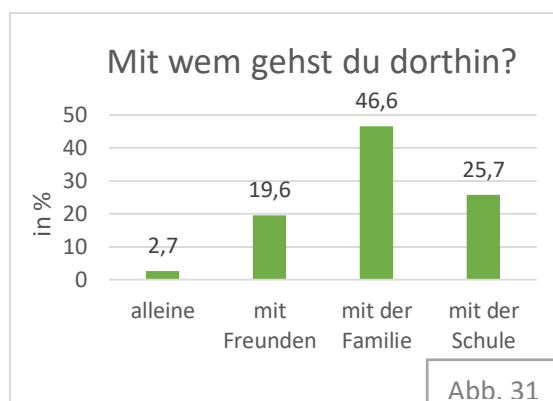


Abb. 31

bildend-künstlerische Veranstaltungen zu besuchen. Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz spielt demnach eine wichtige Rolle bei der Kulturvermittlung. Sie geben den Kindern die Möglichkeit, sich im Bereich der Bildenden Künste weiterzubilden und ihr Interesse zu entwickeln. Der Schule kommt als sekundäre Sozialisationsinstanz ebenfalls eine große Bedeutung zu. Rund ein Viertel der Befragten gibt an, mit der Schule Museen, Ausstellungen oder Galerien zu besuchen. Hieraus lässt sich schließen, dass die Schule den Auftrag der Kulturvermittlung im bildend-künstlerischen Bereich wahrnimmt und den Kindern mit Schulausflügen Kunst im außerunterrichtlichen Kontext näherbringen möchte.

Der Schule kommt auch im Rahmen der Nachmittags- und AG-Angebote die Aufgabe zu, die SchülerInnen in ihrer Kreativität zu fördern und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich unter Anleitung in gestalterischen Aufgaben zu erproben und dadurch auch weiterzuentwickeln. In der Untersuchung ist zu erkennen, dass 44,5% der SchülerInnen an einer bildend-künstlerischen AG teilnehmen und das schulische Angebot in diesem Bereich nutzen (vgl. Abb. 32, s. Anhang). In diesem Punkt lassen sich leichte Geschlechterunterschiede feststellen. Während 48,4% der Mädchen angeben, an einer solchen AG teilzunehmen, so sind es bei den Jungen etwa 10% weniger (38,3%) (vgl. Abb. 33, s. Anhang).

Untersucht wurde ebenfalls die Nutzung des Computers oder des Internets in Bezug auf die bildend-künstlerischen Hobbys der SchülerInnen. Ebenso wie in dem Bereich Musik, werden das Internet oder der Computer im Allgemeinen nur von den wenigsten Kindern bewusst genutzt. Diejenigen Kinder, welche angeben den Computer zu nutzen, verwenden ihn, um mit dem Programm „Paint“ Bilder zu erstellen oder sie sehen sich im Internet Bilder oder Videos an, welche in einigen Fällen als Vorlage für eigene Kunstwerke genutzt werden. Lediglich ein Kind gab an, selbst Videos in das Internet zu stellen (vgl. Abb. 34, s. Anhang). Hierin zeigt sich, dass das Internet dazu genutzt wird, um Ideen zu sammeln und um die eigene Kreativität anzuregen. Die Selbstdarstellung im Internet findet hingegen in diesem Alter eher selten statt und scheint eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

Eine letzte Frage, welcher in der Erhebung nachgegangen wurde, ist die Frage nach dem emotionalen Gehalt von Kunstwerken für die SchülerInnen. Sie wurden dazu angehalten eine Situation zu beschreiben, in welcher sie von einem Bild, einer Skulptur, einer Fotografie oder auch dem eigenen künstlerischen Gestalten besonders berührt wurden (vgl. Abb. 35, s. Anhang). Paraphrasiert konnten hier folgenden Aussagen ermittelt werden:

1. Die Kinder waren berührt, weil das Motiv des Bildes, des Fotos etc. schön war.
 2. Die Kinder waren berührt, weil das Betrachten des Kunstwerkes Emotionen, wie Freude, Glück oder Trauer auslöste.
 3. Die Kinder waren berührt, weil das verwendete Material Interesse oder Neugierde geweckt hat.
 4. Die Kinder waren berührt, weil das Kunstwerk etwas Bestimmtes ausdrückte.
- Diese Antworten zeigen, dass die Kinder einen emotionalen Zugang zu den Bildenden Künsten haben, und dass sie Momente sammeln konnten, welche

ihnen in besonderer Erinnerung geblieben sind. Dennoch bestehen Unterschiede zu der analogen Frage im Bereich Musik. Dort waren die Antworten auf bestimmte Situationen bezogen, d.h. die Musik brachte Erinnerungen wieder hervor und die Antworten waren stärker auf das damit in Verbindung gebrachte Gefühl bezogen, wohingegen die ästhetischen Erfahrungen in dem Bereich der Bildenden Künste viel mehr auf einzelne gegenständliche Elemente, wie das Motiv oder das Material, bezogen sind. Aus diesem Grund wird deutlich, was Brandstätter (2008) beschrieben hat. Zwischen dem Kunstwerk und dem Betrachter ist eine gewisse Distanz vorhanden, da Kunstwerke mit dem Auge betrachtet werden. Sie können den Menschen im ersten Augenblick nicht so intensiv berühren, wie es in mit der Musik möglich ist.

Auch an dieser Stelle soll die Erhebung unter einem weiteren Gesichtspunkt betrachtet werden. Da der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in dieser Frage annähernd die Hälfte (46,4%) aller befragten Kinder beträgt, soll auch im Gebiet der Bildenden Künste eine genauere Betrachtung der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund durchgeführt werden.

Beide Gruppen sind an den Aktivitäten der Bildenden Künste sehr interessiert und geben an dort Hobbys zu haben. 92,2% der Kinder mit einem Migrationshintergrund gehen bildend-künstlerischen Aktivitäten nach und auch Kinder ohne Migrationshintergrund haben zu 89,3% bildend-künstlerische Hobbys (vgl. Abb. 36, s. Anhang). Hier findet sich eine Übereinstimmung mit der MediKuS-Studie. Züchner & Grgic konnten in diesem Bereich keine gravierenden Unterschiede zwischen den beiden Gruppen feststellen.

Nur geringe Differenzen finden sich in der Häufigkeit der Ausübung dieser Aktivitäten. Während 68% der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund angeben ihren künstlerischen Hobbys täglich beziehungsweise mehrmals pro Woche nachzugehen so sind dies bei den Kindern mit Migrationshintergrund 76,6% der befragten Kinder (vgl. Abb. 37, s. Anhang).

Auch in dem Kontext der sozialen Umgebung der Kinder finden sich kaum Unterschiede. Beide Gruppen geben am häufigsten an, ihre Hobbys alleine auszuführen (Kinder mit Migrationshintergrund: 43,5%, Kinder ohne Migrationshintergrund 46,2%). Der Freundeskreis spielt bei allen SchülerInnen eine gleich wichtige Rolle beim gemeinsamen kreativen Gestalten. Ebenso wie in der vorhergehenden Auswertung steht die Familie an Platz 3 der Frage, mit wem die SchülerInnen ihren Hobbys nachgehen. Kinder mit Migrationshintergrund ge-

ben zu 17,4% an gemeinsam mit ihrer Familie gestalterisch aktiv zu sein, während 15,4% der Viertklässler ohne Migrationshintergrund mit der Familie Kunstwerke gestalten (vgl. Abb. 38, s. Anhang).

In den rezeptiven Aktivitäten der Bildenden Künste können hingegen größere Differenzen bestimmt werden. Während 91,9% der Kinder ohne Migrationshintergrund die Frage, ob sie manchmal in Ausstellungen, Museen oder Galerien mit ja beantworten, so sind es nur 74,5% der Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Abb. 39, s. Anhang). Die Familie ist bei beiden Gruppen dabei diejenige Einheit, welche von

den befragten Kindern am häufigsten in der Frage „Mit wem gehst du dorthin?“ genannt wird. 53,6% der Kinder ohne Migrationshintergrund geben

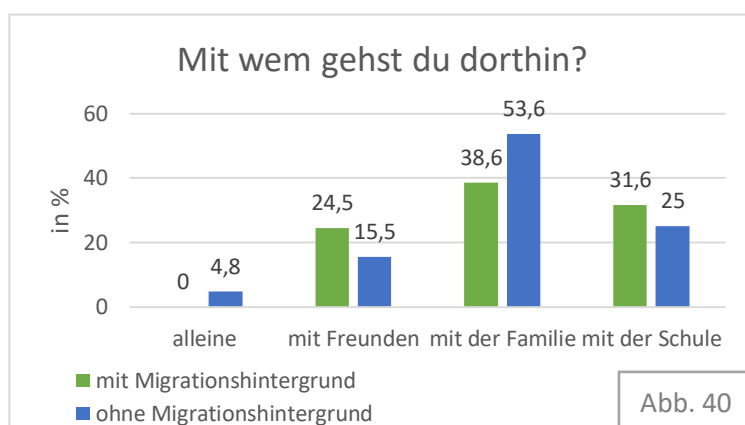


Abb. 40

an, mit der Familie Ausstellungen, Museen oder Galerien zu besuchen, während es bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund nur 38,6% sind. Allerdings gibt diese Gruppe zu einem größeren Anteil an, mit Freunden bildend-künstlerische Veranstaltungen zu besuchen. 24,5% der Kinder mit Migrationshintergrund gehen mit Freunden zu solchen Veranstaltungen. Die SchülerInnen mit Migrationshintergrund (31,6%) geben auch häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund (25%) an, mit der Schule bildend-künstlerische Veranstaltungen zu besuchen (s. Abb. 40). Während Kinder ohne Migrationshintergrund demnach am häufigsten mit der eigenen Familie Ausstellungen, Museen oder Galerien besichtigen, werden die rezeptiven Aktivitäten der Bildenden Künste bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufiger auch außerhalb des familiären Kontexts ausgeführt.

Ein letzter Aspekt, welcher in diesem Zusammenhang betrachtet werden soll, ist die Teilnahme an einer bildend-künstlerischen AG im schulischen Kontext. Dabei lassen sich deutliche Unterschiede

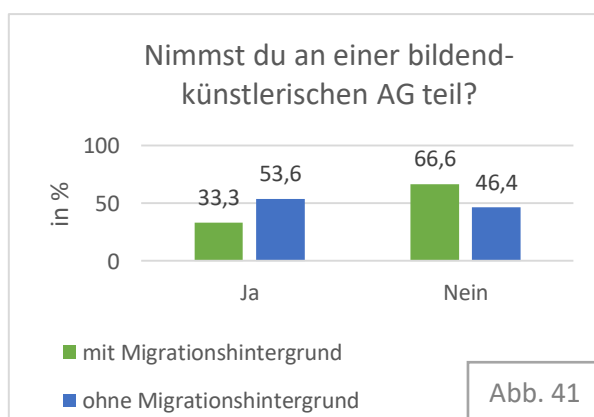


Abb. 41

zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund feststellen. Während 53,6% der Kinder ohne Migrationshintergrund angeben, an einer solchen AG teilzunehmen, so ist es bei den Kindern mit Migrationshintergrund nur ein Drittel (s. Abb. 41). Die Gründe hierfür können vielfältig sein. Eine denkbare Begründung für diesen Unterschied kann die leichte Zugänglichkeit zu den bildenden Künsten sein. Wie bereits oben beschrieben wurde, so gehören das Malen und Zeichnen zu den beliebtesten Tätigkeiten der SchülerInnen. Hierfür benötigen die Kinder nicht zwangsläufig eine professionelle Anleitung, da es den Kindern oftmals genügt, das zu malen, was ihnen gefällt. Der reguläre Kunstunterricht trägt oftmals schon zur Ausbildung der künstlerischen Fähigkeiten der Kinder bei. Weiterhin sind bei malerischen Aktivitäten nicht viele Materialien notwendig, ein Blatt und Stifte genügen in vielen Fällen, weshalb diese Hobbys leichter im privaten Rahmen ausgeführt werden können. Dies erklärt jedoch noch nicht, weshalb mehr als die Hälfte der Kinder ohne Migrationshintergrund angeben, an einer bildend-künstlerischen AG teilzunehmen. Eine mögliche Erklärung hierfür kann ein gesteigertes Interesse an künstlerischen Aktivitäten sein, welche mehr Anleitung benötigen. Diese können beispielsweise das Werken oder auch das textile Gestalten sein. Die genaue Ursache kann in dieser eher quantitativen Untersuchung nicht gefunden werden.

Die Erhebung konnte zeigen, dass auch die Bildenden Künste eine große Rolle im Leben der SchülerInnen einnehmen. Nahezu alle Kinder haben mindestens ein Hobby in diesem Bereich und führen es regelmäßig aus. Der Großteil der Befragten Kinder besuchen Ausstellungen, Museen oder Galerien mit ihrer Familie oder der Schule. Die Schulen geben den SchülerInnen die Möglichkeit, ihren Hobbys unter Anleitung nachzugehen und somit auch ihre gestalterischen Fähigkeiten auszubilden. Etwas weniger als die Hälfte der befragten Kinder nehmen diese Angebote der Schulen wahr. Die Selbstdarstellung im Internet hingegen spielt in diesem Alter noch eine untergeordnete Rolle. Neue Medien werden hauptsächlich genutzt, um Ideen und Anregungen zu sammeln. Geschlechterunterschiede und Differenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund konnten in nur einigen wenigen Aspekten in den Aktivitäten der Bildenden Künste festgestellt werden.

6. Schluss

Rückblickend auf die vorliegende Arbeit lässt sich resümieren, dass künstlerische Aktivitäten im Leben von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle einnehmen. In Bezug auf die untersuchten künstlerischen Bereiche, namentlich Musik, Bildende Kunst, Theater, Tanz und Literatur, ließ sich feststellen, dass sich diese teilweise überschneiden und verbinden lassen. Dies stellte sich sowohl in der Theorie, als auch in der Erhebung heraus, da zum Beispiel die Verbindung von Musik und Bewegung eine neue Ausdrucksform bildet, den Tanz. Weiterhin können zwischen den Bereichen Tanz und Theater Verbindungen entstehen, welche als Tanztheater bezeichnet werden. Auch zwischen der Musik und dem Theater besteht eine Verbindung, aus welcher das Musical wächst. Ebenso lassen sich die Bereiche Literatur und Theater verknüpfen, da viele Theaterstücke auf Literaturvorlagen beruhen. In der Erhebung kam die Beziehung zwischen Tanz und Musik zum Tragen, da einige Schülerinnen und Schüler Musikseiten sowie Musikkünstler angaben, als es darum ging Medien aufzuführen, die sie zum Tanzen nutzen und somit ersichtlich wird, dass alleine die Musik die Kinder zum Tanzen anregt.

Betrachtet man die einzelnen Kategorien, so lässt sich vorerst im Bereich Musik festhalten, dass dieser ein großer Bestandteil im Leben der Kinder und Jugendlichen ist. Mehr als die Hälfte der Kinder spielt ein Musikinstrument oder singt gerne, da die Musik als Ausdrucksmedium angesehen wird. Auch die rezeptiven Tätigkeiten, wie das Hören von Musik oder der Besuch von musikalischen Veranstaltungen gehören zu den Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Auch die AG Angebote im schulischen Kontext werden von den SchülerInnen genutzt. Die Verwendung von Medien, insbesondere des Internets, scheint bei den Kindern noch keine herausragende Stellung einzunehmen. Signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern und zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ließen sich in nur sehr wenigen Fällen feststellen.

Nahezu alle Schülerinnen und Schüler zeigen großes Interesse an den Bildenden Künsten und gehen mindestens einem Hobby in dieser Kategorie nach. Viele Kinder gaben an, diesen Aktivitäten alleine und täglich beziehungsweise mehrmals pro Woche nachzugehen. Aber auch die Schulen bieten den Schülerinnen und Schülern viele Möglichkeiten, ihr Interesse zu verfolgen. Die Angebote der Schulen im bildend-künstlerischen Bereich werden von vielen Viertklässlern wahrgenommen. Dort haben sie die Möglichkeit, sich mit anderen Kindern über ihre Kunstwerke und Interessen auszutauschen. In der Erhebung

wurde ebenfalls ersichtlich, dass die Schülerinnen und Schüler im privaten, aber auch zu einem großen Anteil im schulischen Kontext bildend-künstlerische Veranstaltungen, wie Ausstellungen, Museen oder Galerien besuchen. Die Frage, ob die Kinder schon einmal von einem Kunstwerk besonders berührt wurden, zeigte, dass die Betrachtung von Bildern oder auch Skulpturen bei den Kindern Emotionen auslösen kann, diese aber von den Kindern nur schwer beschrieben werden konnten. Wie auch im Bereich Musik konnten nur selten Geschlechterunterschiede oder Differenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund aufgezeigt werden.

In Anbetracht auf die in dieser wissenschaftlichen Hausarbeit erarbeiteten Informationen lässt sich zusammenfassend herausstellen, dass den künstlerischen Aktivitäten eine wichtige Rolle im Leben Heranwachsender zugemessen wird. In einer zunehmend von Medien geprägten Gesellschaft, bilden sie einen Ausgleich zu den rein medialen Freizeitaktivitäten, wie Konsolen- oder Computerspielen. Dennoch kann der mediale Fortschritt auch als Bereicherung für die künstlerischen Gebiete betrachtet werden, da so neue Dimensionen der jeweiligen Bereiche eröffnet werden können. Zusammen mit den sportlichen Freizeitaktivitäten bilden die künstlerischen Aktivitäten ein solides Fundament, das zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt und ein erweitertes soziales Umfeld bietet.

7. Literaturverzeichnis

- Aeberli, C. (2009). So bedeutsam wie ein Blatt im Wind... Kulturvermittlung in der Bildung. In G. Hamer, & S. Keller, *Kultur macht Schule. Kulturvermittlung in der Praxis* (S. 44-53). Baden: hier + jetzt.
- Aissen-Crewett, M. (2000). Das Ästhetische und die Elemente der Künste II. In M. Aissen-Crewett, *Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Aissen-Crewett, M. (2000). Musisch-Ästhetische Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. In M. Aissen-Crewett, *Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule* (S. 141-144). Potsdam: Universität Potsdam.
- Aissen-Crewett, M. (2000). Vom Kunst- und Musikunterricht zur ästhetischen Erziehung in der Grundschule. In M. Aissen-Crewett, *Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule* (S. 171-176). Potsdam: Universität Potsdam.
- Baumann, M. (2009). Der Künstler als dritte Kraft in der Schule. Was kann Kunst in der Schule bewirken? In G. Hamer, *Kultur macht Schule* (S. 146-157). Baden: hier+jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte GmbH.
- Bockhorst, H. (2011). Kulturelle Bildung und Teilhabe. In H. Bockhorst (Hrsg.), *Kunststück Freiheit. Leben und Lernen in der kulturellen Bildung* (S. 11-26). München: kopaed.
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik. Bild - Musik - Sprach - Körper*. Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie.
- Buschkühle, C.-P. (2003). Konturen künstlerischer Bildung. In C.-P. Buschkühle (Hrsg.), *Perspektiven künstlerischer Bildung* (S. 19-46). Köln: salon Verlag.
- Dartsch, M. (2007). Musikalische Bildung von Anfang an - Leitlinien und Perspektiven. In M. Dartsch, *Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik* (S. 7-16). Bonn: VdM Verlag.
- Dartsch, M. (2007). *Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik*. Bonn: VDM Verlag.
- Dietrich, C., Krinninger, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Eulenbach, M. (2013). Stars, Musikstars, Castingstars: Zum Verhältnis von medialen Starsinszenierungen und Identitäts- und Entwicklungsprozessen im Jugendalter. In R. Heyer, S. Wachs, & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch. Jugend-Musik-Sozialisation* (S. 249-292). Wiesbaden: Springer VS
- Grgic, M., & Züchner, I. (2013). *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Guilford, J. (1976). Fähigkeiten des kreativen Denkens und Planens. In J. Guilford, & R. Hoepfner, *Analyse der Intelligenz* (S. 154-236). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Harring, M. (2013). Freizeit, Peers und Musik. In T. Heyer, S. Wachs, & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch. Jugend-Musik-Sozialisation* (S. 293-322). Wiesbaden: Springer.
- Hasler, L. (2009). Geburtsort der Freiheit-Wie Kultur, Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung belebt. In G. Hamer (Hrsg.), *Kultur macht Schule. Kulturvermittlung in der Praxis* (S. 20-33). Baden: hier+jetzt Verlag für Kultur und Geschichte GmbH.
- Heyel, T., & Schäfer, L. (2016). *Frühe ästhetische Bildung. Mit Kindern künstlerische Wege entdecken*. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (Bd. 9. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kaiser, H. J. (2012). Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. In D. Altenburg, & B. Rainer, *Musik und kulturelle Identität. Bericht über den XIII. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung* (Bd. 2, S. 140-147). Kassel: Bärenreiter-Verlag Karl Vötterle GmbH & Co. KG.
- Kirchner, C. (2006). Ästhetische Bildung im Fach Kunst. In J. Kahlert, G. Lieber, & S. Binder (Hrsg.), *Ästhetisch Bilden. Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule* (S. 149-168). Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.
- Mandel, B. (2009). Künstlerische Kreativität für das Zusammenleben nutzbar machen: Voraussetzungen und Funktionen der Kulturvermittlung. In G. Hamer (Hrsg.), *Kultur macht Schule* (S. 62-84). Baden: hier+jetzt Verlag für Kultur und Geschichte GmbH.
- Meiners, K., & Rosenfelder, D. (2007). Die Bedeutung sinnlicher Erfahrungen für musikalische Bildung. In M. Dartsch, *Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik* (S. 89-94). Bonn: VdM Verlag.
- Müller, R. (1998). Musikalische Sozialisation und Identität. Ergebnisse einer computergestützten Befragung mit dem klingenden Fragebogen. In M. v. Schoenebeck (Hrsg.), *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (S. 57-74). Essen: Die blaue Eule.
- Neidhardt, F. (1967). *Die junge Generation. Beiträge zur Sozialkunde: Struktur und Wandel der Gesellschaft*.
- Ozinga, C. (1971). *Die schöpferische Belebung des Kindes durch Bildene Künste*. Kreisensen: Pädagogischer Verlag Biel.
- Prenzel, Krapp, M., Schiefele, A., & Hans. (Heft 2 1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 163-173.
- Rittersberger, A. (2005). *Jedes Kind will musizieren. Musik macht Kinder intelligenter und selbstbewusster*. Mainz: Schott Musik International GmbH & Co. KG.
- Robie, B. (2007). Betreten erwünscht: Musikalische Welten. In M. Dartsch, *Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik* (S. 103-112). Bonn: VdM Verlag.

Schweizer, M., & von Welck, K. (2004). Kinder zum Olymp. In K. v. Welck, & M. Schweizer, *Kinder zum Olymp. Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche* (S. 14-17). Köln: Wienand.

Seelinger, A. (2003). *Ästhetische Konstellationen. Neue Medien, Kunst und Bildung*. München: Kopäd.

Spinner, K.-H. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In C. Vorst (Hrsg.), *Ästhetischen Lernen: fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (S. 9-23). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

Internetquellen:

Hessisches Kultusministerium. (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Kunst*. Abgerufen am 31. Oktober 2016 von https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_kunst_prst_2011.pdf

Hessisches Kultusministerium. (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Musik*. Abgerufen am 19.10.. Oktober 2016 von https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_musik_prst_2011.pdf

Nationales Bildungspanel. (2014). (Leibniz- Institut für Bildungsverläufe ev., Hrsg.) Abgerufen am 01. November 2016 von https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Projectoverview/LIfBi_A5_Broschuere_NEPS_web.pdf

8. Anhang

1. Fragebogen	69
2. Abbildungen der Auswertung: Musik	
<i>Abbildung 1: Ausüben von musikalischen Aktivitäten</i>	76
<i>Abbildung 2: Verteilung der musikalischen Hobbys</i>	76
<i>Abbildung 3: Verteilung der musikalischen Hobbys (nach Geschlechtern)</i>	77
<i>Abbildung 4: Häufigkeit der Ausübung</i>	78
<i>Abbildung 5: Mit wem machst du diese Hobbys?</i>	78
<i>Abbildung 6: Mit wem machst du diese Hobbys? (nach Geschlechtern)</i>	79
<i>Abbildung 7: Trittst du selbst bei Aufführungen/ Konzerten auf?</i>	79
<i>Abbildung 8: Begleiten dich deine Familie/ Freunde dorthin?</i>	80
<i>Abbildung 9: Erfindest du auch eigene Musik?</i>	80
<i>Abbildung 10: Spielen deine Eltern ein Musikinstrument/ singen Sie?</i>	80
<i>Abbildung 11: Wie oft hörst du Musik?</i>	81
<i>Abbildung 12: Besuch eines Konzertes/ Musical/ einer Oper?</i>	82
<i>Abbildung 13: Mit wem warst du dort?</i>	82
<i>Abbildung 14: Teilnahme an Musik-AG</i>	82
<i>Abbildung 15: Teilnahme an Musik-AG (nach Geschlechtern)</i>	83
<i>Abbildung 16: Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund</i>	83
<i>Abbildung 17: Ausüben von musikalischen Aktivitäten (nach Migrationshintergrund)</i>	84
<i>Abbildung 18: Verteilung der musikalischen Hobbys (nach Migrationshintergrund)</i>	84
<i>Abbildung 19: Häufigkeit der Ausübung (nach Migrationshintergrund)</i>	85
<i>Abbildung 20: Mit wem machst du diese Hobbys? (nach Migrationshintergrund)</i>	85
<i>Abbildung 21: Wie oft hörst du Musik? (nach Migrationshintergrund)</i>	86
<i>Abbildung 22: Besuch eines Konzertes/ Musicals/ einer Oper (nach Migrationshintergrund)</i>	87
<i>Abbildung 23: Mit wem warst du dort? (nach Migrationshintergrund)</i>	87
<i>Abbildung 24: Teilnahme an Musik-AG (nach Migrationshintergrund)</i>	88
3. Abbildungen der Auswertung: Aktivitäten der Bildenden Künste	
<i>Abbildung 25: Ausübung von Aktivitäten der Bildenden Künste</i>	89
<i>Abbildung 26: Verteilung der Bildenden Künste</i>	89
<i>Abbildung 27: Verteilung der Bildenden Künste (nach Geschlechtern)</i>	90
<i>Abbildung 28: Häufigkeit des Ausübens</i>	90

<i>Abbildung 29: Mit wem machst du diese Hobbys?</i>	91
<i>Abbildung 30: Besuch von Ausstellungen, Museen, Galerien</i>	91
<i>Abbildung 31: Mit wem gehst du dorthin?</i>	92
<i>Abbildung 32: Teilnahme an bildend-künstlerischer AG</i>	92
<i>Abbildung 33: Teilnahme an bildend-künstlerischer AG (nach Geschlechtern)</i>	92
<i>Abbildung 34: Nutzung des Internets</i>	93
<i>Abbildung 35: Ästhetische Erfahrung mit den Bildenden Künsten</i>	93
<i>Abbildung 36: Ausüben von Aktivitäten der Bildenden Künste (nach Migrationshintergrund)</i>	93
<i>Abbildung 37: Häufigkeit der Ausübung (nach Migrationshintergrund)</i>	94
<i>Abbildung 38: Mit wem machst du diese Hobbys? (nach Migrationshintergrund)</i>	94
<i>Abbildung 39: Besuch von Ausstellungen, Museen, Galerien (nach Migrationshintergrund)</i>	95
<i>Abbildung 40: Mit wem gehst du dorthin? (nach Migrationshintergrund)</i>	96
<i>Abbildung 41: Teilnahme an bildend-künstlerischer AG (nach Migrationshintergrund)</i>	96

1. Fragebogen

Künstlerische Aktivitäten von Schülern der 4. Klasse an ausgewählten Kasseler Grundschulen

Teil 1: Allgemeine Informationen

1. Wie alt bist du? _____

2. Geschlecht: weiblich männlich

3. In welchem Land wurdest du geboren?

4. In welchem Land wurde deine Mutter geboren?

5. In welchem Land wurde dein Vater geboren?

6. Welchen Beruf hat deine Mutter?

7. Welchen Beruf hat dein Vater?

Danke für deine Teilnahme!



Teil 2: Musik

1. Welche musikalischen Hobbys hast du? (spielst du ein Instrument, singst du in einem Chor...)

2. Wie oft führst du diese aus?

a. Täglich/ mehrmals die Woche b. einmal pro Woche c. 1 - 2 mal im Monat

3. Mit wem machst du diese Hobbys?

a. Alleine b. mit Freunden c. mit der Familie

4. Trittst du auch selbst bei Aufführungen oder Konzerten auf?

a. Ja b. Nein

5. Begleiten dich deine Familie oder deine Freunde zu den Aufführungen?

a. Ja b. Nein

6. Erfindest du auch eigene Musik?

a. Ja b. Nein

7. Wenn ja, was gefällt dir besonders gut daran, eigene Musikstücke zu erfinden?

8. Wie oft hörst du Musik? (z.B. auf YouTube, CD, Radio)

a. Täglich/mehrmals die Woche b. einmal pro Woche c. 1- 2 mal im Monat

9. Welche Musik gefällt die besonders gut?

10. Warst du schon einmal bei einem Konzert/ Musical/ einer Oper?

- a. Ja b. Nein

11. Mit wem warst du dort?

- a. Familie b. Freunde c. Schule

12. Spielen deine Eltern ein Musikinstrument oder singen sie z.B. in einem Chor?

- a. Ja b. Nein

13. Hat dich Musik schon mal besonders berührt? Wieso? Kannst du die Situation, die Musik beschreiben?

14. Hast du an deiner Schule die Möglichkeit Musik zu machen, z.B. in AGs? (Chor, Band...)

- a. Ja b. Nein

15. Nimmst du an einer solchen AG teil?

- a. Ja b. Nein

16. Nutzt du das Internet für dein Hobby? Wenn ja, wie? (z.B. Informationen suchen, Bilder/ Videos in das Internet stellen, dich mit anderen darüber austauschen, YouTube...)

Teil 3: Kunst

1. Welche künstlerischen Hobbys hast du?

- a. Malen b. Zeichnen c. Basteln d. Werken e. Töpfern
- f. Fotografieren g. Nähen/Häkeln/Stricken h. Filme machen i. andere

2. Wie oft gehst du diesen Hobbys nach?

- a. Täglich/mehrmals die Woche b. einmal die Woche c. 1-2 mal im Monat

3. Mit wem machst du diese Hobbys?

- a. Alleine b. mit Freunden c. Mit der Familie

4. Gehst du manchmal in Ausstellungen, Museen oder Galerien?

- a. Ja b. Nein

5. Mit wem gehst du dorthin?

- a. Alleine b. mit Freunden c. mit der Familie d. mit der Schule

6. Hat dich ein Bild/ eine Skulptur/ eine Fotografie oder ähnliches schon einmal besonders berührt?

Wieso? Kannst du es beschreiben?

7. Gibt es an deiner Schule AGs wie Kunst, Werken, Fotografieren, Filmen?

- a. Ja b. Nein

8. Nimmst du an einer solchen AG teil?

- a. Ja b. Nein

9. Nutzt du das Internet für dein Hobby? Wenn ja, wie? (Informationen suchen, Bilder/Videos in das

Internet stellen, dich mit anderen darüber austauschen...)

Teil 4: Theater

1. Warst du schon einmal im Theater?
 - a. Ja
 - b. Nein
2. Mit wem gehst du ins Theater?
 - a. Gar nicht
 - b. mit der Familie
 - c. mit Freunden
 - d. mit der Schule
3. Wie oft gehst du ins Theater?
 - a. Gar nicht
 - b. 1-3 mal im Jahr
 - c. öfter
4. Hast du schon einmal bei einem Theaterstück mitgespielt?
 - a. Ja
 - b. Nein
5. Hat deine Schule eine Theater-AG?
 - a. Ja
 - b. Nein
6. Machst du bei einer Theater-AG mit?
 - a. Es gibt keine
 - b. Ja
 - c. Nein
7. Gehst du ins Kino?
 - a. Gar nicht
 - b. 1-3 mal im Jahr
 - c. öfter
8. Gibt es ein Theaterstück oder einen Film, der dich besonders berührt hat? Wieso? Kannst du es beschreiben?

Teil 5: Tanz

1. Hast du schon einmal eine Tanzaufführung gesehen?
 - a. Ja
 - b. Nein
2. Hast du schon einmal bei einer Tanzaufführung mitgemacht?
 - a. Ja
 - b. Nein

3. Tanzt du in einer Tanzschule oder in einem Verein? (z.B. HipHop, Ballett, Tanztheater...) Wenn ja, was?

- a. Ja b. Nein

4. Tanzt du manchmal alleine, mit Freunden oder deinen Eltern?

- a. Ja b. Nein

5. Gibt es an deiner Schule eine Tanz-AG?

- a. Ja b. Nein

6. Machst du bei der Tanz-AG mit?

- a. Es gibt keine b. Ja c. Nein

7. Benutzt du manchmal Medien zum Tanzen? (z.B. „Just Dance“, Computerprogramme, YouTube) Wenn ja, welche?

8. Hat dich eine Tanzaufführung oder das eigene Tanzen schon einmal besonders berührt? Wieso? Kannst du es beschreiben?

Teil 6: Literatur

1. Liest du gerne Bücher?

- a. Ja b. Nein

2. Lesen deine Eltern gerne?

- a. Ja b. Nein

3. Bekommst du manchmal vorgelesen?

- a. Ja b. Nein

4. Von wem bekommst du vorgelesen?

5. Liest du manchmal jemandem vor?

- a. Ja b. Nein

6. Wem liest du dann vor?

7. Hast du ein Lieblingsbuch? Welches?

8. Benutzt du manchmal Medien zum Lesen? (z.B. Ebook, Hörspiel...)

- a. Ja b. Nein

9. Was gefällt dir besonders daran, wenn du Geschichten liest oder vorgelesen bekommst?

10. Hat dich eine Geschichte schon einmal besonders berührt? Warum?

2. Abbildungen der Auswertung: Musik

Abbildung 1: Ausüben von musikalischen Aktivitäten

	total	Anteil in %
Ja	59	53,64
Nein	51	46,36
Gesamt	110	100

Abbildung 1

Abbildung 2: Welche musikalischen Hobbys hast du? (Verteilung der Instrumente)

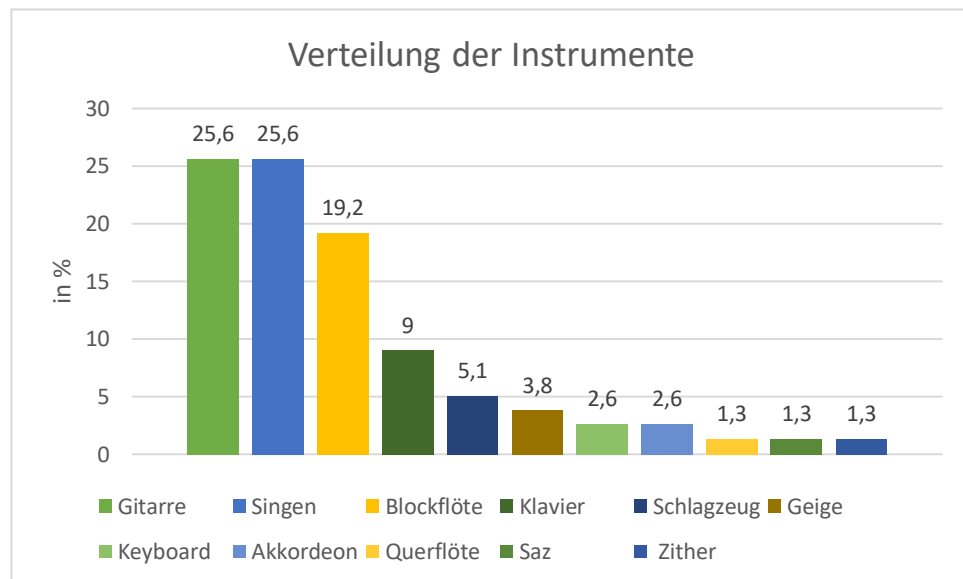


Abbildung 2

Abbildung 3: Verteilung der Musikinstrumente nach Geschlechtern (totale Anzahlen)

	Mädchen	Jungen	<i>Gesamt</i>
Singen	15	5	<i>20</i>
Klavier	7	0	<i>7</i>
Cello	2	0	<i>2</i>
Gitarre	10	10	<i>20</i>
Schlagzeug	1	3	<i>4</i>
Blockflöte	14	1	<i>15</i>
Querflöte	1	0	<i>1</i>
Geige	2	1	<i>3</i>
Akkordeon	1	1	<i>2</i>
Keyboard	1	1	<i>2</i>
Saz	0	1	<i>1</i>
Zither	0	1	<i>1</i>
<i>Gesamt</i>	<i>54</i>	<i>24</i>	<i>78</i>

Abbildung 3

Abbildung 4: Wie häufig führst du deine musikalischen Hobbys aus?

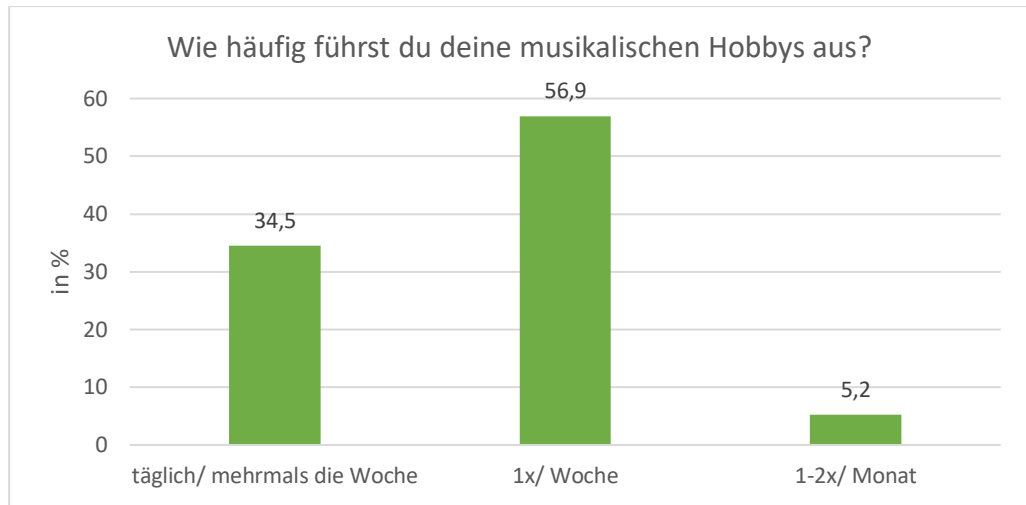


Abbildung 4

	täglich/ mehrmals die Woche	1x/ Woche	1-2x/ Monat	keine Angabe	Gesamt
total	20	33	3	2	58
Anteil in %	34,5	56,9	5,2	3,4	100

Abbildung 5: Mit wem machst du diese Hobbys? (Mehrfachnennung möglich)

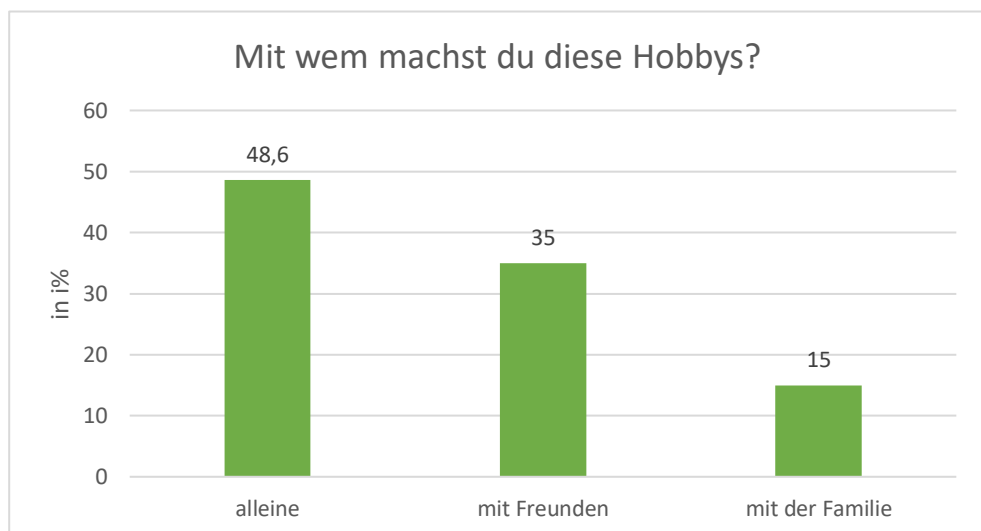


Abbildung 5

	alleine	mit Freunden	mit der Familie	keine Angabe	Gesamt
total	39	28	12	1	80
Anteil in %	48,6	35	15	1,3	99,9

Abbildung 6: Mit wem machst du diese Hobbys? (Mehrfachnennung möglich)
(nach Geschlechtern)

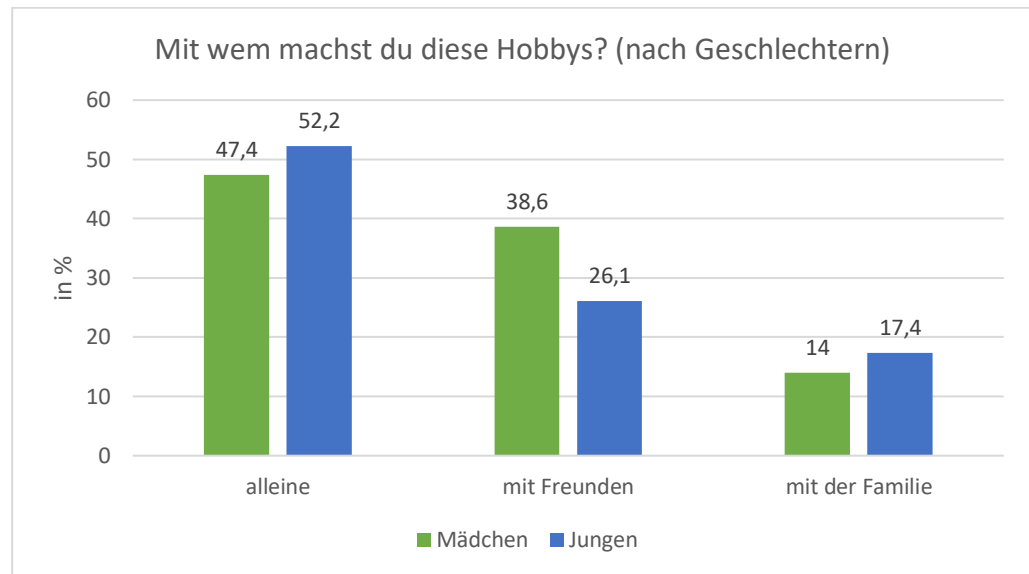


Abbildung 6

Mädchen	alleine	mit Freunden	mit der Familie	keine Angabe	Gesamt
total	27	22	8	0	57
Anteil in %	47,4	38,6	14	0	100

Jungen	alleine	mit Freunden	mit der Familie	keine Angabe	Gesamt
total	12	6	4	1	23
Anteil in %	52,2	26,1	17,4	4,3	100

Abbildung 7: Trittst du selbst bei Aufführungen oder Konzerten auf?

	Ja	Nein	keine Angabe	gesamt
total	31	27	0	58
Anteil in %	53,4	46,6	0	100

Abbildung 7

Abbildung 8: Begleiten dich deine Familie oder deine Freunde zu den Aufführungen?

	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	30	0	1	31
Anteil in %	96,8	0	3,2	100

Abbildung 8

Abbildung 9: Erfindest du auch eigene Musik?

	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	43	55	12	110
Anteil in %	39,1	50	10,9	100

Abbildung 9

Zusatz: Wenn ja, was gefällt dir besonders gut daran eigene Musik zu erfinden?
(totale Anzahlen)

Ausdruck	18
Musik weitergeben	3
Kreativität/ bereitet Freude	24

Abbildung 10: Spielen deine Eltern ein Musikinstrument oder singen sie z.B. in einem Chor?

	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
Total	29	76	5	110
Anteil in %	26,4	69,1	4,5	100

Abbildung 10

Abbildung 11: Wie oft hörst du Musik?

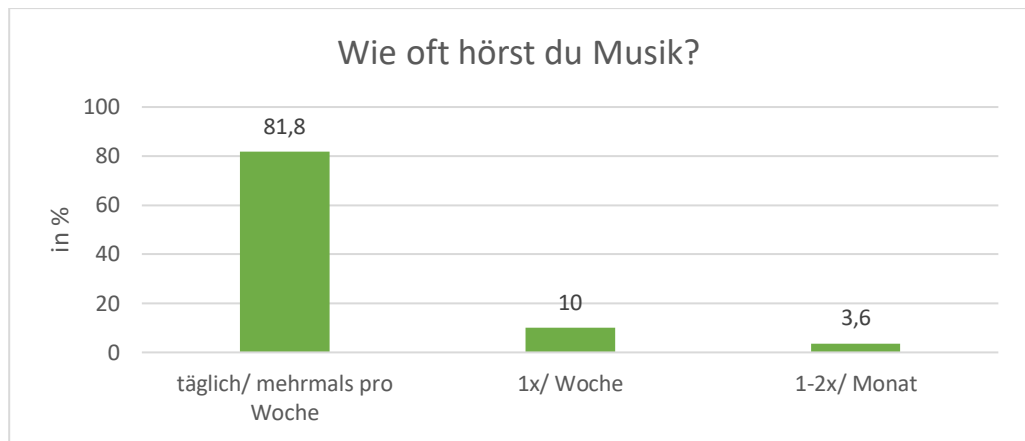


Abbildung 11

	täglich/ mehrmals pro Woche	1x/ Woche	1-2x/ Monat	keine Angabe	Gesamt
Total	90	11	4	5	110
Anteil in %	81,8	10	3,6	4,5	99,9

Zusatz: Welche Musik gefällt dir besonders gut? (totale Anzahlen)

Rock	9
Pop	49
Jazz	1
Rap	12
Hip Hop	6
Heavy Metal	2
Punk	1
Klassik	1
Filmmusik	2
Musik aus anderen Kulturen	1

Abbildung 12: Besuch eines Konzertes/ Musical/ einer Oper

	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
Total	72	35	3	110
Anteil in %	65,5	31,8	2,7	100

Abbildung 12

Abbildung 13: Mit wem warst du dort? (Mehrfachnennung möglich)

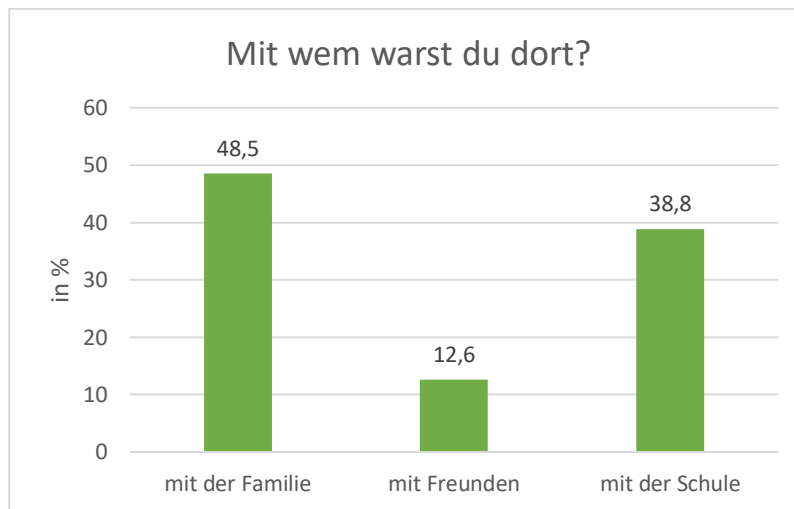


Abbildung 13

	mit der Familie	mit Freunden	mit der Schule	keine Angabe	Gesamt
total	50	13	40	0	103
Anteil in %	48,5	12,6	38,8	0	99,9

Abbildung 14: Nimmst du an einer Musik-AG an deiner Schule teil?

	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	29	77	4	110
Anteil in %	26,4	70	3,6	100

Abbildung 14

Abbildung 15: Nimmst du an einer Musik-AG an deiner Schule teil? (nach Geschlechtern)

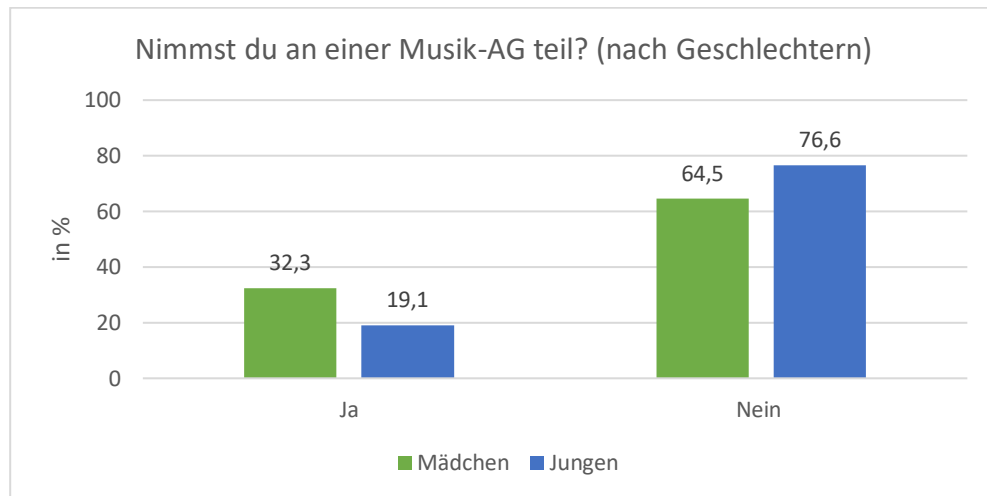


Abbildung 15

Mädchen	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	20	40	2	62
Anteil in %	32,3	64,5	3,2	100

Jungen	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	9	36	2	47
Anteil in %	19,1	76,6	4,3	100

Abbildung 16: Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund

	Migrationshintergrund	kein Migrationshintergrund	Gesamt
total	51	56	107
Anteil in %	47,7	52,3	100

Abbildung 16

Abbildung 17: Ausüben von Musik

	mit Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund
total	26	30
Anteil in	46,4	53,6

Abbildung 17

Abbildung 18: Verteilung der Instrumente (totale Anzahlen) (nach Migrationshintergrund)

	Mit Migrationshintergrund	Ohne Migrationshintergrund	Gesamt
Singen	10	8	18
Klavier	3	4	7
Cello	0	2	2
Gitarre	11	7	18
Schlagzeug	1	3	4
Blockflöte	10	5	15
Geige	2	1	3
Akkordeon	1	1	2
Keyboard	0	2	2
Querflöte	0	1	1
Saz	1	0	1
Zither	0	1	1
Gesamt	39	35	74

Abbildung 18

Abbildung 19: Häufigkeit der Ausführung (nach Migrationshintergrund)

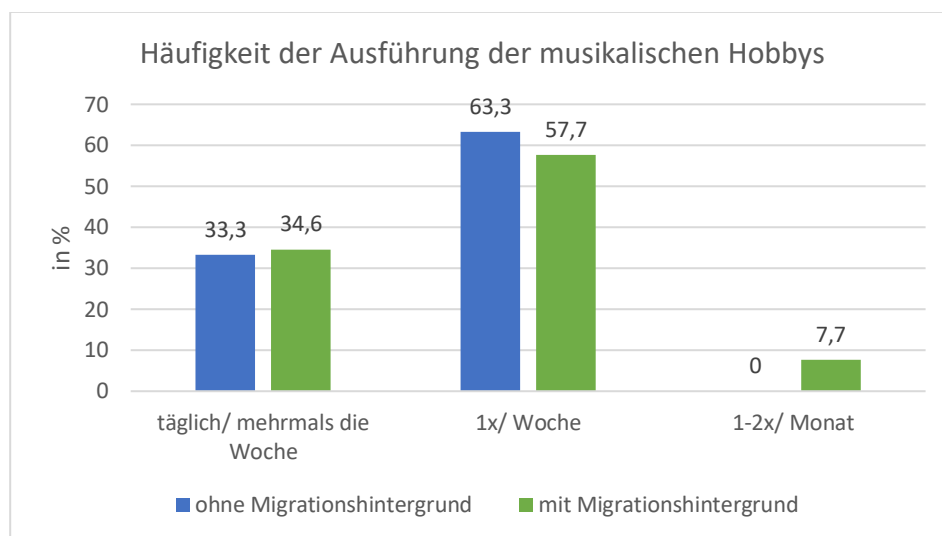


Abbildung 19

ohne MiHi*	täglich/ mehrmals die Woche	1x/ Woche	1-2x/ Monat	keine Angabe	Gesamt
total	10	19	0	1	30
Anteil in %	33,3	63,3	0	3,3	99,9

* Migrationshintergrund

mit MiHi	täglich/ mehrmals die Woche	1x/ Woche	1-2x/ Monat	keine Angabe	Gesamt
total	9	15	2	0	26
Anteil in %	34,6	57,7	7,7	0	100

Abbildung 20: Mit wem führst du die musikalischen Hobbys aus? (nach Migrationshintergrund)

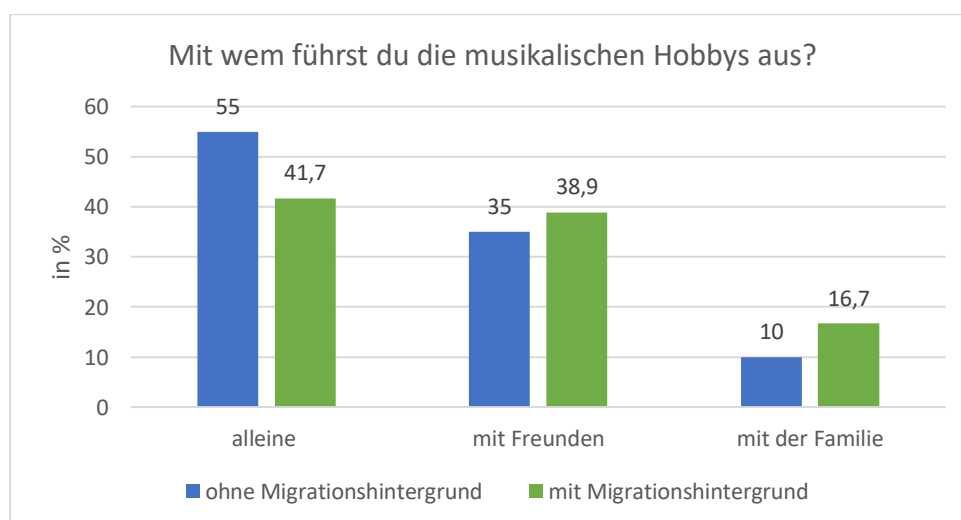


Abbildung 20

mit MiHi	alleine	mit Freunden	mit der Familie	keine Angabe	Gesamt
total	15	14	6	1	36
Anteil in %	41,7	38,9	16,7	2,8	100,1

ohne MiHi	alleine	mit Freunden	mit der Familie	keine Angabe	Gesamt
total	22	14	4	0	40
Anteil in %	55	35	10	0	100

Abbildung 21: Wie oft hörst du Musik? (nach Migrationshintergrund)

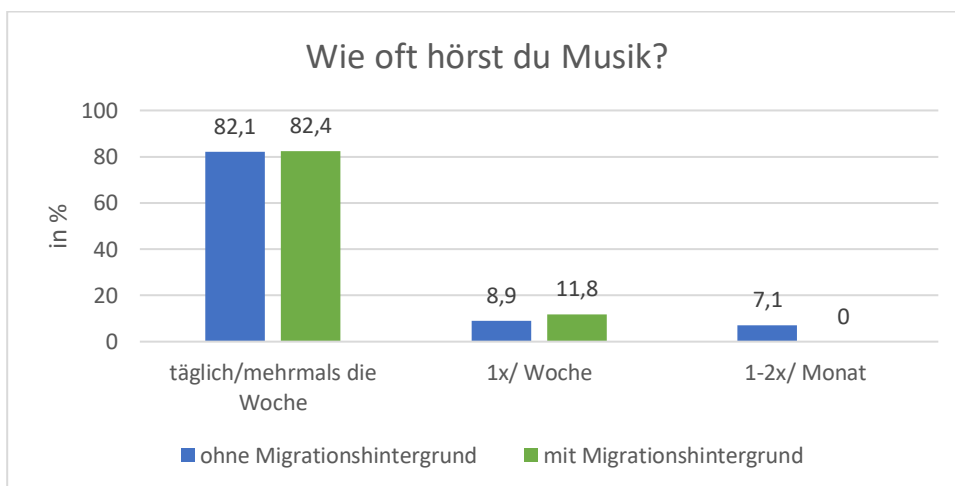


Abbildung 21

mit MiHi	täglich/mehrmals die Woche	1x/ Woche	1-2x/ Monat	keine Angabe	Gesamt
total	42	6	0	3	51
Anteil in %	82,4	11,8	0	5,9	100,1

ohne MiHi	täglich/mehrmals die Woche	1x/ Woche	1-2x/ Monat	keine Angabe	Gesamt
total	46	5	4	1	56
Anteil in %	82,1	8,9	7,1	1,8	99,9

Abbildung 22: Besuch eines Konzerts/ Musicals/ einer Oper (nach Migrationshintergrund)

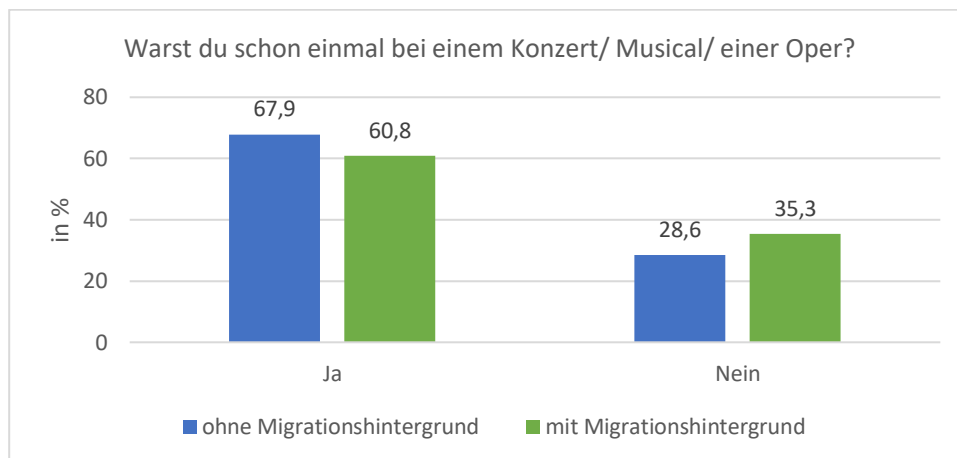


Abbildung 22

mit MiHi	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	31	18	2	51
Anteil in %	60,8	35,3	3,9	100

ohne MiHi	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	38	16	2	56
Anteil in %	67,9	28,6	3,6	100,1

Abbildung 23: Mit wem warst du dort? (nach Migrationshintergrund)

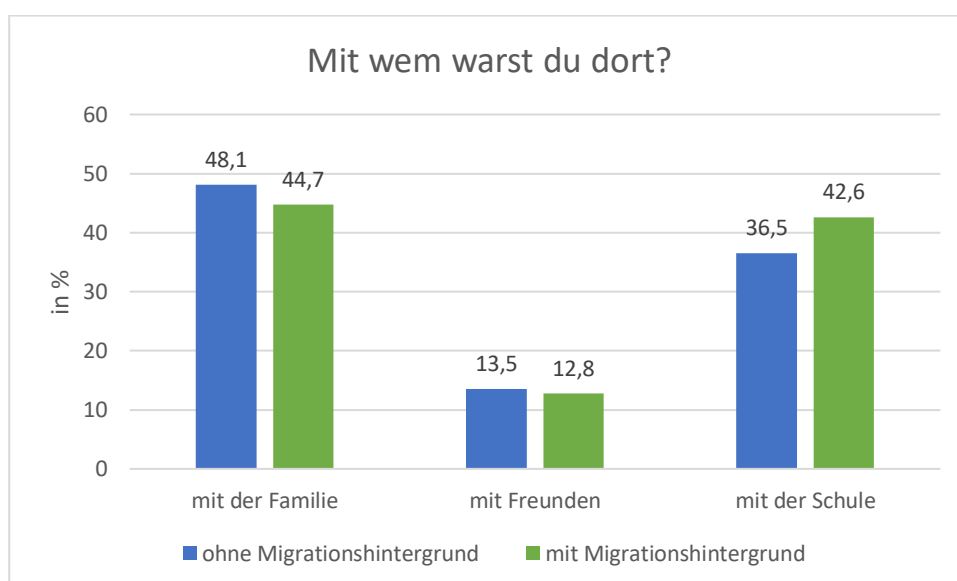


Abbildung 23

mit MiHi	mit der Familie	mit Freunden	mit der Schule	keine Angabe	Gesamt
total	21	6	20	0	47
Anteil in %	44,7	12,8	42,6	0	100,1

ohne MiHi	mit der Familie	mit Freunden	mit der Schule	keine Angabe	Gesamt
total	25	7	19	1	52
Anteil in %	48,1	13,5	36,5	1,9	100

Abbildung 24: Nimmst du an einer Musik-AG teil? (nach Migrationshintergrund)

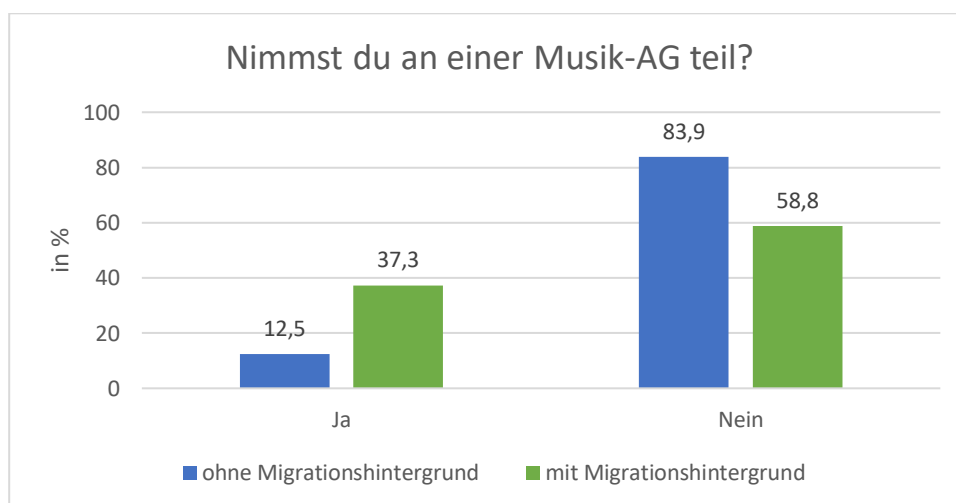


Abbildung 24

mit MiHi	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	19	30	2	51
Anteil in %	37,3	58,8	3,9	100

ohne MiHi	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	7	47	2	56
Anteil in %	12,5	83,9	3,8	100,2

3. Abbildungen der Auswertung: Bildende Künste

Abbildung 25: Allgemeine Ausübung der Bildenden Künste

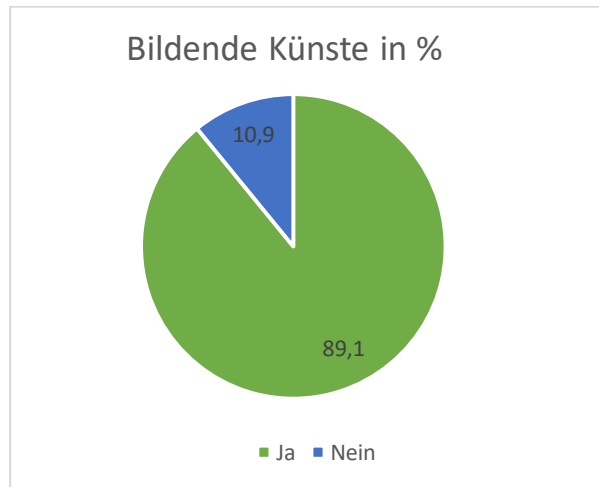


Abbildung 25

	Ja	Nein	Gesamt
total	98	12	110
Anteil in %	89,1	10,9	100

Abbildung 26: Verteilung der Aktivitäten der Bildenden Künste

	Ma- len	Zeich- nen	Bas- teln	Wer- ken	Töp- fern	Foto- grafie- ren	Nähen/Hä- keln/Stri- cken	Filme ma- chen	an- dere	Ge- samt
total	73	62	59	33	15	41	32	18	25	358
An- teil in %	20,4	17,3	16,5	9,2	4,2	11,5	8,9	5	7	100

Abbildung 26

Abbildung 27: Verteilung der Aktivitäten der Bildenden Künste nach Geschlechtern

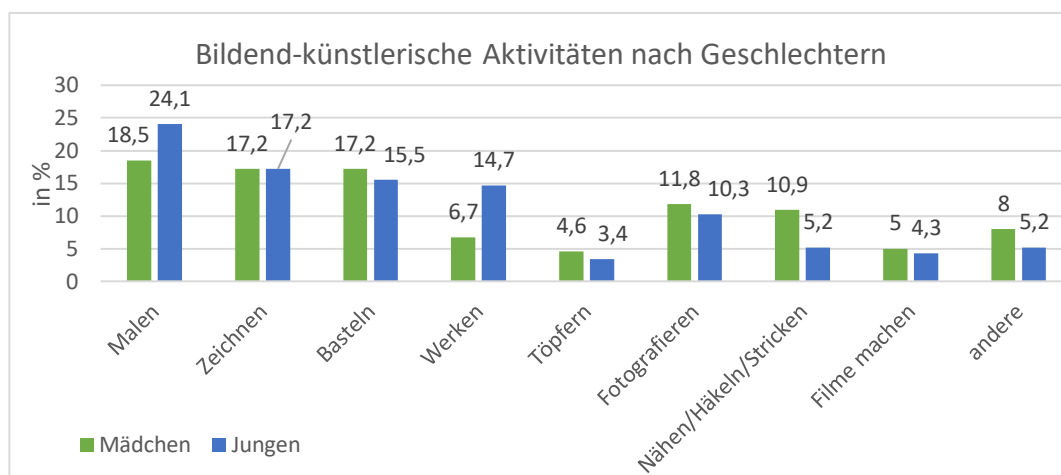


Abbildung 27

	Mädchen	Jungen	Keine Angabe	Gesamt
Malen	44	28	1	72
Zeichnen	41	20	1	61
Basteln	41	18	0	59
Werken	16	17	0	33
Töpfern	11	4	0	15
Fotografieren	28	12	1	40
Nähen/Häkeln/Stricken	26	6	0	32
Filme machen	12	5	1	17
andere	19	6	0	25
Gesamt	238	116	4	358

Abbildung 28: Häufigkeit des Ausübens

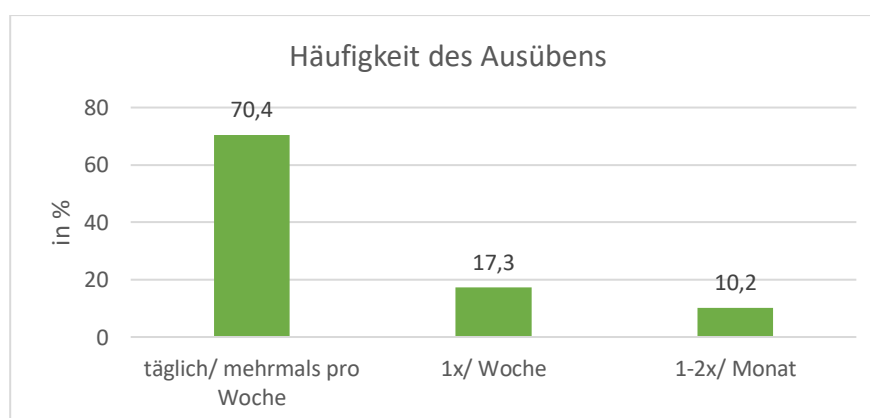


Abbildung 28

	taglich/ mehr- mals pro Woche	1x/ Woche	1-2x/ Mo- nat	keine Angabe	gesamt
total	69	17	10	2	98
Anteil in %	70,4	17,3	10,2	2	99,9

Abbildung 29: Mit wem machst du diese Hobbys?

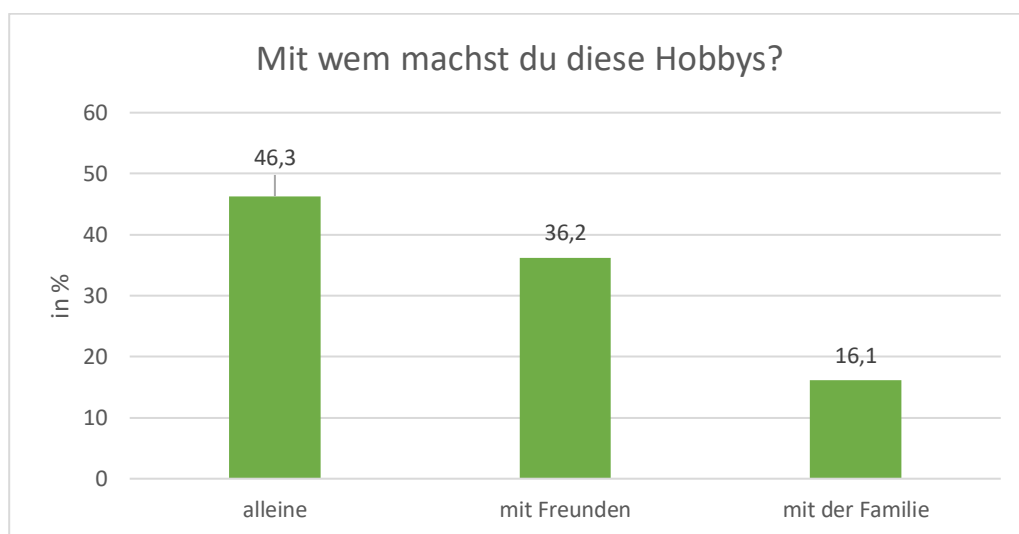


Abbildung 29

	alleine	mit Freunden	mit der Familie	keine Angabe	Gesamt
total	69	54	24	2	149
Anteil in %	46,3	36,2	16,1	1,3	99,9

Abbildung 30: Besuch von Ausstellungen/ Museen/ Galerien

	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	93	14	3	110
Anteil in %	84,5	12,7	2,7	99,9

Abbildung 30

Abbildung 31: Mit wem gehst du dorthin?

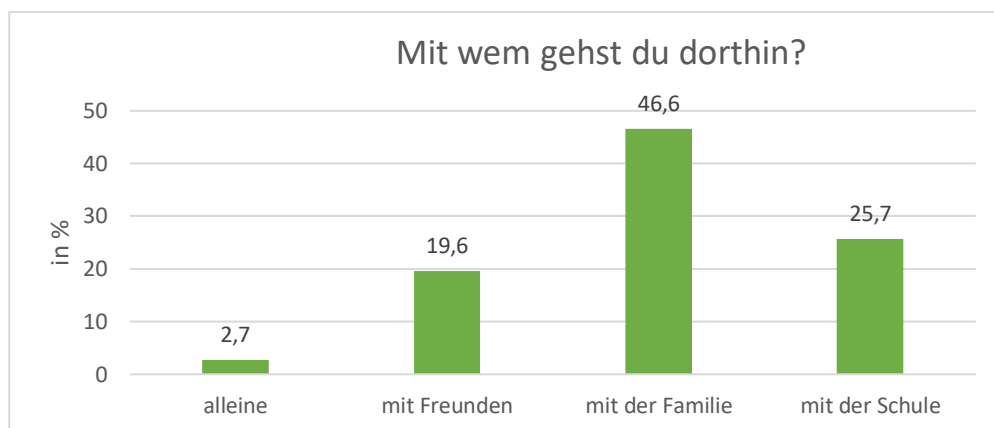


Abbildung 31

	alleine	mit Freunden	mit der Familie	mit der Schule	keine Angabe	Gesamt
total	4	29	69	38	8	148
Anteil in %	2,7	19,6	46,6	25,7	5,4	100

Abbildung 32: Nimmst du an einer bildend-künstlerischen AG teil?

	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	49	61	0	110
Anteil in %	44,5	55,5	0	100

Abbildung 32

Abbildung 33: Nimmst du an einer bildend-künstlerischen AG teil? (nach Geschlechtern)

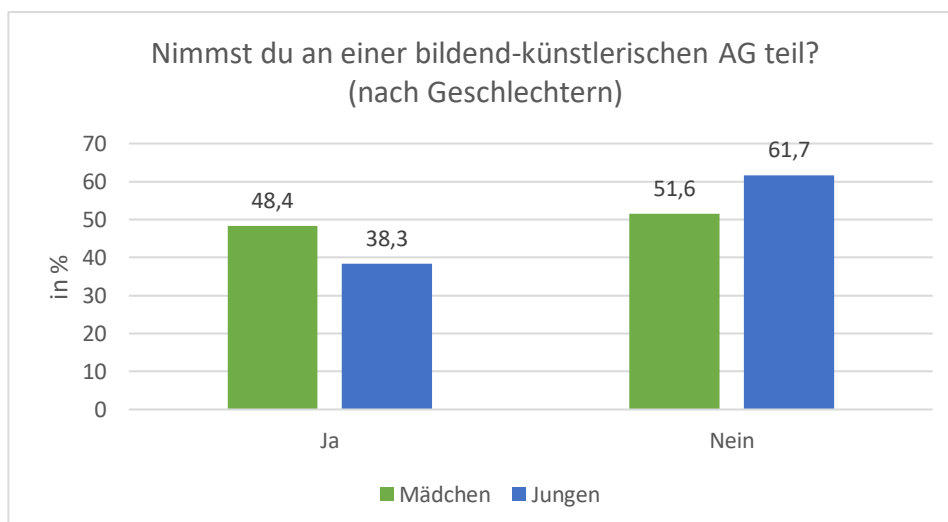


Abbildung 33

Mädchen	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	30	32	0	62
Anteil in%	48,4	51,6	0	100

Jungen	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	18	29	0	47
Anteil in%	38,3	61,7	0	100

Abbildung 34: Nutzung des Internets (totale Anzahlen)

ja	5
Mit Paint malen	4
Bilder ansehen	5
Bilder als Vorlage	1
Videos reinstellen	1
Videos als Vorlage	2

Abbildung 34

Abbildung 35: Ästhetische Erfahrungen mit den Bildenden Künsten

ja	5
schönes Motiv	10
Emotional	6
bereitet Freude	4
Interessantes Material	2
Ausdruck	1

Abbildung 35

Abbildung 36: Ausüben von Bildenden Künsten (nach Migrationshintergrund)

	Migrationshintergrund	kein Migrationshintergrund	nicht auswertbar	Gesamt
Gesamt	51	56	3	110
Anteil	47	50	0	97
Anteil in %	92,2	89,3	0	-

Abbildung 36

Abbildung 37: Häufigkeit der Ausübung (nach Migrationshintergrund)

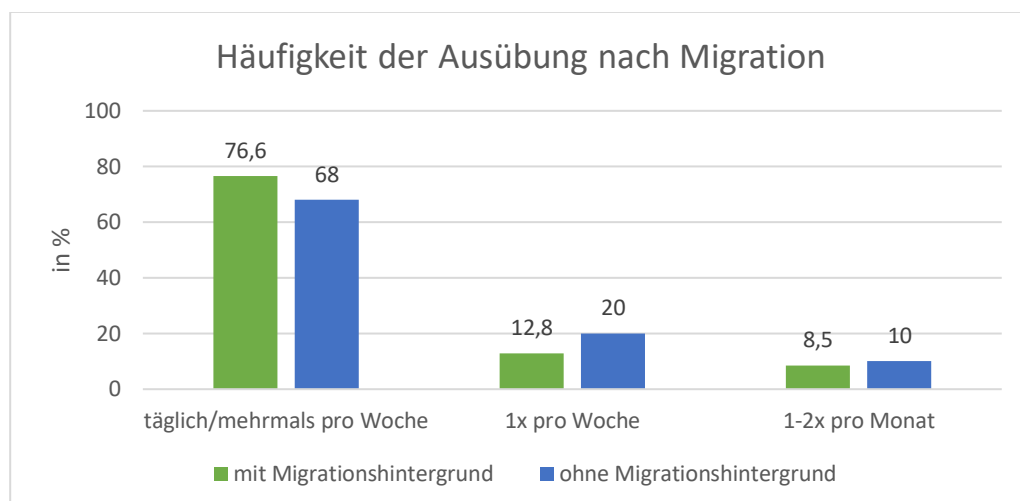


Abbildung 37

Mit MiHi	täglich/mehrmals pro Woche	1x pro Woche	1-2x pro Monat	keine Angabe	Gesamt
total	36	6	4	1	47
Anteil in %	76,6	12,8	8,5	2,1	100

Ohne MiHi	täglich/mehrmals pro Woche	1x pro Woche	1-2x pro Monat	keine Angabe	Gesamt
total	34	10	5	1	50
Anteil in %	68	20	10	2	100

Abbildung 38: Mit wem machst du diese Hobbys (nach Migrationshintergrund)

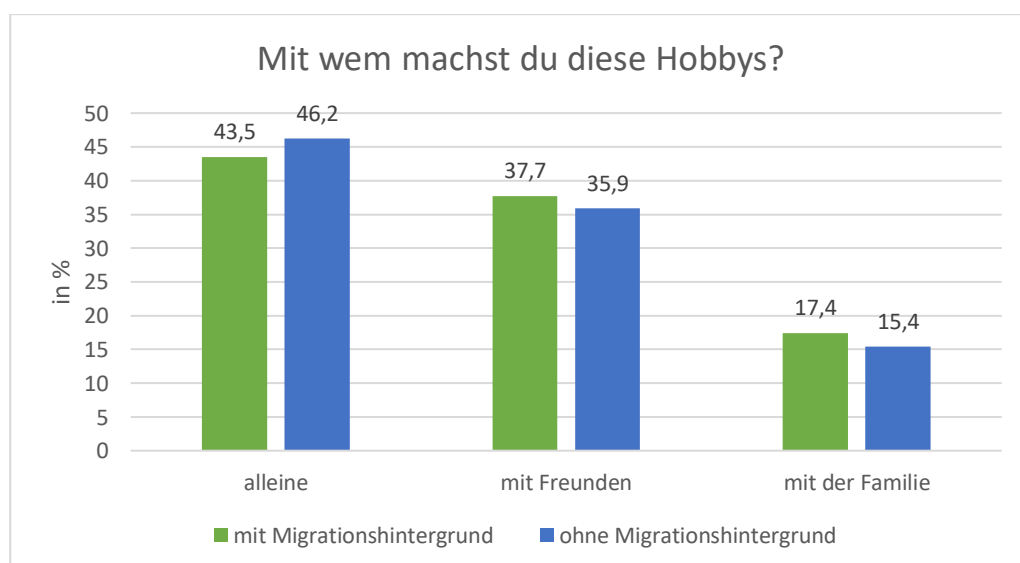


Abbildung 38

mit MiHi	alleine	mit Freunden	mit der Familie	keine Angabe	Gesamt
total	30	26	12	1	69
Anteil in %	43,5	37,7	17,4	1,4	100

ohne MiHi	alleine	mit Freunden	mit der Familie	keine Angabe	Gesamt
total	36	28	12	2	78
Anteil in %	46,2	35,9	15,4	2,6	100,1

Abbildung 39: Besuch von Ausstellungen, Museen, Galerien (nach Migrationshintergrund)

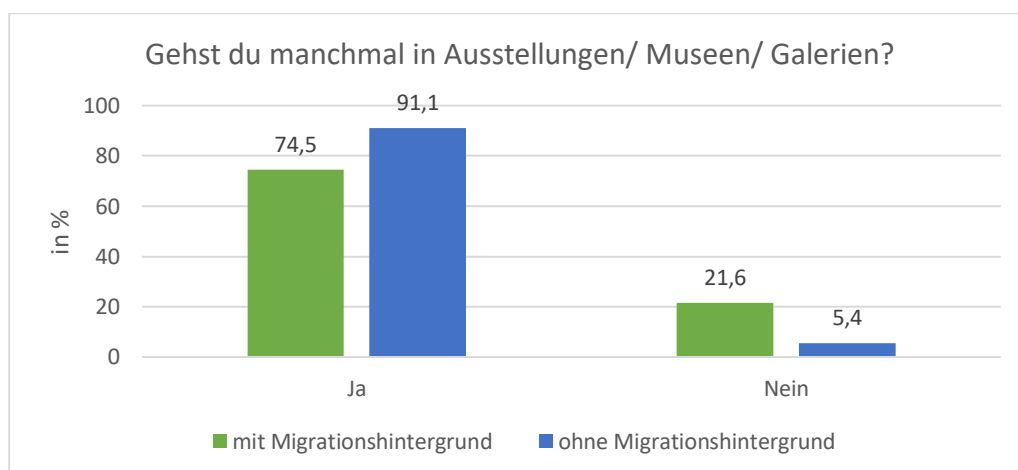


Abbildung 39

mit MiHi	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	38	11	2	51
Anteil in %	74,5	21,6	3,9	100

Ohne MiHi	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	51	3	2	56
Anteil in %	91,1	5,4	3,6	100,1

Abbildung 40: Mit wem gehst du dorthin? (nach Migrationshintergrund)

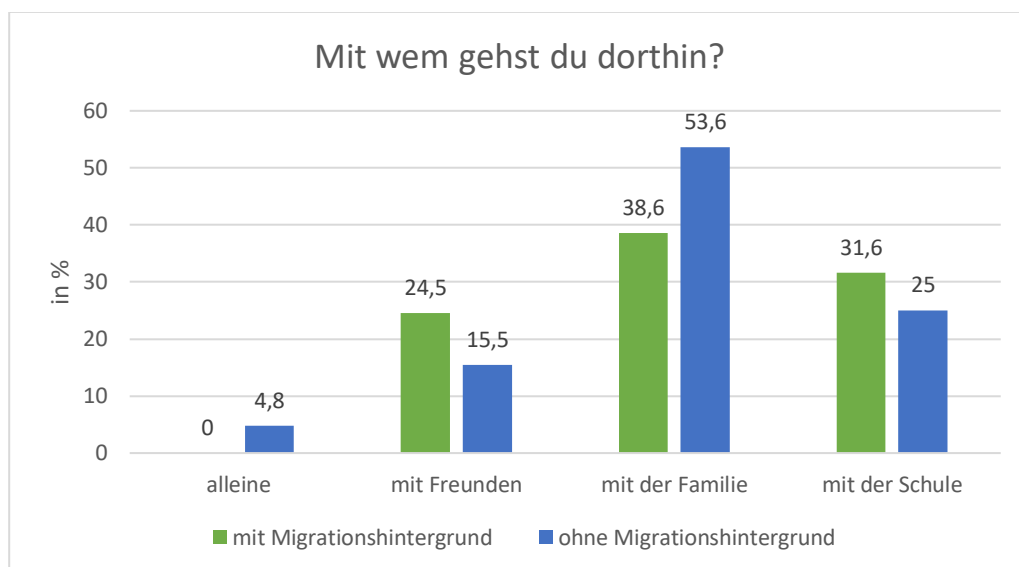


Abbildung 40

mit MiHi	alleine	mit Freunden	mit der Familie	mit der Schule	keine Angabe	Gesamt
total	0	14	22	18	3	57
Anteil in %	0	24,5	38,6	31,6	5,3	100

Ohne MiHi	alleine	mit Freunden	mit der Familie	mit der Schule	keine Angabe	Gesamt
total	4	13	45	21	1	84
Anteil in %	4,8	15,5	53,6	25	1,2	100,1

Abbildung 41: Teilnahme an bildend-künstlerischer AG (nach Migrationshintergrund)

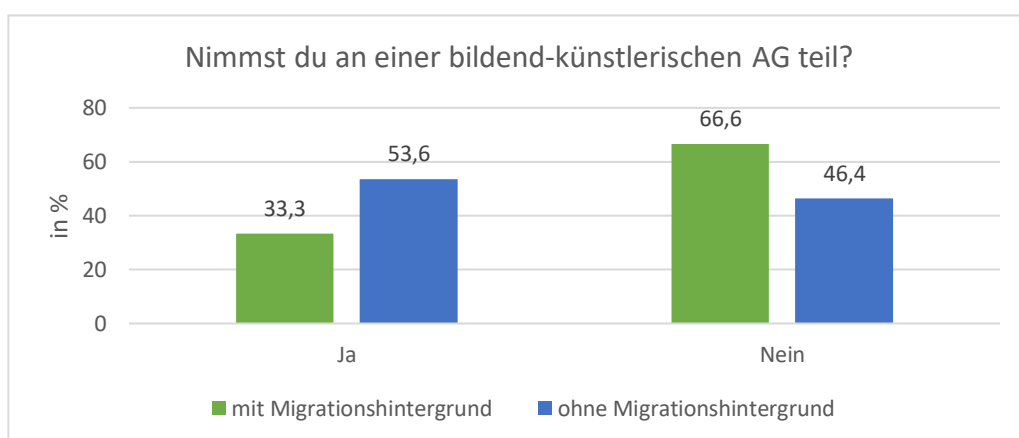


Abbildung 41

mit MiHi	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	17	34	0	51
Anteil in %	33,3	66,6	0	99,9

Ohne MiHi	Ja	Nein	keine Angabe	Gesamt
total	30	26	0	56
Anteil in %	53,6	46,4	0	100

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe und Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst und die den benutzten Quellen wörtlich, inhaltlich oder sinngemäß entnommenen Stellen aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften als solche kenntlich gemacht habe. Keinen Teil dieser Arbeit habe ich bei einer anderen Stelle zur Erlangung einer Studien- und/oder Prüfungsleistung eingereicht.